



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**LARA CARLETTE THIENGO**

**UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL E O  
CONSENSO PELA EXCELÊNCIA: TENDÊNCIAS  
GLOBAIS E LOCAIS**

Florianópolis  
2018



**LARA CARLETTE THIENGO**

**UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL E O  
CONSENSO PELA EXCELÊNCIA: TENDÊNCIAS  
GLOBAIS E LOCAIS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de Pesquisa Trabalho e Educação, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti.

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Thiengo, Lara Carlette

Universidades de classe mundial e o consenso  
pela excelência: : tendências globais e  
locais / Lara Carlette Thiengo ; orientador,  
Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, 2018.  
449 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Universidade de Classe Mundial.  
Consenso. 3. Diferenciação da/na educação superior.  
Iniciativas de excelência. 4. Universidade em Rede  
do BRICS. 5. Programa Horizonte 2020. I.  
Bianchetti, Prof. Dr. Lucídio . II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação  
em Educação. III. Título.

Lara Carlette Thiengo

**UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL E O CONSENSO  
PELA EXCELÊNCIA: TENDÊNCIAS E MANIFESTAÇÕES  
GLOBAIS E LOCAIS**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 19 de fevereiro de 2017.

---

Prof. Dr. Elison Antonio Paim  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti  
Orientador – Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eneida Oto Shiroma  
Examinadora – Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi  
Examinador – Universidade Federal de São Carlos

---

Prof. Dr. Cezar Luiz De Mari  
Examinador – Universidade Federal de Viçosa

---

Prof. Dr. Francesc Xavier Rambla Marigot  
Examinador – Universidad Autònoma de Barcelona

---

Dr. Adriano de Oliveira  
Examinador – Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis

---

Dr. Gildo Volpato  
Suplente – Universidade Estadual de Santa Catarina

---

Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Vendramini  
Suplente – Universidade Federal de Santa Catarina

*Aos meus pais, Maria Lúcia e José Carlos e a todos aqueles que foram/são expropriados do conhecimento científico e histórico-social.*





## AGRADECIMENTOS

Tendo findado um longo percurso de dez anos como discente na universidade pública, durante os quais cursei a Graduação (UFV), o Mestrado (UFV) e o Doutorado (UFSC), esta Tese é fruto das motivações pelas quais venho me dedicando às pesquisas sobre a educação superior, que não são apenas acadêmicas, mas também políticas e pessoais e estão fundamentadas tanto nas experiências que adquiri ao longo do período universitário quanto naquelas vividas em período anterior à minha trajetória escolar e ainda nos obstáculos financeiros e formativos que enfrentei para acessar os espaços escolares.

Assim como afirma Simone Beauvoir: “todas as vitórias ocultam uma abdicação”. A despeito do que se projetou como ‘vitória’ e do que efetivamente se alcançou, esta Tese oculta uma série de abdições, especialmente no que tange às relações pessoais – até mesmo as mais afetuosas.

Todavia, não só as ausências permearam este processo. O Doutorado também permitiu uma série de interlocuções extremamente relevantes para meu processo de constituição enquanto pesquisadora, que ocorreram nas disciplinas, nos grupos de pesquisa e em outros espaços formativos que evidenciam um contexto histórico-social mediado por múltiplas relações. Neste sentido, muitas foram as pessoas e os espaços que, de alguma forma, colaboraram para a realização desta pesquisa. Por isso, cabe externar os meus agradecimentos:

- Ao meu orientador, Lucídio Bianchetti, pelas qualificadas orientações, revisões e, especialmente, pela atenção e dedicação empreendidas. Foi extremamente gratificante poder contar com seu exemplo e experiência de exímio e comprometido pesquisador. Apenas afirmo/repito que ‘assim vale a pena partilhar uma caminhada’.
- Aos membros da Banca de Qualificação, Eneida Shiroma, Valdemar Sguissardi, Cezar Luiz De Mari, Gildo Volpato e Adriano Oliveira, pela cuidadosa leitura e pelas fundamentais contribuições para o encaminhamento desta pesquisa.
- Ao professor Xavier Rambla, pela encantadora e qualificada acolhida na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), durante o Estágio *Sandwich*.
- Aos amigos do Grupo de Pesquisas Trabalho e Conhecimento na Educação Superior (Traces), pelo compartilhamento de

experiências e discussões, que em muito colaboraram para o delineamento desta pesquisa.

- Aos professores e colegas da Linha Trabalho e Educação, pelas importantes contribuições durante as disciplinas do Doutorado e em outros espaços de formação.
- Aos amigos e professores do Grupo de Pesquisas Gepeto, que me acolheram durante os dois primeiros anos do Doutorado. Foi especialmente marcante para minha formação como pesquisadora dividir tantas discussões com vocês.
- Especialmente, aos amigos que ‘coloriram’ os dias lamuriosos e desesperados, tão recorrentes, especialmente, nestes últimos 18 meses: Aníbal, Eliane, Raphinha (meus queridos ‘jambus’ ‘tops’, obrigada pela parceria de sempre), Joana (agradeço pelos longos abraços, a acolhida e por tanto ouvir todos os meus lamentos), Jocemara (obrigada pela acolhida, conversas e ajudas), Kamille, Eclea, Rafael, Lorena, Caroline, Elimar e ao querido casal Rodrigo e Cristina (obrigada pela amizade e parceria nesses ‘tempos sombrios’).
- À amiga Suellen, por partilhar comigo não apenas a parede da casa, mas, sobretudo, a vida. Por me entender tão bem e conseguir estar sempre tão presente para discussões acadêmicas, filosóficas e de tantos outros tipos. Você e os seus valores inspiram esperança na humanidade!
- Ao meu companheiro de vida, Fernando, pela parceria. Juntos vivemos as muitas dores e delícias do Doutorado. Compartilhamos uma casa transbordando em livros, xícaras de café, chocolates e ansiolíticos, mas sem deixar faltar o essencial: o amor e a paciência.
- Aos familiares e agregados queridos, que sempre estiveram na torcida. Especialmente: ao irmão Cássio, à cunhada Elisa Liz, à madrinha Eliana e à sogra Maria José.
- Aos meus pais, Maria Lúcia e José Carlos, por tudo! Por abdicarem, sempre e tanto, para que eu pudesse seguir adiante. Por estarem sempre ao meu lado, apesar de quase sempre, à distância. Sei que compartilhamos o imenso orgulho de chegar até aqui. Esta vitória é nossa!

Por fim, agradeço à Capes e ao CNPq pelo financiamento, e aos autores que vêm se dedicando à investigação das transformações da educação superior e que, desse modo, tanto colaboraram com o desenvolvimento desta pesquisa. Em especial: a todos que lutam, em distintas frentes e de variadas formas, pela universidade pública brasileira.

*Excelência é um dos conceitos mais recorrentes no mundo universitário, sobretudo quando se trata de definir os planos estratégicos das instituições e, em particular, de alimentar a esperança de ser uma “universidade de investigação de nível mundial”. Como é óbvio, ninguém pode ser contra a excelência. Mas, por trás deste conceito, está a tendência para um produtivismo que enfraquece as bases da profissão académica. [...] A aceitação acrítica dessas tendências torna-nos responsáveis pela nossa própria destruição, [...] As nossas atitudes, muitas vezes por omissão ou consentimento, abrem caminho à adoção e desenvolvimento de ideologias que estão a condicionar seriamente as universidades, a criar importantes constrangimentos à vida académica e a redefinir erradamente as prioridades da investigação. É tempo de dizer “não”. (ANTÔNIO NÓVOA, 2015).*

*Ao que tem muito, mais lhe será dado e ele terá em abundância. Mas ao que quase não tem, até mesmo o pouco que tem lhe será tirado. (BÍBLIA. EVANGELHO DE SÃO MATEUS, CAP. 25, VERS. 29)*



## RESUMO

O processo de produção de consenso sobre a excelência acadêmica e científica da/na Universidade, rumo a um modelo/concepção de Classe Mundial (UCM), considerando-se suas tendências e manifestações globais e locais, é o objetivo desta tese. Para isso, foram analisados os documentos, publicados a partir de 2000, dos Organismos Internacionais, métricas e resultados de *rankings* acadêmicos e as iniciativas de excelência empreendidas por países, blocos, grupos e instituições. Focamos especial atenção aos programas *Horizonte 2020*, no âmbito da União Europeia e *Universidade em Rede do BRICS*, bem como os direcionamentos para a promoção deste modelo/concepção de Universidade no Brasil, a partir das políticas educacionais contidas nos Planos de Desenvolvimento Institucionais de algumas universidades públicas. A despeito das particularidades de cada um desses agentes, programas e planejamentos, identificou-se um núcleo comum fundamentado na internacionalização e na atração de talentos; na concentração de recursos em algumas Instituições de Ensino Superior (IES); na ênfase na pesquisa em áreas estratégicas; na promoção de inovação e de formas mais flexíveis de gestão, entre outros aspectos. Assim, o alcance da excelência é colocado como meio e condição para que os países e blocos integrem-se ao processo de globalização e à chamada ‘sociedade do conhecimento’. A hipótese central é a de que o modelo de UCM é utilizado pelos agentes sociais de decisão como um arquétipo com o qual se induz à competitividade internacional e eleva-se ao paroxismo a diferenciação/hierarquização entre as universidades – bem como no interior destas, a partir de áreas estratégicas – em diferentes escalas. Nessa corrida pela excelência está a necessidade de o capital garantir que o trabalho tradicionalmente realizado nos países mais avançados seja feito de forma qualificada e flexível também nos países ‘emergentes’ visando a maximização dos lucros. Em termos metodológicos, utilizou-se a análise documental, considerando-se que a investigação sobre as tendências e manifestações da UCM pressupõe a compreensão da totalidade histórica e social, com seus condicionantes estruturais e conjunturais, isto é, inserida no contexto da crise estrutural do sistema vigente e do processo de mundialização do capital financeiro. Assim, depreende-se que o modelo de UCM insere-se em um processo mais amplo de diferenciação, expansão e internacionalização da educação superior, caracterizado pela convergência no âmbito das redes de políticas globais, indicando que a produção de consenso assume relevância, no atual estágio de desenvolvimento capitalista, como forma de manutenção

da hegemonia. Assim, a análise empreendida permite constatar a emergência e a propagação do modelo de UCM, fundamentado na ideologia da excelência, como expressão do aprofundamento da diferenciação da educação superior e da rendição ao mercado, em patamares impensáveis até há pouco, sendo esta uma tendência que ganha força em detrimento da concepção de universidade enquanto *universitas*.

**Palavras-chaves:** Universidade de Classe Mundial. Consenso. Diferenciação da/na educação superior. Iniciativas de excelência. Universidade em Rede do BRICS. Programa Horizonte 2020.

## ABSTRACT

The objective of this thesis is the production of consensus about academic and scientific excellence of universities, in search of a model or concept of a World Class University, considering its global and local trends and manifestations. Documents from international agencies published since the year 2000 were analyzed, as well as metrics and results of academic rankings and initiatives for excellence undertaken by countries, blocks, groups and institutions. We gave special focus to the Horizon 2020 program of the European Union and the Network University of the BRICS, as well as the directions of the promotion of this model and concept of university in Brazil, based on educational policies contained in the Institutional Development Plans of some public universities. Despite the particularities of each of these agents, programs and plans, a common nucleus was identified based on internationalization and the attraction of talents; on the concentration of resources in some institutions of higher education; on the emphasis on research in strategic areas; on the promotion of innovation and more flexible forms of management, as well as other aspects. Thus, the attainment of excellence is seen as a means and condition for countries and blocks to integrate to globalization and the so-called “society of knowledge”. The central hypothesis is that the model of the World Class University is used by social decision-making agents as an archetype with which to induce international competitiveness and leads to a paroxysm in distinctions and hierarchy among universities – and within them, based on strategic areas - on different scales. This race for excellence embodies the need for capital to guarantee that work traditionally conducted in the most advanced countries be conducted in a qualified and flexible form in “emerging” countries as well, seeking profit maximization. The methodology included document analysis, considering that the investigation of trends and manifestations of the World Class University presupposes an understanding of the historic and social totality, with its structural and situational conditions, that is, inserted in a context of structural crisis of the ruling system and of the process of worldwide domination of financial capital. Thus, it found that the model of the World Class University is inserted in a broader process of differentiation, expansion and internationalization of higher education, characterized by a convergence of global political networks, indicating that the production of consensus assumes relevance in the current stage of capitalist development, as a form of maintenance of hegemony. Thus, the analysis realized allows identifying the emergence and propagation of the model of the World Class university, based on an ideology of excellence,

as an expression of the deepening differentiation of higher education and of surrender to the market, at levels unthinkable until recently, with this trend gaining strength in detriment to the concept of university as universitas.

**Keywords:** World Class University. Consensus. Distinction in higher education. Initiatives of excellence. University in Network of BRICS. The 2020 Horizon Program.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da ‘excelência’ .....	40
Figura 2 – Modelo de lógica da excelência universitária .....	109
Figura 3 – Financiamento de Excelência nas REIs (OCDE).....	120
Figura 4 – Pesos e indicadores do ARWU .....	170
Figura 5 – Universidades ranqueadas por continente.....	171
Figura 6 – Metodologia THE .....	177
Figura 7 – Linha do Tempo da excelência nos PDIs.....	359



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações ‘excelentes’ .....	100
Quadro 2 – Principais <i>rankings</i> acadêmicos mundiais.....	163
Quadro 3 – Comparação dos rankings THE e ARWU.....	182
Quadro.4 – Principais características dos rankings ARWU e THE em comparação com as características do modelo de UCM.....	186
Quadro.5 – Colocação das universidades brasileiras nos <i>rankings</i> Webometrics, QS World, AWRU e THE.....	209
Quadro 6 – Classificação Ranking Universidades da Folha.....	210
Quadro 7 – Classificação baseada no IGC/MEC .....	211
Quadro 8 – Pilares do Programa Horizonte 2020.....	237
Quadro 9 – Programas de financiamento europeus.....	239
Quadro 10 – Universidades e PPGs selecionados para o BRICS NU ..	275
Quadro 11 – Áreas estratégicas em editais do BRICS .....	276
Quadro 12 – Mobilidade estudantil internacional do BRICS.....	284
Quadro 13 – Comparação do crescimento de patentes nos países do BRICS .....	288
Quadro 14 – Áreas estratégicas dos Programas H2020 e BRICS NU..	292
Quadro 15 – IES que mais receberam Bolsas CsF .....	342
Quadro 16 – PDIs selecionados .....	355
Quadro 17 – Perfis identificados a partir dos PDIs .....	358
Quadro 18 – Eventos que discutiram o tema excelência e classe mundial.....	375



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição Geográfica das UCMs de acordo com <i>rankings</i> .....	117
Gráfico 2 – Centros de Excelência antes e depois das <i>REIs</i> ..	134
Gráfico 3 – Atividades frequentes das <i>REIs</i> .....	144
Gráfico 4 – Divisão Orçamentária do H2020 (UE).....	240
Gráfico 5 – Candidaturas no H2020 por país.....	241
Gráfico 6 – Financiamento por áreas de pesquisa.....	242
Gráfico 7 – Produção Científica nos países do BRICS – 2016 .....	288
Gráfico 8 – Evolução das matrículas da graduação 1991-2014 .....	323
Gráfico 9 – Evolução de matrículas, ingressos e concluintes	323
Gráfico 10 – Cursos de Pós-Graduação por grande área do conhecimento .....	327
Gráfico 11 – Estatísticas do INCT 2008-2017 .....	336
Gráfico 12 – Estatísticas do INCT 2008-2017 por modalidade .....	336
Gráfico 13 – Bolsas por área em 2015 (ICNT) .....	337
Gráfico 14 – Distribuição de Bolsas por região e evolução ...	340
Gráfico 15 – Distribuição de Bolsas por estado de origem....	341
Gráfico 16 – Bolsas por modalidade CsF.....	343
Gráfico 17 – Evolução de investimentos da Capes em bolsas e fomentos (2002-2016).....	344
Gráfico 18 – Distribuição de Recursos do Proex por Instituição até agosto de 2017 .....	350



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ADC	Análise do Discurso Crítica
AEU	Associação Europeia de Universidades
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento Sociedade Financeira Internacional
Andes	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARWU	<i>Academic Ranking of World Universities</i>
AUF	Agência de Universidades Francófonas
AUGM	Associação de Universidades Grupo Montevideú
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BM	Banco Mundial
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
BRICS NU	<i>BRICS Network University</i>
C&T	Ciência e Tecnologia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comissão Europeia
CEE	Comunidade Econômica Europeia
CEF	Conselho Federal de Educação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEI	<i>Campus</i> de Excelência Internacional
CER	<i>Campus</i> de Excelência Regional
CHE	Centro de Ensino Superior
Cheps	Centro de Estudos de Política de Ensino Superior
Chie	Centro de Ensino Superior Internacional

CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
Ciadi	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
Cinda	Centro Interuniversitário de Desenvolvimento
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CoE	Centros de Excelência
CRA	Arranjo Contingente de Reservas
Crula	Conselho de Reitores das Universidades Latino-Americanas
CsF	Ciência sem Fronteiras
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
CTC	Comitê Técnico Científico
DFG	Fundação Alemã de Pesquisa
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
Eapes	Equipe de Assessoria do Planejamento da Educação Superior
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
EEl	Espaço Europeu de Investigação
EIT	<i>European Institute of Innovation and Technology</i>
Enade	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Enqua	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
Erasmus	<i>European Action Scheme for the Mobility of University Students</i>
ERC	<i>Europe Research Council</i>
ETF	Escola Técnica Federal
EUA	Estados Unidos da América
Euratom	Comunidade Europeia da Energia Atômica
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo



Faubai	Associação Brasileira de Educação Internacional
FET	Tecnologias Futuras e Emergentes
Fies	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
Gepeto	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
Gepes	Grupo de Pesquisas Globalização, Educação e Política Social
GPP	<i>Global Institutional Profiles Project</i>
GPS	Sistema de Posicionamento Global
Geres	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
Gipe	Grupo de Pesquisas Interdisciplinar de Políticas Educativas
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
GTIn	Grupo Temático Internacional
I&D	Investigação e Desenvolvimento
IC	Iniciação Científica
ICT	Institutos de Ciência e Tecnologia
Idex	Iniciativas d'Excelência
IED	Investimento Externo Direto
IES	Instituição de Ensino Superior
IET	Instituto Europeu de Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
IMU	União Internacional de Matemática
INCT	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inpea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Ireg	<i>International Ranking Expert Group</i>
ITA	<i>Instituto Tecnológico da Aeronáutica</i>
JRC	<i>Joint Research Centre</i>
KIC	<i>Knowledge and Innovation Community</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LNCC	Laboratório Nacional de Computação Científica
MAC	Método Aberto de Coordenação
Mare	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
Miga	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MRU	<i>University Research of Malaysia</i>
MSCA	<i>Ações Marie Skłodowska-Curie</i>
N&C	<i>Nature e Science</i>
NBD	Novo Banco de Desenvolvimento
NPM	<i>New Public Management</i>
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OI	Organismo Internacional
Orus	Observatório Internacional das Reformas Universitárias
P&D&I	Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PB	Processo de Bolonha
PCI	Programa-Quadro para a Competitividade e a Inovação
PDEE	Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDSE	Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior
PhD	<i>Philosophiae Doctor</i>

PIB	Produto Interno Bruto
PITCE	Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior
PME	Pequenas e médias empresas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPC	Programa Nacional de Plataformas do Conhecimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Parceria Público-Privada
Proex	Programa de Excelência Acadêmica
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
Pronem	Programa de Apoio a Núcleos Emergentes
Pronex	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDE	Programa de Estágio Doutoral no Exterior
PUB	<i>Papers indexed in Science Citation Index-expanded and Social Science Citation Index</i>
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QS	<i>Quacquarelli Symonds</i>
REF	<i>Research Excellence Framework</i>
REI	<i>Research Excellence Initiatives</i>
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RHAE	Programa de Formação de Recursos Humanos em Áreas Estratégicas
RJ	Rio de Janeiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SFI	Sociedade Financeira Internacional
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sibratec	Sistema Brasileiro de Tecnologia

Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SIR	<i>SCImago Institutions Rankings</i>
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SP	São Paulo
TCD	Teoria Crítica do Discurso
THE	Times Higher Education
Traces	Grupo de Pesquisa Trabalho e Conhecimento na Educação Superior
UaB	Universidade Aberta do Brasil
UAB	Universidade Autônoma de Barcelona
UCM	Universidade de Classe Mundial
Udual	União de Universidades da América Latina e Caribe
UE	União Europeia
UFABC	Universidade Federal do ABC
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Unam	Universidade Nacional Autônoma do México
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unisa	Universidade da África do Sul
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviética
Usaid	<i>United States Agency for International Development</i>
USNW	<i>World Report Best Colleges</i>
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>33</b>
<b>1. MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E REDES DE POLÍTICAS GLOBAIS: BASES DA EMERGÊNCIA E DIFUSÃO DA <i>WORLD CLASS UNIVERSITY</i></b> .....	<b>51</b>
1.1 REORGANIZAÇÃO DO ESTADO FRENTE ÀS NECESSIDADES DO CAPITAL: LIBERALISMO, ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E NEOLIBERALISMO .....	52
1.2 A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E A NOVA UNIVERSIDADE DE PESQUISA NORTE-AMERICANA .....	62
1.3 PRODUÇÃO DE CONSENSO E REDES DE POLÍTICAS GLOBAIS: CONCEITOS-CHAVES E ELEMENTOS PARA A ANÁLISE.....	71
<b>2. A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL (UCM) E O CONSENSO PELA EXCELÊNCIA: O QUE DIZEM OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS</b> .....	<b>87</b>
2.1 ORIENTAÇÕES DO BM, DA UNESCO E DA OCDE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: A ‘DIVERSIFICAÇÃO’ INSTITUCIONAL EM TELA.....	89
2.2 A CONSTRUÇÃO DA CONVERGÊNCIA PARA A EXCELÊNCIA E O MODELO DE UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL.....	99
<b>2.2.1 Os documentos que tratam da ‘Universidade de Classe Mundial’</b> .....	<b>99</b>
<b>2.2.2 A Conjuntura apresentada nos documentos</b> .....	<b>104</b>
<b>2.2.3 A concepção de Universidade de Classe Mundial</b> .....	<b>106</b>
2.3 PRESSUPOSTOS DA UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL.....	123
<b>2.3.1 Internacionalização e ‘atração de talentos’</b> .....	<b>123</b>
<b>2.3.2 Financiamento alto e diversificado</b> .....	<b>132</b>
<b>2.3.3 Gestão diferenciada e flexível</b> .....	<b>136</b>
<b>2.3.4 Interação com o setor produtivo</b> .....	<b>140</b>
2.4 UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL: APROFUNDAMENTO DA DIFERENCIAÇÃO INSTITUCIONAL/EDUCACIONAL .....	147

<b>3. RANKINGS INTERNACIONAIS DAS UNIVERSIDADES: INDUÇÃO E VITRINE PARA A EXCELÊNCIA .....</b>	<b>155</b>
3.1 CONTEXTO DE EMERGÊNCIA E PROLIFERAÇÃO DOS <i>RANKINGS</i> .....	156
3.2 PRINCIPAIS <i>RANKINGS</i> E INDICADORES .....	162
<b>3.2.1 Academic Ranking of World Universities (ARWU) .....</b>	<b>166</b>
<b>3.2.2 Times Higer Education (THE) – World University <i>Rankings</i> (WUR).....</b>	<b>173</b>
3.3 METODOLOGIAS APRESENTADAS PELOS <i>RANKINGS</i> : INDICADORES DE CLASSE MUNDIAL.....	179
3.4 <i>RANKINGS</i> , GOVERNANÇA POR <i>BENCHMARKING</i> E PRODUÇÃO DE CONSENSO .....	189
3.5 DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONAIS .....	197
<b>3.5.1 O que os <i>rankings</i> fazem com as universidades e o que as universidades fazem com os <i>rankings</i>?.....</b>	<b>197</b>
<b>3.5.2 Mercado de <i>rankings</i> e <i>rankings</i> para o mercado.....</b>	<b>206</b>
3.6 O BRASIL E OS <i>RANKINGS</i> .....	208
<b>4. INICIATIVAS DE EXCELÊNCIA NO CENÁRIO GLOBAL: PROGRAMAS HORIZONTE 2020 E UNIVERSIDADE EM REDE DO BRICS .....</b>	<b>215</b>
4.1 MAPEANDO ‘INICIATIVAS DE EXCELÊNCIA’ PROMOVIDAS PELOS ESTADOS-NAÇÃO.....	216
4.2 A UNIÃO EUROPEIA E O PROGRAMA <i>HORIZONTE 2020</i> (H2020).....	224
<b>4.2.1 Aspectos conjunturais da universidade na União Europeia..</b>	<b>227</b>
<b>4.2.2 O Programa Horizonte 2020 .....</b>	<b>235</b>
<b>4.2.3 ‘Horizonte’ europeu para 2020: Universidades de Classe Mundial?.....</b>	<b>242</b>
<b>4.2.3 Horizonte europeu de Classe Mundial e o fim de determinada universidade europeia.....</b>	<b>257</b>
4.3 UNIVERSIDADE EM REDE DO BRICS: EXCELÊNCIA PARA COMPETIVIDADE E VISIBILIDADE NO CENÁRIO INTERNACIONAL.....	260
<b>4.3.1 Contexto de emergência e caracterização .....</b>	<b>261</b>
<b>4.3.2 Educação Superior, Ciência e Tecnologia nas Cúpulas e Reuniões Ministeriais do BRICS .....</b>	<b>266</b>

<b>4.3.3 Universidade em Rede do BRICS .....</b>	<b>270</b>
<b>4.3.4 Expansão e Diferenciação da Educação Superior nos países do BRICS .....</b>	<b>279</b>
<b>4.3.5 Mobilidade Internacional no BRICS: um entrave para a ‘excelência’ .....</b>	<b>282</b>
<b>4.3.6 Pesquisa, inovação e transferência de tecnologia .....</b>	<b>286</b>
<b>4.4 HORIZONTE 2020 E UNIVERSIDADE EM REDE DO BRICS: APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS .....</b>	<b>290</b>
<b>5. UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL NO BRASIL? .....</b>	<b>295</b>
<b>5.1 ELITISMO, EXPANSÃO E DIFERENCIAÇÃO NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA .....</b>	<b>297</b>
<b>5.2 DELINEAMENTOS DA EXCELÊNCIA NO BRASIL: PROPOSIÇÕES, POLÍTICAS E PROJETOS .....</b>	<b>331</b>
<b>5.2.1 Excelência acadêmica e científica na primeira década dos anos 2000: bases para o consenso .....</b>	<b>332</b>
<b>5.2.2 Os programas Top 200 e Ciência sem Fronteiras.....</b>	<b>338</b>
<b>5.2.3 Pós-graduação (PG): o ‘coração’ da excelência.....</b>	<b>344</b>
<b>5.2.4.A Perspectiva para excelência nos Planos de Desenvolvimentos Institucionais das universidades brasileiras.....</b>	<b>354</b>
<b>5.2.5 Eventos acadêmicos e produção do consenso da excelência ..</b>	<b>375</b>
<b>5.3 UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO E APROFUNDAMENTO DA DIFERENCIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>385</b>
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO – DA UNIVERSITAS À UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL: SUBMISSÃO AOS DESÍGNIOS DO CAPITAL À LUZ DA IDEOLOGIA DA EXCELÊNCIA .....</b>	<b>393</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>411</b>





## INTRODUÇÃO

Um consenso<sup>1</sup> acerca da ‘excelência’ acadêmica e científica vem afirmando-se, de maneira cada vez mais expressiva, no cenário da educação superior em todo mundo, visando responder às exigências da ‘economia do prestígio global’ (BALL, 2016). Especialmente a partir dos anos 2000, diferentes atores, qual sejam, Organismos Internacionais (OIs), *intelectuais* e *think tanks*<sup>2</sup>, bem como diferentes estratégias, dentre as quais se destacam os *rankings*, têm atuado e sido utilizadas no sentido de corroborar a necessidade da concretização dessa ‘excelência’ a partir de um novo modelo de universidade – as *World Class University*, também chamadas de Universidades de Excelência e/ou Universidades de Classe Mundial (UCM)<sup>3</sup>.

O modelo em voga refere-se à constituição de universidades ou grupo de universidades que tenham um propósito específico, que seria o de representar globalmente o ensino superior nacional em sua capacidade de gerar desenvolvimento econômico e conhecimento na área científica, tecnológica e de inovação. Neste sentido, as UCM, além de produzirem pesquisas, devem responsabilizar-se pela formação de cientistas e pesquisadores que, espera-se, irão ocupar postos fundamentais de trabalho na economia e nos processos de geração de conhecimento, em apoio aos

---

<sup>1</sup> Assim como explicitaremos ao longo do texto, a concepção de consenso utilizada nesta tese guarda relação de convergência com a de Gramsci (2011). Para o autor, o consenso é uma estratégia para assegurar a hegemonia das classes dominantes de outro modo que não apenas a coerção.

<sup>2</sup> *Think-tanks* são organizações ou instituições que atuam no campo dos grupos de interesse, produzindo e difundindo conhecimento sobre assuntos estratégicos, com vistas a influenciar transformações sociais, políticas, econômicas ou científicas, sobretudo em assuntos sobre os quais pessoas comuns (leigos) não encontram facilmente base para análises de forma objetiva. Eles podem ser independentes ou filiados a partidos políticos, governos ou corporações privadas.

<sup>3</sup> Utilizamos as expressões como sinônimos, uma vez que, de acordo com a documentação e a literatura consultadas, ambas dizem respeito a um mesmo conjunto central de características desse modelo/concepção de universidade. Para além destes, há outros termos/expressões utilizados(as) pelos autores, bem como presentes nos documentos internacionais para referir-se ao modelo de instituição investigado. Entre outros, ressaltam-se: ‘Universidades de Nível ou Padrão Mundial’, ‘Universidades de Elite’, ‘Universidades Carro-chefe’ e ‘Universidades de Padrão Internacional’.

sistemas nacionais de inovação. Por esse ângulo, tem convencionado-se<sup>4</sup> que as características centrais para a constituição de uma UCM são: alto nível de internacionalização (para atração de talentos); investimento alto e diversificado; gestão flexível e transferência de tecnologia/interação com o setor produtivo (inovação), entre outras.

A emergência/difusão deste modelo de universidade, contudo, faz parte de um processo mais amplo de reformas da educação superior que vêm ocorrendo nas últimas décadas e têm como características centrais: a expansão dos sistemas de educação superior; internacionalização a partir dos processos de mobilidade e cooperação (MOROSINI, 2011); e o aprofundamento da diversificação (diferenciação)<sup>5</sup> e flexibilização das Instituições de Educação Superior (IES) e das modalidades de ensino e pesquisa considerando o caminho para a estruturação de uma ‘universidade mundial’ (SGUISSARDI, 2005).

Essas transformações estão articuladas, à centralidade assumida pelos OIs na proposição/indução de políticas e à reconfiguração do papel do Estado (LIMA, 2005; LEHER, 1998), fundamentadas pelas ideologias da “sociedade do conhecimento” (MARI, 2006) e da globalização (LEHER, 1998) e às aceleradas transformações decorrentes do processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), considerando as novas finalidades requeridas à universidade no âmbito do regime de predominância financeira: a produção de *conhecimento matéria-prima*<sup>6</sup> (SILVA JÚNIOR, 2017).

Assim, no período que se inicia após a segunda guerra mundial e adquire culminância a partir da década de 1980, essa nova dinâmica expressa a emergência, ainda que de modo informal, do modelo norte-americano de *universidade de pesquisa* (MOURA, 2012) ou, como afirma Silva Júnior (2017), a *New American University*, o que indica que as bases da concepção de UCM já estavam colocadas no referido período. Nesta

---

<sup>4</sup>.De acordo com os OIs, especialmente o Banco Mundial (BM), intelectuais internacionais considerados ‘*experts*’ na temática, gestores universitários e acadêmicos engajados nesta mesma perspectiva.

<sup>5</sup>.O termo diversificação vem sendo utilizado pelos OIs em substituição ao de diferenciação. Por considerar que esta troca expressa uma intencionalidade, ao longo desta tese utilizamos o termo diferenciação.

<sup>6</sup>.O surgimento e desenvolvimento do sistema de acumulação flexível sinaliza transformações na estrutura produtiva, à medida que as corporações, especialmente no final do século XX e no início do corrente, demandam um novo conhecimento, atrelado às demandas do mercado e passível de ser aplicado ou utilizado pelo setor produtivo de modo cada vez mais rápido. Ademais, frisamos que o conceito será aprofundado no primeiro capítulo.

direção, como indicam Mollis (2006), Moura (2012) e Silva Júnior (2017), a atividade de pesquisa de base pragmática e utilitarista no interior da universidade torna-se o elemento central de um modelo de exportação e adequação, recebido e transplantado por/para muitos países, servindo de “paradigma-fonte de investimento para instituições locais de ensino superior” (MOURA, 2012, p. 16).

Partimos do pressuposto de que este modelo/concepção de UCM indica a culminância de significativas mudanças na própria concepção de universidade, bem como de ciência, as quais, essencialmente, passam a estar cada vez mais articuladas aos imperativos do mercado. Também são postas em xeque as funções das instituições universitárias na sociedade, sua organização interna, formas de administração e gestão e até mesmo o papel do corpo docente e discente. Isto significa que o processo de mundialização do capital no regime de predominância financeira exige que as mudanças engendradas no âmbito produtivo ocorram de forma simultânea à criação, no plano cultural, de uma nova sociabilidade, sendo esta elaborada, principalmente, no âmbito da produção de consensos.

De acordo com Lima (2005), para garantir este processo de mundialização financeira e de mundialização de uma nova sociabilidade, o papel dos OIs é fundamental. Para a autora, estes atores influenciam/direcionam ao enquadramento das exigências econômicas e políticas daqueles países que compõe o eixo dinâmico do capital<sup>7</sup>, a partir de um conjunto de reformas macroeconômicas e setoriais, no qual está inserida a reformulação da política educacional e, especificamente, a reformulação da educação superior.

Sendo assim, no que tange à elaboração/difusão deste modelo/concepção pelos OIs, constatamos-se que, apesar de a lógica da diferenciação dos sistemas de educação superior compor o conjunto de orientações dos OIs desde a década de 1990, especialmente do BM, o modelo de UCM ou excelência passa a integrar esse conjunto de modo mais específico e direcionado a partir da década de 2000.

Nessa direção, apesar de as universidades consideradas de excelência ou classe mundial limitarem-se a um grupo muito pequeno de instituições que procuram estar no topo dos sistemas nacionais e internacionais de educação, de acordo com Altbach (2004), esse número vem crescendo nos últimos anos, em decorrência da maior expressividade que este modelo ou *status* de universidade vem adquirindo no cenário global.

---

<sup>7</sup> Referimo-nos aos países em estágio mais avançado de desenvolvimento capitalista.

As palavras de Schwartzman (2005, p. 1) explicitam a disseminação da concepção de excelência no contexto global:

No resto do mundo, o tema que mais preocupa os governos e as lideranças universitárias não é mais o da inclusão igualitária, mas o da diferenciação da qualidade. Existe uma consciência crescente de que não adianta expandir o ensino superior indefinidamente, a um custo crescente para o setor público e para os estudantes e suas famílias, sem que isto se traduza em benefícios sociais efetivos. Todos se preocupam com a globalização, e a capacidade de continuar participando e se beneficiando de um mundo cada vez mais competitivo, e aonde o conhecimento joga um papel cada vez mais importante. Para isto, universidades de padrão e qualidade internacionais são consideradas essenciais.

Sendo assim, no que tange às materializações da concepção de UCM em termos de políticas e projetos no decorrer do período analisado nesta pesquisa (2000-2017)<sup>8</sup>, a União Europeia (UE) passou a representar o bloco que mais está empenhado na busca pela excelência acadêmica a partir do Processo de Bolonha (PB) e, mais especificamente, com o Programa-quadro para Pesquisa e Inovação *Horizonte 2020* (2014-2020), que faz parte da estratégia de crescimento do UE lançada em 2010 – *Europa 2020* (2010-2020).

O Bloco apostou e aposta na reestruturação do ensino superior como estratégia para resgatar uma posição de hegemonia perdida e melhorar sua posição no contexto de competição intercapitalista. Segundo Bianchetti e Magalhães (2015), o PB e o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) consistem em um projeto competitivo no jogo de disputa do mercado do ensino superior (ROBERTSON, 2009b), com a compatibilidade dos sistemas de ensino, a mobilidade de professores e alunos e a empregabilidade dos egressos. Conforme esta autora, “a educação superior será utilizada como uma plataforma para as estratégias de afirmação da UE e da sua globalização, desencadeando uma competição por mentes e mercados” (ROBERTSON, 2009b, p. 412).

---

<sup>8</sup> No que se refere ao recorte temporal, inicialmente, trabalhamos com o período 2000-2016, contudo, o caráter processual da temática exigiu que também nos dedicássemos a alguns documentos lançados no ano de 2017 (especialmente da UE e do BRICS).

Com efeito, é basilar frisar que o PB não tem como objetivo ‘elevar’ todas as instituições ‘ao nível de classe mundial’, mas sim adequar-se ao mercado do ensino superior. Neste âmbito é que surgem – ou prescreve-se que devam surgir – os nichos de excelência, o que se explicita de forma mais delineada nas estratégias de promoção da excelência acadêmica e científica para a competitividade global do *Programa Horizonte 2020* (H2020)<sup>9</sup>.

Este programa-quadro de financiamento, que detém o maior financiamento em pesquisa e inovação da história da eu, é organizado a partir de ‘chamadas temáticas’ que, por sua vez, estão alinhadas às áreas estratégicas do Programa. As chamadas são abertas à concorrência de universidades, institutos de pesquisa e empresas a partir de parcerias, com o objetivo de promover a transferência de tecnologia e inovação entre Academia e Indústria.

Dentre as medidas específicas do *H2020* estão: unir os esforços de instituições de investigação de excelência e congêneres de desempenho inferior para criar ou desenvolver centros de excelência; germinar instituições, incluindo intercâmbio de pessoal, visitas de peritos e cursos de formação; estabelecer cátedras no Espaço Europeu de Investigação (EEI) para atrair acadêmicos de renome para instituições com elevado potencial; criar um mecanismo de apoio às políticas, para ajudar a melhorar a investigação e a inovação nacionais e regionais; oferecer melhor acesso às redes internacionais a investigadores e inovadores de nível excelente; identificar potenciais centros de excelência em regiões com um baixo desempenho (PARLAMENTO EUROPEU; CONSELHO EUROPEU, 2013).

Também o Grupo de países considerados emergentes BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e mais recentemente a África do Sul) lançaram, em 2015, o Programa *BRICS Network University* (BRICS NU)<sup>10</sup> – *Universidade em Rede do BRICS* –, cujo objetivo é promover uma rede em educação, pesquisa e inovação dos países do BRICS, a fim de aumentar a reputação de seus centros de educação e pesquisa, para, no longo prazo, alcançar uma posição de destaque na comunidade acadêmica mundial (BRICS, 2015a). Operando nessa lógica, os cinco países consideram o desenvolvimento de sistemas de ensino superior

---

<sup>9</sup>. Passaremos a utilizar a sigla H2020 para fazer referência ao Programa Horizonte 2020, visto que esta abreviação é de comum utilização nos documentos do referido Programa.

<sup>10</sup> Utilizaremos a sigla *BRICS NU* para fazer referência ao Programa *Universidade em Rede do BRICS*

mundialmente competitivos como prioridade ‘número 1’ para a consolidação da sua posição emergente. Neste sentido, o desafio consiste em criar centros de excelência e fornecer educação superior em larga escala (UNESCO, 2014). Ademais, a própria regulamentação do Grupo para este tema alimenta uma nova frente de mercado a partir da mobilidade acadêmica e demais formas de cooperação.

De modo semelhante, alguns países asiáticos e europeus vêm lançando, desde 2005, programas nacionais para promoção de excelência acadêmica. Tais iniciativas, apesar de apresentarem características particulares, foram alicerçadas na condição de financiamento adicional de fontes públicas e privadas, com o objetivo de desenvolver forte potencial para a pesquisa entre os atores pertencentes a um polo de excelência ou *cluster* inovador.

Na gênese destes projetos, há uma forte preocupação com o baixo impacto global das universidades desses países em alguns *rankings*, uma vez que, com a publicação da primeira edição do *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), em 2003, e a subsequente proliferação de *rankings* universitários, esta forma de avaliação converteu-se, além de meio de indução, em um referente básico para que se possa conhecer a posição das universidades em nível mundial (ROBERTSON, 2012). Entretanto, para além desta questão, também precisam ser considerados o movimento de exportação de capitais e o fortalecimento de alguns países que não compõem o eixo dinâmico do capital, bem como a crise capitalista de 2008 (HARVEY, 2011).

É interessante ressaltar que o mapeamento das iniciativas de excelência elaborado para esta pesquisa teve como ponto de partida o lançamento do projeto governamental *Top 200: Universidades de Excelência*, que não chegou a ser implementado, apesar de sua divulgação, pela Secretaria de Educação Superior (SESu), durante o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014). O programa elencava universidades federais para as quais os esforços e investimentos seriam concentrados almejando a conquista da excelência, uma vez que uma das metas era a de que essas universidades ocupassem um lugar de destaque nos *rankings* acadêmicos internacionais. Foram selecionadas inicialmente as Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG), do Rio de Janeiro (UFRJ), de São Paulo (Unifesp) e de Viçosa (UFV).

Todavia, apesar de a iniciativa não ter avançado no seu formato original, ações e projetos em busca da ‘excelência universitária’ têm se tornado um componente marcante da política governamental brasileira. Em retrospectiva, pode-se observar que a necessidade de criação e

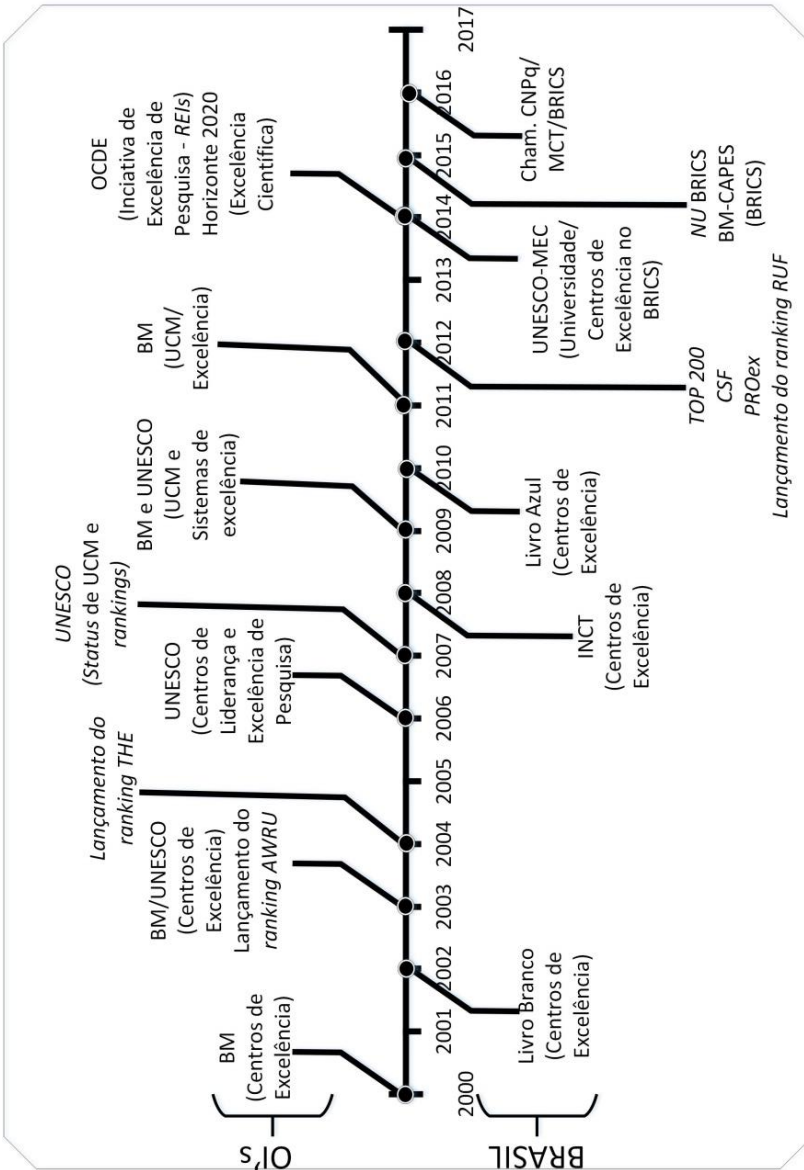
consolidação de centros de excelência já está posta no *Livro Branco de Ciência e Tecnologia e Inovação* (BRASIL/MCTI, 2002) e no *Livro Azul da Ciência e Tecnologia e Inovação* (BRASIL/MCTI/CGEE, 2010). Convém salientar ainda o avanço nas discussões e ações no sentido da internacionalização da educação superior, especialmente a partir de 2010, como Programa Ciências sem Fronteiras (CsF) e o incremento nas relações internacionais via pós-graduação, com o Programa de Estágio Doutoral no Exterior (PSDE), apesar de algumas dessas ações estarem atualmente em vias de reorganização/extinção.

Também identificamos como delineamentos da excelência: o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT); o Programa de Excelência Acadêmica (Proex/Capes) e os próprios Planos Nacionais de Pós-Graduação (VI PNPG 2011-2020) e de Educação (PNE 2014-2024).

Ainda foram identificados como indicadores da discussão acerca da Excelência e UCMs no Brasil: a publicação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com o Banco Mundial, do livro *Expansão das Universidades em uma economia global em mudança. Um triunfo dos BRIC?* (CARNOY et al., 2016); e a publicação, em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), *BRICS. Construir a educação do futuro* (UNESCO, 2014).

A título de possibilitar uma melhor visualização dessa ‘tendência para a excelência’, que se refere a um dos polos do processo de expansão e diferenciação da educação superior, na figura a seguir demonstra-se como os elementos mencionados anteriormente relacionam-se e delinham esta pesquisa:

Figura 1 – Linha do tempo da ‘excelência’



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Tendo-se em consideração o exposto, torna-se explícito como o tema desta pesquisa foi adquirindo materialidade ao longo do



desenvolvimento da investigação. Se, quando propusemos esta temática, nossa apreensão derivava da ausência de materiais com os quais poderíamos trabalhar, no decorrer do processo identificamos um conjunto de desdobramentos que indicavam precisamente o oposto: a ‘ideologia da excelência’ mostrava-se mais vigorosa do que nunca, o que pôde ser constatado em um conjunto de documentos dos OIs e em programas e políticas de diversos países, no âmbito da UE, do BRICS e, particularmente, do Brasil, ganhando ainda mais notoriedade com a proliferação dos *rankings* acadêmicos.

Nesse sentido, destaca-se a atualidade e relevância da temática em foco, bem como a lacuna teórico-empírica de trabalhos voltados ao desvelamento desta questão, considerando suas particularidades e a complexidade das dimensões envolvidas.

De acordo com a compilação de artigos científicos internacionais e nacionais, constatou-se a emergência de abordagens sobre as iniciativas de excelência consideradas de ‘sucesso’, os *rankings* e as discussões relacionadas ao processo de internacionalização da educação superior.

No material a que tivemos acesso também foi possível constatar que não há estudos específicos sobre as recomendações dos OIs para a organização das UCMs, bem como sobre suas influências na condução de políticas educacionais nos países, especialmente no Brasil. Tal verificação instigou ainda mais nossa curiosidade intelectual no que se refere aos delineamentos do denominado ‘consenso da excelência’ forjado internacionalmente e aos seus desdobramentos no cenário nacional, sobretudo pelo fato de o Brasil não compor o conjunto de países que integram o eixo dinâmico do capital.

Ainda sobre este aspecto, é importante evidenciar que o trabalho de levantamento bibliográfico foi uma constante, de modo que se tornou necessário manter-se em alerta ‘até o último momento’, a fim de tornar o resultado desta investigação o mais atualizado possível. Desse modo, podemos dizer que esta pesquisa se inseriu em um campo em que ainda havia muito a ser explorado e, em paralelo, que a escassez de produções recentes ampliou os desafios para o seu desenvolvimento.

A despeito do pequeno volume de pesquisas que focalizam o objeto em tela, foram encontrados muitos interlocutores, os quais contribuíram de forma efetiva para a compreensão do contexto mais amplo em que ocorrem as transformações da educação superior nas últimas décadas. Dentre estes autores, destacaram-se, entre outros, as pesquisas desenvolvidas por: Ferreira (2009), Lima (2005), Sguissardi (2009, 2014), Bianchetti e Sguissardi (2017), Ristoff (2016) Leher (1998) e Silva Júnior (2017).

De igual modo, tornaram-se conceitos fundantes para o desenvolvimento desta pesquisa: *consenso*, *Estado Ampliado*, *ideologia e intelectuais* (GRAMSCI, 2011); *Redes de Políticas* (BALL, 2014); *mundialização do capital e regime de predominância financeira* (CHESNAIS, 1996; SILVA JÚNIOR, 2017); *governança transnacional* (GREK, 2008); avaliação por *beachmaking* (AZEVEDO, 2016); *diferenciação da/na educação superior* (CHAUÍ, 2003; MACHADO, 1991; NEVES; PRONKO, 2008), entre outros.

Ante o exposto, foram **questões que orientaram esta pesquisa**, entre outras: como é concebida/definida a excelência? Quais estratégias são utilizadas para a constituição ou conformação do consenso acerca da Universidade de Excelência? Que papel desempenham os OIs e os *rankings* na organização desse processo? O que expressa, em termos de tendências e projetos para a educação superior, o modelo de UCM? Que qualidade de homogeneização/diferenciação decorre da implementação de medidas para a constituição desse tipo de universidade? Quais são os interesses do capital com este modelo de universidade?

E, mais especificamente: em que medida as particularidades dos programas *H2020* e *BRICS NU* representam, manifestam, contêm e sintetizam as questões gerais relacionadas à convergência na constituição das UCM ou de Universidade de Excelência? E ainda, especificamente no Brasil: há convergências das políticas governamentais e institucionais a esta mesma direção?

A partir de tais questões, tivemos como **objetivo** analisar o modelo/concepção de Universidade de Excelência ou de Classe Mundial difundido pelos OIs e expresso nos programas *H2020*, *BRICS NU* e também nos PDIs das IES públicas brasileiras, interpellando as tendências, orientações políticas e projetos contemporâneos para a educação superior.

Nesse sentido, foram elaborados os seguintes **objetivos específicos**:

- a) analisar indicações/prescrições dos OIs relacionadas ao modelo UCM ou de Excelência nos documentos produzidos a partir da década de 2000;
- b) analisar os critérios dos principais *rankings* internacionais para o ensino superior e a sua capacidade indutora de políticas convergentes em direção à concepção de excelência;
- c) analisar como a concepção de excelência vem sendo construída e implementada no cenário europeu, no âmbito do *H2020* e no contexto da organização do *BRICS NU*;

d) investigar os delineamentos convergentes à concepção de UCM no Brasil, nos âmbitos governamental e institucional.

Para contemplar tais questões e objetivos, em **relação aos procedimentos metodológicos**, optamos pelo aprofundamento teórico, mapeamento e análise documental, orientando-nos pela preocupação com os resultados, com os significados, com o processo de investigação (TRIVIÑOS, 2001), e ainda pela compreensão das contradições, das mediações e da totalidade histórica, uma vez que toda reflexão dialética é histórica, de modo que o pensamento vai impregnando a história, bem como a história se impregna do pensamento (IANNI, 2011).

Ao realizar o cotejo teórico-empírico, almejamos relacionar a especificidade do objeto de pesquisa com a totalidade da qual ele é parte constitutiva, considerando que as coisas se constituem de contradições e forças contrárias, constantes movimentos e transformações, relações e inter-relações na construção da totalidade. Desse modo, o grande desafio a que nos propusemos foi buscar a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FRIGOTTO, 1991), na mesma perspectiva da afirmação de Kosik (1976, p. 16):

[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revolução, a essência seria inatingível.

Ainda para o autor, “o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna e, com isso, o caráter específico da coisa” (KOSIK, 1976, p. 18). Nesse processo, o secundário não é considerado como inexistente, mas revela seu caráter não central e fenomênico em relação à essência. Assim, “compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo” (KOSIK, 1976, p. 18).

Cabe ressaltar que não propusemos a esta pesquisa uma análise comparada, uma vez que a escolha dos Programas H2020, *BRICS NU* e também do contexto nacional deu-se a partir da intenção de captar o movimento das tendências globais e suas manifestações locais no que se refere às UCM fundamentada pela compreensão de que este *córpus*

constitui-se como *efeito demonstração* (GUERREIRO RAMOS, 2009) da universalidade da nossa problemática de pesquisa.

Temos clareza de que as iniciativas não são similares, embora guardem elementos de convergência, considerando seus objetivos e os diferentes estágios em que foram desencadeadas e que atualmente se encontram.

Partindo dessas considerações, o *corpus* teórico-empírico<sup>11</sup> da pesquisa foi constituído por duas dimensões. A primeira está embasada na revisão bibliográfica para o mapeamento da literatura existente sobre as UCMs, bem como em conceitos essenciais para dar sustentação teórica ao tema de estudo. A segunda é referenciada na investigação empírica de um conjunto de documentos. Fizeram parte do *corpus* de análise: documentos elaborados pelos OIs e intelectuais orgânicos relacionados à concepção de Universidade de Excelência ou de Classe Mundial; documentos emanados da UE referentes ao PB e ao programa *H2020*; documentos e diretrizes da *BRICS NU*; documentos e decretos de políticas e programas para a educação superior do governo brasileiro relacionados à temática; anais de seminários e outros eventos promovidos por representantes do governo ou universidades em parceria com institutos e Organizações Internacionais;

---

<sup>11</sup> É importante destacar que, entre novembro de 2015 e julho de 2016, tivemos a oportunidade de realizar o período de Estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), na Espanha, desenvolvido na condição de bolsista SWE/CNPq. Evidenciamos que esta experiência proporcionou o acesso à documentação e à ampliação da literatura sobre a temática. Destacamos, para além das orientações e atividades na universidade, a realização de entrevistas que, embora não tenham sido utilizadas de forma sistemática, foram muito relevantes para o encaminhamento desta pesquisa e para a compreensão do contexto universitário espanhol, em particular, e europeu, em geral.

e Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) de universidades públicas, considerando o recorte temporal 2000-2017<sup>12</sup>.

Assim como afirma Buey (2009), naturalmente, o sentido classista da estratégia do capital na educação superior, que se dá a partir da conservação dos privilégios mediante barreiras horizontais, não está declarado na exposição de princípios e argumentos que regem as legislações e prescrições dos agentes sociais de decisão. Por isso, para a apropriação dos materiais selecionados, elegemos a análise documental, levando em conta a expressividade dos documentos, tidos como gêneros discursivos que são utilizados como estratégias de dominação e reprodução de uma pretendida hegemonia, tendo em vista que promovem

---

<sup>12</sup> Entendemos que a seleção do *corpus* documental não acontece de maneira simples. Evangelista (2012, p. 56) destaca que, inicialmente, temos um todo caótico, em que se “deve respeitar a pertinência aos objetivos inicialmente propostos, evitando-se tanto o alargamento exagerado da busca, quanto o seu estreitamento”. Nessa lógica, acreditamos que tem precedência, para a seleção do *corpus* documental, um amplo processo de reconhecimento, para após coletar-se, selecionar-se e analisar-se a relevância dos documentos no tocante à compreensão do objeto de estudo. No que diz respeito aos documentos dos OIs, da UE, do BRICS e do governo brasileiro, em um primeiro estágio foram selecionados de forma mais ampla os materiais sobre a temática educação superior. Em um segundo momento, identificaram-se os principais documentos de orientação para o setor da educação superior, selecionados a partir das informações apresentadas pelos próprios OIs e também com base nas considerações de autores que trabalham com a temática. Em um terceiro momento, após uma leitura prévia dos documentos até então selecionados, foram identificadas as publicações em que aparecem/são abordados os termos/expressões: centros de excelência, excelência acadêmica, excelência científica, Universidade de Classe Mundial, Iniciativas de Excelência e Universidades de Elite. O quarto momento caracterizou-se pela leitura e análise da documentação selecionada, tendo como enfoque os termos anteriormente mencionados. No quinto momento, foram elaboradas as categorias ou palavras-chaves que devem emergir da documentação. Por fim, o sexto momento foi marcado pelo processo de análise e confronto com a bibliografia selecionada. Para a seleção dos PDIs, estabelecemos inicialmente alguns critérios de seleção relacionados à pesquisa (composição de determinados *rankings* e programas) e, na sequência, a partir da análise destes planejamentos, os critérios de análise e seleção foram refinando, sendo elaborado o conjunto final de PDIs analisados. Para a seleção e o mapeamento dos eventos ocorridos no Brasil sobre a temática, considerando-se o mesmo recorte temporal utilizado para a seleção dos documentos, contou-se com a plataforma de buscas Google – notícias e acadêmico –, além da busca por informações relacionadas ao tema no *site* das agências de fomento e em notícias institucionais das IES.

a construção de consensos. Gramsci (1978, p. 36) assinala que, “se é verdade que toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo”. Compreendemos, pois, os documentos como resultantes de práticas sociais e expressão da consciência humana em um dado momento histórico.

Salientamos que nossa preocupação foi captar as contradições e a materialidade do processo de produção do fenômeno estudado. Assim, ao analisar os aspectos e a concepção da *Excelência* ou de UCM apresentados nos documentos selecionados, objetivamos “apreender as determinações que constituem o núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que esse fenômeno não se constituiria”, sendo este o exercício da teorização histórica (FRIGOTTO, 1991, p. 187).

Nesse sentido, partimos do entendimento de que os conceitos mobilizados para a análise não poderiam ter uma função autoexplicativa ou serem empregados de modo aleatório, o que indica a importância de análises não mecanicistas. Concordamos, então, com a avaliação de Evangelista (2012), que assevera existirem conceitos que devem funcionar como expectativa de compreensão do real, e não como explicação antecipada à própria investigação. Assim, as categorias teóricas centrais do método dialético: *totalidade, historicidade, contradição, mediação, classes sociais, hegemonia, exploração*, entre outras, ocuparam o lugar da inquirição para que pudessem ser concretizadas. Para isso, foi necessário pesquisar as conexões e contradições dessas categorias em sua manifestação, numa totalidade histórica e social, buscando apreendê-las em todas as suas intrincadas e múltiplas relações (LUKÁCS, 1978).

Há ainda que destacar as categorias ou palavras-chaves que emergiram do trabalho com os documentos. São elas: Classe Mundial/Excelência/Centros de Excelência; *rankings*/avaliação institucional; internacionalização/mobilidade acadêmica; inovação/interação com a indústria ou setor produtivo; parcerias público-privadas; governança e diversificação.

Evidenciamos que problemática apresentada neste estudo requereu procedimentos metodológicos específicos, mas que se relacionam e integram-se na intenção maior anunciada, conformando assim a totalidade e a mediação dialética.

Considerando o exposto, os procedimentos metodológicos empregados foram embasados nas contribuições/diretrizes para análise de documentos da política educacional desenvolvidas pelos pesquisadores do

Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto)<sup>13</sup>, bem como nos elementos da Análise Crítica do Discurso<sup>14</sup> (ACD) (FAIRCLOUGH, 2001).

Ainda no que tange aos procedimentos metodológicos, frisamos as discussões realizadas por Ball (2014), as quais indicam a necessidade incontestada de pensar novas formas de fazer pesquisa para rastrear relações e movimentos ou para apreender uma realidade sempre em movimento. Em concordância com esta perspectiva, utilizou-se, além do mapeamento de documentos (emanados de OIs e governos), o mapeamento de eventos acadêmicos que abordam aspectos relacionados às UCMs ou à Excelência Acadêmica, a partir de notícias, de reportagens e da rede social. Ademais, procuramos acompanhar as publicações e manifestações dos principais intelectuais que difundem o modelo de classe mundial a partir de seus ‘perfis’ sociais e acadêmicos na internet.

Considerando estes os elementos centrais que orientaram/instigaram/embasaram a elaboração desta pesquisa, destacamos também **as hipóteses elaboradas para esta pesquisa.**

A **primeira hipótese** refere-se à existência de aproximações, embora com particularidades, entre as orientações dos OIs analisados, no que tange à concepção de Universidade de Excelência ou de Classe Mundial e também em relação às metodologias dos *rankings* acadêmicos internacionais. Nessa direção, essa convergência também pode ser percebida nos Programas *H2020* e *BRICS NU* e no direcionamento da política de educação superior brasileira.

No que diz respeito à **segunda hipótese**, é interessante notar que optamos por uma epígrafe (a última delas) que remete ao trecho final de uma parábola bíblica: a *Parábola dos talentos*. Esta narrativa conta a história de um senhor que, ao viajar, delegou os cuidados de seus talentos (dinheiro) a três servos, deixando quantidades diferentes de talentos para cada um deles. A distribuição dos talentos foi realizada a partir do

---

<sup>13</sup> Destacamos, particularmente, as contribuições de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2012).

<sup>14</sup> A utilização da ADC pode auxiliar no processo de análise dos documentos, uma vez que oferece categorias para explicitar as relações que se estabelecem entre discurso e hegemonia, visto que o próprio discurso representa uma esfera de hegemonia, um instrumento de produção de consenso. Algumas categorias que contribuíram no trato com a documentação foram: intertextualidade, interdiscursividade e avaliação (FAIRCLOUGH, 2001). Enfatizamos que não houve intenção de seguir os protocolos analíticos desta teoria ou preencher lacunas de análise, mas sim de utilizar tais categorias como ferramentas para análise dos textos.

discernimento que o senhor fazia sobre a capacidade de cada um dos seus servos. Voltando da viagem, o senhor percebeu que os servos que ficaram com mais talentos fizeram bons negócios, multiplicando-os. Já o servo que ficou com apenas um talento, com medo de perdê-lo, enterrou-o. Em resumo: os dois primeiros servos foram recompensados pelo homem, que permitiu não só que ficassem com os talentos como fez a eles mais promessas de mais recompensas, ao passo que o servo que enterrou o talento recebido foi obrigado a entregá-lo àquele possuidor de mais talentos.

A despeito de muitas interpretações que podem ser feitas sobre a referida parábola, a depender do credo, orientação ou perspectiva analítica, o trecho em si, independentemente do contexto inserido, despertou a nossa atenção por conter os elementos que explicitam as hipóteses desta pesquisa, que, por sua vez, foram verificadas e comprovadas, passando a expressar a tese defendida nesta pesquisa.

A hipótese central é a de que a ‘Ideologia da Excelência’ expressa no modelo/concepção de UCM é utilizada pelos agentes sociais de decisão como um arquétipo com o qual se induz à competitividade internacional e eleva-se ao paroxismo a diferenciação/hierarquização entre as universidades em diferentes escalas, bem como entre os diversos departamentos no interior destas, a partir de áreas estratégicas. Nessa corrida pela excelência, da qual participam países, blocos, grupos e instituições que integram ou não o eixo dinâmico do capital, está a necessidade de o capital garantir que o trabalho tradicionalmente realizado nos países mais industrializados seja feito de forma qualificada e flexível também nos países emergentes.

Em síntese, constatou-se que a lógica da excelência, ou melhor, uma ‘Ideologia da Excelência’ vem induzindo o aprofundamento da diferenciação institucional ao tentar naturalizar a concentração de recursos em algumas áreas e/ou IES, garantindo alguns estabelecimentos ‘de excelência’ como *loci* de produção científica ‘de ponta’, de produção de ‘inovação’ em áreas estratégicas, reservando às demais instituições à função de transmissoras do conhecimento e da formação técnica, cada vez mais concentradas no setor privado. Nesse contexto, parece-nos oportuno reafirmar o adágio bíblico segundo o qual: *“Ao que tem muito, mais lhe será dado e ele terá em abundância. Mas ao que não tem, até mesmo o pouco lhe será tirado.”*

Assim, a título de introduzir o conteúdo das próximas páginas, salientamos que a **tese** está estruturada em seis capítulos, a saber:

O primeiro, intitulado **Mundialização do capital, neoliberalismo e redes de políticas globais: bases da emergência e difusão da World**



*Class University*, foi elaborado tendo em vista a relevância de examinar a atual configuração do capitalismo para a análise da reformulação da política educacional em curso. Buscamos apresentar, pontualmente, o contexto de emergência, consolidação e disseminação do modelo de UCM, considerando que este está inserido em um conjunto de profundas transformações da educação superior que ocorre no âmbito da mundialização do capital, no contexto do neoliberalismo. Ainda neste capítulo são apresentados conceitos basilares para o encaminhamento desta pesquisa, os quais, portanto, encontraram eco nos capítulos posteriores, entre os quais se destacaram os conceitos de Estado, consenso e intelectuais desenvolvidos por Gramsci e o conceito de redes de políticas globais desenvolvido por Ball (2014). Salientamos, então, que este capítulo figura como pano de fundo, na medida em que contextualiza o objeto e seus múltiplos determinantes e apresenta/explicita conceitos fundamentais para a compreensão da linha de raciocínio que une os capítulos e análises posteriores.

No segundo capítulo, **Concepção de Universidade de Classe Mundial (UCM) e o consenso pela excelência: o que dizem os organismos internacionais**, analisamos como vem sendo constituído um consenso acerca da excelência acadêmica e científica, expresso no modelo de UCM apresentado nos documentos elaborados e/ou editados pelos OIs (BM, Unesco e OCDE) e publicados a partir de 2000. Para esta discussão, foram utilizados os conceitos de *consenso*, *intelectuais* e *Estado ampliado*, com base em Gramsci, uma vez que estes ofereceram suportes para a compreensão da atuação dos OIs enquanto intelectuais orgânicos e coletivos do capital. O capítulo foi organizado a partir de alguns pontos, a saber: características gerais e linhas de atuação de cada OI analisado; principais orientações para a educação superior de cada OI e, especificamente, a análise dos documentos que abordam a questão das UCMs, os quais foram discutidos a partir de categorias específicas.

No terceiro, intitulado **Os rankings internacionais das universidades: indução e vitrine para a excelência**, analisamos as relações entre os *rankings* acadêmicos internacionais e a emergência do modelo de UCM a partir da análise de indicadores e métricas de dois dos principais *rankings* – *Times Higher Education* (THE) e *Academic Ranking of World Universities* (AWRU) –, bem como a capacidade indutora de políticas convergentes em direção à concepção de excelência de tais tabelas classificatórias. Por meio da discussão empreendida, enfatizamos a notoriedade e proliferação dos *rankings*, os quais podem ser considerados elementos-chave na *governança* transnacional, baseada em números e *benchmarking* (AZEVEDO, 2016).

No quarto capítulo, intitulado **Iniciativas de excelência no cenário global: os Programas *Horizonte 2020* e *Universidade em Rede do BRICS***, analisamos como as concepções de excelência acadêmica e científica e/ou de UCM vêm sendo construídas e implementadas em programas para a educação superior promovidos por diversos Estados-nação, blocos e grupos, considerando especificamente o cenário europeu no âmbito do Programa *H2020* e o contexto de organização do *BRICS NU*. Consideramos que a análise de ambos programas, apesar das particularidades em termos de estágio de desenvolvimento e forma de implementação, oferece um panorama geopolítico da excelência e indica tendências nesta mesma direção. O capítulo foi organizado a partir de três eixos de discussão, nos quais: 1) apresentamos as iniciativas de excelência promovidas no âmbito governamental em alguns países da Europa e Ásia; 2) localizamos, apresentamos e analisamos o *H2020* e o *BRICS NU*; e 3) analisamos as aproximações e divergências entre ambos, considerando os elementos convergentes ao ‘consenso da excelência’.

No quinto capítulo, chamado **Universidade de Classe mundial no Brasil?**, foram mapeados e analisados os delineamentos de um consenso para a excelência acadêmica e científica no Brasil. Em um primeiro momento, foram dimensionadas as bases históricas da universidade brasileira tendo em vista a particularidade do desenvolvimento capitalista no país (FERNANDES, 1981) e, na sequência, analisamos em que medida está contido o ‘objetivo da excelência’ nas políticas para a educação superior e nos PDIs das IES públicas a partir da década de 2000.

Por fim, nas considerações finais, que foram intituladas de modo a melhor expressar sua função nesta tese – **À guisa de conclusão – da *universitas* à Universidades de Classe Mundial: submissão aos desígnios do capital à luz da ideologia da excelência** –, elaboramos a concepção de ‘*Ideologia da Excelência*’ com base no conceito gramsciano de *ideologia*. Nesta mesma seção, a partir da retomada aos capítulos anteriores, evidenciamos a emergência do modelo de UCM como expressão do aprofundamento da diferenciação da educação superior e rendição ao mercado elevado ao paroxismo, sendo esta uma tendência que ganha força em detrimento da concepção de universidade enquanto espaço de formação. Afinal, estamos assistindo/participando do fim da universidade que conhecíamos e pela qual lutamos?

## **1. MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E REDES DE POLÍTICAS GLOBAIS: BASES DA EMERGÊNCIA E DIFUSÃO DA *WORLD CLASS UNIVERSITY***

As profundas transformações na educação superior ocorridas nas últimas três décadas foram pautadas pelo referencial neoliberal, no âmbito da mundialização do capital e das novas formas de governança educacional (BALL, 2014; FERREIRA, 2009; MANCEBO, 2010).

As reformas nos sistemas de educação superior que ocorrem em todo mundo têm como características (apesar das especificidades de cada Estado-nação), entre outras: nova regulação institucional; a inversão na lógica do serviço educativo, que passa a ser orientado pela demanda social e pelo mercado; a substituição, nas políticas universitárias, de um modelo de desenvolvimento econômico nacional pelos interesses específicos do mercado; a ênfase na internacionalização; a maior diferenciação institucional; e a centralidade da inovação a partir de centros de excelência.

Nesse contexto de transformações, o modelo/concepção de *World Class University* ou Universidade de Classe Mundial (UCM) passa a compor as orientações dos OIs e a fundamentar projetos e programas no cenário internacional e nacional.

Sendo assim, o modelo de UCM, objeto desta pesquisa, deve ser compreendido, como afirma Marx (2012), considerando-se que os fenômenos se constituem de contradições e forças contrárias, constantes movimentos, relações e inter-relações na construção da totalidade.

Tendo em consideração a relevância de examinar a atual configuração do capitalismo para a análise da reformulação da política educacional em curso, buscamos, neste primeiro capítulo, situar historicamente as redefinições do Estado em consonância com as necessidades de expansão do capital, a fim de elucidar as bases fundamentais do neoliberalismo, (emergência, consolidação e transformações), bem como suas principais características, especialmente no que concerne à sua articulação com as políticas educacionais para a educação superior, considerando as múltiplas e contraditórias relações

entre Capital- Trabalho-Estado-Universidade e também as relações Global-Nacional-Local.<sup>15</sup>.

### 1.1 REORGANIZAÇÃO DO ESTADO FRENTE ÀS NECESSIDADES DO CAPITAL: LIBERALISMO, ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E NEOLIBERALISMO

Assentado na defesa da propriedade privada e dos meios de produção, na concorrência, na competição, no individualismo e na liberdade de mercado, o liberalismo surgiu como uma ideologia cujo objetivo fora dismantlar o feudalismo e o absolutismo. Contribuíram para sua emergência, o surgimento e a organização das cidades, de correntes científicas como o racionalismo e o empirismo, a reforma protestante, entre outros eventos.

Tal período de profundas transformações nas estruturas e mentalidades, que culminou com o declive das monarquias absolutistas do Ocidente, mais adiante favoreceu também a ascensão do capitalismo industrial.

Assim, se em 1734 Montesquieu (1689-1755) publicava suas *Considerações acerca das causas da grandeza e decadência dos romanos*, em 1776, na Inglaterra, onde começava a Revolução Industrial, Adam Smith (1723-1790) publicava a primeira edição de *A riqueza das nações*, estabelecendo as bases teóricas do capitalismo liberal nascente e marcando o avanço do racionalismo liberal (FERREIRA, 2009; MONTAÑO; DURIGUETO, 2011)<sup>16</sup>.

Entretanto, como afirma Ferreira (2009), a fase de prosperidade do liberalismo, iniciada com a expansão comercial e o progresso econômico, teve fim durante as décadas de 1920 e 1930, quando a ‘mão invisível’ do mercado e o *laissez-faire* se mostraram limitados. Desde o início da

---

<sup>15</sup>. Enfatizamos ainda que este capítulo tem um caráter de ‘pano de fundo’, de modo que, por meio dele, não nos dedicamos a esgotar as questões apresentadas. Admitimos as limitações da discussão empreendida, que se dão em virtude da proposta desta tese, sobretudo ao considerar a densidade dos trabalhos científicos que contemplam especificamente cada um dos períodos, modelos, teorias e ideologias que são tratados ao longo deste capítulo, o que nos permitiu avançar nas análises a partir do estado do conhecimento acerca do tema.

<sup>16</sup> É interessante notar que cem anos antes, Locke e Hobbes, em duas obras, *II Tratado do Governo Civil* e *O Leviatã*, respectivamente, já haviam estabelecido os princípios básicos do liberalismo. Por meio ds teorias contratualistas Locke e Hobbes entendem a origem da sociedade e o fundamento do poder político como resultantes de um acordo entre a maioria dos indivíduos e o Estado – um contrato.

primeira guerra mundial (1914-1918) até o início da segunda (1939-1945), o capitalismo vigente passou por um período de recessão econômica, com queda abrupta da taxa de lucro, inflação, diminuição do Produto Interno Bruto (PIB), falência de indústrias e altíssimas taxas de desemprego.

A intervenção estatal foi a saída encontrada, a partir das contribuições de Keynes (1883-1946), contrariando a perspectiva liberal clássica (ou ortodoxa).<sup>17</sup> Este economista influenciou toda uma época, não apenas na Europa e nos Estados Unidos mas também em vários outros países. Suas ideias fundamentaram ainda a *Conferência de Bretton Woods* (1944), com a criação de acordos e instituições internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), o BM e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Desse modo, como afirmam Montaña e Duriguetto (2011, p. 59), “Keynes pode ser considerado um dos fundadores do planejamento estatal, do Estado intervencionista para corrigir problemas do mercado, enfim, do Estado do Bem-Estar Social (ou *Welfare State*).”

O Estado de Bem-Estar Social teve início no final da Segunda Guerra Mundial, como saída para assegurar a continuidade do capitalismo e do liberalismo. O Estado passou a assumir uma nova forma de atuação deste período em diante, garantindo os pré-requisitos estruturais para a reprodução do sistema e criando condições para o processo de acumulação de capital a partir dos fundos públicos. A intervenção estatal na economia, então, deu-se mediante o aumento do gasto público estatal (com salários e empregos públicos, serviços sociais, políticas sociais, obras de infraestrutura, etc.), emissão de maior quantidade de dinheiro-moeda, aumento de tributações, redução da taxa de juros, estímulo à atividade

---

<sup>17</sup>.Para a perspectiva liberal clássica, jamais existiria excedente de produção em relação ao consumo, uma vez que toda produção geraria sua própria demanda, as quais, a longo prazo, atingiriam um equilíbrio. Com essa perspectiva, conhecida como ‘Lei de Say’, considerava-se que o capitalismo não poderia entrar em crise, mas tão somente sofrer pequenas retrações que seriam (auto)corrigidas pelo mercado (MONTAÑO; DURIGUETO, 2011). Tal lei tornou-se insustentável no contexto da crise, especialmente após a Primeira Guerra Mundial e a Grande Depressão de 1929, o que fez com que Keynes pensasse a economia em crise – a crise do subconsumo, como era descrito por ele. De acordo com Montaña e Duriguetto (2011), Keynes escreve *A Teoria Geral do emprego, do juro e da moeda* (1936), na qual propõe a substituição da ‘mão invisível’ do mercado de Adam Smith e o *laissez-faire* do pensamento liberal clássico pela regulação estatal do mercado.

produtiva, aumento da demanda efetiva, entre outras ações correlatas (FERREIRA, 2009; MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

O Estado de Bem-Estar Social tinha como finalidade promover o desenvolvimento industrial e comercial, passando a intervir no controle das relações capital-trabalho, subvencionando o consumo, garantindo a reprodução da força de trabalho, a expansão da acumulação capitalista e respondendo a algumas demandas sociais (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). Desse modo, tanto o Estado de Bem-Estar Social quanto o modelo de produção fordista então vigente contribuíram para a retomada do crescimento dos lucros, permitindo que os ramos da produção fossem dinamizados por novas técnicas de produção, passando a contar com elevados lucros, em decorrência do aumento exorbitante da extração da mais-valia.

Nos países desenvolvidos, a produção sofreu um salto quantitativo nesse período, indicando que o modelo representava a bem-sucedida ordem social, capaz de frear a queda tendencial das taxas de lucros. De acordo com Santos e Paixão (2014, p. 71),

[...] mais precisamente com o fim da Segunda Guerra Mundial, o capitalismo conheceu uma nova fase de prosperidade econômica, sendo caracterizada por Hobsbawm (1995) como a “Era de Ouro” ou, ainda, como 25 ou trinta anos gloriosos. Tal “Era” foi ajustada pelas políticas keynesianas, que buscavam minimizar as desigualdades sociais e a crise financeira do pós-guerra por meio da subvenção da aparelhagem estatal. Sob o domínio da dominação burguesa, o Estado intervencionista, ou de Bem-estar social, assumiu, nesse período, um papel de educador e legitimador da ordem vigente.

Neste contexto, o Estado desempenha funções financeiras, figurando como fonte de crédito para a indústria – um Estado de Bem-Estar para o Capital. Nessas condições, ele pode intervir como fonte de crédito para a grande indústria, no que se refere à produção e à comercialização (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 165).

Portanto, com a instituição do padrão fordista-keynesiano e de uma cultura urbano-industrial, o amplo desenvolvimento do aparelho escolar respondeu às exigências produtivas de um maior nível educacional, adaptável ao padrão de produção e consumo em massa e imunizado do espectro do comunismo em tempos de Guerra Fria. Na contradição, o Estado de Bem-Estar Social também proporcionou melhorias para a classe

trabalhadora, promovendo a garantia de alguns direitos sociais, ainda que apresentasse indícios de ter descoberto a fórmula para dar ao capital uma feição mais ‘humana’.

Também ciência, tecnologia e inovação passam a ser articulados de forma mais expressiva ao desenvolvimento econômico dos países, inclusive como bases de fundamentação para teorias econômicas. Segundo Ferreira (2009), nesse referencial, a disseminação da tecnologia (compreendida como parte interna da economia), por meio da articulação entre empresas, universidades e laboratórios, permitiria o processo de inovação e a promoção da competitividade. Neste período é que surge a universidade de pesquisa americana, fundamentada pelo financiamento federal de programas científicos nas IES, deflagrando o surgimento de uma nova sistemática no ensino superior dos Estados Unidos da América (EUA).

É importante destacar que a direção político-econômica deste período foi encabeçada pelo governo dos EUA, que, articulado ao sistema de produção fordista, deu início a uma nova fase de expansão do capital no pós-guerra promovendo mudanças na organização econômica e social.

Todavia, durante a década de 1970, o capitalismo, em sua etapa de acumulação fordista-keynesiana, entra em nova fase de crise<sup>18</sup>. As crises do capital podem ser consideradas um processo recorrente, consequência do movimento de acúmulo de capital a este necessário. Em decorrência de tais crises, inúmeras estratégias são elaboradas por intelectuais orgânicos do capital no intuito de intensificar a exploração do trabalho e alterar o processo de produção de valor, de forma a ampliar a mais-valia absoluta e/ou a relativa. Sobre esse ponto, Montaño e Duriguetto (2011, p. 183) afirmam:

O sistema capitalista pressupõe a existência de crises cíclicas. Esses ciclos, na atualidade, como demonstra Mandel (1977), configuram-se seguindo: a) um período de expansão ou auge, onde todos os capitais fluem para a produção e comércio, aumentando investimento, produção, consumo, criação de novas empresas e novos postos de

---

<sup>18</sup>.Entende-se que as crises no sistema capitalista não representam um momento de ‘falha’. Elas são parte da dinâmica capitalista e cumprem duas funções: em primeiro lugar, a crise é um resultado, uma consequência intrínseca do próprio desenvolvimento capitalista. Em segundo, a crise é a causa, o motor da recuperação econômica e da retomada da taxa de lucro (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

trabalho. [...]; b) fase de superprodução, dado o excessivo crescimento da produção em geral [...], levando a uma taxa de lucros; c) período de crise e depressão, como o desemprego, redução das vendas e a queda dos preços. Reduz o investimento na atividade produtiva e comercial, sendo parte do capital entesourado. Aumenta o desemprego, diminui os salários e se eleva a taxa de mais-valia; d) nova fase de recuperação econômica com a redução da capacidade de produção a partir da crise; os excedentes de mercadorias diminuem, a demanda aumenta e sobem os preços das mercadorias, e com os preços das matérias-primas ainda baixos, aumenta a taxa de lucros. Com isso novamente se amplia o reinvestimento na atividade produtiva e comercial, aumentando também os empregos.

Harvey (1993, p. 135) aponta, nesse contexto de aumento de demanda, uma rigidez do modelo keynesiano-fordista:

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do Fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”).

A crise pós-1973 pode ser considerada uma crise estrutural do sistema capitalista, tendo como raiz o excesso da capacidade de produção que não encontra retorno nas vendas. Assim, o Estado do Bem-Estar Social começa a desmoronar, afetando diretamente a organização das burocracias públicas, uma vez que os governos passaram a ter menos recursos e, conseqüentemente, mais déficits. São tendências deste período: a) fuga do capital acumulado da esfera produtivo/comercial para a esfera financeira, b) aumento do investimento externo do capital norte-americano e c) crise da lógica de planejamento/protecionismo nacional do



regime de regulação norte-americano, portanto crise do regime de acumulação fordista/taylorista (HARVEY, 1993). Configura-se então uma fase específica do processo de mundialização do capital e de sua valorização sob contexto de crise, a partir da financeirização<sup>19</sup> e da globalização.

De acordo com Lima (2005), a crise estrutural do capitalismo, agudizada na década de 1970, levou a classe dominante internacional a organizar novas estratégias de enfretamento. Um novo modelo começa a ser gestado – o neoliberal –, em que o Estado Interventor passa novamente a ser visto como causa das mazelas sociais ou, como afirma Ferreira (2009, p. 54), “demonizado”.

Iniciou-se um processo de reestruturação do capital mundial e de seu sistema ideológico e político de dominação, o qual serviu para aprofundar as formas de internacionalização vivenciadas historicamente pelas fases do capitalismo.

Na lógica de Hayek (1990), o mercado constitui-se como um mecanismo autorregulador da economia e grande estruturador das relações sociais e político-sociais. Em outras palavras, ele assume o papel de resguardar a ordem social dos desequilíbrios cíclicos do capitalismo.

O final da década de 1970 e início de 1980 marcou a subida ao poder de Ronald Reagan (1981-1989), Margareth Thatcher (1979-1990) e Helmut Kohl (1982-1998), respectivamente nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Alemanha, e a consolidação da agenda reformadora do neoliberalismo, por meio da qual foram impostas medidas de ajuste econômico com vistas a aprofundar as condições de financeirização da economia mundial, provocando fortes danos à classe trabalhadora.

Para Gentili (2002), o neoliberalismo<sup>20</sup> é conhecido por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num patamar mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado. Segundo Harvey (1993), são pilares desta nova estratégia: a) ofensiva contra o trabalho e suas formas

---

<sup>19</sup>.É resultado da queda das taxas de lucro dos investimentos na produção e no comércio – disponibilização do capital sob a forma de capital-dinheiro (a fonte de riqueza dos capitalistas rentistas).

<sup>20</sup>.Anderson (2010) afirma que o modelo neoliberal foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social. Para o autor, a consolidação hegemônica do programa neoliberal durou quase uma década, sendo possível apenas em 1979, com a eleição do governo Thatcher na Inglaterra, disposta publicamente a implantar as reformas do programa no país.

de organização e lutas; b) reestruturação produtiva; c) a (contra)reforma do Estado.

Com o modelo neoliberal propõe-se o enxugamento da máquina estatal e a privatização de bens e serviços. Nesse viés, a “reforma do Estado é entendida como superação de visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista”, por meio da transferência da produção de bens e serviços “à sociedade, à iniciativa privada” (DOURADO, 2002, p. 236). Ou seja, se no âmbito do modelo de Estado de Bem-Estar Social percebia-se a valorização do público, no modelo neoliberal os direitos sociais são definidos como serviços que podem ser adquiridos no mercado ou mediante ações focalizadas. É um modelo marcado pelas privatizações e pela delegação de funções do Estado a outras instituições<sup>21</sup>. Assim:

O ajuste neoliberal da crise preconiza a defesa do mercado livre, como pressuposto da liberdade civil e política; a desregulamentação da economia e administração; a configuração do estado mínimo, subordinados às prerrogativas do mercado; e, finalmente, oposição e crítica aos sistemas de proteção social [...]. O neoliberalismo tem seus princípios expressos na economia de mercado, na regulação estatal mínima e na formação de uma cultura que deriva liberdade política da liberdade econômica. (DOURADO, 2002, p. 236).

Segundo Ianni (2000, p. 2017), uma

nova divisão transnacional do trabalho e da produção, a crescente articulação dos mercados nacionais em mercados regionais e em um mercado mundial, os novos desenvolvimentos dos meios de comunicação, a formação de redes de informática, a expansão das corporações transnacionais e a emergência de organizações multilaterais, entre outros desenvolvimentos da globalização do capitalismo, tudo isso expande e institui as bases sociais e as polarizações de interesses que se expressam no neoliberalismo.

De acordo com Harvey (1993), um bloco de poder passa a ser formado por: a) Estados-nação mundialmente hegemônicos, b) entidades

---

<sup>21</sup>. Outra marca neoliberal é o afrouxamento da legislação trabalhista, a partir do gerenciamento e diversificação das formas de inserção no mercado. Desse modo, empresas privadas têm uma franja de trabalhadores terceirizados.

intergovernamentais e privadas de controle do fluxo mundial de capital (OIs) e c) grandes corporações globais e empresas monopolistas transnacionais.

Vários países da Europa aderiram à doutrina neoliberal, apesar das resistências por parte de alguns, a exemplo da França. De acordo com Melo (2005), de modo geral, em pouco tempo, os governos viram-se forçados a adotar medidas neoliberais. Na América Latina, esse projeto efetivou-se a partir do *Consenso de Washington*, por meio do qual se buscou orientar os governos de países menos avançados em termos de desenvolvimento capitalista adequação de suas economias às novas regras deliberadas principalmente pelos OIs, entre eles o BM e o FMI. No Brasil, as políticas assumiram o viés neoliberal a partir dos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994), acentuando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mediante a Reforma do Estado, que teve o processo de privatização como eixo central.

O *Consenso de Washington*<sup>22</sup>, defendido por tais atores, preconizava a diminuição da intervenção dos Estados a partir de alguns pontos: disciplina orçamentária, reforma fiscal, eliminação das barreiras para as trocas internacionais, privatização, desregulamentação e intervenção do Estado. Para Santos e Paixão (2014, p. 72),

[...] esses sujeitos políticos coletivos começaram a impor medidas de liberalização e desregulamentação dos mercados, de modo a transformar tais países em “prestadores de serviços

---

<sup>22</sup>.Consenso de Washington é uma conjugação de grandes medidas de viés neoliberal formuladas em 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington. As medidas foram fundamentadas em um texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, tornando-se posteriormente a política oficial do FMI para promover o ajuste macroeconômico dos países. Conforme afirma Lima Filho (1999, p. 6), “O Consenso de Washington surge como expressão ideológica dessa necessidade do capitalismo, que é a de realizar-se sempre no sentido da expansão e da concentração do capital nas mãos de poucos proprietários. No caso brasileiro, os termos deste ‘consenso’ implicam o abandono definitivo das pretensões nacionalistas de desenvolvimento autônomo em favor das novas formas de associação da burguesia nacional com a grande burguesia internacional, e a execução de uma série de reformas no sentido de promover essa readaptação necessária do Estado brasileiro às novas exigências da acumulação. A reforma do Estado caracteriza-se, portanto, como um processo de crescente descontrole sobre a reprodução social.”

[...], transferidores de dinheiro a título de pagamento da dívida externa e de suas renegociações para os países centrais” (MELO, 2005, p. 2), acentuando os fatores de hierarquização entre os Estados e Nações, redesenhando a geopolítica mundial.

Segundo Lima (2005), a atuação destas Organizações está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países que não compõem o eixo dinâmico do capital, mas, principalmente, ao controle econômico, cultural e político que exercem sobre esses países, juntamente com os países credores, a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas sob a forma de assessorias técnicas. A cada empréstimo, o país tomador mergulha em condicionalidades que expressam a ingerência destes organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores.

Melo (2005) explica que a crise ocorrida na década de 1970 propiciou as condições para a implementação do neoliberalismo na América Latina e Caribe, uma vez facultado aos OIs a promoção, na referida região, de ajustes e reformas para o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Do mesmo modo, as transformações nas políticas educacionais ocorridas entre os anos 1980 e 1990 na América Latina e Caribe integraram o processo de reformas estruturais impulsionado pelos OIs, componentes do projeto neoliberal.

Também é importante indicar que, conforme asseveram Barroso (2005), Ferreira (2009) e Nogueira (1999), sobretudo nos anos de 1990, a cartilha defendida pelo *Consenso de Washington* indicava sinais de saturação, evidenciando os limites do modelo neoliberal, o que foi reconhecido até mesmo por seus próprios proponentes. Um destes foi o próprio Joseph Stiglitz, então vice-presidente do BM, que indicou ser preciso trabalhar por um “Consenso pós-Washington”, revendo-se a função do Estado.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2014), a premissa neoliberal de que ‘menor Estado’ corresponderia a ‘melhor Estado’ mostrara-se equivocada, uma vez que a “[...] discussão não deveria ser se o Estado deve envolver-se, mas sim como ele deve se envolver. A questão não pode ser, portanto, o tamanho do governo, mas as atividades e os métodos do governo” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014, p. 23).

Neste contexto, os OIs, especialmente o BM, passaram a defender a atuação do Estado por meio da ‘boa governação’, que deveria ter como base a articulação de livre mercado e justiça social para assegurar coesão social (NEVES et al., 2010). Nesse sentido, “o Estado não deixou de ser

responsável por oferecer serviços públicos à população, mas se alterou a concretização dessa responsabilidade” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014, p. 23). Desse modo, como afirma Melo (2005), entre as ‘novas funções do Estado’, preconizadas particularmente pelos OIs, estariam: a capacidade de dirigir, administrar e induzir demandas econômicas e sociais, que estariam diluídas entre vários sujeitos que não fazem parte do governo, como Organizações não Governamentais (ONG), agências transnacionais, entre outros, de modo que estas organizações, não necessariamente regionais e globalmente representativas, estariam assumindo instâncias de resolução dos conflitos sociais.

O atendimento de algumas políticas sociais<sup>23</sup>, como a educação<sup>24</sup>, é incorporado pelos neoliberais com o objetivo de urdir a coesão social, a partir de um modelo de desenvolvimento e de uma sociabilidade que combinam livre mercado e ‘justiça social’ (NEVES et al., 2010), desencadeando a preocupação dos reformadores e dos governantes em viabilizar uma ‘nova governação’/‘nova gestão pública’, caracterizada pelo incremento das parcerias público-privadas – o discurso sobre o público não estatal (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014).

Neste contexto, como indicam autores como Ball (2014), Evangelista e Shiroma (2014), vem se constituindo um cenário em que a relação entre Estado e capital, é cada vez mais mediada por outras instâncias e sujeitos políticos, como os *think-thanks*, os OIs, intelectuais, os institutos ranqueadores, entre outros, sem, contudo, deixar de ser o

---

<sup>23</sup>. Sobre este aspecto é importante considerar que uma política social pode ser uma conquista da classe trabalhadora, como também uma condição para a manutenção da hegemonia, pois se encontra no campo da reforma. Assim, compreendemos que as políticas sociais são o resultado de negociações e correlações de forças no Estado capitalista, num processo complexo de alianças e compromissos entre grupos sociais ou frações de classes com interesses comuns, formando-se e desfazendo-se coalizões segundo as conjunturas e as correlações de forças (FALEIROS, 2007).

<sup>24</sup> É pertinente salientar, como destacam Neves et al. (2010), que as políticas educacionais têm como principal objetivo assegurar que a hegemonia da classe dominante seja viabilizada por meio de processos educativos positivos. Neste mesmo sentido, Mészáros (2005, p. 35) afirma que a “educação institucionalizada” tem assumido esse papel, pois, além de oferecer conhecimento e força de trabalho para o mercado, consegue transmitir um conjunto de saberes e valores que legitimam os interesses da classe dominante, “como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta”.

Estado o gerenciador dos interesses das classes dominantes – considerando a condição deste enquanto Estado Capitalista.

As relações que se estabelecem entre Estado, empresariado e organizações sem fins lucrativos, nacionais e/ou supranacionais, vão configurando uma rede atuante no processo de produção das políticas, denominadas redes de políticas educacionais<sup>25</sup>. Tais redes podem ser encaradas como uma nova forma de governança política, cujos recursos políticos são mobilizados para a formulação e implementação de programas dispersos entre atores públicos e privados (SCHNEIDER, 2005).

Tendo isso em vista, as várias feições defendidas pelo liberalismo para salvaguardar o capitalismo demonstram que a história deste modo de produção é a história das suas reestruturações. Nesse processo, o Estado tem demonstrado sua importância essencial para a defesa da propriedade e do capital, ora intervindo mais, ora menos (ou de forma diferenciada) (HARVEY, 1993).

## 1.2 A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E A NOVA UNIVERSIDADE DE PESQUISA NORTE-AMERICANA

Assim como pontuamos no item anterior, a segunda metade da década de 1970 marcou o início de um período de recessão, particularmente para a economia norte-americana, o que desencadeou o questionamento das bases do modelo de Estado de Bem-Estar Social. Nesse contexto, de acordo com Ricardo Antunes (2001), as táticas empreendidas pelas classes dominantes para a superação da crise implicaram respectivamente a alteração do modelo de organização do trabalho e da produção<sup>26</sup> e a criação de um conjunto de valores e normas capazes de alavancar a produtividade. Essa nova etapa de acumulação é denominada *acumulação flexível*. Harvey (1993, p. 140) delinea os traços dessa reestruturação produtiva:

---

<sup>25</sup> Abordamos o conceito no item 1.3.

<sup>26</sup> No âmbito da produção, a crise instaurada demonstrou que o fordismo era um sistema rígido, que não fornecia respostas rápidas para superar os obstáculos que se apresentavam naquele novo contexto. No Japão, ao contrário, onde a produção baseava-se no modelo toyotista, a produção já adotava os princípios da flexibilidade produtiva, por conseguinte um sistema produtivo mais ágil e capaz de responder de forma mais eficiente às novas exigências de um mercado em crise e com profundas contradições.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Assim o desenvolvimento do sistema de *acumulação flexível* sinaliza transformações na estrutura produtiva, à medida que as corporações, especialmente no final do século XX e no início do corrente, demandam um novo conhecimento, atrelado a demandas do mercado e passível de ser aplicado ou utilizado pelo setor produtivo de modo cada vez mais rápido: o *conhecimento matéria-prima*<sup>27</sup> (SILVA JÚNIOR, 2017). Para o autor, “trata-se do conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 129).

Segundo Chesnais (1996), isso acontece em razão das características da fase, marcada pela *mundialização do capital* – também chamada de *globalização* ou *nova economia* (SILVA JÚNIOR, 2017) –, sendo esta uma nova configuração do capitalismo e dos mecanismos que envolve a sua regulamentação, tendo como pano de fundo a introdução da informática e de novas tecnologias de base microeletrônica.

Mello (2000), ao fazer uma densa incursão nas produções de Marx, afirma que a mundialização do capital já estava colocada ao longo da obra do autor, uma vez que o mercado mundial – ainda que em outro estágio de desenvolvimento – já poderia ser considerado uma realidade palpável, nestes termos:

[...] o capital, como formação histórica, como modo de produção, como processo constitutivo de um tipo de *civilitá*, já possuía, na percepção de Marx, desde o início (herdeiro que era das contribuições da filosofia hegeliana da história e da economia política inglesa de um Adam Smith ou de David

---

<sup>27</sup> Silva Júnior (2017) traz uma contribuição fundamental a respeito desse conceito.

Ricardo), um dinamismo e uma formatação societária dimensionadas em escala mundial (MELLO, 2000, p. 34).

Percebemos que, já no *Manifesto do Partido Comunista* de 1848, Marx e Engels (1996) analisavam dois componentes estruturais do capitalismo: as crises de superprodução (contradição insolúvel do sistema) e a formação de um mercado mundial. Nesse sentido,

[...] a necessidade de expansão constante do mercado impele a burguesia a estender-se por todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. A burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo, em todos os países, por meio da exploração do mercado mundial. E para desespero dos reacionários, ela retirou da indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo dia-a-dia. Em seu lugar surgem novas indústrias, como necessidade imperativa para a sobrevivência das nações civilizadas, cujas matérias-primas já não são mais as próprias dos referidos países, mas, provêm das mais longínquas regiões (MARX; ENGELS, 1996, p. 25).

Nessa direção, de acordo com Mello (2000), a tematização do mercado mundial seria então o grande desfecho de *O Capital*<sup>28</sup> (inacabado) e ainda

[...] forneceria os elementos teóricos definitivos (e suficientemente balizados por toda longa e minuciosa construção teórica precedente) para Marx conceituar o capitalismo essencialmente como um *modo de produção mundial*. (MELLO, 2000, p. 43, destaque nosso).

---

<sup>28</sup> Fazemos referência ao conjunto de ‘livros’ que compõe a obra *O Capital*, de Karl Marx. De acordo com Mello (2000), a tematização da mundialização estava prevista na estruturação das temáticas apresentada nos *Grundrise*.



Sendo assim, apesar de a mundialização/globalização não se configurar um fenômeno novo<sup>29</sup>, trata-se de um momento em que os interesses do grande capital transnacional e financeiro são clara e evidentemente preponderantes (FARIAS; OLIVEIRA, 2016).

De acordo com Chesnais (1996), para compreender a passagem da internacionalização da economia para a economia mundializada, é preciso ter em consideração três dimensões principais: intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e fluxos de capital monetário ou capital financeiro. Nesse sentido, o autor considera que as relações entre as três dimensões citadas devem ser compreendidas no âmbito das três formas de movimentação do capital: o capital mercantil, o capital produtor de valor e de mais-valia e o capital monetário ou capital-dinheiro, como propunha Marx (CHESNAIS, 1996; SILVA JÚNIOR, 2017).

Nesse sentido, Silva Júnior (2015) destaca dois pontos importantes para compreensão esse processo e sua relação com as transformações no âmbito das universidades. O primeiro refere-se à predominância do capital-dinheiro ou portador de juros e a internacionalização do capital produtivo, o que indica a centralidade do capital financeiro, que deverá responder ao capital produtivo, isto é, ao ciclo de produção real de valor. O segundo, por sua vez, refere-se aos diferentes tempos do capital financeiro, na medida em que estes produzirão uma “compressão temporal sobre o segundo dada a velocidade de circulação do capital-dinheiro no plano mundial”. Isso significa que “a necessidade de aumentar a produtividade do processo de trabalho torna-se o ponto nevrálgico desse regime de acumulação”, motivo pelo qual a ciência, a tecnologia e a educação tornam-se áreas estratégicas (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 138).

De acordo com Silva Júnior (2017, p. 129):

Na equação marxista, temos  $D' > D$ . O proprietário do dinheiro investe, empresta e recebe os juros como forma de pagamento desta operação pela mera propriedade privada do dinheiro. Esta operação, além de econômica, é jurídica e impõe as taxas de juros e o tempo de pagamento do que é devido, desconsiderando o que irá ocorrer no

---

<sup>29</sup>Para Ianni (1998), a globalização pode ser compreendida como uma nova condição e possibilidade de reprodução do capital surgida principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando começaram a predominar os movimentos e as formas de reprodução do capital em escala internacional. Montaño e Duriguetto (2011), por sua vez, evidenciam que é a partir da crise e dissolução do Bloco Soviético que se ampliou o mercado mundial comandado pelo capital.

processo de produção real de valor. É uma aposta com o menor risco e a maior rentabilidade. Esta operação pode ser feita entre amigos, empresas, grupo de empresas, países e pelos principais agentes institucionais que atuam mundialmente, que são os fundos mutuais, os guias da gestão do sistema monetário mundial, aos quais se subordinam os fundos de pensão e os fundos dos grupos predominantemente industriais, o que caracteriza um regime de predominância financeira.

Neste regime de predominância financeira, o processo de circulação de capital se tornou mais rápido e capaz de movimentar diversos setores econômicos, o que significa que quanto menor o tempo necessário para que o dinheiro investido alcance o ponto de viabilizar a produção de outra mercadoria (gerar valor), mais rápido ele retorna à esfera da circulação.

Nesse sentido, as universidades são convocadas a responder cada vez mais rapidamente às demandas do setor produtivo e, preconiza-se, devem fazer isso por meio do financiamento para pesquisas em áreas estratégicas, em parceria com o setor privado, formando para isso centros de excelência. A implantação da atividade de pesquisa no interior da universidade passa a ser realizada com canalização de recursos para desenvolvimento da pesquisa nos programas de pós-graduação<sup>30</sup> e fundação de um sistema de financiamento estável e de fluxo constante para investigação, o que ocorre inicialmente nas universidades norte-americanas, já que os EUA configuravam-se (e ainda se configuram) como o país mais adiantado em termos de desenvolvimento do capitalismo (SILVA JÚNIOR, 2017).

A ciência e a educação superior passam, então a ser compreendidas enquanto força produtiva ou produto de valor potencialmente econômico – como mercadoria<sup>31</sup>. Desse modo, o valor de um produto industrializado não se esgota na qualidade ou quantidade de material que ele agrega, mas

---

<sup>30</sup>.A distinção entre graduação (orientada para o ensino) e pós-graduação (orientada para a pesquisa) foi mais claramente demarcada em 1876, a partir da criação da Universidade *Johns Hopkins*, nos EUA.

<sup>31</sup> Sobre este aspecto é importante salientar que as mercadorias só têm valor de troca “na medida em que são expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano; seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra” (MARX, 2012, p. 69).

envolve a capacidade de ser competitivo em relação a outros da mesma ordem no mercado (SILVA JÚNIOR, 2017).

A inovação passa a ser elemento central e recorrente no discurso para a produção do saber desenvolvido nas universidades, na promoção e articulação com centros de pesquisa e empresas, bem como na própria transformação da organização acadêmica, uma vez que, para o capital, a finalidade principal da educação e da ciência é preparar mentes e corpos para novas formas de organização do trabalho, que redimensionem o processo de extração da mais-valia relativa e absoluta<sup>32</sup> e garantam hegemonia das classes dominantes.

Neste contexto, teve progresso proeminente o processo de constituição da *New American University* (SILVA JÚNIOR, 2017) ou *World Class University*, ocorrido nos EUA durante a década de 1980. De acordo com Silva Júnior e Kato (2016, p. 129),

[...] embora houvesse uma aproximação entre a universidade e a indústria, ocorria, porém, uma considerável demora na solução dos problemas. Os intelectuais das indústrias estavam distantes dos processos de pesquisa e os pesquisadores, ávidos na defesa da autonomia de sua pauta de pesquisa, permaneciam distantes do *front* industrial e econômico.

Assim:

A nova universidade americana orientada pela economia mundial, cujo conhecimento produzido busca a comercialização de serviços, processos e produtos de alta tecnologia, tem uma concepção que vem influenciando a maioria das universidades no mundo todo num contexto de divisão acadêmica do trabalho. Tal concepção se deve ao regime de predominância financeira, que oferece vantagem aos países de economia central. **No caso dos EUA é importante afirmar que sua concepção de universidade consiste na universidade de classe**

---

<sup>32</sup> Para Marx (2012), o desenvolvimento de tecnologias e o capital podem extrair tanto a mais-valia relativa, com a intensificação da jornada de trabalho, como a mais-valia absoluta, com a extensão dessa jornada. Cabe mencionar que reside nesta questão uma lógica contraditória, pois o suporte tecnológico disponível, em tese, poderia liberar mais tempo das pessoas para desenvolver suas potencialidades intelectuais e criativas.

**mundial. A disseminação dessa concepção lhe é de fundamental e estratégico interesse. E pode fazê-lo por meio das instituições mundiais em face da atual geopolítica mundial em que esse país se encontra em posição privilegiada.** (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 125, destaque nosso).

Isso significa que uma instituição se torna mais competitiva e angaria mais ‘*status* de excelência’ à medida que produz conhecimento mais facilmente aplicado no/pelo mercado. Para que esse ‘conhecimento’ seja produzido, as instituições de educação superior e os pesquisadores também precisam estar afinados com as demandas produtivas e prioritariamente articulados a este setor (empresas, indústrias e outros institutos de pesquisa) em arranjos produtivos, uma vez que:

O que caracteriza este regime de acumulação é o fato de ele ser rentista, ou seja, apropriar-se da renda gerada no setor produtivo para obter, no curto prazo, a máxima rentabilidade e maior liquidez possível, o que minimiza os riscos de um reprodutor da especulação. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 179).

Evidenciamos, então, que o lugar estratégico que o ‘conhecimento’ passa a ocupar nessa nova conjuntura política e econômica é o de responsável pela modificação da cultura das universidades, uma vez que a busca pelo saber desinteressado cede espaço para dimensões políticas e econômicas.

Passa a ser requisitada da universidade a preparação da força de trabalho adequada – o *trabalhador competitivo* –, de modo a tornar-se agente da produção tecnológica, da ciência aplicada, produzindo conhecimentos que se transformem em inovação, ou seja, em fator de incremento ao mercado. Em outras palavras, trata-se de uma nova sociabilidade fundamentada pela maior extração do trabalho vivo possível em um menor espaço de tempo. Assim, como afirma Silva Júnior e Messina (2016, p. 142):

As corporações mundiais na nova economia têm, no conhecimento matéria prima, seu estratégico ponto de partida da produção. Entre outras razões, elas demandam trabalhadores bem qualificados em administração de negócios relativos às áreas de ciência, engenharia, medicina e direito, com o objetivo de criar um sistema de proteção do conhecimento baseado nos produtos, serviços e processos.

O conhecimento exigido pelo setor produtivo passa a requerer traços mais cognitivos – o que Marx (2012) chamou de trabalho complexo –, passando a fazer parte de forma mais contundente da escala de produção e geração de valor. O trabalho complexo caracteriza-se por sua natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo. Tal conceito é utilizado por Marx atrelado ao conceito de trabalho simples, sendo este caracterizado por sua natureza indiferenciada, ou seja, o dispêndio da força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo”. (MARX, 2012, p. 51).

De acordo com Neves e Pronko (2008, p. 23):

Na dupla condição de trabalho concreto e de trabalho abstrato, **o trabalho simples e o trabalho complexo vão tendo suas características reconfiguradas, em boa parte, devido às mudanças na divisão técnica do trabalho e a decorrente hierarquização do trabalho coletivo, bem como das diferentes composições históricas das classes sociais.** Essas alterações incessantes na configuração do trabalho simples e complexo, no capitalismo, estão relacionadas às necessidades do constante aumento da produtividade do processo de trabalho – mais especificamente da força de trabalho – e às necessidades de sua conformação ético-política às incessantes alterações das relações sociais capitalistas, tendo em vista a sua reprodução – e, concomitantemente, ao estágio de organização das classes dominadas com vistas à defesa de seus interesses econômico corporativos e ético-políticos. (destaque nosso)

Aprendemos assim que as próprias concepções de conhecimento e ensino superior aparecem como bens privados, associadas à transformação da ciência, da tecnologia e da informação como importantes forças produtivas capitalistas. Nesse sentido, ainda de acordo com Silva Júnior (2015, p. 132), as IES acompanharam em sua especificidade o que se via nas corporações mundiais, de modo que a mudança da cultura da educação superior ocorre a partir das demandas impostas pela mundialização do capital, configurando uma espécie de “mercantilização inerente à prática institucional”.

Cabe ainda destacar, nesse contexto, os aspectos do Investimento Externo Direto (IED) e a orgânica relação que se estabelece na

mundialização do capital. Para Silva Júnior (2015), a partir da década de 1980 ocorre um expressivo aumento do IED, o que repercutiu na reorganização das economias nacionais e mundial, especialmente nas grandes corporações transnacionais.

De acordo com Silva Júnior (2015, p. 138):

Os investimentos vêm para ficar por tempos indefinidos nos países onde ocorreu o investimento. Isto implica o receituário neoliberal consistente nesses países e rígido controle sobre a gestão monetária da praça destino. Esta dimensão intemporal possibilita a repatriação de lucros, mas também comércio e serviços, e [...] pesquisa e o comércio de serviços educacionais levados a termo por fundos financeiros ligados à educação.

Nessa direção, de acordo com Silva Júnior e Messina (2016, p. 138), a universidade americana pode ser considerada uma instituição mundial. Todavia, como destacam os autores, esta condição torna-se estrutural no século XXI, como necessidade da economia mundializada. Isto é: “A mundialização da economia impôs a internacionalização da educação superior e do conhecimento matéria-prima, e produziu a convergência das reformas educacionais segundo a racionalidade financeira”.

A explicação para esse processo reside no entendimento de que a mundialização do capital permitiu ao capitalismo expandir fronteiras e unir agregados nacionais e continentais, constituindo assim relações de interdependência e aproximando seus métodos econômicos, formas sociais e níveis de desenvolvimento. Essas sobreposições dialéticas entre inovações tecnológicas, políticas e culturais produzidas pelos países avançados e as relações sociais nos ambientes ‘atrasados’ exprimem a essência desigual e combinada do desenvolvimento capitalista realizado pelos países retardatários (BIANCHI, 2013). De acordo com Löwy (1998), esse processo ocorre geralmente pela assimilação dos elementos mais modernos das nações avançadas e sua adaptação a condições materiais e culturais menos avançadas<sup>33</sup>, uma vez que o capital, em seu estágio mais desenvolvido, “é a luz universal que modifica todas as outras cores econômicas e sociais” (LÖWY, 1998, p. 74).

---

<sup>33</sup> Löwy (1998) faz referência ao conceito de Desenvolvimento Desigual e Combinado (TROTSKY, 1977).

### 1.3 PRODUÇÃO DE CONSENSO E REDES DE POLÍTICAS GLOBAIS: CONCEITOS-CHAVES E ELEMENTOS PARA A ANÁLISE

Ao situar os contextos econômico e político em que emergem as bases do modelo de universidade pautado pela ‘excelência científica’, percebemos que o Estado nasce/reestrura-se para conter e conservar os conflitos e limites da ordem, garantindo a reprodução e expansão do capital. Gramsci (2011) afirma que o Estado atua via consenso ou coerção. A coerção está diretamente ligada à sociedade política, que detém o direito da violência. Na sociedade civil (e também na sociedade política) são produzidas as ideias, as estratégias e os discursos para a produção do consenso.

Isso significa que a hegemonia do capital se fortalece e reafirma-se não apenas no campo econômico mas também no plano cultural. Neste sentido, o consenso (GRAMSCI, 2011) serve para articular novas formas de reafirmar a condição natural do mercado capitalista nas mais diversas esferas de atuação. Fontes (2010) analisa a relevância que a produção de consenso adquire na atual configuração do capitalismo, sob a égide do capital financeiro, o que ela denomina capital-imperialismo, visto que este “age em uma perspectiva global e com referências culturais supranacionais, atuando num mundo de mercados de símbolos, coisas e seres humanos cada vez mais ampliados” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 719).

Tendo em conta essas considerações, neste item, apresentamos os elementos fundantes para a compreensão da produção do “consenso pela excelência acadêmica e científica” a partir da difusão do modelo de UCM: os conceitos de *hegemonia*, *Intelectuais* e mais especificamente de *consenso*, tal como os entende Gramsci, bem como as noções de *rede de políticas globais e governança*.

Considerando os contextos e formas de produção de consenso, é importante evidenciar que, para Gramsci (2011), Sociedade Civil e Sociedade Política estão interligadas dialeticamente no que ele denomina Estado Ampliado, também chamado Estado Integral ou Estado em sentido orgânico e mais amplo (LIGUORE; VOZA, 2017), expressão jurídica de uma comunidade politicamente organizada, uma vez que, para ser dominante, uma classe precisa ser dirigente (das classes aliadas) e dominante (das classes adversárias). De acordo com Evangelista e Shiroma (2014, p. 28):

A concepção de Estado ampliado remete ao entendimento da unidade dialética entre Estado e sociedade civil, arena de relações antagônicas e disputas por hegemonia. A perspectiva gramsciana crítica a visão simplificada que dá à estrutura econômica o *status* de determinação absoluta, sem considerar as mediações dialéticas. Do ponto de vista de Davies (2011), para Gramsci, a economia articula-se organicamente à política, ideologia ou cultura. A ideologia não é tomada como menor, mas como “cimento orgânico” para constituir um complexo de práticas políticas e culturais em que arranjos econômicos e institucionais se influenciam mutuamente constituindo um “bloco histórico”, afastando-se, pois, das vertentes de análise mecanicistas que separam infraestrutura e superestrutura.

Efetivamente, essa articulação profícua entre Estado (Sociedade Política) e Sociedade Civil está respaldada na convicção de que, na vida histórica concreta, ambas fazem parte de um mesmo constructo histórico, sendo a separação somente de ordem metodológica. Tal convicção está fundamentada no entendimento de que a Sociedade Civil não se sustenta fora do Estado, muito menos em oposição dicotômica a ele. Desse modo, como afirma Fontes (2006, p. 209):

A sociedade civil burguesa, entendida como o conjunto das relações econômicas, isto é, relações sociais de exploração, imbrica-se no Estado, por ser este indissociável das relações sociais de produção. Seu papel é, exatamente, assegurar-las. Por isso, precisa se apresentar sob a forma de “bem comum”.

O conceito de Sociedade Civil, nos *Cadernos do Cárcere*, (GRAMSCI, 2011) é desenvolvido mediante a investigação da hegemonia, a qual é compreendida pelo autor como o conjunto de organismos privados de hegemonia. Estes são organizações nas quais se elaboram e moldam vontades, com base nas quais as formas de dominação (ou de luta contra ela) se irradiam para dentro e para fora do Estado. Aí subjaz o convencimento, não apenas de maneira estática mas também como processo.

A Sociedade Civil deve ser compreendida, então, enquanto um duplo espaço de luta de classes, expressando contradições e ajustes entre



frações da classe dominante e, ao mesmo tempo, a organização das lutas entre as classes.

Entendemos, pois, que a análise das formas concretas das organizações e entidades constitutivas da Sociedade Civil permite avançar na compreensão da expansão capitalista no mundo e no Brasil contemporâneo, considerando a imbricação crescente entre os organismos privados de hegemonia de base empresarial e o Estado. Isso demonstra como a Sociedade Civil – assim como o Estado ao qual se vincula – permanece como espaço de acirrada luta social e também de luta de classes.

Vale ainda destacar que, para Gramsci, a hegemonia não equivale à pura dominação, mas sim à direção social baseada em certo consenso e aceitação por parte dos setores subalternos. Para Gramsci (2011), a hegemonia seria a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo, não homogêneo, marcado por contradições de classe. O grupo ou classe que lidera este bloco é hegemônico porque consegue ir além de seus interesses econômicos imediatos a fim de manter articuladas forças heterogêneas, em uma ação essencialmente política que impeça a irrupção dos contrastes existentes entre elas. Segundo Gramsci, o Estado torna-se um espaço de manifestação desses interesses particulares apresentados como universais, o que se torna possível a partir de mecanismos de produção de convencimento.

As classes dominantes produzem o consenso organizando as esferas sociais de acordo com as tendências materiais e ideológicas transformadas em senso comum<sup>34</sup>, que se confunde com a própria cultura hegemônica, na qual os valores são incorporados como naturais.

O pensamento político e ideológico, dessa forma, apresenta-se como uma realidade prática, porque, ao ser compreendido e aceito pelos atores sociais, torna-se poder material, converte-se em ação prática ou, mais precisamente, em *práxis*. Como evidencia Simionatto (1997, p. 1):

A reflexão gramsciana sobre o social e o político é, portanto, atravessada pelo princípio da totalidade, evidenciando que essas duas esferas não são

---

<sup>34</sup>.Sobre o conceito de senso comum desenvolvido por Gramsci, entendemos que este se refere a uma visão de mundo expressa de forma fragmentada, desagregada e incoerente pelos agentes sociais, os quais reproduzem, sem questionamento, o que é afirmado pelas classes dominantes como verdade – uma verdade construída a partir de um ponto de vista particular e tornada universal no processo de convencimento ideológico.

tratadas desvinculadas do fator econômico, ou seja, da relação entre infra-estrutura e superestrutura. Desde já é importante lembrar que, embora não haja em Gramsci uma densa tematização das determinações econômicas do capital, ele não entende a política como simples reflexo da economia, mas como esfera mediadora entre a produção material e a reprodução da vida humana. Não é, assim, o predomínio das questões políticas, econômicas ou culturais que explica a realidade social, mas antes o princípio da totalidade, que leva em conta as especificidades e determinações desses momentos parciais e seus encadeamentos recíprocos.

Assim, as relações entre as esferas da economia, da política e da Sociedade Civil são dialéticas, comportam movimentos de manutenção, autonomia e superação. Nessa perspectiva, partimos da compreensão de *consenso* enquanto uma das estratégias para se alcançar a hegemonia no âmbito do *Estado Ampliado*.

A hegemonia, contudo, também se apresenta como uma construção instável, sempre sujeita a alterações na sua correlação de forças, uma vez que em toda hegemonia os processos contraditórios podem levar à perda de um tipo de hegemonia e à ascensão de outra. A crise da hegemonia manifesta-se quando, ainda que mantendo o próprio domínio, as classes sociais politicamente dominantes não conseguem mais ser dirigentes de todos os grupos sociais, isto é, não conseguem mais dirigir política e moralmente os demais grupos sociais a partir de sua concepção de mundo. Gramsci (2011) frisa que a crise é diferente em cada país, embora o conteúdo seja o mesmo, sendo precisamente a crise de hegemonia ou crise do Estado em seu conjunto.

Por isso, o exercício da hegemonia exige renovação a cada conjuntura, utilizando, para tanto, consenso e coerção. O que Gramsci formula é que a dominação pura e simples não garante a manutenção do poder. É necessário o consenso para a construção de uma vontade coletiva comum, tanto para unificar os antagonismos de classe como para legitimar a classe dirigente/hegemônica. O autor também indica que, nos momentos de crise da hegemonia, normalmente, “a classe dirigente tradicional, que tem um numeroso pessoal treinado, muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas” (GRAMSCI, 2011, p. 61).

Nesse sentido, as classes dominantes buscam a realização do conformismo social, que significa a adequação da consciência/ação aos

parâmetros desta classe, o que implica exercício de diferentes formas de coerção e consenso. Este conformismo é definido, para Gramsci (2011, p. 95), como

[...] combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expressos pelos chamados órgãos de opinião pública.

Decerto que a produção de consensos não se dá de forma homogênea ou unificada. Na Sociedade Civil percebem-se projetos em disputa, que a todo tempo buscam tornar-se conformidade. Contudo é importante salientar que o consenso tende a conformar ideias e ações às ideias e ações promovidas pelas classes dominantes, uma vez que estas têm os instrumentos e mecanismos que favorecem a construção de consenso a seu favor.

Neves (2005) sinaliza ainda a relevância da produção do consenso ativo para a manutenção da hegemonia pela difusão de linguagem e práticas, termos que, antes estranhos a determinado grupo, começam a se tornar comuns à medida que modificam a práxis desses sujeitos. A incorporação desses novos elementos tem como finalidade contribuir para a formação de um novo homem coletivo, conformado às transformações propostas pela atual constituição social.

Sendo assim, o poder da classe dominante reside na utilização de capacidade de coerção e em sua habilidade de moldar as percepções das classes subalternas. Percebemos então que as classes dominantes articulam novas formas de reafirmar o mercado capitalista como condição natural e a educação como mediadora da hegemonia, via consenso.

Nesse caso, torna-se importante considerar a atuação dos intelectuais orgânicos da classe dominante, que elaboram e disseminam concepções de mundo, dando direção à política.

O autor diferencia a atuação de intelectuais orgânicos e tradicionais. O intelectual tradicional é o literato, o filósofo, o artista. Tendo em vista que, modernamente, é a formação técnica a que serve como base para o novo tipo de intelectual, sendo este um organizador e persuasor que deve transgredir da esfera técnica do trabalho para a técnica-ciência e a concepção humano-histórica, sem as quais permanece especialista e não se torna dirigente (GRAMSCI, 2011).

O intelectual orgânico atua na organização de uma visão de mundo no âmbito capitalista, conferindo coerência à concepção de mundo de

determinada classe. Neste sentido, o intelectual orgânico tem importante função política e deve ter capacidade dirigente, organizativa e técnica. Assim, não se trata da mera vontade ou capacidade de produzir consenso, mas “toma corpo e adquire significado em uma função em uma peculiar função conectiva-organizativa: o consenso não é um efeito adicional, mas está incorporado em formas sempre diferentes e que se renovam, naquela função de fundo” (LIGUORE; VOZA, 2017, p. 431).

Nesse sentido, Gramsci evidencia que o consenso nasce historicamente do prestígio e da confiança adquiridos pelo intelectual devido à posição e à função que ocupa no mundo da produção da vida, sendo possível imprimir-lhe uma direção político-ideológica e moral.

Com base nesses conceitos, entendemos que os OIs, bem como seus especialistas/*experts* podem ser considerados intelectuais orgânicos – coletivos (no caso dos OIs) ou individuais (*experts*). Estes intelectuais, por sua vez, atuam na produção de consensos sobre a educação superior, sendo um destes consensos o da ‘excelência acadêmica e científica’.

No que concerne à atuação destes OIs, compreendemos que Unesco, BM e OCDE vêm destacando-se, nas últimas duas décadas, nas agendas políticas que enfatizam o engajamento de organizações privadas em redes – *as redes de políticas globais* (BALL, 2014). A emergência destas redes representa o desdobramento de mudanças no tocante à soberania dos governos nacionais e sua relação com os mercados globais, em decorrência da recomposição econômica do capital no âmbito do neoliberalismo.

É importante considerar que o neoliberalismo assume diferentes dimensões na sociedade: econômica (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e política (uma forma de governar), que, em conjunto, formam uma espécie de ‘modo de vida neoliberal’<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup>.De acordo com Ball (2014), o neoliberalismo está “aqui dentro”, bem como “lá fora”, trabalhando contra e a favor do Estado, de maneiras constitutivas, destruindo algumas possibilidades para as formas mais antigas de governar e criando novas possibilidades para novas formas de governar (BALL, 2014, p. 229, destaques do autor). Desse modo, o neoliberalismo deve ser compreendido para além de uma doutrina econômica, uma vez que ele estimula a produção de “[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230), sem perder de vista que ele se manifesta de modo global a partir de redes políticas transnacionais. Nesse contexto, pode-se afirmar que as políticas educacionais vêm sendo elaboradas em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações.

Assim, o que vem ocorrendo com o acirramento da globalização neoliberal<sup>36</sup> é um compartilhamento do poder decisório sobre aspectos fundamentais da economia e da política nacional entre governos, parlamentos, partidos políticos e instituições supostamente supranacionais, que estão conectadas a grandes redes formadas por corporações sediadas nos países mais avançados.

Ferreira (2009, p. 59) partilha do mesmo entendimento, evidenciando que

[...] os Estados vêm cedendo parte da sua autonomia ou soberania visando à defesa dos seus próprios interesses, buscando proteger-se dos efeitos negativos da globalização, e ao mesmo tempo, usufruir das suas vantagens (SANTOS, 2005). [...] Nesse novo desenho, as organizações regionais atuam como atores supranacionais mediante os acordos multilaterais entre os Estados-nação, possibilitando a mediação dos avanços da globalização e dos seus efeitos para os países membros.

Assim como tratamos no item anterior, a reconfiguração do capitalismo no âmbito da mundialização do capital impacta diretamente nas políticas educacionais da educação superior.

Dale (2004) levanta tese a respeito da existência de uma *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação* (AGEE)<sup>37</sup>. De acordo com essa perspectiva, a esfera global é um conjunto de forças econômicas que opera supra e transnacionalmente discutindo processos que levam à imposição de prioridades por parte de algumas dessas forças. Para o autor, então, a globalização é um fenômeno político e econômico que vem conduzindo à elaboração de novas formas de *governança supranacional* da educação. De acordo com Mainardes e Alferes (2014, p. 406):

---

<sup>36</sup> Para Dale (2004), a globalização neoliberal pode ser vista como um conjunto de regras político-econômicas de organização da economia global impulsionado pela necessidade de manter o sistema capitalista. A adesão aos seus princípios é provocada pela influência político-econômica e pela percepção do interesse próprio.

<sup>37</sup> A abordagem enfatiza a necessidade de estabelecer relações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativa, com o intuito de mostrar como uma nova força supranacional pode afetar os sistemas educativos nacionais e como os estados interpretam e respondem a uma agenda comum estruturada para a educação.

Dale considera que a globalização tem um duplo impacto nas políticas educacionais. Ela não afeta apenas as metas e finalidades da educação, mas os meios pelos quais são produzidas as políticas educacionais. O primeiro impacto, nas metas e finalidades, pode ser visto como “a produção de uma agenda globalmente estruturada para a educação” [...]. O segundo impacto está associado à mudança do governo para a governança, na medida em que os Estados deixam de ser vistos apenas como obstáculos à liberalização do comércio, que está no centro do projeto neoliberal, o que é distinto de formas mais antigas de liberalismo que viam o Estado necessariamente como obstáculo ao livre comércio.

Segundo Ball (2014) e Ferreira (2009), essas novas relações de poder ocorrem a partir da interação de redes internacionais formadas por governos, organizações internacionais, atores privados e ONGs transnacionais. Ball (2014, p. 34) afirma que as redes políticas<sup>38</sup> formadas por tais atores (ou por alguns deles), ainda que não de modo único e coerente, constituem uma nova forma de governança ao “colocarem em jogo no processo de políticas novas fontes de autoridade”.

De acordo com Ball (2014, p. 29), “redes políticas são um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, ciclos e movimentos. Elas constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções”. Assim, como afirma Shiroma (2014), embora informais e fluidas, as ações destas redes definem metas, ressignificam conceitos e difundem visões de mundo que têm repercussões diretas sobre as formas de se pensar e fazer educação.

Ball (2014, p. 34), por sua vez, entende que

[...] essas redes constituem uma nova forma de governança e colocam em jogo, no processo das políticas, novas fontes de autoridade; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos introduzem

---

<sup>38</sup>. Cf. Ball (2014), Shiroma (2014, 2016), Evangelista e Shiroma (2014) para uma análise mais densa sobre as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, a partir da identificação e análise das redes de políticas públicas educacionais.

o pensamento sobre políticas, bem como novas relações entre o global e o local.

No âmbito das redes de políticas, a noção de governança remete a uma visão mais descentrada de Estado, de modo não monolítico, o que significa que o Estado contrata e monitora, mas não presta serviços, criando, dentro do setor público, condições para o desenvolvimento dos setores privados. Nesse sentido, como afirmam Evangelista e Shiroma (2014), a noção de ‘governança sem governo’ secundarizou (ou redefiniu) o papel do Estado, destacando a atuação de organizações do chamado ‘terceiro setor’, ainda que este atue em parceria com o Estado, uma vez que, fundamentalmente, ambos defendem os mesmos interesses.

É importante frisar que não identificamos ausência do Estado nas redes políticas, como proposto por muitas teorias, mas sim a reconfiguração das relações entre este e a Sociedade Civil, dada a partir da perspectiva gramsciana de Estado Ampliado. De acordo com Shiroma (2016), Gramsci já havia intuído que os aparelhos privados de hegemonia passavam a influenciar diretamente a vida política.

A reconfiguração do Estado nesse processo vem exigindo novas formas de atuação das suas tradicionais funções de regulação, de integração, de coesão e de controle social, uma vez que ele passa a integrar-se em redes e também a assumir o papel de articulador e mediador, tanto no nível subnacional como no supranacional. Ou seja: Estado e organizações da Sociedade Civil atuam juntos na governança, constituindo redes de políticas públicas. Assim, as ações oriundas dessas articulações no plano global contribuem para a harmonização entre os interesses dos governos e do capital, tanto em âmbito nacional quanto no âmbito internacional, tendo em vista o fato de as redes instituírem novas formas de gerir o social.

Nesse contexto, há intensas lutas em curso no seio da Sociedade Civil (no sentido formulado por Gramsci), que também se traduzem em disputas em torno do próprio conceito. Entidades mantidas por setores empresariais (como associações empresariais, fundações e *think-thanks*), bem como a expansão de associações de cunho internacional, passam a se definir como parte da Sociedade Civil, como se fossem distintas e contrapostas ao Estado (e aos governos) dos quais participam. É possível, então, identificar uma ressignificação do conceito de Sociedade Civil enquanto suposta esfera de liberdade e participação política democrática. Tendo em conta o compartilhamento de responsabilidades entre o setor público e privado, Evangelista e Shiroma (2014, p. 29) entendem que é pertinente interpretar a *ideologia da rede de governação* como:

Uma estratégia de intelectuais orgânicos do neoliberalismo de Terceira Via para imprimir à noção de Sociedade Civil um sentido próprio por meio da celebração da conectividade e da construção do consentimento ativo das classes subalternas. Desse ponto de vista, as redes de políticas públicas constituem aparato fundamental nas ações de governar. Contudo, a sua legitimidade para governar não é dada, mas precisa ser negociada com possíveis parceiros na Sociedade Civil. Redes não são necessariamente abertas, democráticas, independentes de relações de poder ou confinadas às fronteiras nacionais.

Nesse contexto, são criadas novas formas de regulação, geridas pelo Estado mediante as seguintes ações: adoção de modelos de governança à luz do praticado em instituições privadas; combinação de autonomia, flexibilidade e prestação de contas; avaliação centrada nos resultados; e atendimento de demandas econômicas e sociais.

É interessante ressaltar que há um “antagonismo fundamental e ao mesmo tempo a dependência mútua entre mercados e Estados” (BALL, 2014, p. 34). Assim, no neoliberalismo, o Estado passa a assumir um novo papel, tornando-se responsável pela definição de limites para o mercado, ao mesmo tempo em que cria condições para que esse mercado possa florescer e expandir-se. Como afirma Harvey (2011, p.178):

Em boa parte do mundo capitalista, passamos por um período surpreendente em que a política foi despolitizada e mercantilizada. Apenas agora em que o Estado entra em cena para socorrer os financistas ficou claro para todos que o Estado e Capital estão mais interligados um ao outro do que nunca, tanto institucional quanto pessoalmente.

Esse conjunto de relações sociais de governança modifica os papéis do Estado, das instituições do setor público e dos cidadãos, uma vez que o capital passa a vislumbrar na área dos serviços sociais um excelente negócio, em virtude da sua necessidade de expandir-se continuamente, inclusive em setores que até então não eram considerados parte do mercado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014). Em síntese, “tanto em suas manifestações indiretas sobre as condições e fatores, como nas medidas diretas, o Estado concentra a sua atuação sobre uma esfera social da realidade, que é a acumulação do capital” (IANNI, 2004, p.11).



Do mesmo modo, os OIs defendem um papel de maior influência na governança global, “negociando seus interesses internacionais com os interesses capitalistas internos, que têm no Estado um interlocutor privilegiado” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014, p. 34). De acordo com Ball (2001, p. 104):

O espectro e a complexidade destas reformas são impressionantes. Elas “costuram” um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado. É importante dizer que ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de desregulação é interpretá-los erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle, aquilo que Du Gay (1996) denomina “desregulamentação controlada”.

As instituições públicas passam a desempenhar novos papéis e a introduzir novas relações de trabalho. Assim, institui-se uma nova cultura de performatividade competitiva por meio de um sistema de recompensas e punições, ressignificando-se o conceito de cidadão para livres consumidores, etc. (BALL, 2004, 2014; FERREIRA, 2009).

Também o discurso de ‘crise política do Estado’, do ‘público’ e, por extensão, da ‘educação pública’ tem contribuído para que o mercado beneficie-se, utilizando a lógica do privado como ‘exemplo de excelência e eficiência’. Neste sentido, Ball (2014) ressalta que muitas políticas educacionais têm sido objeto de disputa em redes políticas globais, as quais possuem uma gama diversificada de participantes, cujos discursos ganham adesão a partir do consenso de que o conhecimento é ‘moeda de troca’ de qualquer sociedade qualificada e competitiva.

Atualmente, participam da rede de políticas educacionais da educação superior os mencionados OIs e ainda institutos produtores de *rankings* acadêmicos, empreendedores de políticas, *think-thanks* e intelectuais. Em contrapartida, movimentos sociais, organizações populares, entre outras iniciativas, *a priori* não mercantis, também passam a participar de tais redes.

Outros atores que vêm ganhando notoriedade nesse mesmo contexto são os blocos supranacionais como UE, BRICS, Mercosul, entre outros. De acordo com Marginson e Van der Wende (2007), os contornos

políticos, econômicos e educacionais estão sendo remodelados por blocos comerciais regionais a partir de estratégias de homogeneização, a fim de promover mercados regionais de educação superior. Os autores apontam para um movimento de tensionamento/pressão por parte desses grupos, os quais representam ‘forças globais’ sobre o ensino superior e a legitimidade dos Estados-nação na condução dos seus sistemas educacionais.

A UE, por exemplo, tem ganhado expressividade no que se refere à governança transnacional da educação superior – especialmente a partir do PB –, o que muitos autores vêm tratando como fenômeno de europeização.

O interesse dos diversos atores políticos pela educação superior está associado, para além da relevância do setor educacional nas sociedades chamadas do ‘conhecimento’, à importância desse nível de ensino para a construção de consensos, sendo este um fator importante para a edificação de determinada sociabilidade, neste caso, a neoliberal. As análises financeiras também têm demonstrado o potencial deste setor para transformar-se em um dos principais mercados no século XXI, uma vez que a transnacionalização da universidade ocorre no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS)<sup>39</sup>, sob a égide da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Sendo assim, as políticas públicas nacionais podem ser compreendidas como resultado de um constante processo de “empréstimo, cópia de fragmentos, ideias, abordagens locais anteriormente testadas, adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar” (BALL, 2001, p. 102). Assim, a fragilidade dessas políticas dá-se, na maior parte das vezes, em virtude de elas serem resultado de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos, em última análise, recriados nos contextos da prática. Para Ball (2001, p. 102),

[...] a recontextualização ocorre tanto no seio quanto entre os campos “oficial” e “pedagógico”. O primeiro é “criado e dominado pelo Estado” e o segundo consiste nas “pedagogias nas escolas e universidades, departamentos de educação, revistas especializadas e fundações privadas de investigação”. Estes campos constituem-se de

---

<sup>39</sup>.A educação é um dos doze serviços abrangidos por este Acordo, cujo objetivo é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais.

forma diferente em distintas sociedades. Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade e hibridização” (AMIN, 1997, p. 129), isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais”.

Contudo, é importante indicar que esta ‘circulação internacional de ideias e políticas’, bem como sua materialização, não ocorre desarticulada da base econômica e muito menos de modo homogêneo em todo o globo. Não podemos considerar as políticas de educação nacional como uma transposição da agenda educacional global, mas sim que existe um processo de convergência das políticas educativas, inclusive em países que apresentam trajetórias diferenciadas. Essa convergência, no entanto, não se trata de uma ‘convergência simples’ (implementação das mesmas políticas em diferentes quadros nacionais), mas sim de uma ‘convergência de paradigmas’ (a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes) (BALL, 2001).

Marginson e Rhoades (2002) elaboram o conceito de *glonacal* com o intuito de dar conta dessa questão. Para os autores, é fulcral compreender a influência transnacional de instituições e modelos dominantes específicos no ensino superior a partir das agências, isto é: entidades ou organizações que poderiam existir em âmbito global, nacional ou local. Nesse sentido, devem ser considerados os OIs e as entidades regionais, as unidades governamentais dentro dos Estados-nação (legisladores nacionais) e as entidades locais, como instituições individuais de ensino superior.

Ademais, ainda de acordo com os autores, há um segundo significado do termo, que se refere à capacidade que certas pessoas, individual ou coletivamente, detém para agir (agência de exercícios) no plano global, nacional e local. Por exemplo:

Existem profissionais internacionais, grupos que se estendem por fronteiras nacionais, como associações de físicos (e de analistas de políticas de educação superior), que dão forma à política e prática local. Existem também grupos nacionais, como Comitês dos reitores ou dos vice-chanceleres e dos fóruns de educação superior, que trabalham para influenciar a política nacional e as práticas institucionais locais. Há ainda as coletividades

locais, como professores e administradores em um departamento ou instituição que influencia a prática local e empreende iniciativas para suas unidades para competir em mercados internacionais de ensino superior. Em suma, em cada nível - global, nacional e local - existem agências formais e ações humanas coletivas que são fundamentais para compreender a globalização e o ensino superior. Ao apresentar nossa heurística de agência glônica, enfatizamos as interseções, interações, determinações mútuas desses níveis (global, nacional e locais) e domínios. (MARGINSON; RHOADES, 2002, p. 289, tradução nossa).

Ainda é importante considerar, como afirma Marginson (2006), que o envolvimento com as tendências globais não ocorre de forma homogênea entre os países. Sendo assim,

[...] os fluxos globais entre diferentes países e instituições individuais são às vezes bidirecional, às vezes unidirecional. Por exemplo, enquanto as universidades nos EUA têm o maior peso na formação de tendências globais, eles são menos sujeitos à transformação externa. Em contraste, universidades em países emergentes são colonizadas pela “fuga de cérebros” de pessoal e ideias importantes, por pesquisas estrangeiras e agendas, e pela visibilidade e robustez do líder de instituições estrangeiras. (MARGINSON, 2006, p. 2, tradução nossa).

Entendemos, pois, que a disseminação de influências internacionais como a concepção/modelo de UCM pode ser analisada a partir das redes políticas e sociais, que envolvem a ‘circulação internacional de ideias’, o processo de ‘empréstimo de políticas’, da ‘venda’ de suas soluções no ‘mercado educacional’ e ainda o ‘patrocínio’ ou a imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas pelos OIs, por intelectuais, entre outros (BALL, 2014), à luz do modelo de universidade norte-americano e anglo-saxão. Porém é importante reiterar, quando nos referimos à circulação de ideias, que não as compreendemos descoladas de uma materialidade. Isto é: a circulação de ideias e modelos em âmbito global está articulada e responde às tendências gerais do processo de desenvolvimento capitalista.

Considerando a atuação de tais agentes no processo de governança da educação superior, no espectro das redes de políticas globais, especialmente tendo presente as influências nas reformas dos sistemas de educação superior, no próximo capítulo, analisamos as orientações e o constructo teórico organizados pelos OIs que embasam e propagam o modelo de Universidade de Excelência ou de Classe Mundial.



## **2. A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL (UCM) E O CONSENSO PELA EXCELÊNCIA: O QUE DIZEM OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS**

Neste capítulo, dedicamo-nos a analisar como vem sendo constituído um consenso acerca da excelência acadêmica e científica, expresso a partir do modelo de UCM apresentado nos documentos elaborados e/ou editados pelos OIs (BM, Unesco e OCDE) e publicados a partir de 2000.

Partimos da compreensão, como afirma Lima (2005, p. 50), de que o papel desempenhado pelos OIs na elaboração e difusão dos valores e concepções tem sido fundamental, uma vez que a “mundialização financeira e a mundialização de uma nova sociabilidade burguesa são duas faces de um mesmo projeto de dominação”.

Isso significa dizer que o projeto de educação superior defendido por esses OIs insere-se em um projeto maior, que visa sustentar a hegemonia econômica, cultural e política da classe dominante. É importante ressaltar que, apesar de tratarmos de organizações distintas, as quais possuem particularidades no que se refere ao seu histórico, emergência e formas de atuação, entendemos que, de modo geral, esses Organismos operam em consonância com as elites dos países que compõem o eixo dinâmico do capital, especialmente com os interesses das corporações transnacionais, atuando mediante a produção de consenso e/ou da exigência de cumprimento de condicionalidades financeiras (LIMA, 2008).

Com o advento do século XXI e a nova agenda de governação gestada pelos OIs (MELO, 2005) no âmbito das redes de políticas globais, os Organismos buscam implementar novas estratégias de ação, tanto para orientar a política econômica quanto para garantir a conformação social dos países. Tais estratégias, de acordo com Shiroma (2016), podem ser agrupadas em: diagnóstico, sistematização de dados, capacitação, prescrições, relatórios de orientação, estudos específicos e ainda em

eventos e fóruns de âmbito regional, continental e mundial, com o objetivo de selar acordos e assumir compromissos e metas<sup>40</sup>.

Tripodi (2004 apud SHIROMA, 2016) evidencia ainda outras estratégias utilizadas por esses Organismos, a saber: constituição de um corpo teórico para análises ou projetos, a fim de criar demanda por determinada reforma; reordenação jurídico-normativa para sustentar o projeto; e a contratação de ‘consultores técnicos’ – os *experts* –, que atuam como autoridades científicas sobre o tema, utilizando-se do poder de produzir, impor e inculcar a representação legítima e objetiva, portanto ‘verdadeira’, do mundo social (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

Desse modo, entendemos que as publicações destes Organismos são planejadas e aperfeiçoadas com base nos mais apurados detalhes, prevendo escolhas linguísticas deliberadas a fim de compor o vocabulário, a gramática, a entonação, a organização, entre outros elementos (FAIRCLOUGH, 2001). Isto ocorre porque, de acordo com Neves et al. (2010), para ser econômica, a dominação de classes precisa também ser cultural, ou seja, necessita forjar corações e mentes a partir da edificação de consensos.

Nesse sentido, na primeira parte do capítulo, apresentamos um breve levantamento das principais orientações dos OIs para a educação superior, haja vista ser inexequível efetuar uma análise da concepção de Universidade de Excelência/Classe Mundial apartada do conjunto de orientações e prescrições de cada um dos OIs. Desse modo, apresentamos, ainda que brevemente, como a concepção de diversificação/diferenciação da educação superior e a necessidade de constituição de centros de excelência/universidades de pesquisa vêm sendo abordadas nas últimas décadas.

Na segunda parte, que pode ser considerada o cerne deste capítulo, analisamos os documentos centrais sobre a temática investigada,

---

<sup>40</sup>.Segundo Fairclough (2001), os discursos destes OIs são recontextualizados de acordo com seu entorno comunicativo, mediante uma dialética entre o global e o local. Percebemos esta questão na diversidade de formas com que se revestem as publicações (textos completos, livros, sumários executivos, comunicados, resumos, eventos, informativos, *sites*, meios de comunicação), bem como em suas características específicas quanto à construção textual e aos públicos-alvo. Publicações segmentadas (por tema) e dirigidas a grupos específicos de interesse também são estratégias bastante utilizadas. A segmentação por áreas geográficas e/ou políticas também é recorrente na produção dos OIs. Documentos de orientação específica para blocos ou regiões como América Latina, África e Ásia são comuns na produção do Banco Mundial e da Unesco. A OCDE também trabalha com alguns relatórios específicos por país.



abordando os pressupostos do modelo de UCM que estabelecem as bases para o consenso acerca da excelência acadêmica e científica.

## 2.1 ORIENTAÇÕES DO BM, DA UNESCO E DA OCDE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: A ‘DIVERSIFICAÇÃO’ INSTITUCIONAL EM TELA

O BM<sup>41</sup> vem sendo considerado “um grande intelectual orgânico dos interesses dos países que fazem parte do eixo dinâmico do capital, atuando como um ‘organizador’ das políticas dos países em desenvolvimento” (LEHER, 1998, p. 9). Para Kruppa (2000, p. 55), o Organismo tem um papel decisivo na privatização de políticas sociais, dentre as quais destacamos as educacionais, além dos espaços públicos a elas referentes. Assim, conforme Leher (1998), o referido OI fundamenta-se no entendimento de que o novo papel da educação decorre de uma suposta revolução científica, tecnológica e organizacional, a partir da ideologia da globalização, da sociedade do conhecimento e do determinismo tecnológico, ofuscando o problema real da crise estrutural do modo de produção capitalista, bem como suas consequências para a educação.

---

<sup>41</sup>.É constituído pelo agrupamento dos seguintes Organismos: Bird, Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Sociedade Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (Miga) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (Ciadi). Segundo Leher (2008) e Lima (2005), no pós-segunda guerra, a criação do BM resultou da necessidade de enfrentamento das desigualdades nas relações entre os países e de cumprir com o objetivo de garantir a segurança e a legitimidade necessárias ao movimento de expansão do capital. Ainda de acordo com Leher (1998), em decorrência da crise do endividamento dos países na década de 1980, ocorre uma mudança na função desempenhada pelo BM, que passa a atuar no gerenciamento das relações de crédito internacional. Desse modo, figurando como o principal banco de empréstimos em âmbito global, o BM passou a intervir na formulação das políticas internas dos países, a partir da criação de condicionalidades para concessão de novos empréstimos. É nesse contexto que surgem os programas de ajuste estrutural calcados fundamentalmente no ideário neoliberal.

É importante evidenciar que as diretrizes do BM estão fundamentadas na Teoria do Capital Humano<sup>42</sup>, e, nessa perspectiva, as reformas educacionais, consideradas necessárias por este OI, articulam no âmbito da gestão educacional a adequação das instituições educacionais aos moldes empresariais da gestão eficiente, o que envolve a redução de custos e a melhor utilização dos recursos já disponíveis. Na mesma lógica, transferência inadequada dos serviços públicos para o setor privado é uma das principais orientações, o que também pode ser percebido nas orientações da OMC. Nas orientações de ambos os Organismos, a educação é apresentada como um mero serviço, o que está articulado à expansão do setor privado na ‘oferta educacional’.

Desse modo, as orientações/prescrições do BM para a área educacional destinaram-se a atender diferentes prioridades em distintos momentos, concentrando-se na educação básica até a década de 1990. Ao longo dessa década, a educação superior continuou relegada a um plano secundário, embora alguns documentos importantes tenham sido produzidos para este nível de ensino. De acordo com Sguisardi (2014) isso ocorre, como pode ser percebido no documento intitulado *Financing education in developing countries – Na exploration of polycy option*, publicado em 1986, por que:

O BM defende, exaustivamente, a “tese” do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em

---

<sup>42</sup>.Desenvolvida na Escola de Chicago por Theodore Shultz (1902-1998), essa teoria tem suas bases teórico-metodológicas na economia neoclássica, pois parte do pressuposto de que o desenvolvimento das economias nacionais em estágios inferiores se dá pelo aumento necessário da desigualdade, em médio prazo, o que possibilita o aumento crescente das taxas de acumulação, e pela posterior redistribuição da riqueza, em longo prazo, que seria consequência natural do fortalecimento da economia. A teoria surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo ‘fator humano’ na produção. A conclusão dos estudos redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a Teoria do Capital Humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao se educar, estaria ‘valorizando’ a si próprio, na mesma lógica com que se valoriza o capital.

educação superior. Isto, evidentemente, para justificar a recomendação de que os países enredados em déficit público estatal crônico, fizessem uma opção pela educação básica e deixassem de financiar como o faziam a educação superior. ( p.153)

Dentre os documentos que dizem respeito ao tema desta pesquisa, destacamos: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BM, 1994). A orientação apresentada nesse documento está alicerçada no incremento à expansão do número de instituições não universitárias; na diferenciação das instituições de ensino superior, incluindo a ampliação das instituições particulares, e ‘diversificação’ das fontes de financiamento das IES públicas e a vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados da instituição, o que indica a reconfiguração do governo na educação superior (MARI, 2006; LIMA, 2005).

Lima (2011) ainda destaca o lançamento do *Documento estratégico do BM: a educação na América Latina e Caribe* contendo avaliações quanto à educação na região durante a década de 1990 e as diretrizes a serem implementadas no século XXI. Na publicação, é ratificado o lugar da educação para ‘alívio à pobreza’, articulado à ampliação do setor privado nesse nível de ensino. Ainda de acordo com a autora, o centro dessa política estava expresso na segurança do capital para atravessar, conquistar e submeter países e regiões ao processo de mundialização financeira, bem como na atualização da força de trabalho e no aprofundamento da privatização de setores estratégicos dos países periféricos.

A partir da década de 2000, a questão da educação superior passa a adquirir maior relevância no discurso do BM, que passa a defender a necessidade de transformações dos sistemas de educação superior, a fim de que se adequem a esta ‘nova sociedade’. De acordo com Mari (2006) e Lima (2005), os principais documentos de orientação nesse período foram: *La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas* (BANCO MUNDIAL/UNESCO, 2000) e *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* (BANCO MUNDIAL, 2003).

O primeiro documento está fundamentado na perspectiva de promoção da equidade e da excelência, em que a estratificação ou a diversificação da educação superior é uma alternativa para contemplar dois níveis de educação: um orientado para a investigação a partir de sistemas de alta seletividade e outro para atender às demandas da

massificação. Neste sentido, conforme especificado no documento do BM/Unesco (2000, p. 46), “a diversificação poderia eliminar a disparidade entre as universidades de pesquisa e regionais, uma vez que permite a cada um dos modelos, perseguir objetivos claramente definidos e evitar a duplicação das tarefas” (tradução nossa).

No documento é apresentada uma definição de universidades de pesquisa, qual seja, “as que estão no topo da pirâmide educativa e que têm como meta soberana alcançar a excelência em matéria de investigação científica” (BANCO MUNDIAL/UNESCO, 2000, p. 48). Dessa maneira, para este OI, tais instituições são regidas por estândares internacionais e devem ser altamente seletivas.

Já no documento lançado pelo BM em 2003 é anunciada a estratégia deste OI para a educação superior na década de 2000, delineada a partir da demarcação da ideologia da “sociedade do conhecimento” e da “globalização”. Inferimos que, neste documento, tais ideologias ganham centralidade entre os argumentos, articuladas à expressividade das novas tecnologias informáticas e da globalização dos mercados financeiros. No contexto dessa ‘nova sociedade’ e dessa reafirmação sobre a necessidade de transformações no âmbito da educação superior, destacamos: a tendência ao estreitamento da relação público-privada, a necessidade de elaborar formas mais eficazes de gerir o financiamento público, o incremento da eficiência e da inovação tecnológica a partir da interação com o setor produtivo e a concepção de “educação terciária”.

Esta concepção é empregada no sentido de substituir a noção de educação superior, ampliando o leque de ‘possibilidades formativas’ que ocorrem após o ensino secundário. A educação terciária refere-se, então, às instituições como universidades, instituições politécnicas, *colleges* públicos e privados e uma variedade de outras escolas superiores, voltadas à educação continuada, ao trabalho, ao mercado ou ao treinamento profissional. Ainda que o discurso deste OI apresente-a como ampliação e adequação de possibilidades, entendemos que esta concepção evidencia o teor central da diferenciação das ofertas formativas para cada classe social nas orientações deste OI.

Concordamos com Lima (2011, p. 88) na avaliação de que este documento operou um importante deslocamento da concepção de “educação superior” para “educação terciária”, uma vez que

[...] evidenciou que a diversificação, eixo norteador das políticas do BM ao longo da década de 1990, ganhou nova racionalidade, na medida em que qualquer curso “pós-médio” (público ou privado) era considerado de nível “terciário”, seja através da

emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento.

Também compreendemos que esta falsa ‘ampliação’ confere legitimidade para modalidades de instituições mais direcionadas para a pesquisa. Em trecho do documento são apontadas “razões fundamentais para apoiar a excelência na investigação”, evidenciando que a pesquisa de ponta constitui parte essencial de um sistema de educação superior eficaz, em que se entrelaçam ciência e tecnologia, assim como que o “financiamento competitivo melhora a qualidade da investigação e incrementa a produtividade em ciência e tecnologia” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 160, tradução nossa).

São apresentados, ao longo do documento, dados referentes ao aumento do número de universidades tradicionais, universidades abertas, universidades corporativas, institutos técnicos para cursos de curta duração, cursos politécnicos, centros de educação popular e Ensino a Distância (EaD), citando-se também a presença de intermediários acadêmicos, *softwares* e a funcionalidade de meios não formais de educação, como os meios de comunicação e as bibliotecas.

Outra orientação do BM com vistas à promoção da excelência são as *Iniciativas Científicas del Milenio*, divulgadas em documentos direcionados a países específicos no período entre 1998 e 2003, como Índia, Moçambique, Venezuela, Chile, México e Brasil. As Iniciativas Científicas do Milênio apresentavam especificidades que variavam de acordo com o contexto de cada país. Contudo é possível destacar algumas características gerais, como: a criação de fundo competitivo para a excelência científica (institutos e núcleos de pesquisa); redes promotoras de atividades científicas de excelência, incluindo contatos formais com instituições internacionais de ‘alto nível’; atração de cientistas e pesquisadores; programas de intercâmbio entre os pesquisadores e entre estudantes de graduação e PG; concepção e implementação de cursos avançados de alcance internacional; apoio técnico aos ministérios para a formulação de políticas nacionais de ciência e tecnologia; seleção de Centros de Excelência; estudos de monitorização e avaliação; auxílio para melhora e eficiência; reforma da gestão em nível setorial e melhoramento dos vínculos externos; fundo de bolsas para a educação superior; elaboração de prêmios para excelência, entre outros.

Em 2009, o BM publica um documento assinado por Jamil Salmi, um de seus principais consultores na área de educação superior, cujo título é *El desafío de crear universidades de rango mundial* (SALMI, 2009). Em 2011, é organizada outra publicação de Salmi, em parceria com Philip

Altbach: *El camino hacia la excelencia académica: La constitución de Universidades de Investigación de Rango Mundial* (ALTBACH; SALMI, 2011). Tais publicações ganham centralidade em nossa pesquisa, uma vez que expressam com maior objetividade a concepção de excelência acadêmica e científica e o modelo de UCM, por isso são analisados no item subsequente.

É interessante salientar que o imperativo da diversificação/diferenciação no nível da educação superior já vinha sendo apresentado pelo BM em documentos anteriores, criando as ‘bases’ para o convencimento de que Universidades de Excelência ou de Classe Mundial são necessárias para o desenvolvimento econômico dos Estados e blocos econômicos, aumentando, conseqüentemente, a ‘competividade’ no ‘mercado global’.

Nesta mesma demarcação cronológica, em 2011, o documento *Learning for all: investing in people’s knowledge and skills to promote development* (BANCO MUNDIAL, 2011), que apresenta a “Estratégia para o Setor da Educação até 2020”, revela justamente o lado oposto à lógica da construção de universidades ou centros de excelência, tendo como enfoque a ‘aprendizagem para todos’, que substitui o lema ‘Educação para todos’. Os argumentos apresentados no documento revelam uma lacuna no que se refere à formação educacional. O principal desses argumentos está embasado na ideia de que muitas crianças e jovens dos países que não fazem parte do eixo dinâmico do capital saem da escola sem ter aprendido o suficiente.

O discurso apresentado pelo BM no referido documento reforça a ideia de que a formação profissional pode ser adquirida em fontes e matrizes diversas, de acordo com as necessidades do capitalismo atual, isto é, de um lado solicita a força de trabalho especializada, e de outro a força de trabalho técnica. Porém o movimento necessário nesse processo de consenso, em última análise, funciona como motor próprio do capitalismo e suas necessidades.

Em síntese, a partir das orientações do BM para a educação superior nas últimas décadas, verificam-se algumas prescrições no sentido de adequar os sistemas de educação superior à ‘sociedade do conhecimento’ e à ‘globalização’, dentre as quais destacamos: promoção da diversificação e flexibilização dos modelos de educação superior (ou educação terciária) a serem ofertados; estreitamento das relações entre o setor público e o privado nas IES; necessidade de novas formas de gestão e administração; autonomia e responsabilidade institucional; intensificação das formas de avaliação de uma suposta ‘qualidade’; centralidade nas perspectivas da aprendizagem e inovação.

Passando às orientações da Unesco<sup>43</sup>, no que se refere especificamente à educação superior, entendemos que este OI tem atuado de forma expressiva na redefinição global do papel deste nível de educação. Historicamente forjado e atuante em uma perspectiva mais ‘humanitária’, este Organismo identificava a educação superior como um direito, assim como aconteceu na *Conferência Mundial de Educação Superior* (UNESCO, 1998a), quando fez oposição às teses do BM, em defesa da presença e da responsabilidade do Estado pelo ensino superior e o acesso a ele, colocando-se de forma contrária à mercantilização (CALDERÓN, PEDRO; VARGAS, 2011; TRINDADE, 1999).

Todavia, no documento *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (UNESCO, 1996), também conhecido como *Relatório Delors*, o OI já identificava a necessidade de ampliação e diversificação institucional, bem como a importância da educação superior para o desenvolvimento sociocultural e econômico, em um mundo em ‘constante transformação’. Por isso, de acordo com Catani e Oliveira (2000), a educação continuada foi apresentada como a ‘chave’ da transformação da educação.

A partir da década de 2000, de acordo com Calderón, Pedro e Vargas (2011), um discurso ainda mais economicista passa a ser utilizado pela Unesco, como está evidenciado no documento *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (BANCO MUNDIAL; UNESCO, 2000) e no *Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior da Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998-2003)* (UNESCO, 2003a).

Observamos, pois, que, assim como nos documentos do BM, a temática da excelência (centros de excelência) é apontada como um dos polos da diversificação/diferenciação educacional. No documento *Educação Superior: Reforma, Mudança e Internacionalização* (UNESCO, 2003b), os centros de excelência são colocados como formas de promover a internacionalização e a cooperação. Essas mesmas

---

<sup>43</sup> Foi fundada no pós-segunda guerra mundial, em 1946, tornando-se a agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) responsável pela cooperação internacional nos campos educacional, cultural e científico. Entretanto, como afirmam Neves, Pronko (2008) e Torres (1998), apesar de simular um perfil mais humanitário, o Organismo vem reafirmado os princípios norteadores do neoliberalismo como forma de manter a coesão social. No setor de Educação, de acordo com informações do *site* do Organismo, a principal diretriz é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos. Assim, atua promovendo eventos, estudos, declarações e normatizações, a fim de alcançar consenso e legitimar diretrizes e orientações.

orientações também compuseram o posicionamento deste OI na *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social* (UNESCO, 2009).

Em linhas gerais, compreendemos que a Unesco passou a recomendar um sistema híbrido, em que recursos privados e estatais financiem a educação superior, cabendo ao Estado o controle e a supervisão do sistema educacional e a qualidade acadêmica das instituições. Nesta ótica, a educação superior assumiria o papel de formação de profissionais considerando as exigências do setor produtivo, além de desenvolver a investigação aplicada (inovação), cujos resultados poderiam ser transformados em produtos passíveis de serem explorados pelo mercado<sup>44</sup>. Tais orientações estão em consonância com a concepção de Universidade de Excelência ou de Classe Mundial, contudo são expressas com maior especificidade nas publicações *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status* (SADLAK; CAI, 2007) e *The World-Class University as Part of a New Higher Education Paradigm: From Institutional Qualities to Systemic Excellence* (SADLAK; CAI, 2009), esta última tratada com maior especificidade no próximo item deste capítulo.

---

<sup>44</sup> Ainda que não aborde especificamente a questão da diferenciação da educação superior e trate da educação de forma mais ampla, cabe mencionar o Relatório Mundial da Unesco, lançado em 2007, *Rumo às Sociedades do Conhecimento* (BINDÉ, 2007). De acordo com Oliveira (2015), este relatório aborda a necessidade de constituição de uma cultura permanente de inovação e renovação. Nesse sentido, “o que se propõe é uma maior integração das políticas do conhecimento, o que envolve a educação, a ciência, a tecnologia e a inovação. Essa —articulação poderia ajudar a construir as bases para atividades de Investigação e Desenvolvimento (I&D) de longo prazo. (OLIVEIRA, 2015, p. 179). A finalidade é integrar essas áreas — numa política coerente de desenvolvimento científico e econômico, para favorecer a melhoria das tecnologias existentes e incentivar a assimilação de tecnologias novas e estrangeiras”. (OLIVEIRA, 2015, p. 101).



Por último, a OCDE<sup>45</sup>, apesar de não se apresentar com função reguladora de políticas públicas, tem exercido um papel ativo neste âmbito nos últimos 20 anos.

Este OI tem adotado a produção de dados como principal mecanismo de governança, particularmente quando desloca sua atuação da abordagem de caso para a comparativa, passando a ser utilizado como fonte de dados/autoridade reconhecida para outros OIs, Estados-nação e demais atores na formatação de agendas políticas.

Como afirmam Morgan e Shahjahan (2014), a OCDE legitima seu poder de perícia e adquire considerável influência na governação da educação, o que ocorre a partir de novo e poderoso paradigma da construção das políticas públicas: a *governança por números* (GREK, 2008).

No que tange à elaboração de documentos/estudos para a educação superior, a partir da década de 2000, destacamos o documento lançado pela OCDE em 2006, *Four future scenarios for higher education* (OCDE, 2006), o qual apresenta a previsão de quatro possíveis cenários para a educação superior em uma década. A apresentação de cenários, ferramenta utilizada com frequência pelo Organismo, tem como objetivo informar e facilitar a mudança estratégica a ser feita por governo e outros tomadores de decisão em cada país.

Em relação aos cenários apresentados no documento, interessa-nos o quarto, no qual estão evidenciadas as características da internacionalização e da atração de talentos: fontes de financiamento diversificadas, alto financiamento, interação com o setor produtivo e gestão flexível. Nesse cenário, as instituições de educação superior competiriam internacionalmente para fornecer serviços de educação e pesquisa em uma base comercial, sendo indicados como tendências o aprofundamento da diferenciação e a separação entre pesquisa e ensino. O ambiente concorrencial entre os países seria estabelecido, uma vez que estes competiriam para atrair as ‘estrelas’ da investigação universitária.

---

<sup>45</sup> Este OI foi fundado em 1961, estabelecido como fórum único dos países industrializados no âmbito da política econômica e social. É dirigido por um Conselho constituído pelos representantes (embaixadores) dos países membros e da Comissão Europeia e tem como principal atividade a produção de análises, estudos e previsões no âmbito das políticas econômicas e sociais. Inicialmente, os objetivos da Organização centravam-se exclusivamente no âmbito da política econômica, o que se modifica a partir da influência da *Teoria do Capital Humano*, quando este OI passa a atuar também na esfera da política social – sobretudo nas políticas educacionais.

Os projetos de investigação fundamentais ainda seriam financiados pelos governos, e a língua inglesa seria estabelecida como o idioma oficial nas pesquisas e nos estudos de PG, enquanto as línguas locais seguiriam sendo usadas no ensino profissional.

Nos documentos *Education for the Knowledge Society* (OCDE, 2008a) e *Thematic review of tertiary education: synthesis report* (OCDE, 2008b), afirma-se que a função basilar a ser desempenhada pelas IES nas próximas décadas é alavancar as economias emergentes e consolidar aquelas já robustas, havendo duas grandes tendências para esse nível educacional: o crescimento e a diversificação.

Compreendemos que esta é a orientação central da OCDE no tocante à função da universidade nos sistemas de inovação.

Alguns dos títulos que têm enfoque central na promoção da inovação são: *Universities, innovation and entrepreneurship. Criteria and examples of good* (OCDE, 2009a) e *OECD Innovation Strategy: An Agenda for Policy Action* (OCDE, 2015). De acordo com estes documentos, a orientação central é alavancar a liderança para a inovação, a comercialização e o empreendedorismo a partir das universidades. Assim, a inovação aparece como a responsável pela grande ‘revolução’ na produção.

Nesse sentido, a parceria público-privada (PPP) é mencionada como intervenção integrada, parte de uma estratégia global de transformação que se traduz em vantagens para o setor educacional, como pode ser percebido, por exemplo, nas recomendações da publicação *Education for the Knowledge Society* (OCDE, 2008a). As orientações expressas neste documento defendem a ampliação das parcerias com a indústria, a inclusão de representação das empresas em conselhos de administração ou o desenvolvimento de programas de educação cooperativa, além da oferta de incentivos para facilitar a mobilidade entre empresas e organismos públicos de investigação. Ou seja, apregoa uma cultura empreendedora a ser cultivada nas instituições, cujo elemento central é a competitividade.

Outra tendência está relacionada à internacionalização e à mobilidade de estudantes e docentes, sobre a qual identificamos orientações no sentido da ampliação da internacionalização da educação superior, tendo em vista a valorização do mercado em relação às experiências internacionais e aos diplomas de instituições estrangeiras. A internacionalização ganha destaque nas publicações do Organismo, como percebemos no documento *Higher Education to 2030* (OCDE, 2008c). Novamente, trata-se de uma publicação organizada a partir da

metodologia de elaboração de cenários, porém desta vez considera-se o processo de internacionalização da educação superior<sup>46</sup>.

Especificamente sobre a questão da competitividade, adquirem relevância nos documentos os *rankings* internacionais das universidades, como percebemos especialmente no informe *Globalisation and Higher Education: what might the future bring?* (OCDE, 2009b).

Entretanto, apenas no documento *Promoting Research Excellence: New Approaches to Funding* (OCDE, 2014a) são traçadas orientações relacionadas às universidades/iniciativas de excelência, tendo como foco o financiamento. Este documento é analisado no próximo item deste capítulo.

De forma geral, considerando esse conjunto de documentos produzidos por diferentes OIs, apesar das especificidades de cada publicação e OI, percebemos um núcleo comum a todos nas orietações para a educação superior a partir da década de 2000, que evidenciam a internacionalização, a diversificação/diferenciação da educação superior, a inovação, a interação com o setor produtivo e a necessidade de novas formas de governança.

Essas características vão sendo mais bem delineadas e ganhando contornos mais específicos ao longo dos documentos, compondo a base para a conformação do modelo de classe mundial, baseado no consenso pela excelência acadêmica e científica e no aprofundamento da diferenciação de itinerários formativos.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO DA CONVERGÊNCIA PARA A EXCELÊNCIA E O MODELO DE UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL

### 2.2.1 Os documentos que tratam da ‘Universidade de Classe Mundial’

Apesar de as expressões Universidades de Excelência ou de Classe Mundial terem ganhado notoriedade nas publicações editadas pelos OIs da primeira década de 2000 em diante, percebemos que a lógica da

---

<sup>46</sup>.Os cenários apresentados são: 1) o crescimento da educação superior deverá continuar em polarização crescente, a partir de uma diversidade de estratégias para este fim; 2) a internacionalização vai, aos poucos, transformar a educação superior em uma indústria de serviços; 3) as faculdades e universidades dos países menos industrializados formarão parcerias com instituições de países desenvolvidos. E, para isso, entende-se que os países emergentes flexibilizarão cada vez mais suas regras, a fim de permitir que se estabeleça esse tipo de relação, procurando também garantir um mínimo de qualidade aos programas oferecidos.

diferenciação e criação de centros de excelência vêm compondo as orientações destes Organismos desde a década de 1990, como abordamos no item anterior, sendo esta a base para a formação do consenso acerca da diferenciação, que é levada ao paroxismo a partir do modelo de UCM.

Portanto, a análise é alicerçada em documentos que expressam com maior objetividade o tema desta pesquisa, apesar de ter sido considerada a totalidade dos materiais coligidos. No Quadro 1, a seguir, apresentamos estes documentos:

Quadro 1 – Publicações ‘excelentes’

BM	<i>El desafío de crear universidades de rango mundial</i> (SALMI, 2009) <sup>47</sup> <i>El camino hacia la excelencia académica: La constitución de Universidades de Investigación de Rango Mundial</i> (ALTBACH; SALMI, 2011) <sup>48</sup>
Unesco	<i>The World-Class University as Part of a New Higher Education Paradigm: From Institutional Qualities to Systemic Excellence</i> (SADLAK; CAI, 2009) <sup>49</sup>
OCDE	<i>Promoting Research Excellence: New Approaches to Funding</i> (OCDE, 2014a) <sup>50</sup>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

<sup>47</sup>.Elaborado por Jamil Salmi e editado pelo BM. Apresenta o modelo de Universidade de Classe Mundial. O documento é dividido em três capítulos de autoria integral de Jamil Salmi.

<sup>48</sup>.A publicação é organizada por Philip G. Altbach e Jamil Salmi, contando também com capítulos assinados por Qing Hui Wang, Qi Wang e Nian Cai Liu, Gerard A. Postiglione, Byung Shik Rhee e também pelo organizador, Philip G. Altbach. Além da discussão acerca da concepção de Universidade de Classe Mundial, trazida no primeiro capítulo, os demais apresentam casos de sucesso em universidades de Shangai, Hong Kong e Coreia do Sul.

<sup>49</sup>.Conjunto de artigos editado pela Unesco em parceria com o European Centre for Higher Education, a Shanghai Jiao Tong University (que também produz um *ranking* acadêmico global – o AWRU) e a Cluj University Press. O documento é constituído por um conjunto de artigos de autores distintos, dividido em três partes: Perspectivas internacionais para a construção de UCM, Estratégias nacionais para a construção de UCM e Práticas institucionais para construção de UCM.

<sup>50</sup>.Produzido com base em dados do projeto *Novos Formulários de Financiamento e Incentivo para Pesquisa Pública*, que tinha como objetivo capturar um novo tipo de financiamento público de pesquisa. O trabalho foi realizado em várias etapas, entre as quais revisão da literatura, identificação das características específicas desse tipo de financiamento, aplicação de questionário aos ministérios de pesquisa e pesquisa eletrônica com as IES.

É importante esclarecer que a maior parte das publicações traz estudos de caso, apresentando iniciativas de sucesso em países que conseguiram constituir UCM. Outro conjunto de textos faz balanços sobre a questão, discute posicionamentos políticos e projetos de países e, sobretudo, compara estratégias e experiências. Além das estratégias de narrativização<sup>51</sup> (FAIRCLOUGH, 2001) com que se apresentam os exemplos exitosos e a necessidade de transformação das funções da educação superior, também são utilizados gráficos, tabelas e demais dados, bem como os resultados de *rankings* internacionais.

É importante considerar que, na realidade, as publicações editadas pelo BM e pela Unesco são assinadas por autores ou conjunto de autores que se dedicam à análise da temática<sup>52</sup>.

Destacamos igualmente que há certa convergência na autoria de tais publicações, tanto no que se refere à elaboração de capítulos e textos integrais como em relação às referências. Por exemplo, Altbach e Salmi, além de serem os responsáveis pelas publicações do BM (SALMI, 2009; ALTBACH; SALMI, 2011) também assinam capítulos da publicação da Unesco (2009), bem como são citados no documento da OCDE. Da mesma forma, os dados elaborados pela OCDE compõem os demais documentos, uma vez que ratificam tendências e orientações tendo como fundamento a visualização estatística.

Tais autores podem ser considerados intelectuais orgânicos do capital, *'experts'*, uma vez que atuam na rede global de políticas exercendo uma tarefa fundamental na difusão dessas recomendações, informações e ideias que lhes dão suporte por meio de pesquisas, publicações, redes sociais, apresentações em eventos, interação com a mídia, fóruns nacionais, regionais e internacionais, entre outras modalidades e plataformas que contribuem para a conformação da busca pela excelência. De acordo com Shiroma (2016, p. 58), esses *experts* são

[...] especialistas, pesquisadores com vasta experiência tanto na academia, quanto na assessoria de OIs e órgãos públicos e que por estarem inseridos em múltiplas redes políticas tornam-se atores estratégicos na transferência de conhecimentos para a política.

---

<sup>51</sup>. Termo cunhado por Fairclough (2001).

<sup>52</sup> A ficha técnica dos documentos, em alguns casos, indica autores (intelectuais) e autores corporativos (OIs).

Para a autora, apesar de esta ser uma questão pouco analisada no Brasil, a atuação dos *experts* é extremamente relevante se considerarmos o longo prazo necessário para concretização das reformas educativas, que devem ser implementadas na forma de políticas de Estado, e não de governo.

Nesse sentido, compreendemos os *experts* na condição de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2011), uma vez que exercem a função de prepostos do grupo dominante, estabelecendo o consenso de um contingente grande de pessoas, sempre orientados pelas elites orgânicas do capital. Para Shiroma (2016, p. 30),

[...] com base na descrição gramsciana sobre o papel dos intelectuais orgânicos, é possível perceber que a construção da rede de *experts* possui função estratégica: a produção de consenso. Estes *experts* se inserem em diversos aparelhos privados de hegemonia, tais como a mídia, os Organismos Multilaterais e até sindicatos para executarem desde trabalhos técnicos e especializados em conhecimentos das mais diversas áreas, até funções voltadas à esfera jurídico-administrativa, com vistas à manutenção do grupo social hegemônico.

Assim, o êxito da atuação desses intelectuais/*experts* decorre da influência positiva que exercem na sociedade civil, levando em consideração o prestígio por eles alcançado historicamente, que suscita confiança em suas recomendações (SHIROMA, 2016). Nesse sentido, entendemos que os autores dos aludidos documentos, entre eles Jamil

Salmi<sup>53</sup>, Jan Sadlak<sup>54</sup>, Liu Nian Cai<sup>55</sup> e também Philip Altbach<sup>56</sup>, assim como outros, podem ser considerados intelectuais orgânicos, uma vez que atuam de forma aliada e/ou alinhada a esses OIs elaborando as ideias mestras para o campo da educação superior. Destacamos que alguns deles, além disso, atuaram ou atuam em cargos de direção nos OIs.

Nesta perspectiva, considerando que os OIs são constituídos por um conjunto de organizações, intelectuais, sujeitos políticos e econômicos, entre outros e atuam como intelectuais coletivos do capital, haja vista terem como função aglutinar as esferas subjetivas, organizar, sistematizar e executar os interesses dos países centrais (MARI, 2006; LIMA, 2005), não podemos negligenciar a proeminência destes intelectuais orgânicos para a construção de um consenso acerca da busca pela excelência e pelo modelo de UCM. Com este entendimento,

---

<sup>53</sup>.Jamil Salmi é economista, foi coordenador de ensino superior do Banco Mundial, sendo o principal autor da estratégia para o ensino superior do BM: *Construir Sociedade do Conhecimento: novos desafios para a Educação Superior*. Nos últimos 17 anos, Salmi atuou como consultor na reforma do ensino superior em mais de 60 países, na Europa, Ásia, África e América do Sul. É membro do Conselho de Administração do Instituto Internacional de Planejamento da Educação, do Grupo Internacional de Peritos em *rankings*, da Rede Internacional de Consultores da Fundação do Reino Unido para a Liderança no Ensino Superior e da Comissão Editorial do Jornal da OCDE para a política e gestão do ensino superior.

<sup>54</sup>.Jan Sadlak é diretor da *Unesco-European Centre for Higher Education* (Unesco-Cepes). Foi chefe da seção de Políticas do Ensino Superior e da Reforma na Unesco, em Paris. É membro da Academia Europeia das Artes, Ciências e Humanidades, assim como de conselhos científicos de vários governos, organismos e organizações.

<sup>55</sup>.Professor Nian Cai Liu é atualmente o diretor do Centro para Universidades de Classe Mundial da Universidade de Shanghai Jiao Tong. É um dos vice-presidentes do Observatório Internacional do *Ranking* Acadêmico e Excelência (Ireg).

<sup>56</sup>.Philip G. Altbach é professor, pesquisador e diretor fundador do Centro de Educação Superior Internacional da Escola de Educação Lynch do *Boston College*. Foi presidente do Conselho Consultivo Internacional da Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade Jiao Tong de Xangai, membro do Comitê Consultivo Interno da Escola Superior de Economia de Moscou, Rússia, e professor convidado do Instituto de Ensino Superior na Universidade de Pequim, na República Popular da China. Foi professor visitante na Universidade de Stanford e no Instituto de Ciências Políticas da Universidade de Bombay, na Índia.

analisamos a *convergência para a excelência* a partir das publicações dos OIs e de outros trabalhos<sup>57</sup> dos referidos intelectuais.

### 2.2.2 A Conjuntura apresentada nos documentos

De início, é importante destacar que a representação da realidade trazida pelos documentos dos OIs exprime juízos de valor (a partir da perspectiva liberal) como se fossem juízos de fato, como verdades (FAIRCLOUGH, 2003). Desse modo, entendemos que as afirmações que corroboram essa tese neoconservadora estão alicerçadas na interpretação da política monetária como uma questão estritamente técnica, descolada do projeto político-econômico capitalista e do *modus operandi* da legitimação dos privilégios.

Nesse sentido, identificamos que a diferenciação da educação superior e, por conseguinte, o modelo de UCM fundamentam-se na compreensão de que o conhecimento é fundamental para o desenvolvimento das sociedades capitalistas na atualidade, e a noção de que uma economia, para ser forte, deve estar baseada no conhecimento é o que configura a essência da ideologia da '*sociedade do conhecimento*'. Esta ideologia, de acordo com Mari (2006), supõe que o conhecimento se tornou a mola propulsora para o desenvolvimento econômico, o que se assenta no pressuposto de uma sociedade horizontalizada, sem classes sociais e globalizada.

Sobre a ideia de que vivenciamos uma era de globalização, concordamos com Lara, Lupatini e Tristão (2009, p. 67):

Ao contrário do que esses autores da apologética burguesa defendem, o período atual não nos demonstra uma globalização mundial do "fluxo" de trabalhadores, da cultura, das artes, ou do conhecimento universal, em sua forma mais acabada. Não vivemos sobre bases materiais nas quais se manifeste a globalização dos conhecimentos acerca dos princípios desenvolvidos socialmente para o domínio do homem sobre as forças naturais e, muito menos, das condições para um desenvolvimento das potencialidades humanas e para a potencial emancipação do homem.

---

<sup>57</sup> Publicados por outras organizações ou ainda em revistas acadêmicas e não acadêmicas.



Ou seja, em coerência com a realidade das últimas três décadas, o que se observa é a mundialização do capital e a globalização da pobreza.

Tais formas de representar a realidade são apresentadas nos documentos de modo a conformar a ideia de uma ‘nova sociedade’ e de um ‘novo mercado’, os quais demandam ‘novos profissionais’, ‘mais qualificados’, dada a ‘centralidade’ do conhecimento. Neste sentido, o alargamento da educação superior, decorrente, principalmente nas últimas duas décadas, do avanço do neoliberalismo, passou a ser declaradamente determinado pelas necessidades econômicas, em vez da satisfação das necessidades sociais, a partir da compreensão de que a produção de conhecimento deve estar voltada exclusivamente para o atendimento das demandas de um mercado em constante transformação (MARI, 2006; LEHER, 1999).

Assim, outro argumento importante para a elaboração destas publicações está baseado na compreensão de que os governos estão cada vez mais ‘conscientes’ da importância e da contribuição do alto desempenho das UCMs para a competitividade global e o crescimento econômico, ou seja, da necessidade de conferir a uma ou mais universidades o *status* ‘de elite’, para que possam competir efetivamente com as melhores do mundo, bem como compor vantajosamente os *rankings* internacionais.

O cenário de massificação e privatização da educação superior, assim como a ideia de crise, também configura essa conjuntura apresentada nos discursos dos documentos, corroborando a lógica da diferenciação mediante o desenvolvimento da excelência e da equidade.

Tendo em vista esses elementos conjunturais, entendemos que se sobressai a determinação econômica do projeto de UCM, bem como o discurso meritocrático no que se refere ao acesso dos estudantes e às possibilidades de criação deste modelo de instituição nos diferentes países. A naturalização dessa vinculação, contudo, não revela as características da relação capital-trabalho que subjazem a um projeto histórico da classe dominante, o qual muitas vezes é apresentado de forma sutil, com uma linguagem rebuscada, respaldado por uma série de dados, *rankings* e casos de sucesso.

### 2.2.3 A concepção de Universidade de Classe Mundial

Antes de tratar da concepção de UCM, avaliamos como indispensável compreender o próprio conceito de ‘classe mundial’. De acordo com Altbach (2004, p. 20),

[...] o dicionário define a classe mundial como ‘*ranking* entre os principais do mundo; um padrão internacional de excelência’. Justo, mas no ensino superior, quem decide? As características não foram, de modo algum, acordadas por equipes de especialistas – eles se entendem simplesmente como *benchmarks* para fornecer a base para debate e análise. (tradução nossa).

Ao aprofundar a reflexão sobre o conceito, constatamos que a expressão ‘classe mundial’ foi introduzida por Hayes e Wheelwright (1984) para descrever as capacidades desenvolvidas por empresas japonesas e alemãs ao entrarem na concorrência por mercados de exportação. Os autores denominam tais empresas como *Manufaturas de Classe Mundial*, que também passaram a ser chamadas de *sistema produtivo classe mundial*. Schonberger (1986) também utilizou a mesma expressão em seu livro *World Class Manufacturing* ao defender práticas de *Just-in-Time* e Qualidade Total na redução do tempo de produção de qualquer empresa.

Ressaltamos que a emergência da expressão dá-se no campo da administração, no bojo dos processos de reestruturação produtiva e de reforma do Estado que ocorreram a partir da década de 1970<sup>58</sup>.

A descrição do modelo de *sistema produtivo classe mundial* está fundamentada em uma perspectiva ampliada da produção, abrangendo questões como gestão dos fornecedores, participação dos empregados e engenharia simultânea. Neste modelo, as melhores práticas de produção implantadas não se restringem a questões puramente técnicas mas envolvem também a cadeia em que a empresa está inserida, exigindo integração das áreas internas e gestão da interface com o mundo exterior.

De acordo com Seibel (2004), para classificar as empresas de classe mundial foi desenvolvido um modelo de *benchmarking* competitivo, que

---

<sup>58</sup> Assim como apontamos anteriormente, no primeiro capítulo, a forte pressão sofrida pelas empresas industriais levou ao desenvolvimento do modelo de *sistema produtivo classe mundial*, que consiste num conjunto de práticas organizacionais que permite alcançar uma melhor performance nos diversos requisitos que o mercado impõe.

compara os sistemas produtivos de países da Europa, dando origem a um banco de dados internacional chamado *Made in Europe* (MIE). A classificação das empresas seguiu a *International Standard Classification*, um padrão internacional difundido também no Brasil. Segundo o modelo de *benchmarking*, a implantação de práticas classe mundial leva a performances superiores, o que confere aos sistemas produtivos das empresas altos níveis de produtividade, contribuindo de forma relevante para a atuação com sucesso e de forma sustentável no negócio de exportação.

Em síntese, podemos afirmar que a expressão ‘classe mundial’ explicita as condições de competição global por parte de uma empresa (SEIBEL, 2004).

Nessa perspectiva, como podemos compreender a concepção de UCM?

Com base no exposto sobre a expressão ‘classe mundial’, é importante apresentar algumas ponderações sobre os significados da transposição deste termo para a esfera educacional a partir do conceito de *World Class University*, traduzido pelos próprios autores como *Universidade de Rango Mundial* (espanhol) e *Universidade de Classe Mundial* (Português). Pontuamos tais considerações a seguir:

- 1) O entrelaçamento dos discursos de campos semânticos distintos (campo educacional e campo da administração e economia) – o que Fairclough (2001) chama de interdiscursividade<sup>59</sup> – expressa a comodificação do discurso educacional, ou seja, colonização das ordens do discurso institucional e societário por tipos de discursos associados ao mundo empresarial e à produção de mercadoria, que, neste caso, passa a ser o contexto universitário.

Essa articulação discursiva, portanto, está fundamentada no processo de transformação da universidade no âmbito das transformações do próprio capitalismo.

---

<sup>59</sup>.De acordo com Fairclough (2001), a interdiscursividade diz respeito aos discursos articulados ou não nos textos, bem como às maneiras como são articulados e mesclados a outros discursos, à hibridização não só de discursos mas também de gêneros e estilos. A categoria deve ser compreendida como representacional, uma vez que está ligada a formas particulares de representar aspectos do mundo. Essas representações contribuem na tessitura das concepções de mundo das pessoas, além de naturalizar discursos acerca das relações existentes.

- 2) Indica o acirramento da tendência mercantil no âmbito acadêmico – o que autores como Sheila Slaughter e Gary Rhoades chamam de *Regime de Capitalismo Acadêmico*. Tal teoria é elaborada pelos autores para analisar mudanças e tendências da universidade nos Estados Unidos que ocorreram a partir da década de 1950 e, de forma mais contundente, de 1980 em diante. O Capitalismo Acadêmico refere-se, pois, ao uso que as universidades fazem do capital humano de seus acadêmicos, com o propósito de incrementar suas receitas, bem como à adoção, por parte das universidades, de um conjunto de iniciativas e comportamentos economicamente motivados para assegurar a obtenção de recursos externos (SLAUGHTER; LESLIE, 2011)<sup>60</sup>. Ademais, segundo Delgado (2006), o termo capitalismo, nessa expressão, refere-se à transformação do *ethos acadêmico*, que vai sendo substituído pela lógica de atendimento ao mercado.).

Passando efetivamente à discussão acerca da concepção de UCM, de acordo com Altbach et al. (2012), na última década, essa concepção tornou-se um *slogan* para o desenvolvimento da capacidade de competição em um mercado global de educação superior, o que vai ao encontro da perspectiva de classe mundial desenvolvida no âmbito da administração.

Tecendo críticas ao cenário de diversificação de modelos institucionais, Leite et al. (2012, p. 85) afirmam que as IES de classe mundial “frequenta[m] os primeiros lugares das listas internacionais, aqueles onde se posicionam as melhores dos *rankings* internacionais. São modelos de universidades semelhantes a *Harvard, Oxford, Yale, Cambridge*”.

Em 2014, a publicação *Times Higher Education (THE)*, responsável pelo *ranking* de mesmo nome, lançou em seu *site* a média das 200 primeiras IES, conforme critérios apresentados em tabela classificatória referente ao desempenho daquele ano, indicando que estas seriam as características das UCMs, apesar da dificuldade de definição desse conceito pela academia. As médias e características calculadas/elaboradas foram:

- 1) Renda anual total de 751.139 mil dólares por acadêmico;
- 2) Ter um índice de estudante por equipe de 11,7:1

---

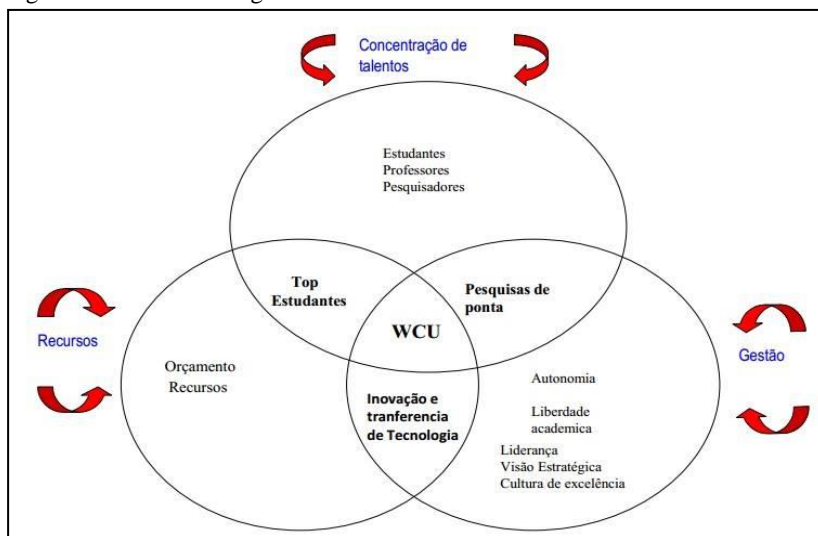
<sup>60</sup> Nessa mesma direção pode ser incluído também o livro *Capitalismo Acadêmico*, organizado por Paraskeva (2009).

- 3) Atrair 20% de seus docentes do exterior;
- 4) Renda de pesquisa total de 229,109 dólares por acadêmico;
- 5) Publicar 43% de todos os seus trabalhos de pesquisa com pelo menos um co-autor internacional;
- 6) Ter um corpo estudantil composto por no mínimo 19% de estudantes de outros países.

Essas características estão em consonância com o documento publicado pelo BM, a partir do qual Salmi (2009) “plasma o protótipo de UCM” (LEITE et al., 2012, p. 85). Neste documento, a UCM é identificada a partir de um conjunto de características ou (pré)condições, tais como: i) uma alta concentração de talentos (professores e alunos); ii) abundantes recursos para oferecer um ambiente de aprendizado rico e conduzir pesquisa avançada; e iii) características favoráveis de governança que incentivem visão estratégica, inovação e flexibilidade, permitindo que as instituições tomem decisões e gerenciem recursos sem se sobrecarregarem com burocracia.

No documento produzido pelo BM (SALMI, 2009), tais características são apresentadas em forma de figura, tal como reproduzimos a seguir:

Figura 2 – Modelo de lógica da excelência universitária



Fonte: Salmi (2009). Adaptação e tradução da autora (2018).

A concentração de talentos é apresentada como um dos principais pilares para a construção de uma UCM, pois o “primeiro, e talvez o mais importante determinante da excelência, é a presença de uma massa crítica de estudantes e professores de primeira classe” (SALMI, 2009, p. 6, tradução nossa). Explicita-se que essa concentração de talentos exige alto nível de internacionalização das instituições, além de rigorosos processos de seleção dos ingressantes e capacidade de ‘atração destes cérebros’, ou seja, altos salários, condições de trabalho instigantes e estruturas modernas para pesquisa, entre outros.

Em relação aos recursos, de acordo com Altbach e Salmi (2011), eles devem ser elevados e diversificados, contando com financiamentos públicos e privados, dado que a interação com o setor produtivo também é entendida como basilar para esse modelo de instituição, considerando o interesse no desenvolvimento nacional. É necessário ainda considerar a questão da gestão, uma vez que a autonomia dessas instituições é colocada como necessária para “responder rapidamente às demandas de um mercado global, que muda rapidamente” (SALMI, 2009, p. 14).

De acordo com documento de autoria da Unesco (SADLAK; CAI, 2009, p. 66) este modelo de universidade é

[...] essencial para a criação e disseminação do conhecimento. Como um dos principais elementos da globalização da ciência, a universidade de pesquisa está no amago da ciência, do estudo sistemático e das novas economias do conhecimento. A universidade de pesquisa<sup>61</sup> educa a nova geração de pessoal para liderança tecnológica e intelectual, desenvolve novos conhecimentos de modo necessário para a ciência moderna. (tradução nossa).

Nesta perspectiva, Salmi e Saroyan (2007) afirmam que as UCMs devem estar estreitamente articuladas com: a) a estratégia de desenvolvimento econômico e social do país; b) as mudanças em curso e as reformas previstas nos níveis inferiores do sistema de ensino; c) os planos para o desenvolvimento de outros tipos de instituições de educação superior, para construir um sistema orientado para a tecnologia e que integre ensino, pesquisa e instituições.

Entretanto, tais objetivos são permeados por ressalvas que visam naturalizar a diferenciação do sistema educacional, apresentando-o como

---

<sup>61</sup> Altbach considera universidades de pesquisa, de investigação, de elite e de classe mundial como sinônimos.

um sistema que se complementa, obscurecendo, desse modo, as relações de classe no que se refere à oferta e ao acesso a este nível de ensino. Em conformidade com o que pensa o BM (SALMI, 2009, p. xvi), “cada tipo de instituição tem um papel importante a desempenhar. Assim, pode-se alcançar o desenvolvimento equilibrado entre os distintos componentes do sistema, sendo esta uma das principais preocupações de muitos governos”. Desse modo, os sistemas educacionais devem “produzir a variedade de trabalhadores qualificados e funcionários de que o mercado de trabalho precisa” (SALMI, 2009, p. 35).

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

Já em outra publicação do BM (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 35) é evidenciada a centralidade das UCMs, ao afirmar-se que “uma universidade de investigação, a que nos referimos com frequência como Universidade de Classe Mundial, é considerada como parte central de qualquer sistema acadêmico, sendo imprescindível para o desenvolvimento da competitividade de uma nação na economia global do conhecimento”. No excerto a seguir, esta questão pode ser percebida de forma mais explícita:

Apesar de termos como “elite” e “avaliação de acordo com mérito” não serem necessariamente populares na era da democracia em que o acesso gratuito foi o slogan chave unindo defensores do ensino superior por décadas, uma universidade de pesquisa deve anunciar essas características com orgulho. **Universidades de pesquisa não podem ser democráticas; é preciso reconhecer a primazia do mérito [...]**. Simultaneamente, elas são instituições de elite, no sentido de que aspiram a se tornar o melhor, que se reflete nas melhores posições nos *ranking*se em melhores resultados de investigação em colaboração com a rede global de conhecimento. (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 17, destaque e tradução nossa).

De acordo com a publicação da Unesco (SADLAK; CAI, 2009), a UCM é, agora, parte de um novo paradigma de ensino superior. Assim, estas instituições configurar-se-iam como “lugares especiais onde novas ideias e descobertas originam investimento fundamental para o

conhecimento e as pessoas” (SADLAK; CAI, 2009, p. 16), uma vez que, com o “nível atual de massificação do ensino superior, torna-se inadvertidamente mais claro do que nunca a necessidade de se voltar novamente para ‘excelência acadêmica’ e ‘diferenciação de qualidade’ a nível global, nacional e local” (SADLAK; CAI, 2009, p. 11, tradução nossa).

A assertiva da condição ‘não democrática’ da excelência é intrigante, se considerarmos o acurado trabalho discursivo destes OIs e seus especialistas. Neste sentido, a análise mais atenta permite constatar uma ‘armadilha’. Vejamos: a afirmação de que a ‘qualidade’, em termos de ‘excelência’ não é para a massa, mas sim para poucos, sendo que estes precisam ter seus méritos reconhecidos. Desse modo, a qualidade aparece como um privilégio. Contudo, essa interpretação restringe o democrático à possibilidade de acessar à universidade de qualidade.

A ‘solução’ apresentada pelos OIs analisados, de modo geral, é a massificação. Todavia, a massificação também não é democrática. A antítese do acesso restrito aqui não é massificar a educação superior ou deixá-lo restrito a uma minoria privilegiada, pois massificar, tornando a educação superior um serviço, sem articular teoria-prática, via modalidade EaD, desvinculado da perspectiva humanista, também não é uma alternativa democrática.

Sob esta perspectiva, de acordo com Bruno (2011), a ‘massificação pode ser considerada uma antítese da ‘universalização’, sendo esta última um conceito pouco recorrente nos discursos dos OIs. Para a autora:

A universalização da educação escolar tem sido muitas vezes, na literatura educacional, denominada massificação. Cabe, no entanto, diferenciar um termo do outro. O primeiro diz respeito à expansão do acesso à educação escolar da quase totalidade das novas gerações de trabalhadores. Embora afirmado como um direito de todos nas chamadas democracias, a universalização tem resultado tanto do interesse dos capitalistas em explorar uma força de trabalho capaz de realizar atividades mais complexas e produtivas, quanto das pressões e lutas das famílias e dos jovens por acesso a níveis superiores de qualificação e aos certificados exigidos pelo mercado de trabalho. A massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos



por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino. (BRUNO, 2011, p.551)

Compreendemos, pois, que uma escolha em forma de ‘armadilha’ é apresentada à sociedade: escolher entre uma universidade de qualidade e articulada à pesquisa ou a universidade ‘democrática’. Enfatiza-se nos discursos desses OIs que ambas as possibilidades não são possíveis em um mesmo projeto de educação e de sociedade e que a escolha errônea poderia travar o desenvolvimento econômico dos países.

Para construir esse novo modelo de universidade, o BM apresenta as seguintes estratégias:

a).os governos poderiam considerar melhorar um número pequeno de universidades existentes que têm o potencial para se destacar (selecionar vencedores); b).os governos poderiam incentivar um número de instituições existentes para se unirem, transformando-se em uma nova, correspondente a uma Universidade de Classe Mundial (fórmula híbrida); c).os governos poderiam criar novas Universidades de Classe Mundial a partir de zero (abordagem tábula rasa). (SALMI, 2009, p. 29, tradução nossa).

Cada uma dessas estratégias é analisada detalhadamente, indicando as “melhores possibilidades” para os diferentes governos e instituições. Nesse contexto, são utilizados de forma recorrente resultados de *rankings* e análises de exemplos de sucesso, que poderiam ‘inspirar’ outros formuladores de política.

Barroso (2013) identifica uma passagem das políticas baseadas em conhecimento para políticas baseadas em evidências ou boas práticas (*best practices*), demonstrando que essas modificações são determinantes para a regulação dos modos de organização do trabalho acadêmico e de suas práticas.

Nesse mesmo sentido, percebemos que, nas demais publicações da Unesco e do BM contempladas por esta pesquisa, a análise de casos de sucesso e iniciativas de excelência promovidas pelos Estados são predominantes. Assim, as publicações são constituídas por um conjunto

de capítulos, assinados por diferentes intelectuais, de várias regiões do globo. Os exemplos analisados são quase sempre bem-sucedidos, e por meio deles quer-se demonstrar a possibilidade de alcançar a excelência. Nessa perspectiva, entendemos que a utilização recorrente de exemplos dessa natureza pode ser compreendida como uma estratégia discursiva que, ao narrar, dissemina novas ideias, naturaliza relações e ‘ensina’. Altbach e Salmi (2011, p. 6) ainda apontam diferentes lições que podem emergir desses exemplos:

Os temas que parecem ser importantes são liderança, a política do governo e fundos, a capacidade de se concentrar continuamente em um conjunto claro de objetivos e políticas institucionais, o desenvolvimento de uma cultura acadêmica forte e qualidade do pessoal acadêmico. Estes casos mostram que é possível, por vezes, em lugares menos promissores e com muitas dificuldades, gerar instituições de pesquisa bem-sucedidas. Alguns casos também mostram que, por circunstâncias desfavoráveis ou outros problemas no contexto político, social e econômico mais amplo, os esforços acabam em fracassos. (tradução nossa).

Na análise dessa citação, emerge uma questão referente às UCMs: todos os países e instituições podem alcançar o *status* de Classe Mundial?

De acordo com o documento do BM, a conformação de UCMs não é indicada para todos os países, assim como está explicitado no trecho a seguir:

Nem todas as nações precisam de universidades de classe mundial, pelo menos enquanto estão sendo atendidas as necessidades mais básicas de ensino superior. Instituições de pesquisa de classe mundial exigem grandes compromissos financeiros, uma excepcional concentração de capital e de governança política e humana que permitem o ensino e a pesquisa de alto nível. (SALMI, 2009, p. 57, tradução nossa).

Contudo, na publicação do BM assinada por Altbach e Salmi (2011), os capítulos apresentam análises de ‘novas iniciativas’ de promoção de UCMs, como as promovidas pelas seguintes IES: Universidade de Jiao Tong de Shanghái, Universidade de Ciência e Tecnologia de Hong Kong, Universidade de Ciência e Tecnologia de

Pohang, Universidade Nacional de Singapura, os Institutos de Tecnologia Hindús e de Bombay, Universidade de Idabán, Universidade do Chile, Pontifícia Universidade Católica do Chile, Escola Superior de Economia Russa, entre outras.

A partir dos exemplos dessas instituições, indentificamos características que distiguem as iniciativas de excelência em cada país. Por exemplo, a Universidade de Ciência e Tecnologia de Pohang, na Republica da Coreia, apresentada como uma UCM localizada na periferia é financiada exclusivamente pelo setor privado, uma vez que fora criada pela empresa *Pohang Iron and Steel Company*, ao passo que as universidades chinesas de Shanghái e Hong Kong possuem alto financiamento governamental. O exemplo da referida universidade coreana é apresentado para demonstrar que universidades privadas, relativamente pequenas, situadas em países menos avançados e que não tem como língua oficial o inglês podem alcançar o status de classe mundial.

Altbach e Salmi (2011) também avaliam o caso do Chile, que tem entre as universidades mais bem ranqueadas uma instituição pública e outra privada. Sobre este país são apresentadas diferentes estratégias que poderiam levar à consecução de universidades de excelência, ainda que as referidas instituições não possam ser consideradas de ‘classe mundial’, já que não correspondem aos “estandares fixados pela maior parte das Universidades de Investigação Intensiva de Classe Mundial localizadas nos países desenvolvidos” (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 304, tradução nossa). No mesmo sentido, a publicação também faz menção ao caso do Mexico, com a Universidade Nacional Autônoma do México e com o Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, evidenciando que o país ainda tem que percorrer “um extenso caminho até a excelência” (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 311, tradução nossa).

Sobre essa questão, Altbach e Salmi (2011, p. 395) avaliam que:

Os estudos de caso analisados [...] incluem universidades já estabelecidas, que fizeram ou continuam a fazer esforços direcionados para melhorar a sua qualidade e eficácia, bem como as novas instituições criadas a partir da ambiciosa intenção de alcançar status de classe mundial. As quatro instituições que parecem ser mais bem-sucedidas, de acordo com o critério de sua posição no *ranking* de Xangai, são os Institutos Tecnológicos da Índia, a Universidade Nacional de Cingapura, a Universidade de Ciência e Tecnologia

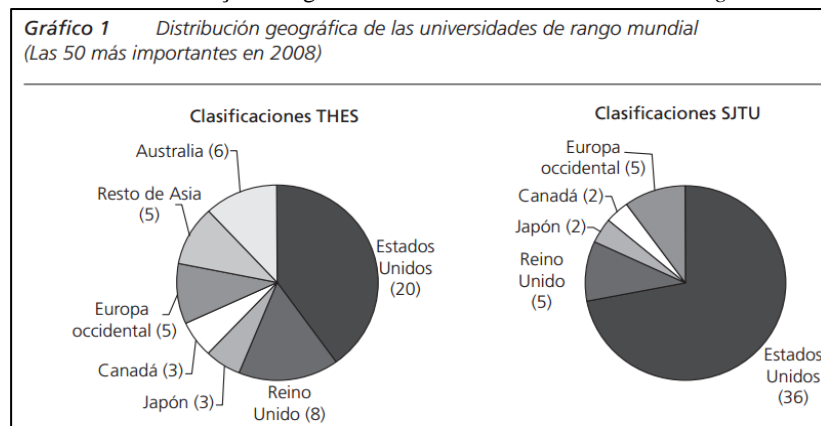
de Hong Kong e a Universidade de Ciência e Tecnologia de Pohang, todas elas instituições relativamente novas. Sua carreira tende a mostrar que é mais fácil alcançar a excelência acadêmica criando uma nova universidade de pesquisa a tentar melhorar uma existente. (tradução nossa)

Já na publicação da Unesco (SADLAK; CAI, 2009), a diferença entre o potencial para alcançar a excelência é colocada de modo sutil, ao sentenciar-se a impossibilidade de haver uma universidade de investigação de excelência em cada país, mas, ainda assim, ressalva-se que muitos países em desenvolvimento e países de renda média podem desenvolver universidades com capacidade de pesquisa e habilidade para participar do sistema de conhecimento mundial. Indica-se como alternativa para os países menores ou menos desenvolvidos “a formação de alianças acadêmicas regionais para construir a força suficiente em campos selecionados a fim de promover a participação na ciência global” (SADLAK; CAI, 2009, p. 66, tradução nossa). Ou seja, uma alusão à cooperação e à formação de redes como alternativa para os países periféricos desenvolverem-se de modo ‘excelente’.

Ainda sobre essa questão, um dos capítulos do referido documento produzido pela Unesco (SADLAK; CAI, 2009, tradução nossa) tem como objetivo discutir o papel das pequenas nações e suas universidades na economia global do conhecimento, bem como examinar alternativas estratégicas para os tomadores de decisão destes países adaptarem-se aos *rankings*, uma vez que deve ser considerada “a incapacidade das pequenas nações e de suas universidades para competirem em condições de igualdade no recrutamento e na prestação continuada de recursos para atrair e desenvolver pesquisadores com altos índices de citação ou ganhadores de importantes prêmios” (SADLAK; CAI, 2009, p. 187, tradução nossa). Assim, têm-se que, “[...] na economia global, pequeno significa que você tem que ser focado e ágil, encontrar um nicho e trabalhar com parceiros” (SADLAK; CAI, 2009, p. 185, tradução nossa).

No documento de autoria do BM (SALMI, 2009) são apresentados gráficos para ilustrar as referidas relações entre o grau de desenvolvimento econômico e científico dos países e a presença de UCMS (a partir dos resultados dos *rankings*). A seguir, no Gráfico 1, reproduz-se uma das imagens apresentadas pelo documento:

Gráfico 1 – Distribuição Geográfica das UCMs de acordo com rankings



Fonte: Salmi (2009, p. 29).

É importante evidenciar que há convergência por parte dos OIs no entendimento de que as distinções entre os graus de desenvolvimento econômico e científico dos países ‘influenciam’ na forma como estes devem traçar suas estratégias para alcançar o *status* de classe mundial. Entretanto compreendemos que ‘o horizonte’ da excelência e a promoção da competitividade compõem, essencialmente, a ‘mensagem’ implícita em tais publicações, o que pode ser percebido no excerto a seguir:

Instituições acadêmicas em países pequenos ou pobres não podem competir com as Oxfords ou Harvards das nações industrializadas. Mesmo assim, a maioria dos países pode suportar pelo menos uma universidade de qualidade suficiente para participar de discussões internacionais da ciência e da cultura e realizar pesquisas em uma ou mais áreas relevantes para o desenvolvimento nacional. (SADLAK; CAI, 2009, p. 67, tradução nossa).

Nesse sentido, concordamos com Fontes (2010) sobre o fato de que se verifica historicamente a intensificação da produtividade tecnológica em determinados ramos da produção, o que repercute na oferta desigual e combinada de possibilidades educativas, em que o trabalho complexo continua a destinar-se, efetivamente, a uma minoria, embora seja anunciado como horizonte próximo para toda a classe trabalhadora.

É preciso ainda considerar que o discurso apresentado pelos OIs e seus intelectuais nem sempre é homogêneo ou direto, servindo, por vezes,

para nublar a compreensão de seus reais objetivos (FAIRCLOUGH, 2001). Na publicação da Unesco (SADLAK; CAI, 2009), apesar de o documento constituir-se, como mencionamos, a partir de um conjunto de capítulos, que convergem ou não em suas perspectivas, verificamos que, na parte introdutória da publicação, são apresentadas algumas problematizações em relação às UCMs.

É evidenciada a necessidade de olhar novamente para a Universidade de Excelência em âmbito nacional, regional e local, tendo em vista a diferenciação da qualidade. Ainda de acordo com a publicação, embora a ideia de UCM tenha ganhado notoriedade, tornando-se um fenômeno nos últimos anos, sua definição ainda provoca debate, uma vez que o próprio termo ‘excelência’ não só reflete como faz parte de um problema de escassez, isto é, nem todos podem alcançá-lo, mas todos podem aspirar a ele.

Ganha destaque a constatação de que um número crescente de países e pessoas estão se juntando à corrida para construir UCMs por meio do estabelecimento de iniciativas especiais, tais como a concessão de fundos adicionais para universidades selecionadas.

É justamente a partir desta verificação que a OCDE passa a tratar mais especificamente da temática, no documento *Promoting Research Excellence: New Approaches to Funding* (OCDE, 2014a). A publicação é o relatório final do Grupo de Trabalho (GT) da OCDE e apresenta novas evidências sobre a forma com que os governos estão orientando fundos públicos de pesquisa em instituições de ensino e de investigação, além de divulgar as *Research Excellence Initiatives (REI)*<sup>62</sup> como novo instrumento de financiamento para a criação de centros de excelência.

As *REIs* são consideradas pela OCDE instrumentos destinados a incentivar a pesquisa proeminente, fornecendo financiamento alto e de longo prazo para unidades de investigação designadas por meio de fundos para investigação e pesquisa, melhoria ou ampliação de infraestrutura física, recrutamento de investidores do exterior, formação e atração de pesquisadores. A iniciativa é apresentada no documento como promotora de importantes mudanças na estrutura do sistema de investigação, haja vista que os centros de pesquisa e as instituições precisam desenvolver seus pontos fortes continuamente, mostrar sua capacidade de construir redes interdisciplinares, criar vínculos com o setor privado no exterior e,

---

<sup>62</sup>.Pode ser traduzida como Iniciativas de Excelência em Pesquisa. No entanto, utilizaremos a expressão em inglês, assim como sua sigla, uma vez que o documento não apresenta tradução oficial da expressão para o português.

consequentemente, aumentar a capacidade global de investigação dos países.

Assim, as *REIs* poderiam elevar a reputação internacional de instituições de pesquisa nacionais, aumentar a visibilidade da instituição e atrair estudantes, pesquisadores e financiamento adicional. Desse modo, tais iniciativas são avaliadas no documento como populares, uma vez que mais de dois terços dos países da OCDE estabeleceram projetos e programas com esta finalidade na última década. Alguns dos exemplos destacados no documento citam países como Alemanha, Finlândia, Eslovênia, França, entre outros.

Sobre a terminologia escolhida, de acordo com a publicação (OCDE, 2014a, p. 21):

O termo “iniciativa de excelência em pesquisa” pode ter ganhado popularidade através do Programa pelos Governos Federal e Estadual Alemães para Promover Pesquisas de Alto Nível em Universidades, que iniciou em 2006 e é mais conhecido como a “Iniciativa de Excelência”. Desde então, a literatura científica usou o termo para descrever os esquemas de financiamento em outros países (Salmi, 2009; Sadlak e Nian Cai, 2009). Para os propósitos deste estudo, dado o significado de seus três componentes, a “iniciativa de excelência em pesquisa” é um termo apropriado. (tradução nossa).

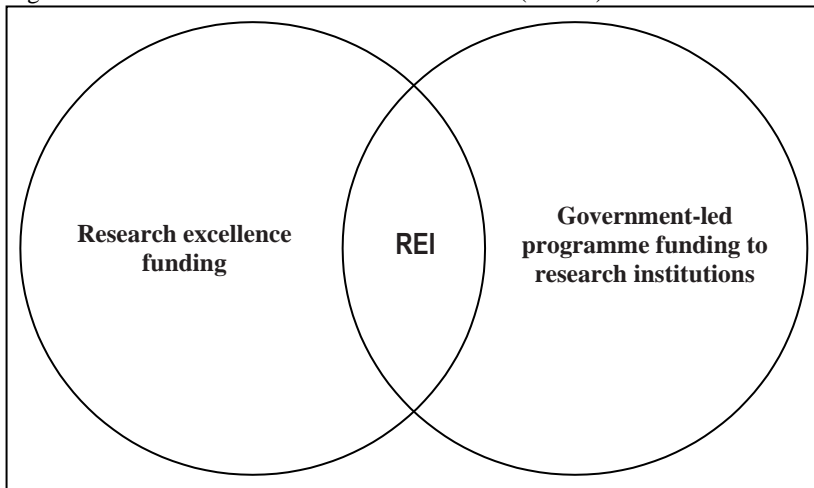
Ainda sobre a terminologia utilizada para este instrumento de financiamento, no documento especifica-se:

- 1) **Excelência:** indica que estas iniciativas visam promover a pesquisa de ponta, uma vez que a palavra ‘excelência’ é amplamente utilizada e faz parte do título de muitos dos esquemas de financiamento (por exemplo, o Programa de Centros de Excelência);
- 2) **Iniciativa:** as iniciativas são projetadas para iniciar mudanças no cenário de pesquisa nacional e referem-se, de forma mais ampla, a esquemas de financiamento limitados antecipadamente a um determinado período de tempo e aos esquemas estabelecidos de forma mais duradoura;
- 3) **Pesquisa:** as iniciativas concentram-se na promoção da pesquisa científica, embora diferentes *REIs* possam concentrar-se em diferentes aspectos da pesquisa.

Para a OCDE (2014a), os sistemas nacionais de investigação enfrentam um ambiente cada vez mais competitivo, e por isso os governos têm adotado novas formas de financiamento, por exemplo, mudando de fundos institucionais e de base para o financiamento diretamente ligado aos projetos. As *REIS* também criam medidas relacionadas ao desenvolvimento científico, como a melhoria ou extensão da infraestrutura física, recrutamento de pesquisadores destacados do exterior e treinamento de pesquisadores.

Desse modo, as *REIS* encontram-se na interseção entre financiamento de excelência e financiamento de programas de governo para instituições de pesquisa (com qualquer finalidade), como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 3 – Financiamento de Excelência nas REIs (OCDE)



Fonte: OCDE (2014a).

Ainda no que concerne às formas de financiamento, no documento frisa-se que a competição por recursos financeiros escassos requer um processo de seleção sólido e transparente, geralmente envolvendo painéis internacionais de especialistas para julgar a qualidade das aplicações. Nesse sentido, esse tipo de financiamento pode ocorrer em uma base competitiva, como seleções ou recompensas pelo sucesso na obtenção de recursos de terceiros em regimes de financiamento baseados no desempenho.

Um dos principais pontos positivos dessas iniciativas, de acordo com a OCDE, é a possibilidade de realização de longos e ambiciosos



projetos, bem como de agendas de investigação complexas de alto risco e interdisciplinares, além de permitir uma maior flexibilidade em termos de gerenciamento de recursos e contratação de pesquisadores.

De acordo com o que é preconizado no documento da OCDE (2014a, p. 28):

As REIs perseguem objetivos ambiciosos aos quais os governos atribuem alta prioridade estratégica. Por esta razão, a introdução de REIs é, com frequência, fortemente vinculada a objetivos de desenvolvimento nacionais mais amplos em pesquisa e inovação. Esses objetivos mais abrangentes são geralmente definidos em planos de inovação oficiais ou em comunicações similares. (tradução nossa).

De modo geral, as *REIs* apresentadas no documento compartilham as seguintes características: financiamento em nível de governo de unidades e instituições de pesquisa selecionadas; qualidade excepcional nas atividades de pesquisa ou relacionadas à pesquisa; financiamento de longo prazo (no mínimo de quatro anos); fundos competitivos, distribuídos com base em aplicativos revisados por pares; participação obrigatória para o candidato em processos de seleção com prazos fixos; instituições ou unidades de pesquisa (em vez de indivíduos) solicitam os fundos como um órgão coletivo; financiamento substancialmente maior do que quando canalizado para iniciativas individuais baseadas em projetos.

Tal instrumento de financiamento é utilizado para a formação de Centros de Excelência – os CoEs –, entidades com objetivos de pesquisa que se diferem em natureza das de outras instituições de pesquisa. De acordo com estudo realizado pela OCDE (2014a), são características dos CoEs: maior qualidade da pesquisa (em oposição à de outros centros de pesquisa); atendimento aos padrões internacionais de excelência e inovação, promoção da pesquisa interdisciplinar para produzir resultados inovadores e cooperação internacional.

Os países podem possuir uma ou várias *REIs*, a depender da abrangência. Desse modo, de acordo com o documento analisado (OCDE, 2014a, p. 80, tradução nossa), *REIs* e CoEs representam uma nova maneira de financiar e gerenciar atividades de pesquisa, porquanto tenham como objetivo “promover a excelência na pesquisa e produzir grandes efeitos sobre a sociedade e as economias”.

Compreendemos então que as *REIs* e os CoEs estão alinhados à concepção de UCM apresentada pelo BM (SALMI, 2009, 2011) e pela Unesco (SADLAK; CAI, 2009), uma vez que se orientem a partir das mesmas características e objetivos centrais – ciência de excelência, atração de talentos, níveis diferenciados de financiamentos e gestão flexível. Ou seja, são expressões do consenso acerca da excelência acadêmica e científica contidas na concepção de UCM.

Outra questão importante em relação à concepção de excelência ou de classe mundial apontada pelos OIs e seus intelectuais são os *rankings* internacionais das universidades. De acordo com Salmi (2011), tem ocorrido uma proliferação de *rankings* nos últimos anos, especialmente com o objetivo de identificar e classificar as UCMs. A emergência desses *rankings*, tanto os que possuem objetivos de classificação regionais quanto os globais, também indica novas métricas, além de demonstrar que estes instrumentos adquirirão expressividade cada vez maior. Entende-se, neste sentido, que a avaliação é componente essencial para a construção de Universidades de Excelência, haja vista que a ‘qualidade’ das instituições é expressa de acordo com o atendimento a critérios previamente estabelecidos.

De acordo com a OCDE (2014a), os *rankings* mundiais de desempenho acadêmico expressam a competitividade dos sistemas científicos nacionais no âmbito da globalização, bem como levam a certa padronização do conceito de excelência.

Desse modo, as *REIs* são apresentadas como uma resposta política à competitividade global: elas são projetadas para atrair, treinar e reter os melhores pesquisadores, oferecendo-lhes as condições de trabalho mais favoráveis em termos de equipamentos, pessoal, liberdade acadêmica e salários, a fim de melhorar o desempenho global.

De acordo com a publicação da Unesco (SADLAK; CAI, 2009, p. 141, tradução nossa), “os *rankings* têm se mostrado muito úteis para incentivar os governos, decisores políticos e instituições para avaliar suas respectivas posições no mundo da pesquisa”. Na contradição, ainda de acordo com este OI, os *rankings* internacionais podem favorecer as universidades de pesquisa intensiva, ao custo de excluir as instituições de ensino focadas em ensino. Para amenizar tal efeito, a alternativa indicada em todos os documentos analisados orienta-se pela criação de instituições alternativas de excelência para atender a ampla gama de necessidades de formação e educação que o sistema de ensino superior deve contemplar. Coloca-se assim a necessidade de aprofundamento da diferenciação institucional:

Em linhas gerais, compreendemos que, não obstante as especificidades entre os OIs (e seus intelectuais), o modelo de UCM e a busca da excelência estão postos e fazem parte de uma agenda política global, indicando, no curto e médio prazo, o remodelamento dos sistemas nacionais de pesquisa.

Visto isso, no próximo item abordaremos os pressupostos de uma UCM.

## 2.3 PRESSUPOSTOS DA UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL

### 2.3.1 Internacionalização e ‘atração de talentos’

A dinâmica internacional é apresentada pelos OIs e seus *intelectuais* como um dos principais fatores na ‘busca pela excelência’, uma vez que é importante na concentração de talentos, ou seja, “a grande afluência de estudantes estrangeiros pode ser fundamental para melhorar o nível acadêmico da população estudantil” (SALMI, 2009, p. 46). O autor destaca a habilidade e a capacidade que essas universidades têm de apresentarem altos índices de internacionalização, considerando a mobilidade de alunos e professores que estabelecem intercâmbio e projetos de cooperação internacional. Por isso, programas desse tipo ocupam lugar estratégico na gestão de recursos das universidades. De modo geral, em virtude da procura internacional e da política de recrutamento por melhores alunos, as UCMs contam com uma população numerosa de alunos estrangeiros. Além disso, essas universidades detêm uma proporção alta de acadêmicos de outros países em seus quadros de docência. Para reforçar esta ideia, em documento do BM, Salmi (2009) informa que, em Harvard, a proporção de professores estrangeiros no quadro de docência é próxima de um terço. Em Oxford e Cambridge, a taxa é de 36% e 33%, respectivamente. Temos assim que:

Na maioria dos casos, nas Universidades de Classe Mundial os alunos e professores não são exclusivamente dos países onde a universidade atua. Isto lhes permite atrair os melhores talentos, independentemente da sua origem nacional, estando abertas a novas ideias e abordagens. Harvard, por exemplo, tem uma população estudantil que é de 19% internacional; a Universidade de Stanford tem 21%, e na Universidade de Columbia, 23%. Na Universidade de Cambridge, 18% dos estudantes são de fora do

Reino Unido. As universidades americanas classificadas entre as *top* em pesquisas globais também mostram proporções consideráveis de pessoal acadêmico estrangeiro [...]. Sem dúvida, as melhores universidades do mundo se inscrevem e empregam um grande número de estudantes e professores estrangeiros. Os estudantes também são um elemento central do espírito da universidade (de classe mundial). Não são apenas os melhores, selecionados entre os jovens mais brilhante da sociedade, provavelmente em nível mundial, mediante um sistema baseado em méritos. Mas também devem estar comprometidos com os objetivos da universidade e com os valores acadêmicos, o que supõe um alto rendimento acadêmico. (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 16, tradução nossa).

A publicação da Unesco (SADLAK; CAI, 2009) utiliza-se de dados da OCDE para evidenciar que um grande número de países procura manter vantagem competitiva no mercado global implementando políticas e incentivos econômicos que facilitem a aquisição de tais ‘trabalhadores do conhecimento’ mediante a oferta de bolsas de estudo, de bolsas e financiamentos para projetos, de subsídios e benefícios fiscais. Desse modo, “os países estão atraindo professores e pesquisadores de renome para produzir resultados de pesquisa de ponta em todos os campos acadêmicos e, conseqüentemente, estão criando departamentos universitários de classe mundial” (SADLAK; CAI, 2009, p. 15, tradução nossa).

No mesmo documento são apontados também os esforços realizados pelos países para proporcionar condições jurídicas e sociais mais atraentes para pesquisadores estrangeiros, como pode ser evidenciado no seguinte excerto:

Por exemplo, a Comissão Europeia lançou recentemente um plano para fornecer uma autorização de residência “cartão azul” válida nos Estados membros para ajudar os imigrantes altamente qualificados a obter ofertas de emprego adequadas e a facilitar o acesso legal (e suas famílias) à União Europeia. As universidades também estão na busca das melhores mentes. O emprego dos principais cientistas é, portanto, considerado como “alianças estratégicas” por

muitas universidades que aspiram, a fim de assegurar a participação de suas instituições em atividades científicas de “classe mundial”. (SADLAK; CAI, 2009, p. 17, tradução nossa).

Outra questão relevante apontada pelo referido documento em relação à concentração de talentos é o ‘efeito bola de neve’, que pode gerar ainda outro efeito – o agrupamento (*clustering*). De acordo com os dados apresentados na publicação da Unesco, é comum que os melhores pesquisadores de várias áreas estejam agrupados em algumas universidades do mundo. Assim, “as universidades que têm um matemático ou um químico altamente citado são desproporcionalmente propensas a ter outros no mesmo campo, e isso não se dá apenas porque elas são universidades grandes ou famosas” (SADLAK; CAI, 2009, p. 147, tradução nossa), o que pode ser compreendido como efeito bola de neve. Tais processos ocorrem porque,

[...] nas ciências, estar na universidade certa – aquela onde a pesquisa de ponta está sendo realizada feito nos laboratórios mais bem equipados pelos mais conhecidos cientistas – é extremamente importante. George Stigler descreve isso como um processo de bola de neve, onde um cientista extraordinário é financiado para fazer uma pesquisa de prestígio, atraindo assim outra faculdade, e, em seguida, os melhores alunos, até que uma massa crítica é formada e tem um apelo irresistível para qualquer jovem talentoso procurar esta instituição. (SADLAK; CAI, 2009, p. 155, tradução nossa).

Segundo Robertson (2010), instituições competem tanto por corpo docente ‘de elite’ quanto por estudantes, o que faz com que irrompa um “mercado de cérebros”. Os fatores de atração combinam estruturas bem equipadas, condições de pesquisa e altos salários. De acordo com a Unesco (SADLAK; CAI, 2009), as universidades das pequenas nações lutam para atrair talentos acadêmicos (pesquisadores altamente citados), uma vez que estejam em desvantagem na utilização deste indicador nos *rankings* internacionais. Neste sentido,

[...] estratégias e políticas que visam maximizar a produção de alta qualidade e resultados de pesquisa são susceptíveis de produzir um melhor resultado do que as que se destinam a atrair pesquisadores de elite – o que não quer dizer que não deve haver estratégias e programas nacionais destinados a estes

últimos. (SADLAK; CAI, 2009, p. 80, tradução nossa).

Segundo Altbach et al. (2012), na maioria dos países industrializados as trajetórias individuais das carreiras docentes são refletidas em salários diferenciados, o que, na perspectiva dos autores, é fundamental para o desenvolvimento futuro de uma ‘cultura de excelência’. De acordo com o documento da OCDE (2014a), por exemplo, a flexibilidade de financiamento propiciada pelas *REIs* permite oferecer aos professores estrangeiros pacotes muito atraentes em termos de instalações de pesquisa, pessoal de suporte e salários<sup>63</sup>, assim como condições de trabalho mais razoáveis para professores destacados da própria instituição, como diminuição do número de aulas, possibilitando maior dedicação à área da pesquisa.

No mesmo sentido, de acordo com relatório da OCDE (2014a, p. 62):

Além do financiamento significativo, os CoEs também precisam de um número adequado de pesquisadores para criar a massa crítica necessária para alcançar avanços científicos importantes. O financiamento fornecido pelos REIs geralmente inclui recursos não só para atrair e contratar pesquisadores altamente qualificados nos mercados de trabalho nacionais e internacionais mas também para criar grandes grupos de pesquisa para trabalhar em projetos inovadores e intensivos em recursos humano. Os dados disponíveis indicam que a equipe de pesquisa média dos CoEs tem cerca de 84 pesquisadores (tradução nossa).

O movimento em busca da atração de talentos, por outro lado, aprofunda o que os pesquisadores entendem como *brain drain* ou ‘fuga de cérebros’. De acordo com Araújo e Ferreira (2013), a primeira expressão refere-se aos fluxos de força de trabalho altamente qualificada de países subdesenvolvidos para países mais desenvolvidos, enquanto a segunda expressão trata da saída de população qualificada de um país mais desenvolvido, para outro localizado na mesma posição. Para os referidos autores, “[...] esta fronteira é notória [...] no seio dos discursos políticos, particularmente nos países desenvolvidos com mais dificuldades em

---

<sup>63</sup>.Em alguns casos, como na Dinamarca, os salários dos investigadores não podem ser negociados livremente, e nenhum dos investigadores é dispensado de tarefas administrativas regulares ou de obrigações de ensino (OCDE, 2014a).

aceder a posições centrais nos domínios da ciência, da tecnologia, da inovação e da competitividade” (ARAÚJO; FERREIRA, 2013, p.80)

Neste sentido, não seria novidade afirmar que a atração de talentos é tratada nos documentos analisados como expressão da mobilidade internacional, sendo esta uma característica apresentada como positiva no bojo do processo de internacionalização da educação superior. Ainda que existam ressalvas quanto a alguns pontos<sup>64</sup>, a mensagem que se emite pelos documentos, de modo geral, estabelece como critérios para tornar-se uma Universidade de Excelência: i) cultivar o seu próprio pessoal (identificar e reter os melhores pesquisadores em uma fase precoce), ii) atrair os melhores pesquisadores e iii) colaborar com os melhores.

Por tais motivos, todas as publicações utilizadas neste documento asseveram o imperativo da Língua Inglesa no processo de constituição das Universidades de Excelência, já que a principal característica desse modelo de universidade é a internacionalização. Desse modo, de acordo com o BM (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 19):

A influência do inglês na pesquisa, no ensino e na academia, em Universidades de Pesquisa do século XXI, é fato dado em todo o mundo, como mostram os estudos de caso apresentados neste livro. Em certo sentido, o inglês é o idioma do neocolonialismo acadêmico, porque acadêmicos em todos os lugares estão sob pressão para se adaptar às normas e valores dos sistemas acadêmicos da metrópole. Eles estão utilizando o inglês como o idioma de transmissão. (tradução nossa).

Em consonância com o exposto, evidencia-se a necessidade de um ‘novo tipo de docente’, que esteja inserido em uma ‘cultura da investigação’ em que a ‘produtividade científica’ deve ser alta (ALTBACH; SALMI, 2011). No entender destes autores:

Este tipo de professor, da mesma forma que as instituições, deve ser, ao mesmo tempo, competitivo e colaborativo, com o duplo objetivo de fazer progressos e forjar uma carreira e uma reputação. Muitas vezes eles trabalham em equipes, especialmente nas ciências, reconhecendo a

---

<sup>64</sup>.Por exemplo, os problemas relacionados à concentração de pesquisadores em alguns países ou instituições.

importância da colaboração. (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 20, tradução nossa).

Os professores também “devem ter consciência de sua essência internacional” (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 20, tradução nossa), considerando colaborar com colegas que residem em países diferentes. No que se refere às jornadas de trabalho destes docentes, elas devem ser ‘modestas’, para que a maior parte do tempo possa ser dedicada às atividades de investigação. A disponibilidade para mobilidade, a procura por melhores condições de trabalho e por carreiras mais promissoras também são colocadas como características deste perfil de profissional, avaliadas de forma positiva. Sobre este aspecto, Silva Júnior (2015, p. 148), entende que:

A aceitação da mercantilização e da intensificação do trabalho do professor, bem como na acentuação da nova natureza do trabalho do pesquisador e na consolidação da nova cultura cujo objetivo precípuo é o de que o resultado das pesquisas seja, de imediato, comercializável. Contudo, os novos professores subjetivam estas metas e atuam segundo elas. Estes precisarão trabalhar de forma mais intensificada e, ao mesmo tempo, com seu trabalho orientado “como motor da economia”. A nova hegemonia exige primeiro a patente, depois o licenciamento e, em seguida, a publicação. A comercialização de livros, capítulos de livro, artigos, material didático, *softwares*, plataformas digitais de interconexões, bem como dos serviços de educação a distância também se tornou central nas universidades.

De acordo com o autor, busca-se transformar o docente em um captador de recursos ou gestor de projetos, reconfigurando o próprio conceito de docência e pesquisa. O Estado, nesta perspectiva, pressupõe que o docente é potencialmente um empreendedor e, por isso, institui mecanismos de indução para que ele se adeque às atividades inerentes à profissão, de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses do mercado.

Nessa posição, busca-se vender seus serviços de alta potência para o patenteamento, e o licenciamento e sua gestão são utilizados para a diferenciação quanto às demais instituições, produzindo-se um mercado da educação superior caracterizado pela redução do Estado nesta esfera (a



desnecessidade da esfera pública), instaurando-se assim uma competição por ‘bons’ alunos, pesquisadores, ‘boas’ parcerias, etc.

Ao discutir sobre os efeitos negativos dessa busca competitiva por prestígio acadêmico, Kuh e Pascarella (2004) ressaltam que esse processo desvia os recursos e a atenção administrativa necessários para a melhoria dos padrões acadêmicos. Outro desdobramento negativo da contratação de um corpo docente de pesquisadores renomados, observado por Dill (1997), tem relação com a própria prática docente, uma vez que incentiva a ‘autonomia acadêmica individual’, centrada na pesquisa, em detrimento das atividades de ensino e do envolvimento com atividades coletivas. Assim, para o autor, a busca por prestígio tende a “incentivar os esforços mais localizados ao invés de mais profundos” (DILL, 1997, p. 39, tradução nossa). Ao invés de investir em estratégias de longo-prazo para o desenvolvimento institucional, as universidades, muitas vezes, fazem uso de recursos limitados para chamar a atenção com um corpo docente destacado, além de laboratórios bem equipados e instalações luxuosas (DILL, 1997; KUH; PASCARELLA, 2004).

Desse modo, verifica-se que muitos autores, destoando daqueles que veem com tanta positividade a busca por excelência, sustentam a opinião de que o preço a pagar em termos pessoais e da qualidade de atuação e dos produtos das IES é muito alto. Argumentam nessa direção autores como Bianchetti, Valle e Pereira (2015), Jacoby (1990), Leher e Piedras (2008), Mancebo (2010), Machado e Bianchetti (2011), Silva Júnior (2017), Zuin e Bianchetti (2015).

Entretanto é importante esclarecer que o processo de internacionalização universitária não se refere apenas à mobilidade de estudantes e pesquisadores, visto que também abarca uma variedade de elementos como currículo, ensino-aprendizagem, pesquisa, acordos institucionais e a cooperação internacional para ‘responder’ às novas demandas da globalização, como se pode perceber no seguinte trecho do documento do BM:

Para facilitar a contribuição de estudiosos estrangeiros, um número de universidades que aspiram a ser de classe mundial formou parcerias de sucesso com as principais universidades dos países industrializados. Este foi o caso dos Institutos Indianos de Tecnologia nos primeiros anos de sua criação. (SALMI, 2009, p. 46, tradução nossa).

Há ainda que se considerar o viés econômico da mobilidade internacional. De acordo com a Unesco (SADLAK; CAI, 2009, p. 50, tradução nossa), “os alunos procuram a melhor instituição possível, muitas vezes, independentemente das fronteiras nacionais”. Desse modo, “a posição global ocupada por essas instituições está se tornando cada vez mais uma preocupação importante para as instituições ao redor do mundo”.

Temos assim que a centralidade adquirida pela concentração de talentos para o modelo de UCM expressa pelo menos dois movimentos, que nos ajudam a compreender o papel desta concepção de universidade no sistema do capital.

O primeiro deles é o mercado criado no âmbito da mobilidade internacional de alunos e docentes, que, de acordo com Altbach et al. (2010), representa uma indústria de 45 bilhões de dólares, com capacidade para triplicar esse valor até o ano de 2020. Outros dados que evidenciam este cenário são os índices de mobilidade acadêmica do *International Institute of Education* (IIE), os mais altos das últimas séries históricas (SILVA JÚNIOR, 2015). Dessa forma, uma universidade que atraia muitos alunos estrangeiros em virtude de programas de internacionalização será capaz de auferir receitas adicionais.

Sobre esse processo, ao elaborar o estado da arte sobre os modelos de internacionalização, Morosini (2011) afirma que o *Modelo de Cooperação Internacional Tradicional* caracteriza-se justamente pela captação de sujeitos e de consumidores entre as instituições. Diante do exposto, entendemos que este movimento expressa a forma como o modo de produção capitalista mercantiliza as relações – neste caso, a mobilidade de estudantes – e desenvolve contradições, ou seja, torna tal mobilidade envolvente e participativa em sua aparência.

Nesse contexto, é importante salientar também que o elemento cultural é parte constituinte das relações nas esferas econômica, política e social. Ratificamos com este exemplo que a hegemonia do sistema capitalista, para além das relações de produção, é concomitantemente elaborada no âmbito da produção do consenso, a partir da naturalização deste tipo de sociabilidade.

O segundo movimento está relacionado à formação para o trabalho complexo, que deve levar em consideração, durante a sua realização, as áreas estratégicas dos distintos países, em consonância com o processo de mundialização do capital. De acordo com Sguissardi (2014) e Silva Júnior (2015), este novo momento do capitalismo caracteriza-se pela descentralização de grandes empresas, cujas unidades multiplicam-se e espalham-se por diversas regiões e países em busca de menores custos e

maiores vantagens quanto à força de trabalho (mais barata), matéria prima, legislação trabalhista mais flexível, demandando para tanto universidades que pesquisem e formem força de trabalho especializada para empresas com subsídio estatal.

Em consonância com tal perspectiva, Brown e Lauder (2015, p. 20), ao desenvolver a ideia de que ocorre atualmente uma “Grande Transformação no Mercado Global do Trabalho”, afirmam que “muitas coisas que pensávamos só poderem ser feitas no Ocidente agora podem ser feitas em qualquer lugar do mundo, não só de maneira mais barata, mas às vezes melhor”, o que indica, entre outras coisas, que os salários e as condições de trabalho dos funcionários ocidentais não são mais valores de referência global.

Avançando no raciocínio apresentado pelos autores, como desdobramento do processo de massificação da educação superior na maioria dos países, o crescimento do número de pessoas com este nível de ensino aumenta a diferenciação de salários não apenas entre as pessoas que possuem ou não graduação mas também entre os profissionais pós-graduados.

Isso significa que o acirramento da competitividade por postos de trabalho (que se torna cada vez mais global), bem como a mundialização do capital produtivo, induz à formação em nível de pós-graduação como elemento de distinção (para adequar-se ou competir no mercado de trabalho), o que repercute no aumento do nível de formação da força de trabalho.

Nesse sentido, essa elevação no número de trabalhadores com formação para o trabalho complexo, associada aos altos níveis de desemprego em várias partes do mundo, tem como consequência, de modo geral, o aumento da produtividade das empresas e o rebaixamento dos salários. Ou seja, cria-se um cenário em que as empresas podem contar com profissionais capacitados para o trabalho complexo com remuneração reduzida ou profissionais capacitados para realizar trabalhos simples com uma remuneração ainda mais baixa, em vários lugares do mundo (BROWN; LAUDER, 2015).

Tais questões ajudam-nos a compreender, por exemplo, o motivo de a busca por excelência acadêmica ser percebida e almejada por um número crescente de países e instituições que aspiram a posições mais altas nos *rankings* internacionais, ainda que não tenham condições de ‘competir’ pelos primeiros lugares. Como trataremos no próximo capítulo, os *rankings* são, entre outros aspectos, vitrines mundiais para que as grandes corporações consigam alocar seus capitais de forma mais lucrativa.

Por fim, corroborando com Maués (2015), entendemos que a educação e a produção do conhecimento se tornam alvos privilegiados da internacionalização, se a considerarmos como parte do processo de mundialização do capital. Assim, percebemos que, se a educação já vem de há muito sendo apontada como um dos principais fatores ligados ao desenvolvimento econômico, a concepção de UCM está direcionada de forma mais objetiva e direta para o seu incremento, ou seja, como mencionamos anteriormente, a partir do ‘mercado da mobilidade’, da potencialização da força de trabalho em áreas temáticas e geograficamente estratégicas e da atração de cérebros para promoção da inovação.

### **2.3.2 Financiamento alto e diversificado**

Considerando as características apontadas por Salmi (2009), as UCM são reconhecidas por amear uma quantia alta e diversificada de recursos. Estas instituições podem ter, a princípio, quatro fontes de receitas, a saber: 1) as ligadas à natureza institucional, 2) as que estão articuladas às formas de gestão universitária, 3) as de fundos de *endowment*<sup>65</sup> e 4) aquelas obtidas com o financiamento de pesquisas.

A primeira fonte de receita depende da natureza da UCM, que pode ser pública ou privada, com financiamento por parte dos cofres públicos ou de receitas provenientes das taxas de matrícula estudantil. Na segunda fonte, a receita é condicionada à gestão universitária, à aplicação em fundos de investimento e à captação de financiamento público e privado, o que está articulado à própria projeção internacional dessas instituições. A terceira fonte de receita dessas universidades depende das doações direcionadas aos fundos de *endowment*, os quais geram um retorno financeiro mensal e permitem o uso sustentável dos recursos neles investidos para as necessidades futuras. Por fim, a quarta fonte de receita prevista refere-se a verbas de pesquisa e de prestação de serviços realizados por docentes institucionais.

De acordo com Altbach e Salmi (2011, p. 393):

---

<sup>65</sup>O *endowment* consiste na criação de um patrimônio perpétuo que gera recursos contínuos para a conservação, expansão e promoção de uma determinada atividade, por meio da utilização dos rendimentos desse patrimônio. A geração contínua de recursos diferencia o *endowment* de formas tradicionais de filantropia, as quais envolvem tipicamente a doação de recursos para um objetivo pré-determinado, como a construção de um laboratório para pesquisas, a reforma de uma instalação específica, a implementação de um determinado projeto, etc.

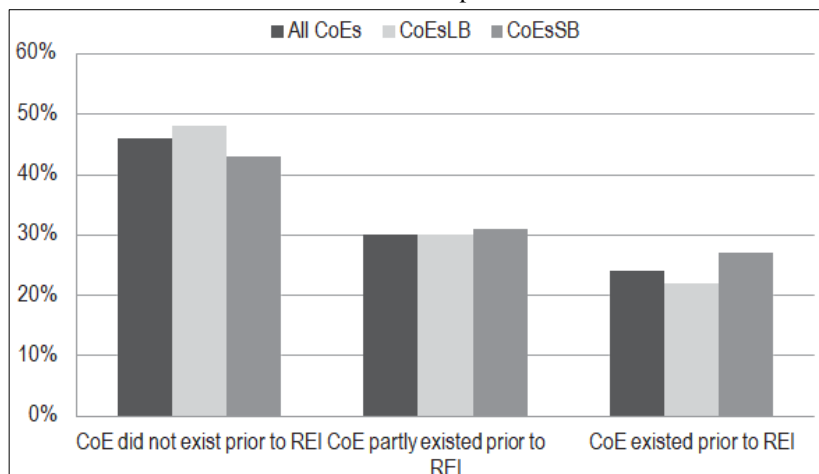
Um financiamento abundante é essencial, não apenas para estabelecer instalações e infraestruturas de última geração mas também para atrair e reter acadêmicos de alto nível. A comparação de dados [...] mostra inequivocamente que as instituições com melhor classificação nas listas possuem o maior nível anual de gastos por estudante, que passa de quase 40 mil dólares americanos, no caso da Universidade Nacional de Cingapura, para 70 mil no exemplo da Universidade da Ciência e Tecnologia de Pohang. (tradução nossa).

O relatório da OCDE (2014a, p. 15) indica a disponibilidade de fundos de pesquisa como um aspecto essencial para o funcionamento dos CoEs. Ainda segundo a publicação, os centros analisados pelo estudo são, por definição, generosamente financiados, uma vez que as pesquisas por eles realizadas têm “objetivos ambiciosos (por exemplo, promovendo avanços científicos, promovendo abordagens científicas inovadoras e construindo sólidas redes de pesquisa) que requerem mais financiamento do que muitas outras iniciativas de pesquisa”.

Ainda neste relatório (OCDE, 2014a), afirma-se, com base em Altbach e Salmi (2011), que as universidades de pesquisa internacionalmente competitivas são instituições caras, que devem ter orçamentos adequados e contínuos. Nesse sentido, no que se refere às diferentes formas de financiamento da ‘pesquisa de alta qualidade’ nos países da OCDE (financiamento individual, financiamento via *REI* e financiamento básico institucional), o relatório indica que não se trata de selecionar a melhor forma de financiamento, mas de equilibrá-las com o objetivo de alcançar um nível ótimo.

No Gráfico 2, pode-se perceber o quão importante foi o financiamento por meio das *REIs* para a consolidação e criação de CoEs no âmbito da OCDE:

Gráfico 2 – Centros de Excelência antes e depois das REIs



Fonte: OCDE (2014a, p. 83).

De modo geral, os documentos analisados defendem que as UCMs podem contar com verbas provenientes de agências públicas fomentadoras e de financiamentos de projetos de pesquisa e desenvolvimento. Médias e grandes empresas, públicas ou privadas, também financiam pesquisas universitárias, bem como investem em centros de pesquisa (laboratórios, instalações físicas e equipamentos) no interior dos departamentos. Assim, o que se verifica são atividades sujeitas à habilidade, competência e criatividade dos pesquisadores, exigindo que o professor desenvolva sua capacidade como empreendedor de projetos de pesquisa.

Percebemos que a tendência do estreitamento da relação público-privada, no tocante ao financiamento, é justificada pela necessidade de complementação financeira, como decorrência da capacidade limitada dos governos, pelo aumento das oportunidades educativas, pela necessidade de criar formas mais eficazes de gerir o financiamento público e pela possibilidade de incremento da eficiência e da inovação tecnológica, como podemos perceber no excerto do documento da Unesco, a seguir:

É importante ressaltar que o governo nacional não é o único grande jogador quando se trata de facilitar o estabelecimento de instituições de excelência. Em países grandes e/ou sistemas federais, autoridades regionais ou provinciais podem desempenhar um papel crítico, como ilustrado pelo papel ativo

desempenhado pelas autoridades californianas na concepção e criação de um sistema integrado de ensino superior na década de 1960, ou, mais recentemente, na criação de fundos especiais de inovação para fortalecer os vínculos entre as universidades de pesquisa e a economia regional. Da mesma forma, o município de Shanghai tem dado apoio ativo às suas principais universidades nos dez últimos anos, como parte de suas políticas de desenvolvimento acelerado, e no Estado de Nuevo León, no México, a comunidade de negócios também contribuiu substancialmente para o sucesso do Instituto de Tecnologia de Monterrey. (SADLAK; CAI, 2009, p. 44, tradução nossa).

Percebemos assim que a parceria com o setor privado é componente do projeto de educação para o capital articulado pelas classes dominantes, mostrando-se cada vez mais naturalizada nas orientações dos OIs.

Nesse sentido, a relação com o setor privado aparece como “uma forma de facilitar autonomia administrativa para as universidades [...], para oferecer financiamento com base no rendimento e ainda ‘permitir’ que as empresas e os filantropos possam fazer doações dedutíveis de impostos para as universidades” (SALMI, 2009, p. 28).

No documento publicado pela Unesco (SADLAK; CAI, 2009) são apresentadas algumas comparações em relação ao financiamento das universidades norte-americanas de elite e as universidades europeias, quais sejam: as universidades americanas possuem grandes dotes, que garantem segurança orçamentária, conforto e possibilidade de se concentrarem em prioridades institucionais a médio e longo prazo. Ao contrário de muitas universidades na Europa, elas não estão à mercê do curto prazo das fontes de financiamento do governo ou de caprichos advindos da mudança de prioridades políticas.

Para Sguissardi (2009), a diversificação das fontes de financiamento e outros mecanismos de aproximação com o setor privado vêm transformando a universidade em um espaço cada vez mais permeável à influência de setores externos, que assim conquistam cada vez mais poder para definir a agenda universitária no âmbito da administração, do ensino, da pesquisa e da extensão. Para além do imperativo da diversidade de financiamento, os Organismos e os *experts* são uníssonos sobre a necessidade de financiamento por parte dos

governos, ou seja, sobre a concentração dos recursos governamentais em IES selecionadas.

Em estudo sobre o financiamento de UCMs, Usher (2015) constatou-se que os governos sempre enfrentam uma escolha entre acesso e excelência: os recursos devem ser gastos restritamente em algumas instituições, a fim de torná-las de ‘nível mundial’, ou devem ser distribuídos mais amplamente, a fim de capacitar e aumentar o acesso? O autor reúne dados sobre gastos institucionais relativos a estudantes universitários de dez países: Austrália, Canadá, França, Alemanha, Japão, Holanda, Suécia, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos. Esses dez países, à época da pesquisa, hospedavam 91 das 100 melhores universidades do *Ranking Acadêmico de Universidades do Mundo* (ARWU), também conhecido como ‘*Ranking de Xangai*’. Com fundamento neste estudo, Usher (2015) apresenta algumas informações: 1) desde 2008, levando em conta o setor em sua totalidade, as despesas totais por aluno aumentaram em apenas três países: Japão, Suécia e Reino Unido; 2) apenas no Canadá, na Suíça e nos Estados Unidos as universidades ‘*top*’ têm um resultado melhor do que as outras; 3) na Austrália e na Suécia, as universidades ‘*top*’ não estão se dando tão bem quanto as suas congêneres.

Tais conclusões indicam que a busca pela excelência acadêmica e a tentativa de adequação aos efêmeros padrões globais de excelência não garantem a ‘eficácia’ desejada em todos os contextos, como querem fazer parecer os *rankings* internacionais, os OIs e os demais *experts* que promovem as UCMs. Nesse sentido, os dados expõem o dilema entre o necessário e o suficiente.

A questão do financiamento, sob esse enfoque, aparece estritamente articulada com as formas de gestão de uma UCM, como abordamos no próximo subitem.

### **2.3.3 Gestão diferenciada e flexível**

De acordo com os documentos analisados, o modelo de UCM exige recursos e gestão que incentivem a visão estratégica, a inovação, a flexibilidade e a autonomia, para permitir que as instituições possam gerir os recursos sem serem prejudicadas pela burocracia (SALMI, 2009; SADLAK; CAI, 2009).

Ou seja, autonomia universitária se reduz à gestão de receitas e despesas. Significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição com vistas ao atendimento de metas e indicadores impostos pelo contrato de gestão, com o qual faculta-se à universidade ‘autonomia’ para ‘captar



recursos' de outras fontes, a exemplo das parcerias estabelecidas com as empresas privadas.

Assim, o modelo burocrático, a equidade de salários, a estabilidade da carreira e a falta de liberdade das instituições no âmbito da gestão são consideradas características que comprometem o alcance do *status* de classe mundial por parte das universidades. Neste sentido, destacam-se as comparações entre as formas de gestão das universidades americanas e europeias, como explicitado no excerto a seguir:

Em um relatório de pesquisa recente, *The Economist* (2005) considerou o sistema de ensino superior nos Estados Unidos como “o melhor do mundo”, e o sucesso não foi associado apenas à riqueza mas também à independência das instituições em relação ao Estado, ao espírito competitivo das universidades, bem como a sua capacidade de realizar trabalhos acadêmicos e produtos relevantes e úteis para a sociedade. Além disso, instituições que têm completa autonomia são mais flexíveis, porque não estão vinculadas à burocracia excessiva e às normas impostas. Como resultado, elas podem gerenciar seus recursos com agilidade e responder rapidamente às exigências de um mercado global em constante transformação. (SADLAK; CAI, 2009, p. 29, tradução nossa).

Em concordância com este entendimento, Salmi (2009) apresenta as conclusões de uma investigação comparativa realizada por Aguion et al. (2008)<sup>66</sup>, também sobre as diferenças entre as universidades americanas e europeias. De acordo com Altbach e Salmi (2011), o referido estudo concluiu que a capacidade de competir por fundos de pesquisa, o que ocorre nas universidades americanas, configura-se como um fator determinante, sendo uma das principais diferenças identificadas para explicar o desempenho superior destas instituições em relação às europeias.

Comparando alguns países europeus, no documento publicado pelo BM são indicados os problemas das universidades europeias:

---

<sup>66</sup>. Destaca-se que este estudo é referenciado por documentos da Comissão Europeia, no tocante à proposta de modernização das universidades, bem por alguns projetos de reforma da educação superior de países europeus, como, por exemplo, a Espanha.

[...] as universidades são entidades governamentais sob as normas de emprego da administração pública e são limitadas por rígidos controles de gestão. Em particular, isto significa que não é possível pagar salários visando recompensar os acadêmicos mais produtivos, atrair investigadores de fama mundial. Os salários dos professores franceses são, por exemplo, 20% inferiores aos dos seus homólogos norte-americanos. (SALMI, 2009, p. 16).

De acordo com o documento da Unesco (SADLAK; CAI, 2009), os governos precisam capacitar e incentivar as suas universidades a competir em nível internacional para atingir uma série de indicadores em que a qualidade e a relevância da educação universitária são comumente avaliadas (incluindo reputação e prêmios, estudantes e professores estrangeiros e bolsas de investigação). Para facilitar a materialização desta lógica, a autonomia de gestão, a meritocracia e a interação com o setor privado são as alternativas apontadas pelo documento. Nesta perspectiva, as universidades devem fornecer financiamento com base no desempenho e também estruturar sistemas fiscais que permitam a empresas e filantropos fazerem doações livres de impostos para as universidades, como já acontece em alguns países, a exemplo dos EUA e da Índia.

Outro elemento fulcral para a gestão das UCMs são equipes de gestão coordenadas e capacitadas. Prescreve-se que seus líderes devem ter uma visão estratégica acerca das metas e dos valores da universidade e saber como implantar as medidas necessárias para atender aos objetivos institucionais, ajustando interesses de discentes, docentes e de outros profissionais afiliados às universidades (ALTBACH; SALMI, 2011; LIU; CHENG, 2005).

Assim como afirmam Altbach et al. (2010), o futuro das IES está estritamente relacionado à qualidade de sua liderança e ao compromisso com valores como a meritocracia em todos os setores da universidade. Em consonância com o exposto, na perspectiva da OCDE (2014a), as principais tarefas da autoridade que organiza uma *REI* são:

- Definir excelência científica, ou seja, especificar os objetivos do programa;
- Determinar como a excelência pode ser melhor alcançada (em uma determinada configuração), ou seja, definir a operacionalização do objetivo;
- Estabelecer mecanismos para garantir que os fundos sejam destinados a candidatos considerados excelentes (ou que

tenham potencial para tanto), ou seja, determinar o modo de alocação.

Como apontam Altbach e Salmi (2011) em documento publicado pelo BM, o planejamento dessas instituições deve ser orientado não apenas por estratégias de atuação global, que vão além de ações que estimulem os programas de cooperação internacional, mas também pelo que diz respeito à competitividade com outras universidades de pesquisa. Por isso, em geral, os quadros de liderança desses estabelecimentos devem ser compostos por profissionais que dominem conhecimentos na área da administração de empresas, gestão universitária, inovação, empreendedorismo e política internacional. Por fim, para a constituição de uma UCM, a estratégia institucional, as práticas de contratação e a qualidade da gestão universitária são tão importantes quanto a questão financeira.

Isso significa que os reitores devem ser administradores profissionais, e a gestão acadêmica subordinada a racionalidade econômica. De acordo com o documento publicado pela Unesco (SADLAK; CAI, 2009), em alguns casos, as autoridades universitárias também consideraram útil a contratação de um profissional estrangeiro para liderar a instituição, a exemplo do que fizeram a Coreia do Sul, o Reino Unido e a Austrália, países em que essa estratégia vem sendo praticada há alguns anos. O documento afirma ainda que “esta é uma das maneiras pelas quais as instituições podem desafiar-se a ‘pensar fora da caixa’ e abraçar uma mentalidade de gestão da mudança”, apesar de esta abordagem nem sempre ser bem aceita, uma vez que fere “sensibilidades nacionais” (SADLAK; CAI, 2009, p. 105).

Para Silva Júnior (2015), autor que investigou as UCMs dos EUA, o modelo de gestão em voga consiste na separação entre o meio (a administração institucional) e o fim da universidade (o processo de formação de profissionais, pesquisadores e de produção da pesquisa). Neste sentido, para o autor, “as consequências deste movimento são evidentes quanto à gestão, à pauta de pesquisa, ao trabalho do professor, aos tipos de cursos de graduação e pós-graduação e à necessidade da publicação em revista de prestígio mundial [...]” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 150). Como resultado, as organizações vêm buscando incessantemente novas ferramentas de gerenciamento, que as direcionem para uma maior competitividade por meio da qualidade e produtividade de seus produtos, processos e serviços.

No mesmo sentido, Ball (2001, p. 108) afirma que:

A gestão tem sido um mecanismo chave tanto na reforma política, quanto na reengenharia cultural no setor público dos países do norte. Tem sido a forma principal “através da qual se tem reconfigurado a estrutura e a cultura do serviço público. Ao fazer isto, procura introduzir novas orientações, remodela relações de poder existentes e afeta como e onde as escolhas sobre as políticas sociais são feitas” (Clarke, Cochrane e McLaughlin, 1994, p. 4). A gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma “força transformadora”. Ela desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora. O gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as.

Tendo em vista o exposto, constata-se que as mudanças no âmbito da gestão apresentadas pelos OIs como essenciais ao modelo de UCM já estão sendo implementadas em instituições de educação superior de vários países, de forma mais ou menos avançada, a depender das especificidades de cada contexto. Todavia, é importante destacar que tais alterações de âmbito administrativo e organizacional expressam a elaboração de uma espécie de ‘cultura de excelência’ ou de ‘classe mundial’, que se materializa, naturaliza e fortalece à medida que mais instituições, docentes e discentes passam a fazer parte dessa nova lógica, baseada no estímulo e no apoio ao desenvolvimento de uma cultura empreendedora, em novos padrões de produtividade e organização do trabalho, em novas formas de remuneração, na prospecção de fontes de financiamento nacionais e internacionais para pesquisa e programas de transferência de tecnologia, no estímulo e assessoria a pesquisadores para proteção da propriedade intelectual e na transferência de tecnologia, entre outras características.

### **2.3.4 Interação com o setor produtivo**

A colaboração entre universidade e indústria na Europa e nos Estados Unidos não é recente, podendo-se afirmar que seu início data do

final do século XIX (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016). Todavia, foi após a Segunda Guerra Mundial, mais precisamente a partir da década de 1980, que esta parceria ganhou força, com o crescimento do patenteamento e do licenciamento<sup>67</sup>, à medida que a ciência passava a assumir centralidade enquanto força produtiva<sup>68</sup>. Nesse contexto, consubstanciava-se uma espécie de nova cultura mundial, baseada na busca por maior eficiência<sup>69</sup> e inovação. Sobre esse aspecto, Harvey (2011, p. 81) afirma:

Na medida em que P&D [Pesquisa e Desenvolvimento] sustenta vantagens comparativas na competição econômica global, um vasto leque de serviços dentro do aparato governamental (lidando com saúde, alimentação, agricultura, transportes, comunicações e energia, assim como com ramificações mais tradicionais de militares e de segurança), apoiado por um sistema universitário semipúblico enorme de pesquisa, tem desempenhado um papel vital na inovação tecnológica e organizacional em associação com a indústria nas principais potências capitalistas.

No entanto, antes de apresentar como a inovação aparece no modelo de UCM, cumpre destacar algumas considerações sobre esta questão, já que esta não pode ser considerada, essencialmente, uma ‘novidade’. De acordo com Mancebo (2017, p. 115), a inovação “é um processo, ao mesmo tempo, de mudança, invenção e adaptação, que existe desde os primórdios da humanidade, e que teria como objetivo a melhoria da vida e do trabalho das pessoas e das empresas, agregando mais valor aos produtos no menor tempo possível”.

---

<sup>67</sup>.A origem deste processo encontra-se na universidade pública, reorganizada com uma nova missão, orientada para a busca de seu próprio financiamento e lucro, “que resultou na e da promulgação do *Bayh-Dole Act* e do *Competes Act* nos Estados Unidos” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 142).

<sup>68</sup>.Ainda que em alguns momentos o Estado tenha direcionado mais recursos para áreas sociais, no contexto do que se denomina *Estado de Bem-Estar-Social*, com a emergência do neoliberalismo, o financiamento público voltou-se para o setor produtivo.

<sup>69</sup>.Eficiência “que engloba todos os aspectos da circulação do capital, desde a aquisição de material de trabalho e meios de produção (daí a estrutura da cadeia de oferta de entregas no tempo exato de fornecedores subcontratados para a moderna corporação) até estratégias de mercado eficientes e de baixo custo (a síndrome do Wal-Mart)” (HARVEY, 2011, p. 79).

O próprio Marx (2012) explica que a principal força motriz da história é a necessidade que a sociedade possui de desenvolver suas forças produtivas, ou seja: aumentar o conhecimento e o domínio sobre a natureza, reduzir o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir e reproduzir as condições de vida, melhorar o estilo e os padrões de vida. Desse modo, devemos considerar que a inovação é resultado do intelecto humano e da vida em sociedade, antes de ser vista como subproduto do capitalismo.

Todavia, de acordo com Harvey (2011), uma questão central é que a inovação, no sistema capitalista, passa a ser um elemento-chave para a competitividade e também um negócio. Neste sentido, o autor explica que:

A competição feroz, que os capitalistas por vezes chamam de “ruinosa”, tende, portanto, a produzir inovações de salto de qualidade, que muitas vezes levam os capitalistas a fetichizar a inovação tecnológica e organizacional como a resposta para todas as suas orações (incluindo o disciplinamento do trabalho tanto no mercado quanto no processo de trabalho). **Esse fetichismo é alimentado à medida que a inovação se torna um negócio que visa formar seu próprio mercado, convencendo todos e cada um de nós de que não podemos sobreviver sem ter o mais recente *gadgets* parafernália sob nosso comando.** (HARVEY, 2011, p. 81, destaque nosso).

Sobre o fato de a inovação tornar-se um grande negócio, compreendemos que isso ocorre quando ela passa a ser aplicável não só para a melhoria dos produtos existentes mas também para a criação de setores da indústria inteiramente novos, como, por exemplo, o que ocorreu na década de 1950, especialmente nos EUA. Entretanto, é importante destacar que a inovação também apresenta um potencial destrutivo, na medida em que se produz uma rápida sucessão de novas fronteiras, que pode tornar-se destrutiva e ruinosa até mesmo para o próprio capital<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup>.Para Harvey (2011, p. 81), isso ocorre “[...] em parte porque as tecnologias e formas de organização de ontem têm de ser descartadas antes de terem sido amortizadas (como o computador com o qual estou trabalhando) e porque as reestruturações perpétuas nos processos de trabalho são prejudiciais à continuidade do fluxo e desestabilizam as relações sociais. A desvalorização dos investimentos anteriores (instalações, máquinas e equipamentos, ambientes construídos, redes de comunicação) antes que seu valor seja recuperado, por exemplo, torna-se um problema sério”.

Voltando ao raciocínio inicial, constatamos que inovação e transferência de tecnologia são temáticas expressivas nas orientações dos OIs para a educação superior de uma forma geral, bem como algumas das características essenciais para constituir-se uma UCM. O lugar ocupado por esta questão nos documentos analisados está embasado no entendimento de que a inovação é o motor crucial da produtividade e da prosperidade econômica.

Para a Unesco (SADLAK; CAI, 2009, p. 15, tradução nossa) “as universidades, particularmente aquelas consideradas ‘de classe mundial’, ocupam um lugar especial na cadeia de inovação”. Neste sentido, “as universidades se tornam cada vez mais pontos focais de financiamento específico, cujo alcance real não é suporte da pesquisa acadêmica por si mesmo, mas serve de catalisador para a geração de inovações técnicas”.

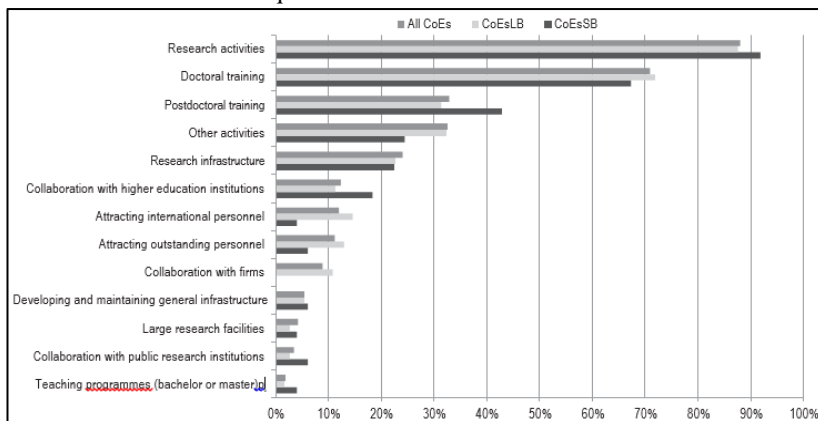
Desse modo, a pesquisa científica é apresentada pelos OIs como componente-chave dos processos de inovação. Não por acaso, as UCMs também são chamadas pelo BM (ALTBACH; SALMI, 2011) e pela Unesco (SADLAK; CAI, 2009) de “Universidades de Pesquisa”, nas quais devem ser priorizadas as atividades de pós-graduação com vistas à inovação. De acordo com o documento da Unesco:

Os alunos avançados em nível de doutorado podem fornecer pessoal científico altamente motivado que, ao mesmo tempo, pode se beneficiar diretamente com o envolvimento em sofisticadas pesquisas. As universidades têm uma ampla gama de disciplinas e especializações científicas e de pesquisa que podem se beneficiar de conhecimentos interdisciplinares, o que é especialmente importante em áreas de fronteira tais como a biotecnologia e as ciências ambientais. As universidades podem também combinar a pesquisa básica e aplicadas de maneiras que outros tipos de instituições não podem. O ambiente acadêmico é enriquecido pela combinação única da norma acadêmica da descoberta científica e interpretação, pela ligação entre ensino e pesquisa, bem como pela presença de cientistas e acadêmicos de uma gama de disciplinas. As universidades também exemplificam o ‘bem público’ – a ideia de que a descoberta científica pode ter benefícios sociais mais amplos –, e seu foco em pesquisa básica é único. Embora a prática da ciência possa ter lugar em outros locais, as universidades oferecem

ambientes particularmente propícios às descobertas. (SADLAK; CAI, 2009, p. 75, tradução nossa).

No Gráfico 3, a seguir, percebe-se que as atividades frequentes dos Centros que participam das REIs estão concentradas na área de pesquisa. Ou seja: atividades de pesquisa, doutorado, pós-doutorado, entre outras:

Gráfico 3 – Atividades frequentes das REIs



Fonte: OCDE (2014a, p. 85).

Nos documentos da OCDE está evidenciado o problema, notadamente nos países que não compõem o eixo dinâmico do capital, em relação à distância entre o ensino superior, a inovação e o setor produtivo, sendo este, afirma-se, um grande gargalo a ser resolvido. Por isso, esse OI tem atuado em prol da construção de elos entre as referidas questões nos seus países-membros, a partir da formação de sistemas de inovação e da ênfase na necessidade de universidades e outras instituições de pesquisa alinharem as suas agendas de investigação e buscarem formação de parcerias público-privadas para promover sinergismos entre economia, ensino superior e inovação.

Em relatório mais recente, intitulado *Science, Technology and Innovation Outlook* (OCDE, 2016b), as parcerias público-privadas são consideradas um componente-chave dos programas de inovação em áreas prioritárias das estratégias nacionais de vários países-membros da OCDE. Esse tipo de interação também é considerado uma forma de tornar as políticas de pesquisa e inovação mais receptivas aos desafios globais e sociais, uma vez que as PPPs oferecem oportunidades para que as empresas compartilhem riscos e recursos.



Igualmente, o BM avalia que as UCMs possuem fulcral relevância para os sistemas nacionais de inovação, informando que “muitos governos têm se preocupado que as suas universidades estejam funcionando na vanguarda do desenvolvimento intelectual e científico” (SALMI, 2009, p. 16). E, em outro documento, assevera-se que “a inovação é um pilar fundamental para a competitividade e seu resultado dependerá em grande medida do papel que realizem as universidades de investigação na hora de fomentar e divulgar o conhecimento produzido” (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 36).

No mesmo sentido, na publicação da Unesco (SADLAK; CAI, 2009), assim como no relatório da OCDE, estão assinaladas as dificuldades para transformar ‘pesquisas excelentes’ em produtos ou serviços comercializáveis. No entanto, para a Unesco “há evidências crescentes de que os desenvolvimentos econômicos dependem cada vez mais de trabalhadores talentosos e altamente qualificados, particularmente aqueles que possuem as habilidades científicas e de engenharia necessárias”. Como desdobramento, esses países têm interesse em atrair cientistas ‘de classe mundial’, que “possam ter ideias brilhantes ou estejam prontos para investir em novos projetos” (SADLAK; CAI, 2009, p. 63). As redes de pesquisa, incluindo instituições de diferentes países e também o setor privado, neste contexto, são incentivadas por apresentarem-se cada vez mais úteis.

Entendemos, pois, que a necessidade precípua por inovação está expressa na centralidade atribuída à pesquisa de ponta, na atração de cérebros, no alto financiamento e na flexibilidade da gestão. E mais: na necessidade pujante de estabelecer um consenso sobre a importância das UCMs para o desenvolvimento econômico de cada Estado-nação, em que a inovação é tida como o ‘coração’ da lógica da excelência.

É interessante destacar que as universidades norte-americanas são consideradas instituições de patamar elevado e, apesar de terem se tornado mais corporativizadas, desempenham um papel crucial na manutenção de vantagem tecnológica em relação ao resto do mundo. Em resposta a essa posição hegemônica dos EUA, União Europeia, Japão e China passaram a reconhecer a “importância desse tipo de setor de P&D de Estado-universidade para seu futuro competitivo e estão tentando desesperadamente alcançar o nível dos EUA, investindo de forma pesada

no ensino superior e financiando centros de pesquisa e desenvolvimento”<sup>71</sup> (HARVEY, 2011, p. 83).

Percebemos então que o acirramento da interação entre a universidade e o setor produtivo torna-se mais visível no século XXI, uma vez que as corporações mundiais, no âmbito da mundialização do capital, têm no *conhecimento matéria-prima* (SILVA JÚNIOR, 2017) seu estratégico ponto de partida para produção.

Sobre este aspecto, a Unesco atribui importância à diferenciação entre universidade de pesquisa e sistemas de pesquisa, reforçando então a necessidade de que a universidade de pesquisa esteja articulada a um sistema mais complexo de investigação, integrado, por sua vez, ao setor produtivo. Ela também deve servir de fornecedora de força de trabalho barata ao setor produtivo, como pode ser observado no excerto a seguir:

Em grandes países, universidades de pesquisa fazem parte de um sistema de investigação mais complexo, que inclui outros tipos de instituições. As universidades, no entanto, atuam como a maioria das instituições eficazes para a realização de pesquisas. Além disso, elas proporcionam formação formal e credenciais para a futura geração de pesquisadores, estudiosos e professores. **Usar estudantes avançados para ajudar com a pesquisa, precipuamente os doutorandos, reduz o seu custo, fornece valiosa formação para os estudantes e emprega as ideias da nova geração de pesquisadores talentosos.** (SADLAK; CAI, 2009, p. 74, destaque e tradução nossa).

As universidades são convocadas a responder cada vez mais rapidamente às demandas do setor produtivo e, preconiza-se, devem fazê-lo por meio do financiamento em pesquisas em áreas estratégicas, de parcerias com o setor privado e da criação de centros de excelência. Ou seja, a necessidade constante de inovações para o aumento da competitividade dos países traduz-se no consenso pela excelência, pelo incentivo à promoção de UCMS em detrimento das demais instituições que não apresentem ‘vocalção’ para pesquisa.

---

<sup>71</sup>.A afirmação feita por Harvey (2011) pode ser constatada ao analisar-se o conjunto de documentos da União Europeia, da OCDE e do BM, nos programas de excelência dos países asiáticos e ainda de outros países, como trataremos adiante.

Sendo assim, verificamos que a interpretação expressa nos documentos analisados é de viés *shumpeteriano*. Para Schumpeter (1961), a inovação representa papel central na questão do desenvolvimento econômico regional e nacional, uma vez que o desenvolvimento tecnológico é considerado um diferencial competitivo, que possibilita a manutenção de um mercado específico ou a conquista de outros. De acordo com o autor, as inovações seriam “incomparavelmente mais eficientes na prevenção das explosões em algumas épocas e reações depressivas em outras, do que qualquer variação automática ou artificial, como a taxa de juro e o fornecimento do crédito” (SCHUMPETER, 1961, p. 238-239).

Ainda de acordo com esta perspectiva, a inovação requer envolvimento, conhecimento e conexões pessoais, estratégicas e tecnológicas, envolvendo empresas, cérebros, universidades e institutos, o que vai ao encontro do que discutimos neste tópico.

Ademais, cabe destacar que a formação requerida pelo setor produtivo às UCMs é a qualificação em administração de negócios relativos às áreas de ciência, engenharia, medicina e direito, com o objetivo de criar um sistema de proteção do conhecimento baseado nos produtos, serviços e processos (SILVA JÚNIOR, 2015). Entendemos, pois, que a missão deste modelo de universidade no contexto neoliberal associa-se cada vez mais ao papel de prestadora de serviços e de suporte ao padrão de acumulação (LEHER, 2011).

## 2.4 UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL: APROFUNDAMENTO DA DIFERENCIAÇÃO INSTITUCIONAL/EDUCACIONAL

Ao longo deste capítulo, averiguamos que, naquilo que concerne à atuação dos OIs em relação às políticas para educação superior em âmbito global, a concepção/modelo UCM expressa e compõe o processo de diferenciação da educação superior, bem como articula-se a um conjunto maior de orientações/prescrições para este nível de ensino.

Todavia, é crucial situar que a universidade moderna nasce sob a lógica da diferenciação, uma vez que é essencialmente distinta de outras instituições no que concerne à concepção, estruturação e finalidade. É interessante frisar que a diferenciação, inicialmente, fazia referência a uma qualidade que distinguia a universidade das demais instituições sociais. Sendo assim, a concepção de universidade está fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, o que é, de acordo com Chauí (2003, p. 5), “o princípio de diferenciação, que

lhe confere autonomia perante outras instituições sociais”. Para a autora, a “legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber [...], na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta, assim como de sua transmissão” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Neste sentido, no período que se estende do século XIX ao século XX, as universidades tiveram como ‘ideais’, principalmente, os modelos *humboldtiano* e napoleônico.

De forma sintética, podemos dizer que, no modelo francês (napoleônico), a pesquisa não é considerada uma tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades que se dedicam fundamentalmente ao ensino e as chamadas ‘grandes escolas’, voltadas à pesquisa e à formação profissional de alto nível. Assim, enquanto o modelo francês privilegia a formação especializada e profissionalizante, o alemão (*humboldtiano*) enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber.

O ‘ideal’ de universidade, arquitetado a partir dos pilares humanistas e iluministas por Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand, Barão von Humboldt (1767- 1835), fundador da Universidade de Berlim em 1810, tem como princípios a formação através da pesquisa, a unidade entre o ensino e pesquisa, a interdisciplinaridade, a autonomia e a liberdade por parte da administração da instituição e da ciência que ela produz, assim como a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade. De acordo como exposto, destaca-se que a emergência desse modelo atendeu a uma perspectiva liberal-elitista, que conferia maior autonomia à universidade diante do Estado, o que culminou numa concepção de universidade menos pragmática, mais idealista e acadêmica (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Outro adendo a ser feito diz respeito ao fato de que, como afirmam Silveira e Bianchetti (2016, p. 85), a “concepção humboldtiana de universidade já traz em seu bojo a ‘divisão das instituições científicas superiores e os diversos tipos de instituições resultantes desta divisão”, sendo as primeiras estatais e responsáveis pelas atividades de ensino e pesquisa; e as demais, privadas, encarregadas da produção da ciência pura, das ciências da observação e da experimentação ou ainda de conhecimento direcionado a questões práticas.

De forma geral, conclui-se que a universidade se constituiu modernamente como uma instituição diferenciada – na acepção de haver conquistado legitimidade. Assim, resguardadas as especificidades, intuimos que a concepção de UCM articula justamente o aspecto

‘diferenciado’ em termos de legitimidade, concentração em pesquisa e formação de elites à necessidade de diferenciação institucional, sendo esta última basilar para o sucesso do modelo. Assim, pode-se afirmar que a lógica de diferenciação não nasce com a UCM, mas compõe o processo histórico de emergência e transformação das instituições universitárias.

Dando continuidade ao raciocínio, constata-se que este mesmo momento histórico (a modernidade) também é marcado por um profundo processo de transformação das universidades mediante a expansão, profissionalização e *diferenciação*, apesar das especificidades de cada país, impulsionado pelos novos requerimentos da sociedade moderna (FERREIRA, 2009). Desse modo, “a universidade é atravessada pelo caráter instrumental, no sentido de responder às demandas e aos tempos econômicos, industrial, tecnológico e urbano da ordem capitalista” (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 81).

Assim, de acordo com Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 20-21):

A passagem pelo século XIX configura-se como uma síntese histórica de formas de organização e funcionamento da universidade – e da educação superior como responsabilidade desta –, com inúmeras metamorfoses, mas que de certa forma estabeleceu os modelos que, a partir daí, passarão a predominar, com mudanças que perpassam qualquer instituição que é ou procura ser coetânea de seu tempo. Mas, de qualquer maneira, o reiteradamente repetido tripé ou as chamadas atividades-fins – ensino, pesquisa e prestação de serviços ou extensão – que passam a materializar-se, com diferentes pesos e intensidades, no interior ou entre as universidades, têm, nesse século, sua origem mais explícita e, nos seguintes, sua continuidade, embora com inúmeras idiossincrasias. Se, na Idade Média, a universidade foi medieval, com tudo o que isso impactou em termos de sua identidade, nas palavras de Magalhães (2006, p. 17), “é neste sentido que a fundação narrativa do ensino superior de von Humboldt, Newman ou do modelo napoleônico, são modernas, para além das suas diferenças”. E, nesta perspectiva, se a sistematização e o funcionamento desses modelos – napoleônico, humboldtiano e newmaniano – significaram uma espécie de síntese, na sequência vão surgir ramificações desses modelos, com denominações e

funções diversas, ora mantendo conexões, ora distanciando-se desses clássicos. É o caso de modelos neonapoleônicos, neo-humboldtianos – até “modelos de ocasião”, como afirma Sguissardi (2009a) – e outros híbridos e outros, ainda, que vão distanciando-se, inclusive, daquilo que se entendia por uma instituição com as características diversas que se vem apontando.

Ainda de acordo com os autores, considerando o período que se inicia a partir da década de 1980:

O leque de instituições vai ampliar-se em termos de instâncias administrativas e formas jurídicas, responsáveis pela universidade, que são mais conhecidas, como é o caso das públicas, das privadas (comunitárias, confessionais) e particulares (*for profit*). Porém, em período mais recente, vão aparecer as novidades, em que a característica de instituição social metamorfosear-se-á em organização social (Chauí, 2003), dentre as quais podem-se apontar as universidades corporativas (Quartiero e Bianchetti, 2005), patrocinadas e tuteladas por empresas (Meister, 1999) e as universidades particulares, propriedades de uma ou mais pessoas ou de grupos empresariais nacionais ou transnacionais, que se dedicam a oferecer ensino, buscando auferir lucros da educação como mercadoria. (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 21).

Assim como abordamos ao longo deste capítulo, nota-se que a chamada ‘diversificação’ passou a compor as orientações dos OIs na década de 1990, o que pode ser verificado nas atuais concepções de educação terciária e, mais especificamente, no que tange ao tema em tela: as ‘Universidades de Pesquisa’ e os ‘Centros de Excelência’.

Nesta direção, compreendemos, pois, que o modelo de UCM, acoplado a um consenso da excelência acadêmica e científica, incita um novo elemento de diferenciação, sendo este o motivo de acirramento da polarização entre instituições de ‘educação terciária’ direcionadas para a formação profissional (as quais se multiplicam em modelos, objetivos e plataformas) e universidades focadas em pesquisa (internacionalizadas e mais diretamente articuladas ao setor empresarial), bem como estabelece as condições objetivas para que este modelo de UCM adquira respaldo na sociedade civil por meio do consenso.

A especificidade deste modelo, pautado na internacionalização, na concentração de talentos, professores e pesquisa de ponta e no comprometimento com o setor industrial/ empresarial implica deflagração das diferenciações na oferta de educação superior, que reforçam uma lógica excludente, mascarada pela falsa democratização do acesso e pela meritocracia. Se, por um lado, o nível de certificação em massa é dirigido a uma parcela da classe trabalhadora, para que possa agir nos espaços tecnicamente menos exigentes, por outro, a certificação, especialmente na pós-graduação *stricto sensu* e na pesquisa, predominantemente na aplicada, tende a estar a serviço de negócios nacionais e internacionais. Esta dimensão é destinada aos melhores alunos das melhores universidades, conforme critérios estabelecidos pelos *rankings* internacionais, de modo a corroborar a diferença de classe a partir do acesso a diferentes tipos de educação, bem como pelos distintos papéis que estes estudantes virão a ocupar no mundo do trabalho.

Apregoa-se que o desenvolvimento econômico e científico do país, sua competitividade no cenário internacional e a resolução das grandes e urgentes questões postas pela humanidade, hoje, estão sujeitas à promoção dessas iniciativas de excelência universitária. Esse discurso está fundamentado: 1) na ideia de eficiência científica, neutra e grande solucionadora dos problemas sociais e econômicos; 2) na lógica economicista, que pensa o espaço do ensino superior em função das necessidades do mercado; 3) no mecanismo de competitividade (entre países, instituições, pessoas), bem como na lógica da meritocracia; e 4) na reelaboração da noção de qualidade da educação superior.

Especificamente sobre este último ponto, de acordo com Leite et al. (2012, p. 85):

Confirma[-se] a existência de um novo conjunto de referenciais a sustentar a ordem das ideias. Os referenciais, transformados em neolíngua, indicam que a palavra “Qualidade” seria a característica das IES de status e que quem confere “A Qualidade” é a agência externa de avaliação acreditada e associada às redes internacionais. Há atores no cenário internacional que não são novos. Em verdade, são os mesmos atores do capitalismo hegemônico que estão à procura de novos mercados e assestaram seus binóculos para os países emergentes. Há conexões e alianças entre intelectuais, entre instituições e governos, entre agências de avaliação e acreditação de diferentes continentes e seu objetivo é instaurar uma ordem

das coisas da educação superior cujo controle passa pelos centros hegemônicos.

Desse modo, o consenso que se quer produzir e difundir está pautado na ideia de que cada país deve possuir pelo menos uma UCM para participar do mercado global de forma competitiva – o que a torna uma instituição imprescindível – e, igualmente, na compreensão de que a alternativa para a ‘incapacidade’ do Estado em arcar com os custos destas ‘caras’ instituições seria concentrar recursos em algumas delas, mediante maior diversificação do sistema de educação superior e das fontes de financiamento.

Não podemos deixar de sublinhar o caráter da universidade como espaço de produção de consenso e conformismo, uma vez que a educação, na qualidade de sistema de internalização (MÉSZÁROS, 2005), incorpora os valores e os conhecimentos sob a ótica capitalista para manter a ordem do metabolismo social do capital.

Chauí (2001) já indicava que, dentre as formas mais ou menos visíveis de instrumentalização da cultura imposta pela divisão social do trabalho, a universidade está encarregada de “confundir conhecimento e pensamento”, na medida em que tenta reduzir toda a esfera do saber a do conhecimento, ignorando o trabalho do pensamento. Ou seja, limitando/administrando o campo do saber ao instituí-lo, fragmentá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo. Para a autora, a relação entre universidade e cultura se estabelece nessas bases porque:

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído, o pensamento, na do instituinte. (CHAUÍ, 2001, p. 59).

Mészáros (2005) afirma que uma das funções primordiais da educação formal – neste caso, da universidade – é produzir tanta conformidade quanto for capaz, por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Deste ponto de vista, ainda de acordo com o autor, seria no mínimo um ‘milagre’ esperar da sociedade capitalista uma sanção ativa (ou mesmo mera tolerância), um mandato que estimule as instituições de educação formal a contemplar de forma plena



a grande tarefa histórica do nosso tempo: romper com a lógica do capital a partir do interesse na sobrevivência humana.

Sendo assim, ao considerar que, historicamente, as universidades públicas cumpriram, ainda que com limites e contradições, a função de espaços críticos das sociedades e de busca pela verdade, entendemos que o horizonte de excelência colocado para essas instituições, explicitado pelo modelo de UCM, aponta para o reforço da meritocracia, a manutenção e o aprofundamento do corte de classe no acesso ao ensino superior. Ao longo dos próximos capítulos, apresentamos os argumentos e análises que fundamentam a elaboração ora exposta.



### 3. RANKINGS INTERNACIONAIS DAS UNIVERSIDADES: INDUÇÃO E VITRINE PARA A EXCELÊNCIA

Neste capítulo, analisamos as relações entre os *rankings* acadêmicos internacionais e a emergência do modelo de UCM a partir da análise de indicadores e métricas de dois dos principais *rankings* – *Times Higher Education (THE)* e *Academic Ranking of World Universities (AWRU)* –, bem como a capacidade indutora de políticas convergentes em direção à concepção de excelência de tais tabelas classificatórias.

Partimos do entendimento de que os *rankings* expressam uma das formas de apresentação da globalização hegemônica no contexto acadêmico, uma vez que, como afirma Harvey (1993), está em curso a construção de um movimento de regulação transnacional da educação superior, que por sua vez está articulado ao processo de mundialização e de acumulação flexível do capital.

De acordo com Robertson e Olds (2012), os *rankings* afetaram todas as IES, mesmo aquelas antes protegidas pela história, missão ou governança. Bem colocada ou não, com foco internacional ou regional, cada instituição foi arrastada para o ‘mercado mundial do conhecimento’, desafiando pressupostos básicos sobre a educação superior. Dentro dos países ou entre eles, os *rankings* estão contribuindo para transformar todas as instituições em corporações estratégicas.

Não obstante sua popularidade, estas tabelas classificatórias também têm sido objeto de críticas por parte de vários atores e autores ao longo das últimas duas décadas. Entretanto, para Altbach et al. (2010), essas críticas não têm impedido a conquista de legitimidade e credibilidade desses indicadores, convertidos, em pouco tempo, em referentes de excelência e qualidade.

Cria-se um cenário em que obter sucesso ou simplesmente sobreviver requer mudanças significativas na forma pela qual as IES estão orientadas e estruturadas, o que indica que os *rankings* se tornaram convenientes e oportunos instrumentos de políticas e ferramentas de administração: a governação por números (GREK; OZGA, 2010) e a governança baseada em *benchmarking* (AZEVEDO, 2016).

Desse modo, os *rankings* internacionais podem ser considerados elementos-chave na governança transnacional, e sua importância torna-se cada vez maior, na medida em que funcionam como testes de triagem para a entrada no ‘clube exclusivo de países’ ou conjunto de IES, criando um contexto de discussão sobre os critérios apropriados para as comparações, êxito e legitimidade, bem como contribuindo com a definição dos participantes legítimos do grupo (ENDERS, 2015) ou ainda como um

conjunto supranacional de instrumentos de normalização (MOURA; MOURA, 2013) que apontam elementos para criar estândares organizacionais.

### 3.1 CONTEXTO DE EMERGÊNCIA E PROLIFERAÇÃO DOS RANKINGS

Os primeiros *rankings* acadêmicos datam de antes das atualmente consagradas versões mundiais, inicialmente com o *America's Best Colleges*, publicado nos Estados Unidos em 1983 pelo semanário *U.S. News & World Report*. Nesse mesmo período, de acordo com Webster (1986), outras tabelas classificatórias de escopo nacional foram criadas com o objetivo primário de orientar os estudantes estadunidenses na escolha da universidade para a continuação de seus estudos. Assim, é possível afirmar que a experiência estadunidense inspirou outros países no tocante à criação de sistemas nacionais de classificação de universidades.

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

Neste contexto, o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), produzido pela *Shanghai Jiao Tong University*, foi o primeiro *ranking* global no formato com que os conhecemos atualmente. Publicada em 2003, a classificação tinha como objetivo definir as características de uma UCM, obter financiamento do Governo Chinês, bem como comparar as instituições do país com as dos Estados Unidos. Todavia, o resultado desta lista reverberou em todo o mundo, tendo como desdobramento a emergência de vários outros *rankings*, bem como o aumento do seu nível de importância.

Rizo (2010) entende que a emergência dos ranqueamentos está situada no contexto da edificação do neoliberalismo posta em curso na década de 1980, como projeto de reorganização capitalista, momento a partir do qual a avaliação da 'qualidade' da educação ganha centralidade.

A manifestação da qualidade como questão de Estado, que se traduz pela expressão *Estado Avaliador* (NEAVE, 1994), ocorre, de acordo com Sguissardi (2009, p. 263-4), em um contexto de acirramento da competição internacional, que faz "também da universidade um campo

de lutas e disputas inusitados”, uma vez que “todos têm interesse na ‘qualidade’ da universidade, entre outras razões, porque a ciência-tecnologia [enquanto força produtiva] tornou-se mercadoria-chave, ao lado do trabalho, da acumulação do capital”.

Estado Avaliador<sup>72</sup> designa a condição do Estado que passou a admitir a lógica do mercado por meio da importação de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AZEVEDO, 2016). Ou seja, o principal papel do Estado passou a se concentrar no delineamento de um *ethos* competitivo em que o mercado é o definidor principal dos critérios de qualidade, por isso a significativa centralidade atribuída à avaliação fundamenta-se no entendimento desta qualidade como condição para a mudança, capaz de garantir, por meio da normatização, resultados e produtos que assegurem a eficiência.

Ao assumir essa nova função, o Estado não deixa de ser centralizador, mas passa a exercer uma regulação menos visível. Os elementos-chave são agilidade do mercado, capacidade de gestão e performatividade, os quais se constituem em tecnologias políticas que, quando aplicadas conjuntamente, dão a ideia de algo novo, que vai contra a antiga forma administrativa pautada no profissionalismo e na burocracia.

A transição do modelo de controle para o de supervisão estatal (AMARAL; MAGALHÃES, 2000) exige a criação de instâncias de intermediação entre as universidades e o Estado capazes de oferecer um primeiro nível de regulação e controle, a partir da avaliação e da ‘prestação de contas’, necessariamente referenciadas por indicadores padronizados de performance, sendo exatamente este o papel das agências de avaliação externa e da produção de *rankings*.

Ademais, como frisa Azevedo (2016, p. 1417), “o Estado, em tempos de neoliberalismo e globalização, tem ‘confiado’<sup>73</sup>, cada vez mais,

---

<sup>72</sup>.No âmbito da Educação Superior, são características do Estado Avaliador: a expansão desse nível de ensino; o interesse das elites e da classe média na manutenção da valorização dos seus títulos; a desresponsabilização do Estado no que concerne ao financiamento das IES; a influência da teoria do Capital Humano e as teses disseminadas pelo BM nas décadas de 1980 e 1990 sobre o menor retorno em investimentos em educação superior se comparado à educação básica (SGUISSARDI, 2009).

<sup>73</sup>.Nesta perspectiva, o Estado atua como parte coesa e ativa a esses outros atores sociais no “cumprimento de uma agenda internacional do capital” (AZEVEDO, 2016, p. 1418).

as atividades de avaliação a terceiros”, sejam eles agências, institutos ou organizações (nacionais, regionais e internacionais), de natureza pública ou privada, que têm por referência de qualidade “a aferição de performance e *benchmarking*”.

A centralidade que ganha a avaliação neste contexto está associada à busca por uma noção estrita de ‘qualidade’, com base na racionalidade economicista e tecnocrática que, segundo Sguissardi (2009), é transferida do mundo empresarial para o campo acadêmico. Como afirma Freitas (2011, p. 19), “a associação dos testes com a ideologia da responsabilização e da meritocracia coloca-se como uma ferramenta de punição ou recompensa e confunde sua função central de diagnóstico” da educação.

Com o avanço do neoliberalismo e da internacionalização da educação superior, percebemos que os *rankings* ganham maior expressividade, especialmente quando os Estados-nação, na condição de avaliadores, passam a orientar suas avaliações pela lógica da comparabilidade, a divulgar os resultados em forma de ranqueamentos e ainda a utilizar dados e métricas provenientes dos *rankings* produzidos por instituições privadas. A emergência dos *rankings* privados, por sua vez, pode ser interpretada como decorrência do processo de institucionalização de um mercado para a educação superior articulado a um momento em que se verificam processos de reforma dos Estados Nacionais (FRANCA, 2015).

Desse modo, se quando foram criados, na década de 1980, os primeiros *rankings* não obtiveram significativo respaldo social e político, o motivo para tal fato reside nas bases econômicas, política e ideológica dos ‘circuitos globais’, especialmente a internacionalização, as quais ainda não haviam se tornado suficientemente desenvolvidas ao ponto de legitimar tal prática de ranqueamento.

Compreendemos, nesta perspectiva, que a notoriedade adquirida nas últimas duas décadas pelos *rankings* está articulada, como nos referimos anteriormente, às transformações no próprio cenário da

educação superior no âmbito da globalização<sup>74</sup> e à suposta transição para a ‘sociedade do conhecimento’ ou ‘economia baseada em conhecimento’, o que permite identificar a existência de uma agenda global estruturada para a educação (DALE, 2004).

De acordo com Santos (2015, p. 52):

A evolução global de universidade intensificou a concorrência entre universidades. Por exemplo, os administradores da universidade desenvolvem políticas para atrair melhores alunos e prestigiosos acadêmicos de todo o mundo. A globalização no ensino universitário impele para que haja um rearranjo de recursos educacionais e acadêmicos e, simultaneamente, pressiona constantemente as universidades, em função da concorrência acirrada.

No mesmo viés, Silva Júnior (2015, p. 260) pontua a expressividade da internacionalização, uma vez que, quando esse processo “se faz presente, num primeiro momento nos tornamos clientes das universidades melhores ranqueadas no mundo”. Ainda de acordo com o autor,

[...] a internacionalização da educação superior é o processo da estratificação universitária ao nível mundial. Fato que induz a competitividade entre todas as instituições, fazendo-as consolidar-se nesse paradigma universitário, bem como solidificar um novo processo de divisão internacional do trabalho em que as pesquisas que tragam maior poder político e econômico estejam muito bem protegidas nos países anglo-saxões.

---

<sup>74</sup>É relevante atentar para o fato de que a globalização não se configura como um fenômeno novo, entretanto trata-se de um momento em que “os interesses do grande capital transnacional são clara e evidentemente preponderantes” (FARIAS; OLIVEIRA, 2016). Para Ianni (1998), a globalização pode ser compreendida como uma nova condição e possibilidade de reprodução do capital surgida principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando começaram a predominar os movimentos e as formas de reprodução do capital em escala internacional. Em decorrência da atual forma de globalização, Dale (2004) levanta a tese de que há uma agenda globalmente estruturada para a educação, pois, diferentemente das anteriores, esta globalização inclui todas as nações do mundo, resultado do triunfo do sistema, e não da ascensão de uma nova nação hegemônica. Para este autor, a globalização é um fenômeno político-econômico que vem conduzindo à elaboração de novas formas de governação supranacional.

Emergem novas características para as universidades que vão além da diferenciação: a fragmentação e estratificação internas e entre as instituições no país e no mundo.

Considerando a necessidade constante de acumulação do capital, seja a partir da expansão de mercados ou do aumento da expropriação do trabalho, entendemos que os *rankings* atendem às novas demandas do capital na medida em que contribuem para a criação de parâmetros para a definição de qualidade e excelência acadêmica, criam rótulos e regulam/dinamizam o mercado de mobilidade acadêmica.

Para Halzenkorn (2013b), os *rankings* são vistos como uma pista para uma ampla gama de partes interessadas sobre a qualidade do produto educacional. Para os alunos, eles indicam os potenciais benefícios que a realização universitária poderia proporcionar na perspectiva do futuro da sua empregabilidade e salário; para os empregadores, sinalizam a ‘qualidade’ dos diplomados de uma determinada IES; para o governo e os formuladores de políticas, podem sugerir o nível de qualidade a atingir antes as normas internacionais, bem como o seu potencial de impacto e capacidade econômica; para as IES, proporcionam um meio de avaliação do desempenho; e para o público, os *rankings* fornecem informações referentes ao desempenho e à produtividade das IES de uma forma simples e compreensível.

Assim, estes mecanismos de avaliação/classificação podem ser considerados instrumentos de legitimidade de poder, bem como dinâmicas ‘organizadoras’ de reformas educacionais que, por sua vez, estão atreladas às grandes metas sociais e econômicas de cada país e à promoção da competitividade no âmbito da globalização (AZEVEDO, 2016; DIAS SOBRINHO, 2005; SHIROMA; 2016).

Outro elemento deste contexto que merece ser evidenciado é a forma como os OIs também se utilizam dos *rankings* para construir um discurso baseado em números e evidências em defesa das UCMs. Como demonstramos no capítulo anterior, “o status de elite é conferido pelo mundo exterior com base no reconhecimento internacional” (SALMI, 2009, p. 33), sendo os *rankings* vitrines mundiais em que a ‘qualidade’ da educação superior é apresentada.

O tema também ganhou espaço em fóruns que reúnem governantes e especialistas de todo o mundo, com elaboração de documentos e relatórios de estudos por parte de governos, OIs, *think-thanks*, entre outros atores.



Em 2004, a Unesco criou o Grupo Internacional de Especialistas em *rankings* (*International Ranking Expert Group* – Ireg), reunindo, por meio de seu órgão subordinado, o Centro Europeu para o Ensino Superior (*Centre Européen pour l’Enseignement Supérieur* – Cepas), consultores *ad-hoc* e entidades colaboradoras, como a Associação Universitária Europeia (*European University Association*), o Instituto de Política de Educação Superior (*Institute for Higher Education Policy*), de Washington/DC, e o Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior alemão (*Centrum für Hochschulentwicklung* – CHE). Em 20 de maio de 2006, o IREG apresentou o documento *Princípios de Berlim para rankings de Instituições de Ensino Superior* (IREG, 2006), um conjunto de dezesseis diretrizes para orientar os produtores de *rankings* na elaboração de suas classificações, com base em quatro categorias: objetivos e metas dos *rankings*; metodologia adotada: escolha e peso dos indicadores; coleta e processamento de informações; e apresentação dos resultados nos *rankings*.

Em 2009, os *rankings* também foram discutidos em conferência organizada pela Unesco: *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution* (ALTBACH et al., 2010). A iniciativa da Unesco em relação aos *rankings* educacionais expressa a relevância deste organismo nas Redes de Políticas Globais, enquanto intelectual coletivo do capital, articulado a outras instituições de menor prestígio ‘humanizador’.

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

do *U-Multirank*<sup>75</sup>. Ainda no que se refere às respostas da UE em relação ao avanço dos *rankings* internacionais, em 2011 e 2013 foram produzidos pela Associação Europeia de Universidades (AEU) relatórios de avaliação de impacto dos *rankings* – o *Global University Rankings and Their Impact*.<sup>76</sup> De acordo com Orsi (2013), no último relatório conclui-se que os *rankings* vieram para ficar, e o documento encerra com uma discussão sobre a auditoria dos *rankings* internacionais lançada pela Unesco, com base nos dezesseis critérios dos *Princípios de Berlim para o Ranqueamento de Instituições de Educação Superior* (2006).

### 3.2 PRINCIPAIS RANKINGS E INDICADORES

De acordo com Calderón (2010) e Ordorika e Gómez (2010), assiste-se à expansão, em âmbito global, dos mais variados tipos de *rankings* acadêmicos, por meio dos quais tenta-se mensurar a qualidade das universidades.

Em geral, os *rankings* são globais, nacionais ou regionais e têm como objetivo classificar instituições inteiras, embora haja, de acordo com Hazelkorn (2013a), um foco crescente dessas classificações em campos científicos específicos, por disciplina ou profissão. Ainda é preciso

---

<sup>75</sup>.De acordo com o *site* institucional (CHE; CHEPS, 2017), o *U-Multirank* refere-se a uma abordagem multidimensional, financiada pela Comissão Europeia e realizada por um consórcio liderado pelo professor Frans van Vught, do Centro de Estudos de Política de Ensino Superior (Cheps) da Universidade de Twente, na Holanda, e pelo Professor Frank Ziegele, do Centro de Ensino Superior (CHE), na Alemanha. A abordagem não gera um *ranking*, mas compara os desempenhos das IES nas cinco grandes dimensões da atividade universitária: (1) ensino e aprendizagem, (2) investigação, (3) transferência de conhecimentos, (4) orientação internacional e (5) regional. A ferramenta web *U-Multirank* permite estabelecer comparações sobre a universidade como um todo e também quanto a campos específicos de estudo. Baseado em dados empíricos, o *U-Multirank* compara instituições com perfis institucionais semelhantes e permite aos usuários desenvolver seus próprios *rankings* personalizados, selecionando indicadores conforme suas próprias preferências.

<sup>76</sup>.De acordo com Orsi (2013), o estudo da AEU avaliou a metodologia e o impacto de *rankings* como o ARWU, *Times Higher Education* (THE), *QS e Webometrics*, além dos produtos derivados dos dados coletados pela agência *Thomson Reuters*, como os Indicadores Essenciais de Ciência e o Projeto de Perfis Institucionais Globais. No relatório são explicitados ainda os esforços da UE em estabelecer uma ferramenta de classificação de IES, o projeto *U-Map*, e um *ranking* próprio, o *U-Multirank*.

considerar que alguns são de cunho acadêmico, gerenciados por instâncias públicas, outros por instâncias privadas, e também há aqueles que não geram tabelas classificatórias.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos alguns dos principais *rankings* acadêmicos globais, agrupados de acordo com suas especificidades:

Quadro 2 – Principais *rankings* acadêmicos mundiais (continua)

<b>Principais <i>rankings</i> mundiais da educação superior</b>
<i>Academic Ranking of World Universities (ARWU) /Shanghai Jiao Tong University</i> <sup>77</sup>
<i>World University Ranking (WUR) / Times Higher Education (THE)</i>
<i>QS World University Rankings (QS)</i> <sup>78</sup>
<i>Webometrics Ranking of World Universities</i> <sup>79</sup>
<i>SCImago Institutions Rankings (SIR)</i> <sup>80</sup>

<sup>77</sup> Trataremos especificamente destes *rankings* no subitem a seguir.

<sup>78</sup> *QS World University rankings* são classificações universitárias anuais publicadas pela *Quacquarelli Symonds (QS)*, do Reino Unido. A editora originalmente lançou seus *rankings* em publicação conjunta com a *Times Higher Education (THE)*, entre 2004 e 2009, sob o nome *Times Higher Education-QS World University Rankings*, mas essa colaboração foi encerrada em 2010, com a retomada da publicação pela QS, utilizando a metodologia pré-existente e nova cooperação entre a *Thomson Reuters* e a *Times Higher Education World University rankings*. Atualmente, os *rankings* da QS compreendem tanto tabelas classificatórias mundiais quanto regionais, que são independentes e diferentes umas das outras devido a diferenças nos critérios e ponderações utilizadas para gerá-las.

<sup>79</sup> Produzido pela empresa espanhola *Cybermetrics Research Group* e publicado pela primeira vez em 2005, as classificações da *Webometrics* fazem o ranqueamento das universidades com base na sua presença global na internet. Especificamente, a classificação é projetada para mostrar e desenvolver o compromisso de uma instituição com a publicação *on-line* e o aprendizado de acesso aberto.

<sup>80</sup> O *SCImago Institutions rankings (SIR)* é uma classificação de instituições acadêmicas baseada na pesquisa, aferida por meio de um indicador composto que combina desempenho da pesquisa, resultados da inovação e impacto social medido pela sua visibilidade na web. O *ranking*, utilizado desde 2009, é produzido pelo Grupo de Pesquisa *SCImago*, uma organização de pesquisa com sede na Espanha, composta por membros do Conselho Superior de Pesquisa Científicas (*Consejo Superior de Investigaciones Científicas – CSIC*) oriundos das seguintes instituições: Universidade de Granada, Universidade Carlos III de Madri, Universidade de Alcalá, Universidade de Extremadura e outras instituições de ensino espanholas.

Quadro 2 – Principais *rankings* acadêmicos mundiais (conclusão)

<b>Principais rankings mundiais da educação superior</b>
<i>U.S. News &amp; World Report's Best Global Universities Rankings</i> <sup>82</sup>
<b>Multi rankings que se utilizam de indicadores e não produzem tabelas classificatórias</b>
<i>European Multidimensional University Ranking System (U-Multirank)</i> <sup>83</sup>
<i>G-factor</i> , da empresa Google <sup>84</sup>
<b>Ranking comparativo com base em resultados de aprendizagem</b>
<i>Assessment of Higher Education Learning Outcomes Project (Ahelo)</i> <sup>85</sup>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Para além destes *rankings* de maior notoriedade no cenário global, há uma verdadeira proliferação destas tabelas de classificação, principalmente levando-se em conta os níveis regionais e nacionais (MOURA; MOURA, 2013; NUNES, 2014; ROBERTSON, 2010; SANTOS, 2015). Estas tabelas, de modo geral, são elaboradas a partir de indicadores similares aos *rankings* mundiais e têm como objetivo a publicização dos resultados em formato de *ranking*. Lourenço e Calderón (2015) fazem um levantamento dos principais *rankings* do espaço ibero-americano e indicam a expressividade da lógica da avaliação por comparabilidade – a cultura da competitividade – também nos países que não fazem parte do eixo dinâmico do capital. Alguns destes *rankings*: *Ranking de Universidades do jornal El Mercurio* (Chile), *Ranking de Universidades e Carreras* (Chile), *Las Mejores Universidades* (México), *Ranking USapiens Colombia* (Colômbia), *Los Ranking de el Mundo*

<sup>82</sup>.Publicado pela *US News & World Report*. Esta empresa de comunicação americana lançou *ranking* global apenas em 2014, mas vem atuando com a classificação de universidades nos Estados Unidos desde 1983, quando lançou, de forma inédita, o primeiro *ranking*.

<sup>83</sup> Foi explicitado em nota anterior.

<sup>84</sup>.*G-Factor* é a medida da presença de uma instituição na internet. No entanto, trata-se exclusivamente do número de ligações de outros *sites* universitários. Portanto, o fator pode ser considerado como uma espécie de análise por pares baseada na internet, em que a popularidade do *site* de uma instituição é medida a partir das perspectivas combinadas de um conjunto global de *sites* universitários.

<sup>85</sup>.De acordo com o *site* institucional da OCDE, esta abordagem, que ainda está em processo de desenvolvimento, tem como objetivo avaliar os resultados de aprendizagem do ensino superior, ou seja, o que os alunos do ensino superior sabem e podem fazer após a graduação. Elaborada pela OCDE, a abordagem Ahelo visa ser a avaliação direta do desempenho dos alunos em nível global, válida em diversas culturas, línguas e diferentes tipos de instituições.

(Portugal e Espanha) e *Ranking* Ibero-Americano de Produção Científica e Internacional.

Já no Brasil, Lourenço e Calderón (2015) indicam o Guia do Estudante (GE), vinculado ao Grupo Abril, criado em 1988, e o *Ranking* Universitário Folha (RUF), lançado em 2012 pelo jornal Folha de S. Paulo, ou seja, ambos são produzidos por instituições privadas. Na esfera pública, há o Índice Geral de Cursos (IGC), ligado ao Ministério da Educação (MEC).

O RUF classifica anualmente 195 universidades públicas e privadas (o *ranking* de universidades) e, desde 2016, também produz o *Ranking* de Cursos. Os indicadores utilizados são: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado de trabalho.

Já o IGC é um indicador de qualidade das IES produzido pelo MEC. Seu cálculo é realizado anualmente<sup>86</sup> levando em conta os seguintes aspectos: 1) média dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPCs) do último triênio relativos aos cursos avaliados, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos; 2) média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela Capes na última avaliação trienal disponível, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; 3) distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*.

No âmbito do BRICS, a Rússia está em processo de elaboração de um novo *ranking* – o *Moscow International University Rankings*.

Em linhas gerais, concordamos com Nunes (2014) acerca de duas características comuns e interdependentes dessas diferentes tabelas de classificação. A primeira refere-se à luta pela sobrevivência e legitimidade de cada instituição perante as concorrentes, o que pode ser considerado como a criação de uma ‘indústria de *rankings*’ (ROBERTSON; OLDS, 2012). A segunda diz respeito à legitimidade e notoriedade atribuídas às instituições classificadas, a partir do que elegem como indicadores de excelência.

Tais constatações, entretanto, não indicam homogeneidade de perfis ou paridade de forças entre os *rankings* mencionados. Substancialmente, os *rankings* mundiais de maior prestígio estimulam a emergência de variações regionais, e até mesmo globais, destas tabelas de

---

<sup>86</sup> Como o IGC considera a nota dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo todas as áreas avaliadas previstas no Ciclo Avaliativo do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

classificação acadêmica. Ou seja, cria-se um mercado (de *rankings*) para atender às demandas do mercado da internacionalização e embasar estatisticamente as tão requeridas transformações da universidade. Assim, os próprios *rankings* criados em diversos países podem ser considerados, de modo geral, desdobramentos dos primeiros *rankings* mundiais, utilizando inclusive indicadores e categorias similares.

Tendo isso em vista, no próximo subitem analisamos o ARWU, produzido pela *Shanghai Jiao Tong University*, e o *World University Ranking* (WUR)<sup>87</sup>, elaborado pelo THE. Esta opção vincula-se ao fato de estes *rankings* serem considerados, de acordo com o levantamento bibliográfico sobre o tema, os de maior impacto e notoriedade internacional. Não obstante a relevância, ainda que relativa, dos demais *rankings*, utilizamos o ARWU e o WUR/THE<sup>88</sup> como exemplos particulares do processo de ranqueamento acadêmico que vem ocorrendo especialmente nas últimas duas décadas.

### 3.2.1 Academic Ranking of World Universities (ARWU)

De acordo com Raughvargers (2011) e Santos (2015), este *ranking* é resultado de um projeto da Universidade *Jiao Tong de Xangai*, na China, que tinha como objetivo comparar a produção científica de sua instituição com as melhores universidades do mundo, de modo a averiguar quão distantes as universidades chinesas estavam das instituições de educação superior consideradas de ‘classe mundial’, assim como utilizar tais informações para promover o desenvolvimento de universidades de investigação chinesas.

Embora o propósito inicial do ARWU fosse encontrar a posição global das universidades chinesas, este *ranking* tem atraído grande atenção de universidades, governos, organizações e da mídia em todo o mundo, uma vez que, de acordo com Santos (2015), o resultado da lista ‘chocou o mundo’, especialmente os países membros da UE.

O ARWU é publicado anualmente e leva em consideração, para a classificação das universidades, os seguintes critérios: o número de

---

<sup>87</sup> Referimo-nos a este *ranking* como *THE* a fim de alinhar esta referência à bibliografia geral sobre o tema, bem como evitar possíveis incoerências interpretativas.

<sup>88</sup> Faremos referência a este *ranking* como THE, uma vez que as métricas utilizadas pelo WUR são as mesmas utilizadas pelas demais classificações elaboradas por esta empresa ranqueadora. Ademais, na literatura acadêmica, de modo geral, é nestes termos que se faz referência a este *ranking*.

prêmios Nobel e Medalhas *Fields*<sup>89</sup>, de pesquisadores entre os mais citados, de artigos publicados nos periódicos científicos *Nature* ou *Science* e o número de artigos indexados nas bases *Science Citation Index Expanded* (SCIE) e *Social Sciences Citation Index* (SSCI). No total, cerca de duas mil universidades são selecionadas, dentre as quais 1,2 mil são efetivamente analisadas.

É importante destacar que os dados são coletados de fontes secundárias, dentre as quais o *site* oficial do Prêmio Nobel, o *site International Mathematical Union*, para as Medalhas *Fields*, as bases de dados da *Thomson Reuters*, para os dados de citação e de publicações e ainda fontes nacionais, sem depender de qualquer informação apresentada pelas próprias instituições.

A seguir, apresentamos cada um dos critérios, indicadores e pesos utilizados pelo ARWU:

#### • Qualidade de Ensino (10%)

O critério *qualidade de ensino* é composto pelo indicador *Alumni*, que representa o número de alunos da instituição ganhadores do Prêmio Nobel (Física, Química, Medicina e Economia) e de Medalhas *Fields* (Matemática). São considerados os alunos que cursaram bacharelado, mestrado ou doutorado na instituição, e por esse motivo, diferentes pesos são atribuídos de acordo com os períodos de obtenção de graus. O peso é de 100% para alunos com obtenção de graus entre 2001-2010, de 80% para os alunos que obtiveram diplomas entre 1991-2000, de 60% para ex-alunos que obtiveram diplomas entre 1981-1990, de 40% para alunos que obtiveram diplomas entre 1971-1980 e de 20% para ex-alunos que obtiveram diplomas entre 1961-1970. Mesmo que o aluno enquadre-se em mais de um grau, a instituição é pontuada apenas uma vez (ARWU, 2016).

#### • Qualidade do corpo docente (40%)

O critério *qualidade do corpo docente* é composto de dois indicadores, a saber: *Award* e *HiCi* (citações).

O indicador *Award* (prêmios) representa o número de membros da instituição que ganharam Prêmio Nobel nas áreas de Física, Química,

---

<sup>89</sup>. Prêmio concedido a dois, três ou quatro matemáticos com não mais de 40 anos de idade, durante o Congresso Internacional da União Internacional de Matemática (IMU), que acontece a cada quatro anos. Considerado uma das maiores honrarias para os profissionais da área, o prêmio é conhecido como o *Nobel* dos matemáticos.

Medicina e Economia ou a Medalha *Fields* de Matemática, considerando a equipe que trabalhava na instituição no momento em que o prêmio foi conquistado.

Há pesos diferenciados de acordo com os períodos em que os prêmios foram concedidos<sup>90</sup>. Para os Nobeis, se um prêmio é compartilhado por mais de uma pessoa, os pesos são ajustados entre os vencedores de acordo com a respectiva proporção do prêmio. No cálculo deste indicador, todos os ganhadores de Medalha *Fields* somam três pontos para sua instituição, enquanto o Prêmio Nobel soma três pontos apenas quando o prêmio não é compartilhado por mais de uma instituição (ARWU, 2016).

Já o indicador *HiCi* representa o número de pesquisadores altamente citados em categorias de assuntos da base *Essential Science Indicators*, elaborada pela *Thomson Reuters*<sup>91</sup>.

#### • Resultados de pesquisas (40%)

O critério *resultados de pesquisas* é composto por dois indicadores: *N&S* (*Nature* e *Science*) e *PUB* (*Papers indexed in Science Citation Index-expanded and Social Science Citation Index*).

O Indicador *N&S* contabiliza o número de artigos publicados nas revistas *Nature* e *Science* durante os cinco anos anteriores, considerando apenas artigos que apresentem resultados de pesquisa, excluindo os de revisão (*review*) e demais produções. Para determinar a ordem da instituição de cada autor, é atribuído um valor de 100% para afiliação de

---

<sup>90</sup>.O peso é de 100% para os vencedores depois de 2011, de 90% para os vencedores entre 2001-2010, de 80% para os vencedores entre 1991-2000, de 70% para os vencedores entre 1981-1990 e assim por diante, finalizando com 10% para os vencedores entre 1921-1930. Se o vencedor pertence a mais de uma instituição, a cada uma delas é atribuído um valor fracionado, proporcional ao número de instituições.

<sup>91</sup>.De acordo com Santos (2015), em 2014, a *Thomson Reuters* elaborou nova lista de pesquisadores altamente citados com cerca de três mil nomes, que está substituindo a classificação anterior, elaborada pela mesma instituição em 2001. Como foram utilizadas metodologias diferenciadas para cada uma delas, atualmente há uma regra de transição entre as duas listas. Desse modo, a pontuação final de uma instituição no indicador *HiCi*, conforme o ARWU 2014, é a média da pontuação nas duas listas, de modo que a pontuação de uma instituição na lista velha é a mesma que no ARWU 2013, e a pontuação *HiCi* de uma instituição na nova lista depende do número de pesquisadores mais citados na nova lista (SANTOS, 2015).



primeiro autor, de 50% para o segundo, de 25% para a afiliação do terceiro autor e de 10% para as afiliações dos demais autores.

Ambas as revistas publicam em inglês. A *Nature* é publicada pelo *Nature Publishing Group*, com sedes em Londres e Nova York. A *Science*, pela *American Association for the Advancement of Science*, com sede em Washington/DC. Desse modo, segundo Thery (2010), não surpreende a facilidade com que cientistas anglófonos publicam seus artigos, não somente em virtude do domínio do idioma mas também porque os comitês científicos dessas revistas são majoritariamente compostos de investigadores procedentes desses países.

Já o indicador *PUB* refere-se ao número total de artigos indexados nas bases *Science Citation Index-Expanded* e *Social Sciences Citation Index* em ano anterior. Somente publicações consideradas como artigos de revista de congresso são contempladas<sup>92</sup>. Ao calcular-se o número total de artigos de uma instituição, um peso especial (peso 2) é atribuído aos artigos indexados pela *Social Sciences Citation Index*.

#### • Tamanho da Instituição (10%)

Este critério é composto pelo indicador *Per capita performance of an institution* (PCP), calculado com base nas pontuações ponderadas dos cinco indicadores anteriores divididas pelo número equivalente de acadêmicos em tempo integral da instituição. Nos casos em que o número de docentes das instituições de um país não puder ser obtido, utilizam-se resultados ponderados dos cinco indicadores empregados no *ranking*. De acordo com Thery (2010), este indicador produz pouco efeito, já que os melhores resultados são obtidos exatamente pelas grandes universidades do nordeste dos Estados Unidos e da Califórnia, assim como pelas universidades britânicas.

Na imagem a seguir (Figura 4), produzida pelo próprio *ranking* (ARWU, 2016), é possível visualizar de forma mais sintética o peso atribuído a cada um dos indicadores:

---

<sup>92</sup> Cada trabalho publicado por uma instituição é classificado em uma das seis grandes áreas temáticas, de acordo com a área das revistas em que o artigo foi publicado. Se um artigo foi publicado em revista classificada em mais de uma área, o peso é dividido por cada uma delas.

Figura 4 – Pesos e indicadores do ARWU

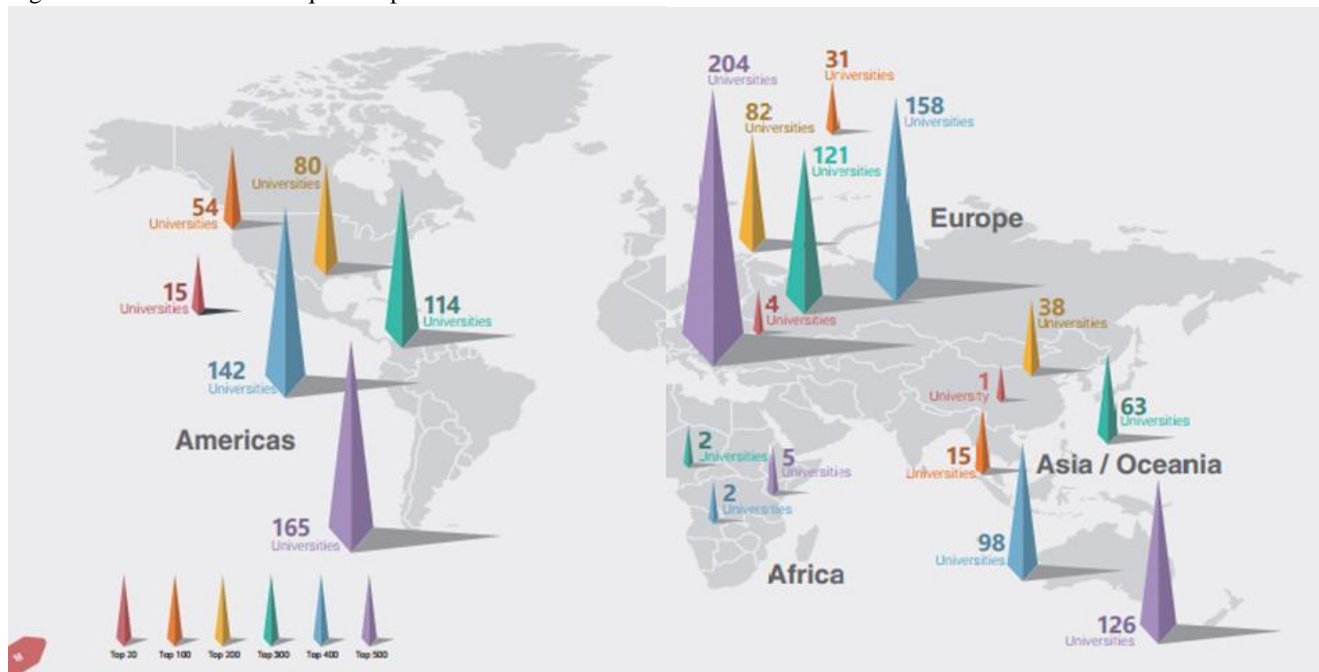


Fonte: ARWU (2016).

Observando a Figura 4, percebemos que mais de 90% do *ranking* está ligado à performance da investigação, registrada por meio de indicadores como o número de prêmios Nobel entre os ex-estudantes da instituição e o número dos artigos e das citações nos estudos bibliométricos. Os indicadores utilizados também dependem de revistas com alta qualificação ou renome internacional, publicada em inglês, o que confere vantagem às universidades que abrigam escritórios editoriais e revisores-chave.

Neste sentido, considerando tais informações, concordamos com Robertson e Olds (2012) no entendimento de que os *rankings* internacionais, notadamente o AWRU, favorecem as universidades privadas mais conceituadas dos EUA e do Reino Unido, que assumem os primeiros lugares da tabela. Já as universidades europeias, que historicamente assumiram uma missão diferente, ficam significativamente atrás, bem como as dos países da América Latina e de outras regiões que não estão no eixo dinâmico do capital.

Figura 5 – Universidades ranqueadas por continente



Fonte: Shanghai Ranking (2016, p.15-17)

As maiores universidades, considerando o número de acadêmicos ou a proporção entre o tamanho das instituições e o número de estudantes, têm melhor desempenho, especialmente as dos países de língua inglesa. De modo geral, para Enders (2015), as universidades de países com contingentes populacionais maiores, com gasto público mais elevado em educação e pesquisa ou melhor organizadas em relação à gestão da área, também apresentam resultados melhores. De acordo com os resultados dos *rankings* mais recentes, em relação às 100 melhores universidades, em primeiro lugar aparece os Estados Unidos, seguidos por Reino Unido, Austrália, Alemanha e Japão, França, Suécia e Suíça.

Além do *ranking* global de universidades, o ARWU também produz o ARWU-FIELDS, um *ranking* por grandes áreas que passou a ser publicado em 2007, e o ARWU-SUBJECT, um *ranking* das melhores instituições em cinco disciplinas (Matemática, Física e Ciências Espaciais, Química, Ciência da Computação, Economia e Negócios), publicado desde o ano de 2009.

Santos (2015) constata que o processo de produção do *ranking* por áreas é semelhante ao processo de elaboração da classificação global de universidades, tanto em relação à metodologia aplicada quanto aos indicadores utilizados. A diferença está na atribuição de pesos distintos aos indicadores aplicados especificamente a cada área.

É importante destacar que, de acordo com os responsáveis pelo *ranking*, as áreas de Artes e Humanidades não são classificadas em decorrência das dificuldades técnicas relacionadas à busca de indicadores internacionalmente comparáveis. As disciplinas de Psicologia e Psiquiatria também não estão incluídas no *ranking* em razão de suas características multidisciplinares (SHANGHAI RANKING, 2016; SANTOS, 2015). De acordo com They (2010, p. 191):

O lugar das ciências sociais e humanas é claramente subestimado nessa classificação, os próprios autores o reconhecem, mas eles confessam não ter encontrado, para esses campos científicos, critérios que correspondam às exigências que tinham fixado: medidas universalmente reconhecidas como válidas e livremente acessíveis na internet. Em especial, o fato de não poder dispor de uma classificação dos livros, um dos principais meios de expressão dessas ciências, prejudicou a sua inclusão correta na classificação.

Nunes (2014) afirma que o *ranking* em questão pode ser visto como um sintoma do gosto chinês pela ordenação e classificação, bem como

reflete um desejo político de participar da definição de padrões globais de educação superior. Ainda de acordo com o autor, o relatório enfatiza que os produtores deste *ranking* pretendem torná-lo uma ferramenta universal de comparação entre instituições e entre países. No âmbito da crítica, está a utilização de indicadores objetivos, a partir de fontes externas às universidades e verificáveis por todos, indicadores limitados que apenas dizem respeito à pesquisa, sem qualquer consideração sobre o ensino e as oportunidades profissionais.

### 3.2.2 Times Higher Education (THE) – World University Rankings (WUR)

O WCU começou a ser publicado em 2004, pelo THE, como resposta ao AWRU, em parceria com *Quacquarelli Symonds Ltda* (QS) e alimentado pela *Thomson Reuters*. Em 2004, a parceria com o QS foi dissolvida e dois novos *rankings* foram criados, a saber:

- **Times Higher/Thomson Reuters – WCU (World-Class Universities)**, criado em 2010 pelas empresas THE (inglesa) e *Thomson Reuters* (canadense/britânica, com sede em Nova Iorque), é um *ranking* mais restrito, na medida em que seus responsáveis se dispõem a classificar apenas as quatrocentas melhores universidades em âmbito mundial;
- **QS World University rankings – TopUniversities**, criado em 2010 pela empresa QS Ltd (inglesa) em parceria com *US News* e o *World Report Best Colleges* (USNW), empresa responsável pelo ranqueamento das universidades americanas, é o mais amplo dos *rankings*, na medida em que mais de setecentas universidades são avaliadas como as melhores em âmbito mundial.

É importante destacar que o fim desta parceria significou uma mudança substancial na metodologia do *ranking* para as edições de 2010 em diante. De acordo com Rauhvargers (2011) e com o THE (2014), os seis indicadores iniciais (antes do rompimento da parceria) transformaram-se em 13, divididos em cinco dimensões.

#### 1) Ensino – ambiente de aprendizado (30%)

Esta categoria emprega cinco indicadores de desempenho destinados a fornecer uma noção do ambiente de ensino e aprendizagem de cada instituição, a partir da perspectiva do aluno e do professor,

proporções entre números e tipos de cursos, alunos e docente, bem como a reputação da instituição

Para calcular a reputação de cada universidade, o *ranking* utiliza os resultados da pesquisa Reputação Acadêmica (realizada pela *Thomson Reuters*), que contém cerca de dez mil respostas compondo a amostra, colhidas entre professores e alunos, a fim de examinar o prestígio das instituições no quesito ensino<sup>93</sup>.

Outro indicador é a proporção de PhDs (*Philosophiae Doctor*) por bacharéis graduados. De acordo com Nunes (2014), para os formuladores do *ranking*, as IES com alta densidade de estudantes em Programas de Pós-graduação são mais intensas em conhecimento e atrativas para alunos da graduação. Segundo o autor, a presença de uma comunidade ativa neste nível de ensino é um marcador de pesquisa eficaz em termos de gestão e também o reflexo de um ambiente de ensino valorizado pelos alunos da graduação e da pós-graduação. Os dados relativos ao número de doutores premiados, ao tamanho da IES e ao número total do pessoal docente também são contabilizados.

A categoria também comporta a relação entre a taxa de admissão de alunos na IES e o quantitativo docente, fundamentada no entendimento de que um grande volume de alunos demandará coerente medida docente/pessoal-administrativa. Os próprios arquitetos do *ranking* consideram essa medida um tanto frágil, por isso seu peso é baixo no contexto de sua categoria e na ponderação geral (4,5%).

De acordo com o *site* do THE (2016), além de estimar o quanto uma instituição está empenhada em preparar a próxima geração de acadêmicos, uma alta proporção de estudantes de pesquisa de pós-graduação também sugere a oferta de ensino no mais alto nível. Isso porque, para os produtores do THE, as instituições com uma alta densidade de estudantes de pesquisa são mais intensivas em conhecimento, bem como a presença de uma comunidade de pós-graduação é um marcador de um ambiente de ensino orientado para a investigação.

## **2) Pesquisa – volume, renda e reputação (30%)**

Nesta dimensão são usados os seguintes indicadores: *Reputação em investigação* (18%), *Renda para investigação* (6%) e *Produtividade da pesquisa* (6%).

---

<sup>93</sup>.As respostas foram estatisticamente representativas da combinação geográfica e de temas da academia global. Os dados de 2016 são combinados com os resultados da pesquisa de 2015, alcançando mais de 20 mil respostas.

O indicador *reputação em investigação* é o mais expressivo no cálculo do *ranking*, uma vez que analisa a reputação de excelência em pesquisa de uma universidade entre seus pares com base nas respostas à Pesquisa anual de Reputação Acadêmica, realizada pelo instituto *Thomson Reuters*. O alto peso do indicador resulta do grau de confiança que ele possui entre os acadêmicos, que tendem a ser mais bem-informados sobre a reputação dos departamentos de pesquisa em seus campos de especialidade.

Outro indicador é a receita disponível para pesquisa – fator crucial para o desenvolvimento de pesquisas de classe mundial. De acordo com o *site* institucional (THE, 2016), a receita de pesquisa é escalonada em relação ao número de funcionários acadêmicos e ajustada pela paridade do poder de compra. Deve-se considerar, contudo, que este é um indicador controverso, porque pode ser influenciado pela política nacional e pelas circunstâncias econômicas.

Já para medir a produtividade é considerado o número de artigos publicados nas revistas acadêmicas indexadas pela base de dados *Scopus*, da *Elsevier*, o que, para o THE, representa a capacidade da universidade para publicar em revistas de qualidade revisadas por pares. Assim, conta-se o número de artigos publicados nas revistas científicas indexadas na base *Thomson Reuters*, por acadêmico, em uma escala proporcional ao tamanho total da universidade.

### **3) Citações – influência da pesquisa (32,5%)**

O indicador para esta categoria é o *Impacto de pesquisa*. Examina-se a influência da pesquisa contabilizando-se o número de vezes que os trabalhos publicados por uma universidade são citados por estudiosos do mundo inteiro. O *Thomson Reuters* inclui todos os periódicos indexados publicados em determinado período (cinco anos). De acordo com o instituto, as citações ajudam a mostrar quanto cada universidade está contribuindo para a soma do conhecimento humano, quais pesquisas têm se destacado, o que foi aproveitado e construído por outros estudiosos e o que foi compartilhado em torno da comunidade acadêmica mundial.

Os dados são tabulados com o fim de refletir variações no volume de citações entre diferentes áreas. A partir da metodologia do *ranking* 2015-16, foram excluídos os trabalhos com mais de mil autores, uma vez que estas publicações estavam causando um impacto desproporcional sobre os resultados de citação de um pequeno número de universidades. Na nova versão da metodologia do *ranking*, o THE projetou, juntamente com a *Elsevier*, uma nova abordagem de contagem fracionada, que garante que todas as universidades dos autores desses artigos recebam ao

menos 5% da pontuação do trabalho e as instituições das quais fazem parte os autores que mais contribuíram para o trabalho recebam uma pontuação consideravelmente maior.

#### **4) Captação de recursos da indústria – inovação (2,5%)**

Refere-se à capacidade de uma universidade em colaborar com o setor industrial por meio de inovações, invenções e consultoria, uma vez que, de acordo com documento oficial do *ranking* (THE, 2016), tal interação tornou-se uma das principais missões da academia contemporânea. Por meio desta categoria procura-se capturar essa atividade de transferência de conhecimento, analisando-se o quanto de receita cada instituição obtém da indústria por meio da pesquisa em comparação com o número de funcionários acadêmicos que emprega. Averigua-se, assim, até que ponto as empresas estão dispostas a pagar pela pesquisa e a capacidade da universidade em atrair financiamento no mercado comercial – indicadores úteis de qualidade institucional.

#### **5) Perspectiva internacional (5%)**

Os indicadores desta categoria são: *Relação de funcionários nacionais e internacionais* e *Relação de estudantes nacionais e internacionais*.

A categoria está relacionada à capacidade de uma universidade de ‘cooperar’ e ‘dialogar’ com instituições estrangeiras, bem como de atrair estudantes de graduação e pós-graduação de todo o planeta, o que é considerado pelos idealizadores como ‘chave’ do sucesso institucional. Este fator é medido pela relação entre o número de estudantes internacionais e nacionais. Também se calcula a proporção do total de publicações de uma universidade em periódicos de pesquisa com pelo menos um coautor internacional. De acordo com o THE (2016), a atratividade de estudantes de graduação e pós-graduados e de professores de todo o planeta é uma característica central para o ‘sucesso’ no cenário mundial.

Na imagem a seguir (Figura 6), podemos visualizar graficamente as dimensões e os indicadores na construção do *ranking* em questão:



Figura 6 – Metodologia THE



Fonte: THE (2016).

Assim, percebemos que a concepção de qualidade expressa pelas métricas deste *ranking* está fundamentada no modelo britânico de IES. Sobre esse aspecto, Santos (2015, p. 214) afirma:

A distribuição por região das universidades listadas entre as Top 200 do mundo indica que as mudanças metodológicas parecem ter favorecido ainda mais o predomínio da tradição universitária anglo-saxã. No período 2004-2009, a participação de universidades da América do Norte entre as 200 primeiras foi de 32,9%; no período 2010-2014, essa participação subiu para 41,6%, um aumento de 8,7 pontos percentuais. Em contrapartida, as universidades de Ásia e Oceania, que representavam 23,4% das Top 200, entre 2004 e 2009, tiveram sua participação reduzida em 8,1 pontos percentuais (15,3%). A América Latina, que já possuía representatividade consideravelmente limitada (0,9%), teve sua participação ainda mais reduzida (0,2%). A África passou de 0,3% de participação a 0,6%, e a Europa manteve o mesmo padrão de participação, em torno de 42%, nos dois períodos. Com a nova metodologia, o *ranking* ganhou maior estabilidade e não se percebe mais variações tão grandes nas posições das universidades como no período anterior. Por outro lado, passou a expressar de forma mais contundente o aumento da concentração das 200 primeiras posições do *ranking* nas tradicionais universidades anglófonas.

No que se refere aos critérios de inclusão dessas universidades nos *rankings*, a análise é feita de maneira automática, excetuando-se as instituições que não oferecem graduação, as que atuam em campos excessivamente especializados ou as que publicaram menos de duzentos artigos durante o ano.

Para além do *ranking* mundial, o THE também elabora uma série de *rankings* específicos, que são baseados na mesma metodologia. São eles: *Rankings* das Universidades do Japão; da Ásia; da Europa; da América Latina; do BRICS e de economias emergentes; dos Estados Unidos<sup>94</sup>; *Ranking* de Reputação Mundial; e a Classificações de Jovens Universidades.

---

<sup>94</sup> Em parceria com o *Wall Street Journal*.

Nunes (2014) indica que outro fato relevante, embora controverso, é a quantidade das avaliações. Citando o Relatório n. 442 (BOURDIN, 2008), o autor afirma:

Ela [a quantidade de avaliações] é preponderante para que uma IES figure entre as top de cada *ranking*, especialmente os que consideram “reputação”, gerando o “efeito de persistência”. É inegável que isso vale para as top 10, pois, das 17 IES que se alternaram, 15 (quinze) IES passaram pela série completa das sete avaliações, desde o início, em 2004. Já entre as top 25, excluídas as top 10, 16 (dezesesseis) foram avaliadas sete vezes; 3 (três) foram avaliadas por seis vezes; 2 (duas) por cinco vezes; 2 (duas) por três vezes e apenas uma, por duas vezes.

Ou seja, a quantidade de avaliações gera o efeito de persistência na camada superior, entre as 10 primeiras, e torna-se um critério relativo nas camadas intermediárias.

É interessante notar os slogans publicados pelo THE em sua página oficial: ‘Ajudar as universidades a alcançarem a excelência’, ‘Definindo a agenda na educação superior por cinco décadas’, ‘Ajudar as universidades a melhorar através da análise de desempenho.

Ademais, cumpre esclarecer que o conteúdo completo dos materiais é exclusivo para assinantes, que devem ‘comprar’ a *expertise* das instituições sobre educação superior. Assim, além de vitrine e mediador para o mercado de mobilidade acadêmica internacional, os *rankings* também podem ser considerados, eles próprios, mercadorias, uma vez que devem ser adquiridos, em seu formato integral, pelas instituições, governos e alunos.

### 3.3 METODOLOGIAS APRESENTADAS PELOS *RANKINGS*: INDICADORES DE CLASSE MUNDIAL

De início é preciso levar em consideração que a elaboração dos indicadores de cada *ranking* é de responsabilidade dos produtores de cada sistema. Desse modo, expressam exclusivamente as concepções de qualidade e excelência acadêmica de cada uma dessas instituições, as quais não contaram necessariamente com o debate prévio e/ou contínuo com as instituições universitárias, seus membros ou a sociedade como um todo.

Um indicador atua como um *proxy*<sup>95</sup> para o objeto real. Cada indicador é considerado independentemente, entretanto existe um elemento interativo de colinearidade. Cada indicador também é porcentagem da pontuação total, ainda que seja atribuído maior peso à categoria/indicador relacionada à pesquisa. Assim, a pontuação final é expressa por um único dígito e classificada sequencialmente.

Neste sentido, para além da própria definição de quais serão os indicadores, entendemos, como Brisolla (2015), que existe uma dificuldade concreta na construção de um indicador com a abrangência colocada pelos *rankings*. De acordo com a autora,

[...] mesmo que nos limitemos às três principais funções acadêmicas, ensino, pesquisa e extensão, temos vários problemas, desde a escolha de pesos para cada função, o que passa pelo modelo de universidade que consideramos mais importante, até o tipo de produto que representa cada uma delas. Um exemplo interessante é o custo por aluno, ou o número de alunos por professor, considerados indicadores da produtividade do ensino em cada universidade. Ora, quanto maior o custo, menos produtiva se considera a universidade, mas para que os alunos possam ter maior atenção dos docentes, a relação aluno/professor deve ser menor! Sem levar em conta que o custo por aluno inclui, geralmente, o custo da pesquisa, pois essas atividades são muito relacionadas, e as universidades mais produtivas em pesquisa com esse critério aparecem como menos produtivas em ensino! Se introduzirmos a extensão universitária teremos mais problemas ainda, pois como iremos pontuar a presença de um hospital de qualidade, geralmente o maior benefício que a comunidade local e regional retira da presença de uma universidade de qualidade, frente a outras funções sociais e culturais na extensão acadêmica.

No que se refere aos dados, como evidenciamos nos itens anteriores, em geral, são utilizados dados bibliométricos e de citação recolhidos através de fontes eletrônicas ou baseadas na internet: prêmios, dados institucionais, estudantes, pares, empregadores e inquéritos às partes interessadas.

---

<sup>95</sup> *Proxy* é o termo utilizado para definir os intermediários.

De acordo com Santos (2015), a principal diferença entre o THE/WUR e o AWRU está na utilização qualitativa de dados (prestígio e reputação) com objetivo de identificar as universidades que mais se destacam no mundo no que se refere à educação e à pesquisa. A metodologia desenvolvida por este *ranking* (THE/WUR) depende dos dados da pesquisa de opinião realizada pela *Thomson Reuters (Global Institutional Profiles Project – GPP)* e a Base de dados *Thomson Reuters (WoS)*, para além da disponibilização dos dados por parte das instituições e ministérios dos países, que são, em muitos casos, recolhidos em diferentes departamentos da universidade, o que indica a natureza pouco segura dos números apresentados, lançando dúvidas consideráveis sobre a fiabilidade dos dados (ROBERTSON, 2009a; SANTOS, 2015; THERY, 2010).

A pesquisa de reputação é realizada com as partes interessadas (acadêmicos, estudantes ou interessados da indústria), buscando perceber como tais grupos veem as IES individualmente, bem como solicitando que os entrevistados identifiquem as melhores instituições. De acordo com Rauhvargers (2011), tal metodologia é problemática, uma vez que apresenta traços subjetivos, autoreferenciais e autoperpetuantes. Ou seja, instituições mais tradicionais, pertencentes aos países desenvolvidos e cidades globais, podem ser ‘superestimadas’ justamente por sua ‘fama’, enquanto outras podem ser subestimadas pela falta de tradição (HAZELKORN, 2013b).

Do mesmo modo, as universidades reconhecidas têm a capacidade de atrair os melhores estudiosos e estudantes do mundo, cultura acadêmica baseada na competição e meritocracia e outros tantos fatores que contribuem para sua ‘autoperpetuação’ entre as primeiras posições dos *rankings*. Assim, o uso mais intensivo de indicadores e de *rankings* de reputação significa que a possibilidade de manutenção de uma posição elevada nos *rankings* apenas é crescente para as universidades bem classificadas.

No Quadro 3, no qual são apresentadas, lado a lado, as primeiras colocações de ambos os *rankings* analisados, considerando os resultados divulgados em 2016, é possível perceber tal questão:

Quadro 3 – Comparação dos *rankings* THE e ARWU

<b>Posição</b>	<b><i>Times Higher Education</i></b>	<b><i>Academic Ranking of World Universities</i></b>
<b>1</b>	University of Oxford	Harvard University
<b>2</b>	California Institute of Technology	Stanford University
<b>3</b>	Stanford University	University of California, Berkeley
<b>4</b>	University of Cambridge	University of Cambridge
<b>5</b>	Massachusetts Institute of Technology	Massachusetts Institute of Technology
<b>6</b>	Harvard University	Princeton University
<b>7</b>	Princeton University	University of Oxford
<b>8</b>	Imperial College London	California Institute of Technology
<b>9</b>	Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Columbia University
<b>10</b>	University of California, Berkeley	University of Chicago
<b>11</b>	University of Chicago	Yale University
<b>12</b>	Yale University	University of California, Los Angeles
<b>13</b>	University of Pennsylvania	Cornell University
<b>14</b>	University of California, Los Angeles	University of California, San Diego
<b>15</b>	University College London	University of Washington
<b>16</b>	Columbia University	Johns Hopkins University
<b>17</b>	Johns Hopkins University	University College London
<b>18</b>	Duke University	University of Pennsylvania
<b>19</b>	Cornell University	Swiss Federal Institute of Technology Zurich
<b>20</b>	Northwestern University	The University of Tokyo

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com informações obtidas nos *sites* de THE e ARWU e nas classificações de 2016.

Os dados deste quadro também estão em consonância com a tese defendida por Thery (2010). Ao construir mapas geográficos tendo como ponto de partida as classificações dos *rankings* internacionais, o autor constata que todos estes *rankings* concentram as ‘boas’ ou ‘melhores’ universidades em três países: EUA, Reino Unido e Japão. Para o autor, o fato ocorre porque classificações que ambicionam concorrer com as primeiras, como o AWRU, elaboram metodologias com muitas convergências. Para o autor, “os poucos desvios são geralmente ligados às escolhas feitas pelos seus promotores para se diferenciar – sem grande sucesso, desse ponto de vista – dos seus antecessores” (THERY, 2010, p. 202).

Ou seja, existe uma regularidade manifesta nos resultados a que eles conduzem, fato constatado a partir da análise dos indicadores e categorias utilizados, como especificamos a seguir:

### • Pesquisa

Ambos os *rankings* privilegiam os indicadores relacionados à *pesquisa*, dos quais fazem parte os prêmios, as publicações em revista de alto impacto, as publicações de resultados de pesquisas em revistas indexadas e as citações. A utilização deste indicador, bem como tais critérios de levantamento de dados, evidencia a noção de universidade prioritariamente enquanto espaço de produção de pesquisa e ainda a própria noção de ciência articulada ao produtivismo acadêmico. Neste sentido, concentrando-se na produção de pesquisa como a principal medida de qualidade e produtividade, os *rankings* ignoram toda a amplitude das atividades do ensino superior, tais como: ensino e aprendizagem, a qualidade da experiência do estudante ou que o ‘valor acrescentado’ de uma IES contribui para a aprendizagem de um aluno (HAZELKORN, 2013a).

A centralidade da pesquisa nos *rankings* também pode ser observada na priorização quantitativa da pós-graduação enquanto espaço de investigação. Federkeil et al. (2012 apud HAZELKORN, 2013a), por sua vez, indicam que também é possível questionar se uma avaliação baseada em prêmios mede efetivamente a excelência da investigação ou o prestígio das universidades para atração de talentos.

Outro indicador relacionado à pesquisa são as *citações*. Os *rankings* dependem da *Thomson Reuters* e *Scopus*, que coletam dados de citações em aproximadamente nove mil artigos de revistas na *Web of Science* e 18 mil na *Scopus*, respectivamente (HAZELKORN, 2013a).

Hazelkorn (2013a) evidencia alguns problemas relacionados a este indicador: a) os artigos podem ser citados por causa de erros, e não necessariamente por causa de sua qualidade; b) a revisão pelos pares pode ser uma influência conservadora em relação aos novos campos de pesquisa ou ideias que desafiam a ortodoxia; c) o critério de citações para medir o ‘impacto’ sugere que sua relevância e benefício são simplesmente fenômenos da academia, ignorando assim os benefícios que a investigação e a inovação podem gerar; d) a depender da disciplina, os resultados da pesquisa e análise podem ser publicados em uma variedade de formatos.

## • Ensino

Em contrapartida, a categoria *ensino* não é efetivamente avaliada pelos *rankings*, o que significa que uma das principais funções da universidade é ignorada. De acordo com Altbach (2010), essa é uma característica comum entre os *rankings*. A única ressalva é o *THE*, que atribui indicadores para mensurar essa categoria. Entretanto tais indicadores incluem questões de reputação sobre o ensino, a proporção professor-aluno, a proporção de doutorados em relação aos demais membros da equipe e outras semelhantes.

De acordo com Hazelkorn (2013b), a relação quantitativa tem como fundamento a ideia de que classes menores permitem uma melhor qualidade da educação. Entretanto esta relação não avalia a qualidade dos profissionais, tampouco o ambiente de aprendizagem, que também tem impacto sobre o desempenho dos alunos.

O *quantum* de recursos também é utilizado como um indicador do ambiente de aprendizagem, representado pelo montante total do orçamento da IES ou pelo tamanho da coleção da biblioteca. Mais uma vez, a relação recursos por aluno pode obscurecer a realidade, uma vez que existem faculdades ofertando grande variedade de programas e serviços ou dispendendo grandes gastos com dormitórios, instalações desportivas e de lazer, os quais serão todos interpretados como gastos por aluno. Há neste aspecto uma linha tênue entre o real impacto desses gastos nas experiências de aprendizagem dos alunos, que se modifica de acordo com o que se entender por ‘assistência estudantil’, o que realmente pode ter impactos na aprendizagem, uma vez que diz respeito à oferta de recursos para que o estudante se mantenha na universidade ou ainda que figure com um ‘luxo para atrair alunos’.

Esta abordagem também pode penalizar as instituições que tentam reduzir suas despesas ou que efetivamente contam com menos recursos.

## • Perspectiva Internacional

A categoria *perspectiva internacional* é um componente comum entre os *rankings*. Dos indicadores, é o que possui o menor peso. Nele são contabilizados o número de estudantes e professores internacionais e os artigos em colaboração com instituições internacionais.

Todavia, é importante considerar que o indicador de internacionalização é paralelo a outros, como a qualidade do corpo docente, que tem bastante expressividade em ambos os *rankings* e está articulado ao processo de internacionalização, na medida em que há um ‘mercado de cérebros’ que move professores e alunos de prestígio entre



universidades em todo o mundo. O investimento em pesquisa em redes de colaboração e as publicações em revistas internacionais também podem ser considerados fatores relacionados à internacionalização.

Outra questão proeminente é o fato de o maior número de revistas incluídas nas bases de dados serem publicadas em inglês, tornando-se mais fácil para os falantes nativos e professores das universidades de língua inglesa terem acesso aos principais jornais e editores, juntarem-se às redes informais que tendem a dominar a maioria das disciplinas científicas, além de, efetivamente, publicar neste idioma.

Partindo do entendimento de que os indicadores e os percentuais a eles atribuídos refletem os juízos de valor ou as prioridades das organizações ranqueadoras, consideramos que as metodologias adotadas pelos *rankings* analisados têm um perfil elitista e não objetivam abranger um grande número de instituições.

É atribuída maior importância às instituições de ensino superior com 25 mil estudantes ou mais, 2,5 mil professores e um orçamento anual de cerca de 2 bilhões de euros (USHER, 2006). De acordo com Hazelkorn (2013a), apesar de existirem mais de 16 mil instituições de educação superior em todo o mundo, os *rankings* geralmente publicam dados relativos a apenas uma fração delas. Ainda de acordo com a autora, as declarações de políticos e líderes universitários, bem como os meios de comunicação, também se concentram nas conquistas das 100 primeiras universidades ranqueadas, o que representa menos de 1% das instituições de ensino superior existentes.

### • **Rankings e Universidade de Classe Mundial**

A partir do conjunto de indicadores que analisamos, foi possível identificar consonância entre os seus critérios e as características centrais das UCMs, como tratamos no segundo capítulo desta tese.

Observamos uma relação linear entre os *rankings* internacionais de educação superior e a concepção/modelo de UCM ou de Excelência, uma vez que o cerne da busca pela excelência acadêmica e científica – a competitividade – é instrumentalizado pelos *rankings*. Também é importante considerar que tais instrumentos de avaliação “medem e dão peso às características nas quais as universidades de classe mundial se sobressaem” (SANTOS, 2015, p. 57).

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

Quadro 4 – Principais características dos *rankings* ARWU e THE em comparação com as características do modelo de UCM (continua)

UCM	ARWU	THE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentração de talentos (Estudantes, professores e pesquisadores).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade de Ensino;</li> <li>- Alunos e ex-alunos ganhadores de prêmios <i>Nobel</i> e medalhas <i>Fields</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino;</li> <li>- Reputação a partir de pesquisa de opinião realizada pela <i>Thomson Reuters</i>;</li> <li>- Proporção de PhDs por bacharéis graduados;</li> <li>- Relação da taxa de admissão de alunos e quantitativo docente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excelência em Investigação;</li> <li>- Pesquisas de ponta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpo docente qualificado;</li> <li>- Membros da instituição que ganharam prêmios <i>Nobel</i> e medalhas <i>Fields</i>;</li> <li>- Pesquisadores altamente citados em base da <i>Thomson Reuters</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa;</li> <li>- Reputação acadêmica com base na pesquisa de opinião;</li> <li>- Receita disponível para pesquisa;</li> <li>- Número de artigos nas revistas indexadas na base de dados <i>Scopus</i> e <i>Elsevier</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade de Ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultados em pesquisa;</li> <li>- Número de artigos publicados nas revistas <i>Nature</i> e <i>Science</i> nos últimos cinco anos;</li> <li>- Número total de artigos indexados nas bases <i>Science citation, Index Expanded</i> e <i>Social Science Citation Index</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Citações;</li> <li>- Impacto da Pesquisa;</li> <li>- Número de citações em periódicos indexados.</li> </ul>

Quadro 4 – Principais características dos *rankings* ARWU e THE em comparação com as características do modelo de UCM (conclusão)

UCM	ARWU	THE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos;</li> <li>-Financiamento alto e diversificado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tamanho das instituições;</li> <li>-Cálculo entre os demais indicadores e o número de acadêmicos em tempo integral da instituição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captação de recursos da Indústria (inovação);</li> <li>- Capacidade de colaborar com o setor industrial;</li> <li>- Receita de pesquisa captada do setor industrial comparada com o número de funcionários acadêmicos que emprega.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Internacionalização.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspectiva Internacional;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inovação e Transferência de tecnologia.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relação de funcionários e estudantes nacionais e internacionais;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão flexível;</li> <li>-Autonomia, liberdade acadêmica, liderança, visão estratégica e cultura da excelência.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proporção do total de publicações em parceria com autores internacionais.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao analisar o Quadro 4, compreendemos que a concepção de qualidade induzida pelos *rankings* internacionais está em consonância com os preceitos do modelo de Universidade de Excelência ou de Classe Mundial

De acordo com Enders (2015, p. 92):

Este modelo de universidade, que se desenvolveu de maneira mais destacada nas principais universidades de pesquisa dos Estados Unidos, é direcionado para a formação de uma competência global única baseada nos *rankings*, que por sua vez se fundamentam em ideias estabelecidas sobre o que se constitui uma universidade de classe mundial. (Marginson e van der Wende, 2007). **O êxito das universidades estadunidenses nestes *rankings* e seu domínio atual no campo global emergente é resultado da construção social de classe mundial na elaboração de tais classificações.** Assim, os *rankings* internacionais

contribuem para a reprodução contínua de uma hegemonia em um campo global da educação superior e da investigação. (destaque nosso).

Os *rankings*, então, compõem determinado projeto de transformação ou modernização das universidades, servindo como mecanismos de governança, instrumentos, ferramentas ou estratégias que enviesam a compreensão das concepções de qualidade, universidade, ensino e ciência, restringindo-as a um viés de mercado, no âmago de uma batalha ideológica pela internacionalização. Neste mesmo sentido, Silva Júnior (2015, p. 252) afirma:

É fato que a convergência realmente se põe e os *rankings* e o conceito de qualidade e avaliação estabelecem um campo acadêmico muito parecido com o mercado. Neste ponto, de alguma forma contraditória (mostrando-se crítica), a *Teoria da Convergência*, de fato fortalece o argumento de que não há alternativa e a condução deve ser feita pelas agências multilaterais. O produto comercializado é o conhecimento, e sua qualidade é o parâmetro para os *rankings* e estes, por sua vez, tornam-se guias para as avaliações nos Estados nacionais. As avaliações estratificam as instituições em um país e se tornam a medida para a distribuição das verbas para as instituições e para o financiamento de outras pesquisas. (destaque do autor).

Ou seja, ao utilizar-se um conjunto de métricas que priorizam a pesquisa e a avaliam como a principal característica de um ensino superior de excelência, contribui-se para remodelar a compreensão de produção de conhecimento, acelerar a agenda de ‘modernização das universidades’ e corroborar o modelo de UCM, mediante o aprofundamento da diferenciação institucional.

Assim, de acordo com Enders (2015), as classificações internacionais e as políticas nacionais a favor do modelo de classe mundial são utilizadas para desenvolver no próprio coração do sistema acadêmico a luta pela reputação como capital simbólico e pelos benefícios associados ao capital econômico e social.

No próximo item, analisamos as formas como os mecanismos ranqueadores contribuem para a produção e difusão de um consenso acerca da concepção de universidade no século XXI.

### 3.4 RANKINGS, GOVERNANÇA POR BENCHMARKING E PRODUÇÃO DE CONSENSO

A hegemonia de um determinado grupo histórico depende, em parte, de sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordens de discurso que a sustentem. Ou seja, implica desenvolvimento de métodos que naturalizam as relações e ideologias em diversos domínios da sociedade civil, como educação, trabalho, meios de comunicação, atividades de lazer e outros.

Neste âmbito, inferimos que os *rankings* internacionais da educação superior podem ser considerados ferramentas estratégicas do capital, se somados a outras que tratam de produzir consentimentos, no âmbito do que se chama de *governança educacional*. Para Azevedo (2016), esse modelo de governança, inspirado na ‘Nova Gestão Pública’<sup>96</sup>, possibilita a utilização de estatísticas e *benchmarking* para produzir/reforçar a cultura da competitividade a partir da criação de uma cultura classificatória, permitindo que o Estado regule a educação superior de acordo com resultados e indicadores, os quais são codificados e apresentados em planilhas e *rankings*.

Não obstante a expressividade das grandes avaliações internacionais e o fato de os *rankings* atuais terem se consubstanciado no contexto do neoliberalismo, de acordo com Merry (2011), a relação entre as estatísticas e as tomadas de decisão datam do nascimento do Estado Moderno<sup>97</sup>. Para o autor, a estatística começou a ser desenvolvida entre as décadas de 1820 e 1830, na França, com o objetivo de produzir conhecimento público amplo, necessário para uma democracia, inaugurando a possibilidade de as decisões serem submetidas à apreciação por parte da sociedade civil. Nesta mesma perspectiva, Porter (1995, p. 85) assevera que “a expansão massiva da quantificação nos últimos tempos vem de uma cultura política que exige mais abertura<sup>98</sup> e busca

---

<sup>96</sup>A expressão ‘Nova Gestão Pública’ faz referênciareferência a um grupo de elementos que inclui metas de desempenho, transferência do gerenciamento para os gestores, especificação de padrões e indicadores, alocação regida por resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades que até então eram responsabilidades do setor público (AZEVEDO, 2016).

<sup>97</sup>No mundo pré-moderno, as elites aristocráticas confiavam em informações não numéricas disseminadas no interior de pequenos círculos privados.

<sup>98</sup>Um exemplo esclarecedor apresentado por Porter (1995) é a questão dos engenheiros de pontes e canais franceses em meados do século XX, uma vez que os cálculos estatísticos foram utilizados contra o paroquialismo e os interesses locais na construção das ferrovias e dos canais.

expulsar a corrupção, o preconceito e o poder arbitrário das elites, mesmo à custa da sutileza e da profundidade”, o que leva Merry (2011) a afirmar que a aparente precisão que deriva da medida, bem como o entendimento da estatística enquanto ciência objetiva, é um elemento de definição da modernidade que obscurece relações econômicas, sociais, políticas e culturais.

A utilização de números, estatísticas e indicadores para fins de governança acompanha o desenvolvimento do Estado Moderno e ganha contornos mais expressivos, como tratamos acima, com a emergência do neoliberalismo e do ideário da globalização, uma vez que as relações entre Estado-Sociedade-Universidade foram transformadas. Se considerarmos que, para ser bem-sucedida, a governança demanda esforços de coordenação de serviços para criar a ilusão da participação democrática, como formas inovadoras na participação política, exercícios de consulta, fóruns de discussão, estudos, relatórios de comparação, materiais explicativos, entre outros (SHIROMA, 2016), os *rankings* podem ser considerados instrumentos importantes para as práticas de governança nas redes de políticas globais, tanto no que está relacionado à sua atividade ‘avaliativa’ quanto na promoção da própria lógica da globalização.

Para Dale (2004), os processos de elaboração de políticas educativas, que antes eram majoritariamente motivados por questões nacionais, passaram, em grande medida, a ser elaborados a partir de agendas estabelecidas pela economia política global, e não como problemas localmente percebidos. Isso significa que os critérios e metodologias dos *rankings* tendem a corroborar tendências globais acerca da ‘qualidade e excelência na educação superior’ de acordo com os padrões dos países centrais e dos OIs, ambos alinhados ao projeto de expansão e sobrevivência do capital. De acordo com Grek (2016), estes atores do conhecimento, em alguns casos, a exemplo da OCDE, constituem-se em verdadeiros ‘centros de cálculo’, mas, para além das suas capacidades de produção de conhecimento, também figuram na governança transnacional. Em consequência, de acordo com Grek (2016, p. 711),

[...] se os considerarmos como centrais na produção do conhecimento, podemos inferir que o seu funcionamento como coletores, controladores e distribuidores de conhecimento deve ter impacto crucial na governança. Esses efeitos dão poder aos atores do conhecimento e os colocam em um jogo de poder, complexo e em constante evolução, por influência e recursos — por meio do exame da

interação e interconexão de seus aparatos de dados, é precisamente sobre esse jogo de poder e suas regras que este trabalho irá lançar luz.

Assim, os indicadores internacionais são utilizados para fornecer as evidências para a ação política governativa (*evidence-based policy*), remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação, característica da “sociedade da auditoria, ou da notação” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008). Neste mesmo sentido, conforme estes autores, pode-se afirmar que esta sociedade assenta-se em uma democracia da desconfiança organizada e dos poderes indiretos de vigilância e fiscalização, importados da esfera econômica, bem como na ação dos novos profissionais da avaliação e na prestação dos seus serviços especializados.

De modo geral, compreendemos que a utilização dos *rankings* decorre das influências da economia na mercantilização da educação, funcionando, de acordo com Ball (1998, p. 127), como mecanismos de controle (indireto ou a distância) que substituem “a intervenção e a prescrição pela prestação de contas e pela comparação”, o que o autor define como *performatividade*.

Ball (2005) parte de uma concepção de performance como medida de produtividade e desempenho e de performatividade como tecnologia, cultura e modo de regulação. Assim, a performatividade fornece sistemas de signos que representam a educação de uma forma auto-referencial e reificada para o consumo. De acordo com o autor, a performatividade pode ser compreendida como

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. [...] a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informação e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 543).

Os *rankings*, neste caso, podem ser considerados tecnologias de performatividade na medida em que, claramente, são produzidos e divulgados a partir do julgamento e da comparação, bem como

contribuem para reforçar/produzir a cultura da competitividade no âmbito da mercadorização da educação.

Ainda de acordo com Ball (2005, p. 40), a performatividade funciona “de fora para dentro e de dentro para fora”. No que se refere a trabalhar de dentro para fora, compreende-se que as performances objetivam, por um lado, a construção cultural, a instilação do orgulho, a identificação e/ou crença. De outro lado, avaliações e classificações, postas no âmbito da competição entre grupos dentro das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja. Ao tratar da perspectiva ‘de fora para dentro’, o autor refere-se à existência de um conflito entre o que é demandado (neste caso, níveis de produtividade, articulação com o setor produtivo, entre outros) e o que se compreende como coerente de acordo com valores éticos e profissionais em relação à educação superior.

Isso significa que as tecnologias de performatividade, juntamente com o gerencialismo, reformulam não apenas as relações mas também as subjetividades dos envolvidos no processo educacional. Seu trabalho passa a ser orientado para a produção de dados estatísticos que comprovem a eficácia, dinâmica em que a performatividade corresponde à busca por visibilidade.

Nesse sentido, como enfatiza Ball (2005, p. 550):

A performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja.

Azevedo (2016, p. 1407) contribui para o entendimento da performatividade a partir da concepção de “governança por *benchmarking*”<sup>99</sup>, em que *benchmarking* refere-se a “um método de comparação de desempenho fundado em indicadores e nas chamadas boas práticas”. Essa prática vem ganhando dimensão global e tornando-se um conceito regulador de políticas que visam à coordenação entre diferentes sistemas, uma vez que pode ser compreendida enquanto uma ferramenta

---

<sup>99</sup>.Na mesma perspectiva, outro conceito que é utilizado para compreender esse contexto de governança por números (GREK; OZGA, 2010), uma vez que analisa os indicadores enquanto ferramentas cujo objetivo é pautar padrões e construir consensos acerca de um modelo desejável de educação superior, a partir das estratégias da comparabilidade e da competitividade.



para gestão, de convergência de políticas, de avaliação, aferição de performance, entre outras concepções. De acordo com Azevedo (2016, p. 1425):

De certa maneira, o método de administração e regulação baseado em *benchmarking* é incorporado ao Novo Gerencialismo Público (*New Public Management – NPM*), que prevê a governança e a regulação distanciadas dos conflitos diretos. A nova gestão pública procura construir consensos, no limite, por intermédio de tabelas, de algoritmos e das “evidências” representadas nos manuais de “boas práticas”. Em vez de assistirmos a sociedade civil organizada colocando-se como protagonista na cobrança de qualidade das ações de Estado, testemunha-se uma sorte de desconfiança organizada da mão direita do Estado em relação a sua mão esquerda. Assim, o potencial de politização “contra democrática” da sociedade civil é inibido pela recuperação do potencial crítico e autocrítico pela formação de indicadores e manuais de “boas práticas” representados em *benchmarking*, gerando, como mencionado anteriormente, uma espécie de “anti-contra-democracia”.

A noção de *benchmarking* pode ser claramente identificada na produção dos *rankings* internacionais da educação superior, na medida em que sua característica fundamental é comparar as melhores instituições a partir de indicadores e performatividade. Para Robertson (2012, p. 22):

Semelhantes a esses aviões não tripulados (*drones*), classificações (*rankings*) e indicadores (*benchmarks*) são poderosos quando são capazes de se embrenhar nas fronteiras nacionais não apenas como coletores de dados, mas como agentes à distância. Como aviões não tripulados, essas tecnologias globais são capazes, ao longo do tempo, de coletar suficientemente os dados precisos de um terreno e de sua topografia e usar essas informações para preparar uma ação. Contudo, como qualquer sistema de posicionamento global (GPS) que dirige as ações dos aviões não tripulados, não pode enxergar suficientemente os detalhes que fazem a diferença. Além disso, aqueles que estão por trás da tecnologia frequentemente estão muito afastados das consequências de suas atividades, onde danos

colaterais e desastres políticos são lembranças úteis da necessidade de cautelas políticas.

Por conseguinte, compreendemos *benchmarking* como uma medida fundada na competição que reduz a complexidade educacional a indicadores, a manuais de “boas práticas” e a agências promotoras, de modo a induzir a formação de mercados educacionais e a “transformação de cidadãos em consumidores que passam a regular suas escolhas a partir da conferência de tabelas de classificação” (AZEVEDO, 2016, p. 1420). Ou seja, substituem julgamentos com base em valores ou políticas por uma tomada de decisão ‘aparentemente’ mais racional.

Evidentemente, é preciso considerar que tal modo de governança, como uma estratégia de produção de consenso, situa-se na arena de disputas por projetos e, portanto, enfrenta resistências. Assim, de acordo com Ball (2005), a aceitação mais ou menos efetiva de avaliações baseadas em *benchmarking* dependerá do grau de autonomia do campo da educação superior e de seu nível de ‘politização’, promovida por agentes externos a este campo social segundo uma agenda ‘política’ ditada por atores sociais, mas não propriamente por aqueles posicionados no campo científico.

Atendo-nos às características e estratégias dos *rankings* para a produção de um consenso acerca da qualidade e excelência acadêmicas, é preciso ressaltar o conteúdo das metodologias dos *rankings*. Apesar das especificidades de cada um, estas metodologias apresentam como características centrais a avaliação da produtividade dos docentes, o impacto das pesquisas, o louvor aos prêmios alcançados e o grau de internacionalização, como evidenciamos no item anterior. Entretanto, vale ressaltar que tais indicadores também podem ser utilizados para criar novas categorias, uma vez que, ao mesmo tempo em que os dados estimulam e apoiam a comparação constante, por outro, os indicadores podem direcionar e moldar a política à distância (GREK, 2016), bem como criar o fenômeno que se propõem a medir (MERRY, 2011). Porter (1995) assegura que, embora as categorias possam ser aleatórias no início, uma vez instaladas, passam a assumir a existência permanente como forma de conhecimento.

É interessante ainda avaliar o caráter em constante transformação dos *rankings*, que mudam suas metodologias, buscando, de acordo com seus produtos, o aperfeiçoamento das métricas. Para além do conteúdo dessas modificações, ou seja, quais itens são alterados ou como passam a ser medidos ou coletados, a inconstância das formas de avaliação extrapola a noção de ‘constante vigilância’, gerando também a incerteza

e a instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por diferentes agentes (BALL, 2005).

Ainda em relação às metodologias dos *rankings*, entendemos que os números são apresentados como representações fidedignas da realidade; e os objetos a avaliar, como dados em ‘estado bruto’, e não como resultado de um processo de construção pelos avaliadores, o qual é estruturado em função de um sistema de referências político-econômicas (AZEVEDO, 2016). Assim, “esse processo de naturalização e de despolitização das relações complexas, inerentes a todo o processo avaliativo, pode ser visto como um indicador do processo mais geral de ‘administrativização’ da avaliação da educação superior” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 18).

Do ponto de vista da interlocução com a sociedade civil, um elemento central para a própria ‘aceitabilidade’ dos indicadores está na possibilidade de eles converterem fenômenos complexos e contextualmente variáveis em medidas claras e impessoais, apresentadas de forma atraente e direta.

Todavia, o formato didático, sintético e por vezes interativo das classificações, promovendo a fácil compreensão e distribuição sobre o que os países alcançaram ou não, também exerce grande pressão sobre os responsáveis pela elaboração de políticas nacionais, na medida em que os *rankings* expõem, culpam e envergonham os países e as instituições que não alcançam boas posições.

Contudo, tal tecnologia tende a consolidar o poder nas mãos de pessoas com conhecimento especializado. Assim, a utilização de indicadores como modo de governança não elimina o papel do conhecimento privado e a hegemonia das classes dominantes, mas sim o ‘substitui’ – ou melhor, disfarça – por competências técnicas e estatísticas. Ou seja, as decisões políticas são realizadas por peritos técnicos, organizações governamentais e não governamentais, consultorias, entre outras, cuja responsabilidade é elaborar as métricas e os processos de classificação e contagem que produzem os números. Como afirma Enders (2015, p. 95), “estas mesmas organizações internacionais descobriram uma lógica potencialmente poderosa e coercitiva de fazer avaliações, realizar comparações e informar os resultados das regiões e países do mundo, segundo seus padrões e padrões em matéria de política”.

A criação de rótulos também é uma característica importante para tornar ‘eficiente’ a governança por números, uma vez que, ao rotular, interpretam-se os números, artifício essencial para produzir uma medida que seja facilmente compreendida pelo público e simples na sua concepção. No entanto, os rótulos não refletem necessariamente os dados

que produzem os indicadores, sendo dependentes de quem os elabora e traduz. De acordo com Azevedo (2009, p. 200):

O prevaecimento das técnicas de *benchmarking* e da performatividade, como fundamentos da avaliação educacional, significa a emulação do individualismo e da promoção de mercados de serviços de consultoria, de treinamento para a avaliação e de acreditação. Sobre este último, no limite, está se desenvolvendo um mercado de serviço de “labelização” (rotulagem com selos de qualidade) que vem sendo provisionados por agências de classificação e de acreditação.

No caso dos *rankings* internacionais da educação superior, a rotulação apresentada para as instituições melhores ranqueadas é o conceito de UCM, rótulo utilizado por OIs, universidades e governos. Neste sentido, com base em Ball (2005), consideramos que as performances individuais ou coletivas, neste caso, as das UCMs (as melhores ranqueadas), são utilizadas como medidas de produtividade, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Assim, o rótulo de UCM significa, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a validade de uma instituição dentro do campo de julgamento da educação superior em âmbito global.

Na mesma perspectiva, Azevedo (2015) faz uma interessante analogia entre a UCM e a noção de *seigniorage*. De acordo com o autor, o termo significa a produção (cunhagem) de uma ‘mercadoria’ que possui capacidade para ser um valor de troca, mas não só: também se refere à aceitação da autoridade monetária local ou regional por parte de outros países ou regiões. Essa confiança internacional no emissor é um valor intangível de reconhecimento amplo. Assim, a *seigniorage* e o modelo de UCM podem ser considerados formas de expressão de hegemonia política, uma vez que o status (rótulo, selo) conferido pelo último também expressa autoridade acadêmica e confiança internacional. Desse modo, como afirma Barroso (2006, p. 29):

Cria-se assim uma pressão para a melhoria baseada no mimetismo institucional (todos querem ser Harvard, Stanford, Cambridge, etc., ou, pelo menos, melhor do que o vizinho). Todos querem soluções “globais” e ignoram a dimensão local dos seus problemas, ou, dito de outro modo, todos sabem (supostamente) o que querem ser (os

melhores do *ranking*), mas, muitas vezes, ignoram aquilo que são. (destaques do autor).

Os *rankings* acadêmicos produzem um referencial de comparação que ignora a diversidade de contextos políticos, sociais, econômicos e sobretudo históricos das diferentes universidades, a natureza mais ou menos seletiva dos sistemas de ensino em que se integram, ou o nível de financiamento de que dispõem, bem como a sua natureza, pública, privada ou confessional (BARROSO, 2006). Assim, é possível afirmar que tais listas de classificação exercem a sua ação de governança mediante a indução para a competitividade – a cultura deste valor – e dos ‘modelos de qualidade’ que se legitimam a partir das categorias e indicadores avaliados.

### 3.5 DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONAIS

Considerando o onipresente poder da mídia global, os *rankings* tendem a ganhar força à medida que seus resultados são utilizados para atrair cérebros, dinamizar o mercado de mobilidade internacional de discentes e docentes e organizar ou selecionar a formação de redes de cooperação, conferindo reconhecimento mútuo na hierarquia da pesquisa global.

Assim, como tratamos ao longo deste capítulo, a significativa capacidade de governança desses instrumentos tem desdobramentos na sociedade civil e na sociedade política, considerando a própria criação de um mercado de *rankings*, o âmbito das formulações políticas, as instituições universitárias e as relações acadêmicas de uma forma geral, os aspectos ligados ao financiamento e ao acesso ao crédito, bem como as influências nos processos de mobilidade acadêmica internacional e até mesmo nas questões referentes à imigração.

A seguir, pontuaremos alguns dos principais e potenciais desdobramentos dos *rankings*, com base na literatura acadêmica.

#### 3.5.1 O que os *rankings* fazem com as universidades e o que as universidades fazem com os *rankings*?

Não apenas as instituições mas também as nações têm procurado maximizar a sua posição no ‘mercado de prestígio global’ (BALL, 2016). Os *rankings* tornaram-se um ponto de referência implícito – e muitas vezes explícito – para a formulação de políticas para o ensino superior. Eles são incorporados ao discurso da maximização da excelência e da

competitividade global, orientando o comportamento de muitas partes interessadas, dentro e fora da academia.

### • **Emergência de Iniciativas de Excelência e acirramento da competitividade**

No âmbito das formulações políticas, percebemos que, após a divulgação das primeiras edições do *ranking* AWRU, um grande número de projetos e iniciativas de excelência foram implementados em diversos países, como Alemanha, França, Espanha, China, Dinamarca, entre outros. Somando-se a esses países, a própria União Europeia (UE) e, mais recentemente, o BRICS também passaram a desenvolver estratégias para promover a ‘excelência das suas universidades’, ou seja, alcançar melhores resultados nos *rankings* internacionais.

Tais projetos e iniciativas, como abordamos mais detidamente no quarto capítulo, têm como característica comum a concentração de financiamento e esforços em algumas instituições já bem posicionadas nos *rankings* e/ou com potencial para alcançar melhores classificações. Desse modo, as formas de financiamento público e de manutenção das instituições ou dos programas passam a ser ‘feitos de mercado’ resultantes da informação transmitida aos consumidores através da publicização dos resultados das classificações, com a respectiva indução de rivalidade interinstitucional.

Ao serem chamadas a desempenhar um papel geoestratégico cada vez mais importante, as universidades assumem a luta pela reputação e pelo conhecimento na corrida acadêmica, que, por sua vez, depende da reputação de outros fatores que a ela subjazem, o que, de acordo com Robertson (2009a), pode ter efeitos perversos. Conforme a autora:

A corrida da reputação, é claro, refere-se ao facto de poderosas universidades estarem a usar estrategicamente o sistema de *rankings* para avançar, assegurar e manter a sua parte na distribuição dos recursos disponíveis. Os *rankings* conferem status, que auxilia a universidade a captar fundos e talentos. Os promotores dos *rankings*, contudo, tendem a dizer que estão simplesmente a responder às exigências dos consumidores e a fornecer “informação” que auxiliará os estudantes a fazer escolhas informadas. Se isto pode efetivamente auxiliar os estudantes a tomar decisões acerca dos méritos relativos de uma instituição em relação à outra, o facto é que um

estudante seria muito melhor servido se, por exemplo, quando procura um lugar em sociologia, fosse informado acerca da reputação do departamento, e não sobre a universidade. (ROBERTSON, 2009a, p. 22).

Ou seja, a qualidade e o estatuto das IES e da investigação universitária tornaram-se indicadores basilares de competitividade, o que explica um dos motivos pelos quais os *rankings* globais ganharam tamanha notoriedade na esfera geopolítica nos últimos anos. De acordo com Hazelkorn (2013b), atualmente há uma linguagem abertamente geopolítica nos discursos políticos que sucedem a divulgação dos ranqueamentos. A autora cita como exemplo o argumento segundo o qual o tamanho e a força do ensino superior são determinados pela posse de UCM, que são consideradas um bem tão poderoso para uma nação quanto a posse de armas de destruição em massa.

#### • **Orientação de políticas e decisões nacionais e institucionais**

Governos e IES também utilizam *rankings* para ajudar estrategicamente a informar e orientar políticas e decisões, identificar e definir suas ambições nacionais ou institucionais, bem como orientar financiamentos e selecionar setores estratégicos. Esses impactos dos *rankings* estão expressos, ainda que de forma distinta, de acordo com cada país, nos projetos e políticas para o setor, nos planos nacionais para a educação superior, nas convocatórias de financiamento para pesquisas limitadas por áreas, na diferenciação de financiamento, em planos de desenvolvimento das instituições, em políticas de distribuição de bolsas, entre outros.

A localização de nichos de excelência em países e/ou instituições é uma das “funcionalidades dos *rankings*” (SANTOS, 2015), de modo a privilegiar disciplinas e domínios de investigação, o que ratifica a apreensão tradicional acerca da produção do conhecimento e o lugar de cada país na Divisão Internacional do Trabalho. Desse modo, de acordo com Marginson e van der Wende (2007), os *rankings* deturpam o processo de pesquisa/inação, levando à fetichização de formas particulares de produção do conhecimento, de produtores e de produtos.

Do mesmo modo, os *rankings* podem ser utilizados como forma de seleção das universidades em que os financiamentos devem ser concentrados. Os programas de excelência que mencionamos em item anterior são exemplos disso e conduzem a um processo de aprofundamento de diferenciação das instituições universitárias, ao

induzirem a criação de universidades de investigação avançada, nas quais os financiamentos serão alocados de modo mais abundante, enquanto as demais IES receberiam ainda menos recursos públicos, o que certamente levará ao seu sucateamento ou extinção em curto ou médio prazo.

Sem ignorar o impacto da diferenciação anteriormente referida, especialmente no que concerne ao financiamento, os *rankings* também podem promover a homogeneização das metas institucionais, minando diversidades locais e institucionais que outrora foram consideradas e avaliadas como significativas em determinados espaços acadêmicos.

Os *rankings* também se convertem em ferramentas que ‘facilitam’ a ‘cooperação’ entre as universidades e a atração de talentos, fomentando a colaboração e as associações para a investigação, os programas de mobilidade para estudantes e professores, importantes referenciais para se identificar as instituições com as quais colaborar. Não obstante os aspectos positivos do incremento da cooperação e dos programas de mobilidade internacional, torna-se importante refletir sobre os motivos que induzem esses processos, bem como os resultados que, por meio deles, visa-se alcançar. De acordo com Middlehurst (2015), as pressões competitivas estão motivando instituições e países a buscarem vantagem competitiva através da colaboração, de modo que os *rankings* são utilizados para selecionar universidades para cooperação acadêmica internacional. Hazelkorn (2013b, p. 14) cita alguns exemplos:

Rússia, Brasil, Chile, Singapura, Arábia Saudita, Cazaquistão, Mongólia e Qatar restringem suas bolsas de estudos estaduais a estudantes admitidos em universidades de alto nível em outros países; Índia, Rússia e Cingapura usam *rankings* como critérios de colaborações acadêmicas (Altbach, 2012a, 2012b); Holanda e Dinamarca (2011) utilizam como critérios de imigração, aceitando estrangeiros que se graduam em universidades de alto nível.

Outro desdobramento é a utilização do inglês como língua padrão dos cursos de pós-graduação, o que já é uma realidade na maioria dos países da UE, por exemplo. Considerando o contexto brasileiro, é possível perceber essa tendência materializando-se em programas de pós-graduação.

De acordo com relatório elaborado pelo *British Council* em colaboração com a Associação Brasileira de Educação Internacional



(Faubai), foram mapeados<sup>100</sup> seiscentos cursos oferecidos em língua inglesa pelas IES brasileiras, entre os quais 61% pertencem à região Sudeste, e 30% à região Sul (BRITISH COUNCIL; FAUBAI, 2016).

É importante evidenciar que a oferta dos cursos em inglês também é um requisito para que os programas sejam selecionados para compor o Programa *BRICS NU*. Além disso, faz parte do Programa CsF (BRASIL/MEC/MCTI, 2011), o Inglês sem Fronteiras, posteriormente transformado em Idiomas sem Fronteiras.

Alguns governos também articulam *rankings* no tocante aos processos de acreditação ou de avaliação da qualidade, utilizando seus resultados para reconhecer e classificar instituições, como ocorre, por exemplo, com Macedônia<sup>101</sup>, Romênia, Jordânia e República Tcheca, que usam *rankings* para ajudar a classificar universidades. Mongólia, Catar e Cazaquistão vinculam a concessão de bolsas de estudo à classificação das IES nos *rankings* (que devem estar entre as 100 primeiras).

De forma similar, nos EUA, diferentes estados usam a *US News and World Report's Best College Ranking* para calcular uma referência salarial (Flórida e Arizona) ou sistema de medição de desempenho (Minnesota, Indiana e Texas) (HAZELKORN, 2013a).

Assim como abordamos anteriormente, vários estudos demonstram que os governos têm considerado cada vez mais os resultados dos *rankings* para orientar as suas políticas educacionais, além de confiar-lhes até mesmo avaliações internas. Desse modo, por um lado, tende a ocorrer a diminuição das demandas por maior regulação estatal e, por outro, ampliam-se espaços para atuação do setor privado.

### • Crescimento da mobilidade Internacional

Há dois elementos importantes e articulados a serem considerados no que concerne à mobilidade internacional: a atração de talentos (discentes e docentes), sendo esta uma das características centrais para as instituições que almejam alcançar o status de UCM, e a promoção de um verdadeiro mercado a partir da mobilidade internacional. Ambos podem ser relacionados à poderosa influência que exercem os *rankings* nas decisões dos estudantes e professores sobre a universidade em que

---

<sup>100</sup> O relatório embasou-se nas respostas de 45 instituições públicas.

<sup>101</sup> Este país reconhece automaticamente as primeiras IES que estão entre as quinhentas melhores nos *rankings* THE, QS, SJT entre outros e usa *rankings* para avaliar desempenho universitário.

deveriam ingressar ou trabalhar e ainda sobre quanto estão dispostos a pagar ou receber em determinada instituição.

No que se refere à atração dos talentos, consubstancia-se um mercado de cérebros, envolvendo, no caso dos docentes, a negociação de altos salários, laboratórios e equipes, sempre atrelados à sua produtividade e prestígio. De acordo com Hazelkorn (2013a), as instituições mudaram os critérios de seleção dos alunos e revisaram o tamanho dos indicadores para definir metas departamentais e mesclar disciplinas e departamentos.

As formas de atração de estudantes também vêm alterando-se, uma vez que os alunos se tornaram não apenas consumidores mas também garotos-propaganda das instituições em que estudam e orgulham-se desse pertencimento. De acordo com Silva Júnior (2015, p. 139) “as moradias oferecidas pelas universidades vão desde dormitórios simples até *resorts* luxuosos. Vale a pena notar a suntuosidade dos *campus* universitários onde se encontram as novas universidades americanas”. O autor afirma que é possível analisar como a estética da arquitetura expressa a cultura institucional.

O segundo elemento refere-se às “enormes quantidades de dinheiro que geram os estudantes internacionais em todo o mundo” (BECERRA; ARELANO; OROZCO, 2015, p. 46). Segundo os autores, apenas em 2014 os estudantes internacionais geraram uma movimentação econômica equivalente a 27 milhões de dólares. Na Austrália, por exemplo, a educação superior converteu-se em uma indústria de interesse nacional, que gera mais ingressos ao país do que o setor de turismo.

Os dados publicados pela OCDE (2014b) revelam que 52% da mobilidade internacional estudantil mundial se concentra em seis países: Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França, Austrália e Canadá. Ainda de acordo com a OCDE (2014b), 30% dos estudantes que procuram outros países para cursar o ensino superior escolhem os Estados Unidos e o Reino Unido. Igualmente, tais países abrigam um número maior de instituições no topo dos *rankings* AWRU, THE, Webometrics e QS.

### • Planejamento estratégico institucional

Em outras pesquisas (HAZELKORN, 2007, 2008, 2009; LOCKE et al., 2008), os autores constataram que os líderes do ensino superior em todo o mundo acreditam que os estudantes usam os *rankings* para fazerem suas escolhas universitárias, especialmente no nível de pós-graduação. Os entrevistados pela pesquisa avaliaram que os ranqueamentos tendem a ganhar cada vez mais notoriedade e, desse modo, não os levar em conta, enquanto outras instituições o fazem, agravaria seriamente a reputação da

universidade. Por esse motivo, as IES estão tratando com seriedade os resultados dos *rankings*, integrando-os em seus processos de planejamento estratégico.

Nessa dinâmica, as discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade vão se perdendo e, em seu lugar, são direcionadas energias para dar conta da qualidade imposta por processos avaliativos externos.

### • Trabalho acadêmico

Os *rankings* têm induzido muitas transformações no trabalho acadêmico, como a introdução de salários baseados na meritocracia ou remuneração por desempenho e a destinação de grandes quantias para recompensar pesquisas em áreas específicas. Essa lógica vem sendo aplicada especialmente na atração de eméritos professores estrangeiros, com expressivo impacto internacional, uma vez que os indicadores relacionados aos profissionais e à sua produção científica têm grande expressividade nos *rankings* (HAZELKORN, 2008, 2009; ROBERTSON, 2010).

Todavia, é preciso considerar que tal lógica vem sendo incorporada por muitos profissionais, que talvez julguem essas relações de trabalho como mais condizentes com sua atividade profissional ou compreendam tais incentivos como formas de ampliar seus salários. Para Silva Júnior (2015), essa cultura mercantilizada consolidou-se em razão da guarida recebida por parte de muitos professores, tanto os que foram contemplados quanto os que acreditaram que a mudança institucional era correta.

O corpo docente também é orientado a publicar em revistas internacionais, bem classificadas e com alto impacto, em vez de procurar por outros formatos, como livros ou capítulos de livros. Sobre esta questão, concordamos com Cunha, Forester e Fernandes (2003, p. 15) quando afirmam que os professores, alunos e gestores “vão se deixando invadir pela nova ordem, sem uma reflexão mais crítica de seus pressupostos”, a qual é considerada uma inevitável condição de sobrevivência e de *marketing* acadêmico. Sendo assim:

Mesmo que este processo possa trazer, num espaço de contradição, alguns resultados positivos para a qualidade educativa, representa um perigo ao tornar-se o padrão único que provém de um *ethos* externo, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político-pedagógico próprio. A relação sujeito-objeto se fortalece e a

universidade, que tanto foi zelosa de sua autonomia e da sua condição de geradora de um pensamento independente, se atrela ao processo produtivo, aceitando que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que ela não escolheu. Além disso, como as estratégias governamentais são ardilosas e fortemente acompanhadas de um convencimento da opinião pública, veiculadas pela mídia, a sensação de desconfiança que inicialmente se percebia nas Instituições, passa por um processo de acomodação aos novos padrões. Para isso muito contribui o sentimento de impotência dos sujeitos acadêmicos frente ao modelo avaliativo, que se legitima em legislações que impõem obrigаторiedades e punições aos que dele se afastam. A sensação de que não há alternativas ao modelo proposto favorece a absorção de seus pressupostos.

Silva Júnior (2015) ainda destaca como consequência dessa ‘nova cultura universitária’, a intensificação do trabalho e a precarização das suas relações, o desaparecimento da autonomia científica dos professores, bem como da autonomia das universidades. Neste sentido:

As consequências são muito negativas para o professor, seu trabalho e seu ser. Ele não escolhe seu objeto de pesquisa, mas o que lhe é imposto, no prazo externo dos editais, e o que produz decorre da demanda da economia. Estranha, pois, seu trabalho, a universidade e a si mesmo. Sofre e adoce como todos os demais trabalhadores. Seu trabalho imaterial deve produzir um conhecimento matéria-prima para ser comercializado o mais rapidamente possível; o conteúdo de seu trabalho lhe é retirado na comercialização. (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 260).

As novas demandas em relação à atividade docente vão configurando o novo perfil de docente, cada vez mais desvinculado do papel social e crítico que deveria. Institucionaliza-se uma hierarquização entre os docentes, legitima-se uma ‘elite acadêmica’ definida pelo desempenho. De acordo com Mancebo (2010), essa dinâmica é tão forte e entranhada na cultura institucional que a própria ética na pesquisa é subtraída. Como resultado, nos países que não compõe o eixo dinâmico do capital, como o Brasil, onde se almeja o status de excelência com poucas chances de compor o *ranking* das ‘melhores’ do mundo, a cultura

da excelência ganha expressividade com os ranqueamentos regionais, avaliações nacionais e potenciais acordos de cooperação para formação de redes universitárias mais competitivas. A formação de alguns centros de excelência, especialmente no âmbito da pós-graduação, coexiste com a lógica de produtividade científica quantitativa e repetitiva, com o acirramento das formas de avaliação, o pressionamento dos docentes e o avanço da cultura da competitividade entre grupos e professores, levando-os a implementar um processo de intensificação e alienação do trabalho.

Assim como abordamos anteriormente neste capítulo, as tecnologias performatividade e gerencialismo reformulam não apenas as relações mas também as subjetividades dos envolvidos no processo educacional. É uma marca desse processo os profissionais também sentirem-se responsáveis pela organização, especialmente porque a ‘imagem’ dela está ligada aos “resultados” das avaliações da sua produção. Do mesmo modo, o profissional também passa a questionar-se sobre sua conduta acadêmica: seria ela suficiente? É efetivamente neste aspecto que a perspectiva da excelência faz-se presente, contribuindo para mudança da perspectiva ético-profissional dos sujeitos. Seu trabalho passa a ser orientado para a produção de dados estatísticos que comprovem sua ‘eficácia’ e ‘excelência’.

Sobre este aspecto, Ball (2005, pag. 557) afirma que:

Embora não se espere que nos importemos uns com os outros, espera-se que nos “importemos” com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe e da nossa organização, e também que ofereçamos nossa contribuição para a construção de espetáculos e “produtos” institucionais convincentes. Espera-se que sejamos apaixonados pela excelência. E, é claro, nossos desempenhos e o desempenho de nossa organização não podem serconstruídos sem “cuidados”. Apresentação, “postura”, impressões “causadas” e “passadas” devem ser cuidadosamente elaboradas e administradas. São partes da aceitação e da substância do desempenho. Como indivíduos e atores organizacionais, nossos desempenhos devem ser construídos ou fabricados com astúcia e com um olho na concorrência. Essas coisas não podem ser confiadas à sorte, seja com relação à publicação de indicadores de desempenho, à resposta a julgamentos oficiais acerca da qualidade, seja com relação à escolha de clientes e consumidores.

Inúmeros esforços de preparação, ensaio e gerenciamento do cenário sustentam essas representações.

### 3.5.2 Mercado de *rankings* e *rankings* para o mercado

Paralelamente à preocupação generalizada dos governos e instituições em relação aos *rankings*, um mercado para a própria criação de *rankings* e instituições para levantamento de dados foi (e ainda está sendo) estabelecido, tanto no que se refere aos *rankings* globais quanto aos regionais e locais. Eles também se tornaram um grande negócio, especialmente para as organizações midiáticas, responsáveis pela produção de um significativo número de *rankings* em diversos países.

Todavia, além das instituições produtoras de *rankings*, é preciso considerar as outras organizações/consultorias de educação superior de alcance global que com elas colaboram (o THE, por exemplo, serve-se do trabalho de outras instituições com frequência). A parceria, em alguns casos, ocorre no âmbito da coleta de dados para elaboração de *rankings*, assim como na organização conjunta de eventos e fóruns com o objetivo de publicizar o tema em voga. Entre as instituições colaboradoras, destacam-se: *Elsevier*, *Parthenon-EY* e Academia de Educação Superior.

De acordo com Ball (2014), Barabasch e Petrick (2012), estas empresas são especializadas em oferecer suporte material, técnico e ainda recursos financeiros, assessorias para implantação, mensuração, plataforma tecnológica, dados e informações estatísticas, serviços de comparações, criação de *rankings*, entre outros serviços. Assim, dentre as funções primordiais destas empresas está a ‘produção de fatos’ e ‘verdades’ a partir dos números. St. Clair (2006, p. 68) entende que:

O papel crucial dessas instituições é, portanto, assegurar a estabilidade entre os domínios da ciência e da política, falar com os diretores em ambos os domínios e fazê-lo de uma forma tal que a integridade e a produtividade possam ser asseguradas. Falando de forma diferente para diferentes públicos, as organizações de fronteira podem trazer estabilidade para questões normalmente controversas. Podem ser uma maneira de evitar tornar política a ciência, bem como tornar científica a política.

Também foram criados novos empreendimentos especializados nos *rankings*, como os aplicativos para *smartphones* em que é possível

comparar universidades e *rankings*, conferências, especializações e consultorias. Ou seja, essas iniciativas representam formas de transformar em mercadoria os dados do ensino superior.

É interessante notar que os principais *rankings* globais oferecem palestras e seminários em vários países do mundo, a fim de ‘orientar’ a utilização desses meios para escolha das futuras universidades, criando formas de interação direta com o público-alvo, neste caso, os estudantes e suas famílias.

Estas instituições ranqueadoras também patrocinam grandes fóruns e eventos, que têm como objetivo discutir os *rankings*. Aliás, o número de eventos com esse escopo tem crescido consideravelmente nos últimos anos.

De outra maneira, os *rankings* passam a ser utilizados pelas consultorias internacionais de *rating*. Empresas como estas trabalham com *ratings* ou notações de crédito, que são opiniões sobre risco de crédito com as quais se avalia a capacidade e disposição de um emissor, como uma corporação, uma universidade, um governo estadual ou municipal, para cumprir suas obrigações financeiras.

Robertson e Olds (2012) afirmam que as agências de notação de crédito desempenham um papel-chave cada vez mais importante na governança global do ensino superior ao produzirem as suas avaliações sobre a viabilidade do crédito das universidades e, portanto, da capacidade da universidade em contrair empréstimos a taxas respeitáveis. Sinclair (2005) chama a atenção para o fato de a classificação de crédito ser um grande negócio, uma vez que as duas principais agências de notação de crédito, a *Moody's* e a *Standard & Poor's*, movimentam em torno de 30 trilhões de dólares em títulos a cada ano.

Classificações também afetam as taxas ou os custos de empréstimo, de modo que quanto maior for a classificação, menor o risco de descumprimento no reembolso ao credor e, portanto, menor o custo para o mutuário. “As universidades com diferentes classificações de crédito serão, portanto, colocadas de forma diferente para emprestar – de modo que o adágio de ‘quanto mais você tem, mais você ganha’ se torna um tema importante.” (ROBERTSON; OLDS, 2012, p. 5). Assim, universidades bem ranqueadas têm mais facilidades para atrair investidores e estudantes, e os ranqueamentos podem afetar a política sistêmica de educação superior de alguns países, com instituições de classe mundial sendo financiadas às custas de instituições que fazem avançar outros objetivos.

Além de avaliar especificamente a capacidade de crédito das instituições, os dados dos *rankings* também são utilizados como um dos

vários elementos para medir a atratividade dos países em relação a investimentos. Nesta lógica, a eficiência do sistema de educação superior é de significativa relevância, porque representa um dos principais fatores responsáveis pela formação de força de trabalho adequada às demandas do mercado, assim como se configura enquanto lócus da produção científica, especialmente daquela atrelada à inovação. Evidentemente, o perfil do sistema de educação superior do país também está diretamente relacionado aos diferentes tipos de investimentos e investidores.

### 3.6 O BRASIL E OS *RANKINGS*

Embora a proposta da investigação em relação aos *rankings* não esteja fundamentada na análise do lugar ocupado pelo Brasil nestas tabelas de classificação, haja vista as críticas relacionadas a eles tecidas até aqui, optamos por finalizar este capítulo apresentando e ponderando alguns dados sobre a questão. A intenção, neste sentido, é situar o Brasil na discussão estabelecida, bem como indicar alguns de seus desdobramentos no cenário brasileiro<sup>102</sup>.

No Quadro 5, apresentamos as cinco primeiras universidades brasileiras que aparecem nos *rankings*<sup>103</sup> *Webometrics*, *QS World*, *AWRU* e *THE*, bem como suas respectivas posições, de acordo com dados divulgados por estes institutos em 2017, referentes ao ano de 2016.

---

<sup>102</sup> Os quais trataremos com maior especificidade no quarto capítulo.

<sup>103</sup> Utilizamos estes *rankings* para a construção deste quadro em virtude da sua expressividade, como explicitamos anteriormente neste capítulo.



Quadro 5 – Colocação das universidades brasileiras nos *rankings* Webometrics, QS World, AWRU e THE

<b>Ranking</b>	<b>Posição</b>	<b>Universidade</b>
<b>Webometrics</b>	63	Universidade de São Paulo – USP
	220	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
	252	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
	357	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
	363	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
<b>QS World</b>	120	Universidade de São Paulo – USP
	191	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
	321	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
	461-470	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
	501-550	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ
		Universidade Estadual de São Paulo – Unesp
		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Universidade Federal de São Paulo – Unifesp		
<b>AWRU</b>	101-150	Universidade de São Paulo – USP
	301-400	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
		Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
		Universidade Estadual de São Paulo – Unesp
	401-500	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
		Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
<b>Times Higher Education</b>	251-300	Universidade de São Paulo – USP
	401-500	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
	601-800	Universidade Federal do ABC – UFABC
		Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
		Universidade Federal do Paraná – UFPR
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
		Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
		Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
		Universidade Federal de São Paulo – Unifesp
		Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ
Universidade Estadual de São Paulo – Unesp		

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Com base no quadro acima, percebemos que a Universidade de São Paulo (USP) aparece sempre em primeiro lugar entre as universidades brasileiras, apesar de ocupar distintas classificações no conjunto global de instituições. Essa diferenciação de posição da instituição em cada *ranking* está relacionada aos indicadores e metodologias utilizados por cada um deles, como especificamos anteriormente. Todavia, vale frisar que, apesar destas distinções no âmbito das métricas de avaliação, a USP continua ocupando o primeiro lugar entre as IES brasileiras, guardando significativa ‘distância classificatória nas tabelas’, o que indica sua singularidade no contexto brasileiro. Neste sentido, concordamos com Moura (2012) no entendimento de que a USP pode ser considerada uma UCM.

Ao observar as demais IES brasileiras que ocupam as quatro posições seguintes, percebemos que se trata de um grupo determinado de instituições, formado basicamente pelas mesmas universidades em posições alternadas. O núcleo comum é formado por Unicamp, UFRJ, UFMG e UFRGS; aleatoriamente, foram ranqueadas UFSC, PUC/RJ, Unifesp e Unesp, todas elas instituições de caráter público, com exceção da PUC/RJ, caracterizada como confessional, sem fins lucrativos.

A despeito das diferenças metodológicas, as universidades melhores ranqueadas pelo *Ranking* de Universidades da Folha de S. Paulo (RUF) correspondem ao mesmo grupo de IES que ocupam as primeiras posições nos *rankings* internacionais, como explicitado no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Classificação *Ranking* Universidades da Folha

Posição	Universidade
1	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
2	Universidade de São Paulo (USP)
3	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
4	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
5	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: *Ranking* da Folha (RUF, 2016).

Na avaliação realizada pelo MEC – o Índice Geral de Cursos (IGC) –, percebemos uma classificação similar, considerando que a USP não participa desta avaliação:

Quadro 7 – Classificação baseada no IGC/MEC

Posição	Universidade
1	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
2	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
3	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
4	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
5	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base na planilha de dados do Inep (2015).

Ou seja, assim como há uma perpetuação de universidades nos primeiros lugares dos *rankings* internacionais, percebe-se um processo similar em curso no Brasil, o qual, da mesma forma, insere-se em uma lógica que perpetua/reforça determinadas características na elaboração dos ranqueamentos e, ao mesmo tempo, induz a organização e objetivos das IES.

O mesmo ocorre em relação aos PPGs com melhores avaliações por parte da Capes, uma vez que as métricas utilizadas nas tabelas classificatórias, de modo geral, privilegiam a pesquisa, que, por sua vez, ocorre de forma mais contundente no âmbito da pós-graduação. Do mesmo modo, a produção de artigos com alto fator de impacto, a concessão de prêmios e a articulação internacional também estão relacionadas a este estágio acadêmico.

Santos (2015), ao analisar a influência da produção científica brasileira e suas áreas de destaque nos principais *rankings* internacionais, revela que a contribuição do país para a produção científica mundial registrou crescimento de 100,34% considerando o período 2003-2012, ultrapassando o crescimento mundial, que foi de 40,50%. As áreas de destaque da produção brasileira foram: Medicina Clínica, Física, Geociências e Ciências Espaciais. Assim, concordamos com a autora no entendimento de que os próprios resultados dos *rankings* são utilizados para localizar os nichos de excelência de cada instituição ou país, o que pode auxiliar no processo de tomada de decisões em relação à canalização de esforços e recursos em algumas universidades e áreas.

Em sua tese, Berg (2015) buscou desvelar a predominância dos três maiores *rankings* globais e sua relevância para as universidades de países considerados emergentes, neste caso, a USP. O autor conclui que esses *rankings* são medidas inadequadas de desempenho para instituições modernas de pesquisa e não fornecem metas realistas nem desejáveis para universidades fora do sistema anglo-americano.

De modo geral, os dados dos *rankings* incitam todas as IES à constante competitividade internacional, todavia colocam em desvantagem a grande maioria delas. Ou seja, os *rankings* criaram uma dinâmica de abundantes perdedores e grandes ganhadores (MARGINSON; VAN DER WENDE, 2007).

É importante evidenciar que as considerações realizadas por Berg (2015), Marginson e van der Wende (2007), contudo, incitam a reflexão sobre o lugar ocupado pelo Brasil nos *rankings* internacionais, bem como a aspiração por posições mais altas, acalentada nos âmbitos governamental e institucional.

De acordo com as tabelas apresentadas pelos *rankings*, nota-se que o Brasil aparece entre as 100 melhores universidades apenas no *Webometrics*, na posição n. 63 – lugar ocupado pela USP. Nos demais *rankings* internacionais, as posições ocupadas pelo Brasil estão situadas a partir do centésimo lugar. Apesar de considerar a noção estrita de qualidade expressa nas métricas dos *rankings*, tais dados indicam que as universidades brasileiras não compõem o núcleo central das melhores universidades do mundo, o que está intrinsecamente relacionado ao lugar ocupado pelo Brasil na Divisão Internacional do Trabalho.

Uma constatação manifesta é que, apesar de o Brasil, assim como outros países, procurar se adequar e competir em busca do status de Classe Mundial, esta ‘corrida’ não tem os mesmos pontos de chegada para todos os competidores. O Brasil compete pelas primeiras posições dos *rankings*? Certamente, não. Todavia as tabelas classificatórias também permitem estabelecer comparações em relação a outros países de economias emergentes ou mesmo da América Latina, por exemplo, promovendo a competitividade não necessariamente pelas primeiras posições dos *rankings*, mas sim à luz dos exemplos de ‘sucesso’ das instituições que os ocupam.

Igualmente, ao analisar o movimento das universidades brasileiras em busca do status de Classe Mundial, Silva Júnior (2015) apreende que o caminho vem sendo trilhado à luz das experiências das instituições dos EUA e do Reino Unido, as quais sempre ocupam melhores posições nas classificações mundiais. Os dados dos *rankings*, então, sinalizam este caminho, a partir de métricas e indicadores que identificam determinadas ‘qualidades’ e determinam o critério de excelência.

Dessa forma, os *rankings* produzem o que medem: uma UCM imaginária, que pode ser calculada segundo normas standardizadas de excelência (ENDERS, 2015).

Sendo assim, considerando as estratégias para a produção de um consenso acerca da excelência acadêmica e científica a partir da

governança por números e por *benchmarking*, influenciadas pelos dados dos *rankings* internacionais, bem como os desdobramentos políticos e institucionais sinalizados ao longo deste capítulo, compreendemos que as próprias instituições e os responsáveis pelas políticas de financiamento e avaliação, ao considerarem a posição das universidades brasileiras nestas classificações, estão concebendo suas políticas para a produção de universidades consideradas UCMs.

A adesão à lógica do ranqueamento, como vimos, não é uma particularidade brasileira. Ela vem ganhando notoriedade em todo o mundo, uma vez que faz parte de um conjunto de estratégias que defendem a menor intervenção do governo, maior governança institucional e maior transparência (*accountability*) fiscal, garantia de qualidade e credenciamento de dados pelo mercado e diferenciação hierárquica na missão das instituições. Assim, tanto o potencial indutor de políticas dos *rankings* quanto a forma como as instituições tentam adequar-se a estas listas e ao ‘mercado global do conhecimento’ estão inscritos no contexto de aprofundamento do caráter mercantil da educação superior que ocorre em âmbito global.

Por fim, compreendemos que o consenso que vem sendo produzido sobre a necessidade de medir e comparar, característica desta sociedade performática (BALL, 2001), bem como sobre quais indicadores determinam a qualidade e a excelência que subjazem ao status de Classe Mundial, confere aos *rankings* acadêmicos, especialmente aos internacionais, enquanto componente das estratégias de expansão do capital internacional, cada vez mais notoriedade no âmbito da governança educacional global.



#### 4. INICIATIVAS DE EXCELÊNCIA NO CENÁRIO GLOBAL: PROGRAMAS HORIZONTE 2020 E UNIVERSIDADE EM REDE DO BRICS

Neste capítulo, analisamos como as concepções de excelência acadêmica e científica e/ou de classe mundial vêm sendo implementadas em programas para a educação superior promovidos por diversos Estados-nação, blocos e grupos de países, considerando mais especificamente o cenário europeu, no âmbito do *Programa Horizonte 2020 (H2020)*, e o contexto de organização do *BRICS Network University (BRICS NU)*, traduzido como *Universidade em Rede do BRICS*.

Apesar das significativas diferenças entre o movimento de reconfiguração das universidades no âmbito dos países do BRICS e na UE<sup>104</sup>, bem como suas especificidades históricas e estruturais, os diagnósticos sobre as ineficiências dessas instituições sociais para desempenhar os novos papéis delas requeridos tendem a ser semelhantes, uma vez que, como afirma Dale (2004), os agrupamentos regionais partilham a preocupação com o controle e concordam sobre certas regras. Desse modo, eles

[...] competem ferozmente para fazer avançar o conjunto de acordos globais que lhe sejam mais favoráveis, mas reconhecem que, em última análise, dependem da existência de um mundo que seja seguro para o prosseguimento da procura do lucro e não de um mundo que seja seguro para perseguir o seu lucro próprio a expensas de outros. (DALE, 2004, p. 436).

Além disso, as reformas da educação superior iniciadas principalmente no final do século XX constituem um processo que não pode ser “pensado como um fato de um único país, pois se trata de um movimento mundial, com as especificidades históricas de cada contexto, que mantém traços de identidade em todos eles segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 71).

---

<sup>104</sup>.Dale (2004) afirma que se trata de um processo complexo e frequentemente contraditório centrado em torno dos três principais agrupamentos de Estados (Europa, América e Ásia), bem como da articulação em diferentes níveis de interação e integração, os quais, até certo, podem ponto ser vistos como competindo entre si.

Neste sentido, segundo Silva Júnior (2017), a disseminação da concepção de universidade norte-americana, traduzida como UCM, é de interesse estratégico para os EUA, ante a atual geopolítica mundial. Assim, vem sendo construído um consenso acerca deste modelo de universidade a partir das orientações e prescrições dos OIs, da indução promovida pelos *rankings* internacionais, além de outros atores que atuam nas redes de políticas globais.

Ao longo da última década, contudo, a expressão *Iniciativas de Excelência* passou a ser utilizada (em complementariedade e/ou substituição) por diversos países e Blocos para intitular programas e estratégias que guardam convergência com as características do modelo de UCM. Neste sentido, ao longo deste capítulo, procuramos identificar as principais estratégias por meio das quais se almeja alcançar, comparativamente, o *status* de excelência e analisar com maior especificidade as estratégias promovidas pela UE e pelo BRICS. O capítulo está estruturado em três sessões: na primeira, mapeamos as iniciativas de excelência promovidas pelos Estados-nação, na segunda analisamos o *H2020*; e na terceira, o *BRICS NU*.

#### 4.1 MAPEANDO ‘INICIATIVAS DE EXCELÊNCIA’ PROMOVIDAS PELOS ESTADOS-NAÇÃO

A fim de acelerar o processo de transformação dos sistemas de educação superior e a competitividade dos países no cenário global, vários governos, principalmente europeus e do Leste asiático<sup>105</sup> e, mais recentemente, da África e América Latina, lançaram as chamadas *Iniciativas de Excelência*, que consistem em programas que fazem ou prescrevem grandes injeções de fundos adicionais para instituições ou setores universitários específicos com o objetivo de fazer com que alcancem melhores colocações nos *rankings* internacionais e obtenham o ‘*status* de classe mundial’. Neste item, destacamos algumas destas Iniciativas.

De acordo com Hazelkorn (2008), apesar das diferenças de contexto entre os países que empreendem este tipo de iniciativa – regime político, história, missão e geografia –, há semelhanças notáveis no modo como os diferentes tipos de instituições estão reagindo. Para a autora, existem evidências de que as IES estão operando como empreendimentos estratégicos, utilizando os *rankings* para ajudar a definir metas e estabelecer objetivos.

---

<sup>105</sup> Além de países de outros continentes.



De acordo com pesquisa desenvolvida por Hazelkorn (2008)<sup>106</sup>, o governo japonês introduziu uma série de iniciativas legislativas e políticas, com vistas a aumentar a autonomia institucional, impulsionar as competências de gestão, melhorar as avaliações, enfatizar a qualidade e desenvolver pesquisas internacionalmente competitivas mediante a criação de centros de excelência e de escolas de PG. O Japão impôs-se como meta ter cerca de 30 universidades de ‘primeira linha’. Dessa forma, para esse país, a internacionalização tornou-se prioridade da universidade e do governo, uma vez que, segundo a autora, esta é considerada uma medida que aprimora a competitividade.

A concentração de atividades de PG em campos específicos, geralmente ciência e tecnologia, também é uma das estratégias utilizadas pelas universidades japonesas. A flexibilidade institucional tornou-se possível com a ‘incorporação’<sup>107</sup>. Esse regime jurídico permite que as universidades ofereçam diferentes pacotes salariais e formas de estabilidade na carreira para atrair docentes internacionalmente competitivos. Assim, vinte universidades japonesas contam com verbas adicionais para ajudar a estabelecer uma estratégia internacional e fortalecer sistemas de apoio para pesquisadores e estudantes estrangeiros.

Já na Austrália, de acordo com Hazelkorn (2008), o governo está muito interessado em que a imagem exportada pelo país seja a de possuidor de universidades de ‘alto nível’. Os incentivos fiscais e as outras políticas liberais propiciaram a introdução de um forte elemento competitivo e compeliram as IES a obterem uma proporção cada vez maior de seus orçamentos a partir das taxas de alunos estrangeiros. É interessante evidenciar que a educação é o terceiro maior setor exportador da Austrália, motivo de comemoração e de ansiedade em relação à crescente competição global por estudantes internacionais.

Na Alemanha, o projeto denominado *Iniciativa de Excelência*, promovido pelo governo, visa gerar tecnologia e pesquisa de ponta e criar condições para atrair jovens cientistas, assim como promover a

---

<sup>106</sup>.A autora faz uma análise comparativa entre as reações e as escolhas estratégicas, obtidas a partir de uma pesquisa internacional feita em 2006 e de entrevistas com autoridades, membros do corpo docente, estudantes e *stakeholders*, na Alemanha, na Austrália e no Japão durante o ano de 2008.

<sup>107</sup>.Referência à reforma introduzida pelo governo japonês em 1º de abril de 2004, por meio da qual as universidades nacionais, antes legalmente subordinadas ao Ministério da Educação, ganharam personalidade jurídica, com autonomia de gestão, passando a ser chamadas de ‘corporações’.

cooperação internacional e aumentar a atratividade internacional das universidades alemãs.

Apesar de estas medidas revestirem-se, quase todas, de caráter público, a *Iniciativa de Excelência* visa reforçar algumas universidades selecionadas mais do que outras, a fim de aumentar sua visibilidade internacional. No total, mais de trinta universidades alemãs receberam financiamento, que pode ser obtido por meio de três linhas<sup>108</sup>. A Iniciativa prevê financiamento de aproximadamente dois bilhões de euros ao longo de cinco anos, o que permite planejamento contínuo de tais instituições, bem como a avaliação dos resultados.

Para além da investigação de Hazelkorn (2008), outros artigos científicos indicam outras iniciativas de excelência, como, por exemplo, os casos da França, Espanha, Reino Unido e Rússia.

A política francesa para a excelência universitária é realizada por intermédio do programa *Operação Campus*, introduzido em 2008. A iniciativa está incluída na política de fortalecimento das instituições educacionais francesas, com o objetivo de impulsionar a economia do país e obter reconhecimento internacional.

Em 2009, o governo francês<sup>109</sup> selecionou sete áreas prioritárias e promoveu dezessete ações, com um custo total de 35 bilhões de euros, dos quais quase a metade é dedicada à educação superior e à investigação. Neste sentido, as estratégias para criar IES a partir da perspectiva de classe

---

<sup>108</sup>. 1ª linha de financiamento: no âmbito do PB, a criação de mais de 40 escolas de pesquisa para jovens cientistas e candidatos a doutoramento, que receberão um milhão de euros cada uma por ano; 2ª linha: a criação de 30 ‘agrupamentos de excelência’, que ligam as universidades com institutos de pesquisa alemães e com empresas. Esses aglomerados recebem cerca de 6,5 milhões de euros para financiar o seu trabalho; 3ª linha de financiamento: a seleção de 11 universidades de excelência, que serão altamente financiadas a partir de estratégias institucionais para promover a pesquisa universitária de nível superior.

<sup>109</sup>. É importante considerar o contexto sócio-histórico da educação superior francesa, uma vez que, após maio de 1968 e ao longo da década de 1970, algumas universidades mudaram sua gestão e se tornaram ‘universidades democráticas de massa’. Desse modo, se antes o país sustentava um sistema massivo, significativamente homogêneo e praticamente gratuito, com essa reestruturação passou a aceitar a existência de uma hierarquia entre as universidades e a praticar um financiamento de acordo com suas atuações em termos de inovação pedagógica, de qualidade de investigação, inserção no mercado de trabalho e da capacidade de melhorar os níveis de investigação – mudanças que fazem parte de um contexto de reformas na educação superior no país e em toda a Europa.

mundial – as *Iniciativas de Excelência* – na França<sup>110</sup> são: concentração de investigação de alto nível, desenvolvimento e transferência de tecnologia e flexibilidade nas formas de gestão dos financiamentos.

O Projeto está estruturado de acordo com a avaliação internacional, numa base competitiva de projetos científicos e acadêmicos. Os aspectos a serem avaliados no âmbito do Programa referem-se à reputação científica, à capacidade de desenvolver centros de excelência para efeitos de formação e de investigação, à tradução da investigação, à abertura internacional e à exploração da investigação, à revitalização do *campus* universitário como um ponto de encontro, com potencial para atrair estudantes de outros países e a uma maior fluidez na relação entre sociedade e universidade.

No total, o Projeto envolve 120 mil alunos e cerca de 200 milhões de euros. Entretanto verificam-se alguns problemas relacionados às particularidades de cada universidade, que dificultam a fusão de estratégias, bem como ao financiamento, que, comparado à iniciativa alemã, por exemplo, é bem menos expressivo.

Passando à *Iniciativa* espanhola, o programa *Campus de Excelência Internacional* teve como objetivo colocar os centros espanhóis entre os cem melhores do mundo, por meio de projetos que promovessem a modernização do sistema universitário espanhol. O programa foi estruturado com o objetivo de eleger projetos com potencial para competitividade internacional, à luz das experiências de países como França, Alemanha e Reino Unido. O projeto está inscrito na *Estratégia Universidade 2015: a governança da Universidade e suas entidades de investigação e inovação*, na qual desponta, como tendência, a aproximação das universidades espanholas às do modelo anglo-saxão.

De acordo com documento publicado pelo Ministério da Educação da Espanha, *El Programa Espanhol de Campus de Excelência internacional* (CALVO-SOTELO, 2010), este Programa foi dirigido à agregação estratégica das universidades e das instituições ao setor produtivo, com o objetivo de alcançar referência e posicionamento no contexto internacional. Enfatiza-se a relevância do Programa *Campus de Excelência Internacional* no auxílio à implementação de mudanças nos paradigmas de colaboração e otimização por meio do desenvolvimento de novas estruturas de governação, uma vez que agrega instituições públicas

---

<sup>110</sup>.A seleção das iniciativas de excelência expressa um processo de reforma profunda da Educação Superior francesa, sobretudo no que se refere à autonomia das instituições para gerir seus financiamentos, bem como para traçar suas estratégias e alianças com outras universidades.

e nacionais de investigação e grandes empresas, nacionais e estrangeiras, visando desenvolver um projeto estratégico comum.

Os projetos são avaliados por fases, durante as quais passam por uma comissão técnica nacional e outra internacional, composta por especialistas de diferentes áreas<sup>111</sup>. Assim, uma especificidade do caso espanhol é a de que as políticas governamentais destinadas a promover a excelência acadêmica não estavam focadas em promover as melhores universidades, como inicialmente previsto e como ocorre em outros países, em razão de terem o impacto diluído com a promoção da excelência nas universidades de pesquisa em parceria com o setor produtivo.

No entanto, o projeto espanhol não é comparável com os dos seus congêneres europeus, devido a vários motivos, dentre os quais o financiamento. Dos 219 milhões de euros, apenas 59 são destinados para subsídio. O restante (160 milhões de euros) foi concedido através de empréstimos que devem ser reembolsados. O retorno desses valores requer um compromisso por parte das diferentes instituições envolvidas, mas, em qualquer caso, é uma obrigação para o futuro que vai onerar o desenvolvimento do *campus*.

De acordo com Salmi (2016), as iniciativas de excelência marcam uma mudança substancial, particularmente na Europa. Na França, Alemanha, Rússia e Espanha, por exemplo, onde todas as universidades públicas tinham sido tradicionalmente consideradas igualmente boas em termos de desempenho, as iniciativas de excelência promoveram um afastamento do direito a um orçamento uniforme em direção a um forte componente competitivo de financiamento, baseado no desempenho. De

---

<sup>111</sup>.As propostas são classificadas como: a) projetos internacionais/*Campus* de Excelência Internacionais (CEI): são considerados pela comissão internacional como comparáveis aos melhores projetos produzidos em universidades internacionais e apresentam alta probabilidade de sucesso; b) projetos regionais/*Campus* de Excelência Regionais (CER): não possuem potencial para concorrer internacionalmente, mas são fortes o suficiente para agir no âmbito regional; c) projetos promissores: foram apreciados de forma positiva pela comissão técnica nacional, mas não selecionados pelos critérios de avaliação internacional. Em 2010, os CEIs e os CERs formaram uma rede (Rede Nacional *Campus* de Excelência Internacional) com o seguinte objetivo: construir sinergias entre os *campus* membros; ação, experiências e melhores práticas; influência, universidade e políticas de investigação e desenvolvimento; celebrar acordos com os *campus* de excelência de outros países; promover a rede internacional de *campus* de excelência europeia; advogar em favor do novo modelo de excelência em ambientes de conhecimento.

fato, o processo para seleção das universidades beneficiárias e/ou centros de excelência é, talvez, o elemento mais digno de nota das iniciativas de excelência. Na maioria dos casos, a abordagem do governo tem promovido uma competição entre as universidades elegíveis, com um minucioso processo de avaliação por pares para selecionar as melhores propostas. Assim, como a competição para financiamento entre universidades fica cada vez mais acirrada, a importância da cooperação não pode ser menosprezada.

Ainda é relevante destacar o caso do Reino Unido. De acordo com Maringson (2015), a cada cinco anos o sistema de Ensino Superior do Reino Unido submete-se a exercícios intensos, conduzidos pelo órgão regulador nacional do ensino superior, com o objetivo de catalogar, computar e apreciar a pesquisa universitária, por meio do Exercício de Avaliação da Pesquisa, que, recentemente, passou a se chamar Estrutura de Excelência da Pesquisa (REF), sigla em inglês para *Research Excellence Framework*.

Entre os objetivos do REF, está o apoio ao financiamento específico para concentrar recursos nas disciplinas e instituições de ‘alta performance’. De acordo com a análise de Marginson (2015), a avaliação da pesquisa molda o mercado de trabalho acadêmico, encorajando os pesquisadores a mudarem para unidades de alta performance, e as universidades a buscarem os melhores pesquisadores. Também se destina a fortalecer o enfoque no trabalho de alta qualidade: os pesquisadores submetem suas quatro melhores publicações para avaliação, compara-se a pesquisa do Reino Unido com os padrões globais e depois apresentam-se os resultados para o mundo. Desse modo, estimulam-se os pesquisadores a centrarem-se nos impactos sociais e econômicos da pesquisa, assim como as universidades, que deverão submeter-se às evidências de tais impactos. O autor assevera que a importância que a classificação vem adquirindo é um sinal preocupante, uma evidência de que o sistema está se tornando complacente com sua própria definição de excelência.

A literatura que subsidia este mapeamento de propostas que visam alcançar o ‘status de excelência acadêmica e científica’ ainda contempla outras iniciativas asiáticas, além do Japão, mencionado no início deste tópico. São elas: China e Singapura.

A China já organizou três projetos com o objetivo de alcançar o status internacional (Projetos 985, 211 e 2011)<sup>112</sup>, os quais se deram a partir da concentração de recursos em um determinado número de universidades, e atualmente o país lançou uma nova etapa de sua campanha de universidade de nível internacional. Zha, Shi e Wang (2015) enfatizam que não há nenhum outro sistema com uma agenda nacional tão ambiciosa para o desenvolvimento acadêmico e a competitividade, especialmente ao longo de um período tão prolongado. De acordo com os autores, em outubro de 2015, o Conselho de Estado da China publicou oficialmente um projeto que especifica os detalhes sobre a ambição do país por universidades de nível internacional. Entre outras coisas, este documento visa quebrar os limites que fragmentam os regimes de ‘excelência’ existentes e consolidar recursos para impulsionar esse esforço.

Altbach (2016, p. 11) avalia que o problema do sistema chinês é “o teto de vidro e os pés de barro”. No entendimento do autor, um pequeno número de universidades de alta qualidade e de elite não é o suficiente, alegando que os sistemas de ensino superior bem-sucedidos oferecem qualidade razoável em todos os níveis e se certificam de que todos os alunos recebem a preparação necessária para entrar com sucesso no mercado de trabalho. Neste sentido, o autor reitera a importância da diversidade institucional qualificada, um sistema que incorpore a diversidade para acomodar uma variedade de alunos e missões institucionais, com suporte adequado para todos.

---

<sup>112</sup>.Desde o estabelecimento da Nova China, em 1949, o país tem seguido dois caminhos de desenvolvimento para a educação superior. Por um lado, vem aperfeiçoando gradualmente as categorias dos cursos das IES de acordo com suas necessidades econômicas e sociais, por meio da criação de universidades multidisciplinares e escolas politécnicas, além de institutos e faculdades de licenciatura em agricultura e silvicultura, recursos hídricos e energia elétrica, medicina e farmácia, línguas, economia e finanças, educação física e artes, por exemplo. Por outro lado, vem adotando uma organização educacional estratificada em níveis acadêmicos e um modelo de criação de excelência, implementado em IES diretamente subordinadas aos ministérios centrais, tais como a Universidade Tsinghua e a de Pequim; em IES autorizadas a conceder título de doutorado, mestrado e/ou graduação; em colégios técnicos profissionalizantes, entre outros. Em abril de 2012, o país lançou o projeto *Planejamento 2011*, que visava acelerar a construção de universidades de alta qualidade, além de fomentar a proliferação e a distinção entre as instituições superiores. Este projeto previa também um caminho de desenvolvimento voltado à diferenciação profissional, aos serviços, à aplicação e à inovação tecnológica.

Tan (2016), analisando as universidades de Singapura, afirma que o governo deste país implantou um sistema com três níveis de universidades para formar o núcleo da universidade mundial. No topo, estão as chamadas ‘universidades de nível mundial’. Estas instituições concentram-se principalmente na PG e seriam ‘centros ou nichos de excelência’, contribuindo para a pesquisa e o desenvolvimento. O segundo nível seria composto pelas três universidades pré-existentes, de financiamento público, as universidades chamadas de ‘alicerces’, que realizariam atividades de pesquisa e desenvolvimento, oferecendo a maior parte da mão de obra nacional com formação universitária para atender às necessidades nacionais, atraindo alunos regionais através de bolsas de estudo e seguindo o conceito de educação como um bem público. Formando a base da pirâmide estão as universidades particulares, consideradas pelo autor como adicionais.

Ainda de acordo com Tan (2016), a proposição da Universidade de Classe Mundial foi a última de uma série de iniciativas políticas que alardearam o papel fundamental desempenhado pela educação no apoio à competitividade da economia nacional. Isso também representou um movimento em direção à mercantilização da educação.

Na Rússia, foi implantado, em 2015, o *Projeto 5-100*, que tem como objetivo promover a ‘educação russa de classe mundial’ a partir da maximização da posição competitiva de um grupo formado pelas principais universidades do país no ‘mercado global de pesquisa e educação’. O Projeto visa fazer com que cinco universidades russas estejam classificadas entre as cem melhores universidades mundiais até 2020, tendo como medida as classificações dos *rankings* QS, THE e ARWU.

Mais recentemente, em 2017, foi lançado o Programa de *Centros de Excelência de Educação Superior* da África, financiado pelo BM, o qual tem como objetivo promover a especialização regional entre as universidades africanas em áreas que abordam desafios regionais e reforçam as capacidades dessas universidades para oferecer treinamento de qualidade e pesquisa aplicada. O objetivo é fazer com que esses Centros de Excelência desempenhem um papel maior na facilitação de pesquisas que poderiam ser traduzidas em termos de negócios e soluções de serviços em parceria com a indústria.

Sendo assim, compreendemos que essas iniciativas, salvo suas particularidades, foram (e estão sendo) alicerçadas em planos de modernização da educação superior focados na internacionalização e atração de talentos, centralidade em investigação em áreas estratégicas, interação com o setor produtivo e flexibilidade de gestão e financiamento.

Ou seja, estão alinhadas à concepção de UCM, como *Iniciativas de Excelência*, demonstrando a expressividade que vem adquirindo este ‘consenso pela excelência’.

No documento elaborado pela OCDE (2014a), *Promoting Research Excellence*, também são apresentados estudos de caso sobre a Dinamarca, a Alemanha, a Noruega, Portugal, a Eslovênia e o Japão, além de dados mais gerais sobre os demais países. O documento é rico em dados, estatísticas, tabelas e gráficos, como ocorre comumente com os documentos da OCDE, que opera, sobretudo, a partir da *governança por números*.

Tendo em consideração essa tendência ‘pró-excelência’, que vem sendo organizada a partir das *Iniciativas de Excelência* nos países apresentados, nos próximos itens, analisamos como a lógica da excelência induz/compõe programas estruturados no âmbito da UE e do BRICS.

#### 4.2 A UNIÃO EUROPEIA E O PROGRAMA *HORIZONTE 2020* (H2020)

A busca pela excelência acadêmica e científica na UE compõe uma estratégia de soerguimento do Bloco, que tenta resgatar a sua hegemonia política e econômica em relação aos EUA e, particularmente, em relação ao poder de atração de estudantes e professores por parte das suas universidades. De acordo com Robertson (2009a), outros elementos também compõem este contexto no qual a UE passa a dinamizar uma série de reformas educacionais. Alguns deles são: a competitividade cada vez mais acirrada entre países e blocos, com a ascensão de países asiáticos, sobretudo a China; a criação dos ‘polos’ de educação superior na região árabe; a Área Alternativa das Américas; a emergência dos *rankings* acadêmicos internacionais<sup>113</sup> e o aprofundamento do neoliberalismo.

---

<sup>113</sup>.De acordo com Hazelkorn (2009), poucos meses depois de publicado o AWRU – em que somente dez universidades europeias apareceram entre as 50 melhores, contra 35 dos EUA – foi realizada uma grande reunião entre os Estados-Membros da UE, a fim de constatar por que a Europa estava em desvantagem em relação aos EUA e também em relação às demais economias. Ainda de acordo com a autora, “em anos subsequentes ao *ranking* seguiram-se pronunciamentos e promessas governamentais e institucionais; e lamúrias e exortações ocasionais” (HAZELKORN, 2009, p. 44), resultando na criação de um *ranking* (*U-Multirank*) e na adoção de uma postura ainda mais alinhada ao modelo de universidade americano, como pode ser percebido nos comunicados, documentos, estratégias e programas do Bloco europeu.



Ante esta conjuntura, o processo de ‘modernização’ das universidades europeias tem como direcionamento alcançar a ‘Europa do Conhecimento’ e construir a ‘União da Inovação’ para uma ‘economia baseada em conhecimento’. Tem-se, explicitamente, como fundamentação, a ideologia da ‘sociedade do conhecimento’ (MARI, 2006; ANTUNES, 2008). Ademais, é importante considerar que a educação assume, no âmbito da UE, grande expressividade, pois, além da sua relevância econômica enquanto produtora de conhecimentos, também é considerada pela UE um elemento de força simbólica, na medida em que elabora/direciona o sentimento/identidade do povo europeu enquanto Bloco.

Este movimento iniciou com o PB, assinado em 1999, tendo continuidade com o alargamento desse processo – *Bolonha 2020* –, os quais conferem bases para implantação de um novo programa-quadro europeu para investigação e inovação, o *Programa H2020*, que compõe a *Estratégia Europa 2020*.

É importante considerar que a emergência, no âmbito do neoliberalismo, de um novo protagonismo por parte de blocos e entidades de caráter supranacional, associado à importância crescentemente assumida pelos OIs, pode ser compreendida como uma das mudanças contemporâneas mais expressivas no domínio das relações econômicas e políticas. Neste contexto, a UE representa uma das formas institucionais mais avançadas neste domínio, uma vez que este Bloco tem assumido, progressivamente, um papel mais ativo na área das políticas sociais<sup>114</sup>.

Neste sentido, como afirmam Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 9):

---

<sup>114</sup>. Sobre esse aspecto, é importante destacar que o panorama da educação superior, da pesquisa e da inovação do Bloco europeu é moldado pela forma com que as competências nessas questões estão distribuídas entre a UE e os Estados-Membros. Pesquisa e inovação são áreas em que a UE e os Estados-Membros partilham competências, o que significa que ambos podem produzir legislação juridicamente vinculativa sobre essas matérias. A UE atua, geralmente, de acordo com o princípio da subsidiariedade, isto é, existem leis cuja aplicação alcança todo o território europeu, nos casos em que sejam mais eficazes do que as de vigência em âmbito nacional. Na área da educação, a UE detém competências apenas para apoiar ou complementar os atos dos Estados-Membros, sem que com isso interfira na harmonização de leis ou regulamentações nacionais. Outras instituições europeias, como o Conselho Europeu (representante direto dos Estados-Membros) e o Parlamento Europeu (composto por representantes eleitos no âmbito de cada Estado-Membro), também desempenham um papel importante nas áreas do ensino superior, da pesquisa e da inovação, como órgãos legislativos da UE, negociando e aprovando programas políticos e orçamentários.

Embora não comprometida, do ponto de vista formal, com uma política educativa comum, [a União Europeia] tem-se revelado um ator cada vez mais relevante, podendo com propriedade falar-se de um “fenômeno de deslocamento do processo de formação das políticas para a educação em direção ao nível supranacional” (ANTUNES, 2006a, p. 65; DIAS SOBRINHO, 2005, p. 169-195). Adotando programas de cooperação e de financiamento, produzindo relatórios, livros brancos e outros textos de natureza político-normativa, decidindo frequentemente através da nova metodologia da “adesão voluntária” dos governos nacionais a políticas comuns ou, noutros casos, podendo vir a admitir processos de *opting-out* (ficar-de-fora, ainda que transitoriamente), estabelecendo metas e objetivos a atingir, avaliações intermediárias e recomendações vigorosas, a UE vem-se revelando um autêntico *locus* supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior.

Justamente por tais motivos, Grek (2016) afirma que, apesar da regra da subsidiariedade, as inúmeras transformações ocorridas no âmbito da educação, notadamente no da educação superior, ao longo das últimas três décadas sugerem que a governança do Bloco em relação ao ensino superior está, de fato, acontecendo.

Ainda de acordo com a referida autora, é preciso considerar duas fases da governança na UE: 1) a fase inicial, quando desenvolveram uma forma persuasiva para governar a educação europeia a partir de dados e números (*soft governance*), e 2) a fase desenvolvida, quando a aliança com a OCDE passou a permitir a vigilância mútua, exercida por meio do monitoramento de desempenho e comparação (GREK, 2016).

Entendemos, pois, que a UE desempenha um papel de relevo na rede de políticas educativas globais, na medida em que difunde visões de mundo, modelos e experiências que têm repercussões diretas nas formas de pensar e fazer educação.

Sobre esse aspecto, é importante perceber que a ‘eficácia’ da influência europeia sobre os outros continentes, como, por exemplo, a América Latina, está relacionada, para além dos laços culturais e econômicos, à cooperação promovida no âmbito de vários programas europeus e também às estratégias de difusão dessa concepção cooperativa

no âmbito acadêmico, por meio de palestras, seminários, grupos de apoio à participação dos demais países em projetos europeus e até mesmo, em alguns casos, da atuação de agências ou de representantes dos programas ou da Comissão Europeia de modo geral. Essas estratégias de cooperação e a abertura de convocatórias para mobilidade são, além de uma forma de atração e captação de talentos, um modo de difusão do modelo de universidade europeia e, neste caso, do objetivo de promover a excelência acadêmica e científica.

É importante considerar que outros atores também participam deste processo de governança, como o *Eurodyce*, a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (Enqua), fundações privadas, como a *Fundação CYD* (Espanha) e a *Bruegel* (Bélgica), entre outros, os quais organizam estudos<sup>115</sup> em parceria com diversos intelectuais.

#### **4.2.1 Aspectos conjunturais da universidade na União Europeia**

De modo geral, desde 1992, com o *Tratado de Maastrich*<sup>116</sup>, documentos, programas e políticas educacionais europeias passaram a defender e promover um intenso processo de ressignificação da

---

<sup>115</sup>.Os temas da governança e da gestão são abordados em alguns documentos, dentre os quais destacamos: *A Governança do Ensino Superior na Europa*, publicado pelo *Eurodyce* em 2008; *Formas exitosas de governo universitario en el mundo*, de autoria de Jamil Salmi, publicado pela Fundação CYD em 2013 (SALMI, 2013); e *Higher aspirations: An agenda for reforming European Universities* (AGUION et al., 2008).

<sup>116</sup>.O Tratado de Maastricht reconheceu o papel direto da União Europeia em matéria de educação. Como afirma Robertson (2009b), a Comissão tinha ambições de desenvolver uma política mais abrangente para a educação superior em escala europeia.

universidade<sup>117</sup>, que esteve assentada historicamente nos modelos humboldtiano e napoleônico.

Ferreira (2009, p. 152), ao analisar este movimento de transformações ocorrido nas últimas décadas, afirma que novas exigências passaram a ser feitas às IES, dentre as quais se destacam: expansão mediante *cost-sharing* (diversificando as fontes de financiamento); abertura aos controles externos; administração por gestão profissionalizada; promoção da competitividade como forma de elevar a ‘qualidade’; implementação das agências de avaliação e acreditação, que deverão ser internacionais, de natureza pública ou privada; convergência ou homogeneização dos percursos acadêmicos, cursos, currículos e créditos; promoção intensa da mobilidade internacional; diminuição da durabilidade dos cursos; a ideia de universidade como propiciadora da aprendizagem ao longo da vida, certificadora de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho; novos paradigmas de aprendizagem; e percursos flexíveis e articulados com a necessidade do mercado, para possibilitar a empregabilidade ou o empreendedorismo.

Essas transformações das universidades europeias foram promovidas no âmbito da Estratégia de Lisboa e PB, bem como tem continuidade com *Bolonha 2020* e o Programa *H2020*.

A *Estratégia de Lisboa* foi estabelecida pelo Conselho Europeu em março de 2000, ocasião em que os Chefes de Estado e de Governo estipularam como objetivo tornar a UE ‘a economia mais competitiva do mundo’ e alcançar o pleno emprego até 2010. Para a consecução de tais objetivos, foram lançados desafios em direção a mudanças no processo decisório, estabelecendo-se que a promoção de políticas regionais na

---

<sup>117</sup>.De acordo com Robertson (2009b, p. 408), o projeto de educação superior da Comissão Europeia ganha legitimidade no referido contexto, porque, em 1991 e 1992, as maiores economias (incluindo a Alemanha) vivenciaram uma recessão que aumentou o número de diplomados desempregados na Europa. No entanto, de maior importância foram as mudanças mais amplas que estavam ocorrendo na economia global em função da globalização da economia, da transnacionalização da produção e dos mercados financeiros, no plano material, e do deslocamento, no plano ideológico, do keynesianismo para o neoliberalismo. Estas mudanças estruturais na economia global tiveram implicações diretas para a UE, no sentido de que influenciaram diretamente sua reestruturação. Para ser competitiva na economia global, a Europa teve de se transformar na direção do livre mercado. Ainda segundo a autora, a UE também vem utilizando-se de um discurso de ‘crise’ em seus documentos, fóruns, estudos, entre outros meios para aprimorar sua capacidade de colocar em movimento uma gama de iniciativas destinadas a reconfigurar o mandato e a governança da educação superior na Europa.

Europa, especialmente para a questão do emprego e da educação, passaria a ser operada via Método Aberto de Coordenação (MAC)<sup>118</sup>.

De acordo com Ferreira (2009), a Estratégia baseou-se em três pilares: o econômico (preparar a transição para uma economia competitiva baseada no conhecimento), o social (modernizar o modelo social europeu por meio de investimentos em recursos humanos e na luta contra a exclusão social) e o ambiental (necessidade pensar o crescimento econômico articulado à utilização dos recursos naturais). Para o Conselho Europeu, diante dessa perspectiva, tornou-se imprescindível modernizar os sistemas europeus de educação e de formação para responder às dinâmicas e exigências da economia baseada no conhecimento e aos crescentes desafios sociais, econômicos e demográficos da UE. Na reunião ocorrida em Barcelona, em 2002, o Conselho afirmou a importância de os sistemas europeus de educação e formação tornarem-se referência mundial em matéria de qualidade até 2010.

É importante ainda destacar que a *Estratégia de Lisboa* (CONSELHO EUROPEU, 2000) expressou a necessidade de criar o *Espaço Europeu de Investigação*, mediante o incentivo à investigação privada, à criação do *e-Europe*<sup>119</sup>, de programas de avaliação para monitorar o desempenho das instituições de pesquisa, bem como da

---

<sup>118</sup>. Trata-se de um método intergovernamental de elaboração de políticas do qual não resultam medidas legislativas vinculativas no âmbito da UE e que não exige dos países do Bloco a introdução de disposições legislativas ou a alteração das disposições em vigor. O MAC veio representar um novo quadro de cooperação entre os países da UE a favor da convergência das políticas nacionais, com vista à realização de determinados objetivos comuns. O MAC intervém em certos domínios da competência dos países da UE como o emprego, a proteção social, a inclusão social, a educação, a juventude e a formação, baseando-se, essencialmente, nos seguintes elementos: identificação e definição comum de objetivos (adotados pelo Conselho); definição de instrumentos de aferição comuns (estatísticas, indicadores, linhas diretrizes); *benchmarking*, ou seja, a comparação dos desempenhos dos países da UE e a troca de boas práticas (sob o controle da Comissão).

<sup>119</sup> Designação dos programas europeus para a Sociedade da Informação adotados pela UE em 2002 e 2003.

necessidade de atrair pesquisadores altamente qualificados<sup>120</sup>, sendo renovada em 2008 (CONSELHO EUROPEU, 2008).

Mais do que a *Estratégia de Lisboa*, o PB<sup>121</sup> constituiu-se como elemento central das políticas para educação superior (FERREIRA, 2009). Neste sentido, entendemos que o PB se configura como uma política pública transnacional dirigida, em última instância, pela UE. Os objetivos do PB visaram estimular reformas nacionais de educação no contexto de um quadro comum, com vistas a tornar o ensino superior europeu mais competitivo e atraente<sup>122</sup> mundialmente, promovendo mais cooperação, intercâmbio e facilitando a mobilidade de estudantes com a construção do EEES.

Outras medidas do PB foram: a adoção de um sistema baseado em dois ciclos (graduação e PG); o estabelecimento de um sistema de

---

<sup>120</sup>.No relançamento da *Estratégia*, que ocorreu em 2008, previa-se que o Espaço Europeu do Conhecimento teria a função de propiciar às empresas a competitividade, aos consumidores a liberdade de escolha de produtos e serviços, e aos trabalhadores a aquisição de competências. Tais aspectos, então, deveriam estar articulados à maior participação da iniciativa privada e à modernização da gestão das instituições de investigação e das universidades.

<sup>121</sup>.A cronologia do processo foi: 1988 – *Carta Magna*, que considerava que o futuro da humanidade, neste fim de milênio, dependia em larga medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico das universidades; 1998 – *Declaração de Sorbonne*, que pretendia harmonizar a arquitetura do sistema europeu do ensino superior; 1999 – *Declaração de Bolonha* (COMISSÃO EUROPEIA, 1999), documento oficial chamado de *Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus*; 2001 – *Comunicado de Praga*, intitulado: *Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior* (COMISSÃO EUROPEIA, 2001); 2003 – *Comunicado de Berlim* (COMISSÃO EUROPEIA, 2003), com enfoque na realização do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES); 2005 – *Comunicado de Bergen*, destacando o EEES e a concretização dos seus objetivos (COMISSÃO EUROPEIA, 2005); 2007 – *Comunicado de Londres*, que tem como título: *Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior e a resposta aos desafios de um mundo globalizado*. Os demais Comunicados (2009, 2010, 2012 e 2015) estão inscritos no PB 2020, como abordamos mais adiante neste capítulo.

<sup>122</sup>.Como estratégia de atração mundial, foi adotado um sistema baseado em três ciclos de estudos: 1º ciclo, com duração mínima de três anos – grau de bacharelado; 2º ciclo, com a duração de um ano e meio a dois – grau de mestre (profissional); 3º ciclo, com duração de três anos – grau de doutor. Cada instituição, país ou curso pode definir essa estrutura de forma distinta, porém dentro dos limites propostos. Uma condição requerida é que o diploma do primeiro ciclo deva ter relevância para o mercado de trabalho, ou seja, não deve ser a simples divisão de um curso de longa duração em dois períodos mais curtos.

créditos; a promoção da mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e pessoal técnico-administrativo; a cooperação na avaliação para a garantia da qualidade e a promoção da dimensão europeia do ensino superior.

Neste âmbito, também é importante destacar os programas de atratividade de talentos via intercâmbios, como o Programa *Erasmus Mundus*<sup>123</sup>, o qual passa a financiar prioritariamente – embora não só – cursos comuns entre os Estados-membros, que, portanto, conferem um diploma europeu.

De acordo com Robertson (2009b), durante a implementação do PB, a estratégia da UE para concentração de talento global também procurou atrair os melhores pesquisadores europeus de volta para a Europa com o aprimoramento da política do projeto *Marie Curie*<sup>124</sup>, permitindo que os estudantes e pesquisadores que já haviam sido contemplados com bolsas deste programa se tornassem elegíveis para os fundos europeus. Também no Programa *Quadro 7 da UE* para o período 2007-2013, voltado para o financiamento de pesquisa, a dimensão internacional foi reforçada, com recursos financeiros orientados para a internacionalização.

Entre as muitas críticas e argumentos em defesa do PB, compreendemos que esta iniciativa está servindo a propósitos contraditórios, uma vez que as forças progressistas europeias defendem a integração baseada na internacionalização solidária da educação superior, ao passo que outros grupos e atores sociais procuram se beneficiar da integração acadêmica em um viés privatista, como por exemplo, a ampliação e diversificação de serviços educacionais (AZEVEDO, 2006).

Em 2008, a Comissão Europeia também elaborou uma proposta para o *Instituto Europeu de Tecnologia* (IET) atuar como polo de atração para os melhores cérebros, ideias e empresas. Desse modo, a educação

---

<sup>123</sup>.O *European Action Scheme for the Mobility of University Students* é um programa de mobilidade criado e financiado pela UE. As atividades do programa têm como objetivo promover a excelência da educação superior e da pesquisa dos países europeus e, ao mesmo tempo, reforçar os laços acadêmicos com países de todo o mundo. São oferecidas pelo programa bolsas de mestrado, doutorado, redes em disciplinas específicas e consórcios institucionais.

<sup>124</sup>.As ações *Marie Skłodowska Curie Actions* estão fundamentadas nos pilares Mobilidade – Capacitação – Carreira, cujas características centrais são: a) mobilidade como elemento-chave, com financiamento ligado ao intercâmbio; b) abertura para todas as áreas do conhecimento, a inovação e também para todas as nacionalidades; c) participação do setor não acadêmico, como forma de promover a interação academia-indústria.

superior vem se tornando profundamente incorporada aos esforços da UE para melhorar a sua posição econômica e influência no mundo (ROBERTSON, 2009,). Esta autora ainda destaca a relevância do *Tuning Programme* no âmbito do PB. O referido programa, iniciado em 2003, teve como objetivo traduzir disciplinas de estudo em competências para a criação de um *Registro Europeu de Qualificações*.

O ano de 2010 marcou o ponto de chegada da implementação da primeira fase do PB<sup>125</sup>, em conformidade com a projeção feita em 1999. No entanto, de acordo com Bianchetti e Magalhães (2015), dadas as resistências por parte de alguns Estados-Membros da UE, além das muitas críticas endereçadas ao processo, foi preciso postergar o ‘ponto de chegada’ do modelo de Bolonha<sup>126</sup>, o que se desdobrou no *Processo de Bolonha 2020* (PB 2020).

O documento intitulado *Processo de Bolonha 2020: o Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década* foi publicado em 2009, a partir do Comunicado de Louvain, (COMISSÃO EUROPEIA, 2009), resultado do primeiro Fórum Político sobre o PB, que envolveu, além dos 46 países participantes do Processo, outros 20, de fora do continente europeu. Segundo Silveira (2016), a referida Conferência/Comunicado defende que a internacionalização da educação deve ser regida por normas e diretrizes europeias, em consonância com as orientações da OCDE e da Unesco, tendo como foco a modernização das políticas nacionais e a concretização da reforma neoliberal de ensino superior na Europa. Reafirmam-se, assim, os fundamentos do PB como basilares para a

---

<sup>125</sup> Ver Conselho Europeu (2011).

<sup>126</sup> Por outro lado, como afirma Bianchetti (2015), embora as projeções aspiradas não tenham sido concretizadas, pode-se dizer que ‘Bolonha’ é um exemplo de uma iniciativa que ultrapassou as expectativas, tanto de seus proponentes quanto dos seus críticos.



implementação da contrarreforma da educação superior até 2020 na Europa<sup>127</sup>.

Vale destacar que, de acordo com a Comissão Europeia, este processo inscreve-se nos objetivos do *Quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação* (EF 2020<sup>128</sup>) e do *Europa 2020* (COMISSÃO EUROPEIA, 2010), como uma possível política pública para o ensino superior nesses países.

De acordo com o documento legislativo do EF 2020 (CONSELHO EUROPEU, 2009), o mesmo visa estabelecer uma estreita articulação com o PB, apoiando a modernização dos sistemas de educação superior europeus e a garantia de qualidade, reconhecimento, mobilidade e transparência, bem como a pertinência de estabelecer uma cooperação intersetorial entre as iniciativas lançadas pela UE em matéria de educação, formação e em domínios que lhes estejam associados. Uma tônica do referido documento, então, é justamente o trabalho em parceria da UE com os Estados-Membros, a fim de promover estratégias para melhorar os atuais indicadores.

---

<sup>127</sup>.Neste Comunicado, foram estabelecidas as seguintes prioridades: educação de qualidade; aprendizagem ao longo da vida; empregabilidade; resultados de aprendizagem centrada no estudante; articulação entre a educação, a investigação e a inovação; e financiamento das pesquisas. Todavia, é na Conferência de Budapeste/Viena (2010) que o PB entra efetivamente em uma nova etapa, uma vez que, nesta Conferência, foi (re)lançado oficialmente EEES – o que indica, para a Comissão, o cumprimento do objetivo maior da Declaração de Bolonha. No entanto, como a existência do EEES não esgota os objetivos do PB, este entra em uma nova fase de consolidação e de operacionalização. Na Etapa ‘Bolonha 2020’ também foram realizadas outras duas Conferências, nas quais foram elaborados os *Comunicados de Bucareste* (2012) e *Everan* (2015). Nestes últimos, dentre as questões discutidas e políticas implementadas, destaca-se a proeminência da mobilidade internacional.

<sup>128</sup>.Renova o *Quadro Estratégico para Educação e Formação 2010*. De acordo com Antunes (2016), enquanto os balanços oficiais do PB registavam avanços importantes quanto à coordenação das decisões políticas das autoridades nacionais na adoção e implementação dos instrumentos técnico-políticos acordados, e mesmo modestos desenvolvimentos no terreno da construção curricular e da ação educativa, o *Programa Educação & Formação 2010* não alcançou até 2010 senão um dos cinco parâmetros de referência de resultados médios europeus (aumentar em 15% a taxa de diplomação de ensino superior em matemática, ciências e tecnologia e diminuir o desequilíbrio entre homens e mulheres).

No ano de 2010 também foi lançada a *Estratégia Europa 2020*<sup>129</sup>, que substitui a *Estratégia de Lisboa*, em um contexto de níveis de crescimento e produtividade inferiores aos de outros países mais avançados, caracterizado por uma rápida deterioração do ambiente econômico e social, na sequência da crise financeira mundial<sup>130</sup>. Deste modo, a *Estratégia* reforça a tendência de intensificação da europeização por intermédio do reforço da governança comunitária e intergovernamental.

Assim como na *Estratégia de Lisboa*, a base desta nova *Estratégia* está no imperativo para a Europa progredir como um projeto político e econômico, considerando o declínio da participação da Europa na produção mundial de bens. Por esse motivo, os EUA e a UE partilham um interesse comum na expansão da economia de serviços globais – incluindo a educação superior enquanto mercado, como um motor para a inovação e um setor-chave no desenvolvimento de novas formas de propriedade intelectual (ROBERTSON, 2009, p. 415).

A Comissão Europeia, no âmbito da referida *Estratégia*, incentiva os Estados-Membros e as IES a aumentarem a cooperação e a mobilidade com países da própria UE e de fora dela, o que ocorre, principalmente, por meio dos programas *Erasmus+* e *H2020*.

Tendo em vista este conjunto de transformações, “incluindo a identificação e mobilização de recursos para um conjunto de instituições de elite de educação superior em toda a Europa” (ROBERTSON, 2009b,

---

<sup>129</sup>.A *Estratégia Europa 2020* estabelece três prioridades: 1) crescimento inteligente: desenvolver uma economia baseada no conhecimento e na inovação; 2) crescimento sustentável: promover uma economia mais eficiente em termos de utilização dos recursos, mais ecológica e mais competitiva; 3) crescimento inclusivo: fomentar uma economia com níveis elevados de emprego que assegurem a coesão social e territorial. Tais objetivos estão fundamentados na promoção de uma ‘economia baseada no conhecimento’, o que significa tratamento pragmático para o desenvolvimento e para a inovação. Nessa lógica, a maior capacidade de investigação e o desenvolvimento de inovação em todos os setores resultaria na melhora da competitividade e na criação de empregos.

<sup>130</sup>.Com a crise de 2007-2008, percebe-se que os Estados e os reguladores globais do sistema não se colocaram a obrigação de salvar os empresários capitalistas, mas sim, essencialmente, o dever de salvar o sistema capitalista. Os EUA, os países europeus, as instituições comunitárias europeias e o FMI agiram de acordo com a mesma lógica, de maneira a conservar a organicidade do sistema capitalista, mesmo que, para isso, tivessem de assimilar por intermédio dos tesouros públicos, nacionais e comunitário (no caso da UE), grande parte das perdas (AZEVEDO, 2015).

p. 417), foram analisadas as concepções de excelência e de universidade que vêm sendo forjadas/transformadas no âmbito da UE. Nossa análise foi desenvolvida a partir dos comunicados e demais documentos publicados pela UE no período 2010-2017<sup>131</sup>, tendo como enfoque principal os relacionados ao *H2020*. Neste sentido, nosso objetivo foi elucidar suas principais características, formas de financiamento e indução de áreas estratégicas, formação de núcleos e redes de investigação e inovação promovidas, o que vai ao encontro dos preceitos da ‘excelência’.

#### 4.2.2 O Programa Horizonte 2020

O Programa *H2020 – Programa-Quadro da UE para a Investigação e a Inovação* – foi lançado pela Comissão Europeia em 2014, como parte da *Estratégia Europa 2020*. Em novembro de 2011, a Comissão apresentou o pacote legislativo<sup>132</sup> relativo ao *H2020*, um programa-quadro para o período 2014-2020. O Programa congrega fontes já existentes de financiamento à investigação e à inovação, a saber: o Programa-Quadro para a Competitividade e a Inovação (PCI) e Instituto Europeu de Inovação e Tecnologia (EIT) – em um único programa<sup>133</sup>.

---

<sup>131</sup>.Entretanto, em alguns momentos, fazemos referência a documentos datados em período anterior a este, tendo em vista a sua relevância para esta investigação.

<sup>132</sup>.O pacote legislativo ao qual nos referimos diz respeito aos demais projetos articulados ao *Programa Horizonte 2020*, publicados na mesma data. São eles: 1) *Regulamento relativo ao Programa de Investigação e Formação da Comunidade Europeia da Energia Atômica (2014-2018)*, que complementa o programa-quadro de investigação e inovação *Horizonte 2020*; 2) alteração do Regulamento (CE) nº 294/2008, que estabelece o Instituto Europeu de Inovação e Tecnologia; 3) *Programa Estratégico de Inovação do Instituto Europeu de Inovação e Tecnologia (EIT): a contribuição do EIT para uma Europa mais inovadora*.

<sup>133</sup>.Em linhas gerais, as principais diferenças em relação ao programa de financiamento anterior são: a) atenção aos ‘desafios sociais’ e à competitividade; b) integração da investigação e da inovação, a partir de financiamento regular – desde a ideia até o mercado –, bem como a ênfase nas atividades próximas do mercado; c) estrutura mais simples, com um único conjunto de regras e menor burocracia, um modelo mais simples de reembolso de custos, menos controle e auditorias; d) a implementação de uma linha independente de atuação com um orçamento dedicado à ‘Ciência com e para a Sociedade’; e) e principalmente a centralidade, no que se refere ao impacto da pesquisa, à natureza pragmática dos projetos e à participação das pequenas e médias empresas.

Desse modo, entendemos que o *H2020* expressa a forma mais avançada<sup>134</sup> – no âmbito das políticas públicas – da promoção da excelência acadêmica e científica no âmbito do Bloco europeu.

Efetivamente, o *H2020* foi criado pelo Parlamento Europeu por meio do Regulamento n. 1291, em 2013 (PARLAMENTO EUROPEU, 2013), como um instrumento financeiro para a implementação da *União da Inovação*, iniciativa emblemática destinada a assegurar a competitividade global da Europa. Visto como um meio para impulsionar o crescimento econômico e criar postos de trabalho, o *H2020* tem o apoio político dos líderes europeus e dos membros do Parlamento Europeu, convergindo na compreensão de que a investigação é um investimento no futuro que deve estar no centro do plano da UE, a fim de promover o crescimento econômico e a geração de empregos.

As medidas específicas do *H2020* (PARLAMENTO EUROPEU, 2013) incluem:

- 1) Unir os esforços de instituições de investigação de excelência e congêneres de desempenho inferior *para criar ou desenvolver centros de excelência* (destaque nosso);
- 2) Germinar instituições, incluindo intercâmbio de pessoal, visitas de peritos e cursos de formação;
- 3) Estabelecer cátedras no Espaço Europeu de Investigação (EEI) para atrair acadêmicos de renome para instituições com elevado potencial;
- 4) Criar um mecanismo de apoio às políticas, para ajudar a melhorar a investigação e a inovação nacionais e regionais;
- 5) Oferecer melhor acesso às redes internacionais a investigadores e inovadores *de nível excelente* (destaque nosso);
- 6) Reforçar as redes transnacionais dos Pontos de Contato Nacionais para que possam prestar melhor apoio aos potenciais participantes.

O argumento apresentado pela Comissão Europeia está fundamentado no entendimento de que, ao associar investigação à inovação, o *H2020* contribui com a excelência científica, a liderança

---

<sup>134</sup>Como abordamos ao longo deste capítulo, a busca pela excelência e a promoção das características basilares das UCMs podem ser percebidas a partir da assinatura do PB e nos demais programas e políticas desenvolvidas no mesmo contexto.

industrial e a resolução de desafios sociais, sendo estes os três pilares do Programa, como pode ser visto no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Pilares do Programa Horizonte 2020

Excelência Científica	Liderança Industrial	Desafios Sociais
<p><b>Conselho Europeu de Investigação (ERC)</b> Apoia a pesquisa em todas as áreas do conhecimento – para pesquisadores de todos os lugares do mundo a trabalharem na Europa.</p> <p><b>Ações Marie Skłodowska-Curie (MSCA)</b> Oferece oportunidades para treinamento e desenvolvimento de carreira para pesquisadores individuais e projetos de intercâmbio + pesquisa em forma de parcerias envolvendo diversas instituições e países.</p> <p><b>Tecnologias Futuras e Emergentes (FET)</b> Apoia o pensamento visionário por meio de colaboração entre ciência e engenharia.</p> <p><b>Infraestrutura de pesquisa</b> – incluindo e-infraestruturas: suporta instalações, recursos e serviços que são usados por comunidades de pesquisa para realizar pesquisas e promover a inovação.</p>	<p><b>Liderança em tecnologias facilitadoras e industriais</b> Destaca tecnologias-chave em áreas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>tecnologia da informação e comunicação;</b></li> <li>- <b>nanotecnologias;</b></li> <li>- <b>materiais avançados;</b></li> <li>- <b>manufatura avançada e processamento;</b></li> <li>- <b>biotecnologia;</b></li> <li>- <b>espaço.</b></li> </ul> <p><b>Acesso ao financiamento de risco</b> Financiamento privado e capital de risco para investigação e inovação.</p> <p><b>Inovação nas pequenas e médias empresas (PME)</b> Promover todas as formas de inovação em todos os tipos de PME.</p>	<p><b>Saúde, Mudanças Demográficas e Bem-estar;</b></p> <p><b>Segurança alimentar, Agricultura Sustentável e Florestas, Ciências do Mar e Terrestres e a Bioeconomia;</b></p> <p><b>Energia Segura, Limpa e Eficiente;</b></p> <p><b>Transporte Inteligente, Verde e Integrado;</b></p> <p><b>Ações climáticas, Meio ambiente, Eficiência dos Recursos e Matérias-primas;</b></p> <p><b>Europa em um mundo de mudanças – sociedades inclusivas, inovadoras e reflexivas;</b></p> <p><b>Sociedades seguras – Proteger a liberdade e segurança da Europa e seus cidadãos.</b></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com dados obtidos em Comissão Europeia (2014b).

O pilar ‘Excelência Científica’ é orientado a partir de uma série de áreas programáticas, visando apoiar ideias novas e com risco elevado, de forma a acelerar o desenvolvimento em áreas emergentes da ciência e da tecnologia, bem como a construção de novas tecnologias futuras. Para tanto, além de impulsionar a competitividade, considera-se apoiar abordagens novas e não convencionais, investigação fundamental, pesquisas de longo prazo e de inovação tecnológica em temas selecionados e pesquisa voltada para objetivos, enfrentando-se assim os grandes desafios da área de Ciência & Tecnologia, com investimentos diretos em infraestruturas de investigação e financiamento para infraestruturas físicas e eletrônicas de classe mundial, acessíveis a todos os investigadores.

No que diz respeito ao pilar ‘Liderança Industrial’, ganha centralidade a investigação no domínio das tecnologias ditas essenciais – nanotecnologias, materiais avançados, biotecnologias, entre outras – e também a facilitação do acesso a capitais de risco para financiamento da investigação e da inovação. De acordo com dados da própria Comissão, os programas de trabalhos publicados até a última chamada (COMISSÃO EUROPEIA, 2015a) cobrem um número limitado de áreas, de modo a permitir a concentração de esforços e de recursos, sob o argumento de maximizar o seu impacto.

O pilar ‘Desafios Societários’, por sua vez, é apresentado como meio de oferecer respostas às grandes preocupações dos cidadãos europeus, a saber: saúde, crescimento demográfico e bem-estar; segurança alimentar, agricultura sustentável e proteção das florestas, investigação marinha e marítima e bioeconomia; energia segura, limpa e eficiente; transporte inteligente, verde e integrado; ação climática, recursos eficientes e matérias-primas; sociedades inclusivas e inovadoras; sociedades seguras.

Apesar do apelo humanitário atrelado a estes desafios – que em grande medida correspondem a preocupações reais e importantes –, essas áreas também podem ser compreendidas como estratégicas, tendo em conta as contradições do sistema de acumulação de capital. Ou seja: a UE pauta a sua agenda científica e tecnológica a partir dos ‘efeitos colaterais’ do próprio sistema, buscando a liderança destes setores.

O objetivo apresentado pelo Programa, então, é: assegurar que a Europa produza ciência de nível mundial, elimine as barreiras e facilite a colaboração entre os setores público e privado na promoção da inovação. Para isso, com o *H2020*, visa-se identificar potenciais centros de excelência em regiões com um baixo desempenho, a fim de proporcionar-lhes aconselhamento e apoio à consecução de políticas, permitindo assim

que os Fundos Estruturais da UE<sup>135</sup> sejam utilizados para melhorar a infraestrutura e os equipamentos.

Em termos financeiros, o orçamento destinado ao *H2020* está projetado em aproximadamente 80 bilhões de euros, sendo o instrumento com maior financiamento da história da UE especificamente orientado para o apoio à investigação, como pode ser verificado no Quadro 9, que apresenta o financiamento do *H2020* comparado aos programas-quadros anteriores:

Quadro 9 – Programas de financiamento europeus

<b>Programa-quadro</b>	<b>Período</b>	<b>Orçamento aproximado (bilhões de euros em valores correntes)</b>
1º	1984-1988	3,75
2º	1987-1991	5,40
3º	1990-1994	6,60
4º	1994-1998	13,22
5º	1998-2002	14,96
6º	2002-2006	17,89
7º	2007-2013	50,52
8º	2014-2020	87,74

Fonte: Comissão Europeia (2015a).

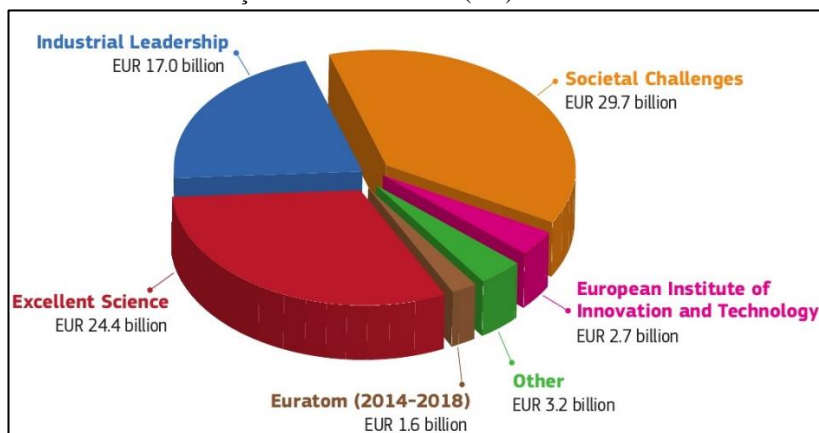
Por meio do *H2020* co-financia-se projetos de investigação e inovação, os quais preveem investimentos ao longo de sete anos,

---

<sup>135</sup> Os Fundos Estruturais e de Investimento Europeus concorrem para apoiar a coesão económica, social e territorial e concretizar os objetivos da estratégia Europa2020. Existem cinco fundos: Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional; Fundo Social Europeu; Fundo de Coesão; Fundo Europeu Agrícola de Desenvolvimento Rural; Fundo Europeu dos Assuntos Marítimos e da Pesca. Os referidos fundos centram-se essencialmente em cinco domínios: 1) investigação e inovação; 2) tecnologias digitais; 3) apoio à economia hipocarbónica; 4) gestão sustentável dos recursos naturais; 5) PME. Cabe destacar que mais da metade das verbas da UE são canalizadas através desses fundos, os quais são geridos em conjunto pela Comissão Europeia e pelos países da UE. Todos são geridos pelos países da UE através de acordos de parceria. Isso significa que cada país elabora um acordo, em colaboração com a Comissão Europeia, que define a forma como os fundos serão utilizados durante o período de financiamento em curso (2014-2020). Assim, os acordos de parceria conduzem a uma série de programas de investimento que canalizam o financiamento para as diferentes regiões e projetos nos domínios em causa.

distribuídos em três grandes áreas prioritárias elencadas no Programa. No Gráfico 4, é possível visualizar essa distribuição:

Gráfico 4 – Divisão Orçamentária do H2020 (UE)



Fonte: Comissão Europeia (2014b).

O acesso dos países ao financiamento é feito com base em convites concorrenciais – chamadas abertas por áreas –, de modo que não há cotas ou orçamentos previamente definidos para cada país ou área. As decisões sobre o financiamento são tomadas depois que todas as propostas de projetos são avaliadas, de forma independente, pelo *H2020* e suas agências.

Com efeito, determinados países ou organizações de investigação têm um desempenho melhor do que outros, o que indica a concentração de recursos em determinados centros, ainda que no plano propositivo (discursivo) o financiamento para promoção da ciência de excelência seja apresentado como uma possibilidade ao alcance de todos.

De acordo com os dados divulgados em 2017 pela Comissão Europeia<sup>136</sup> sobre o montante de recursos angariados por cada país nas seleções dos projetos nos primeiros anos do Programa, do total de financiamentos (aproximadamente 20 bilhões de euros), a Alemanha conseguiu 17%, seguida respectivamente do Reino Unido, com 16,5%, da França, com 11,1%, e da Espanha, com 9,8%.

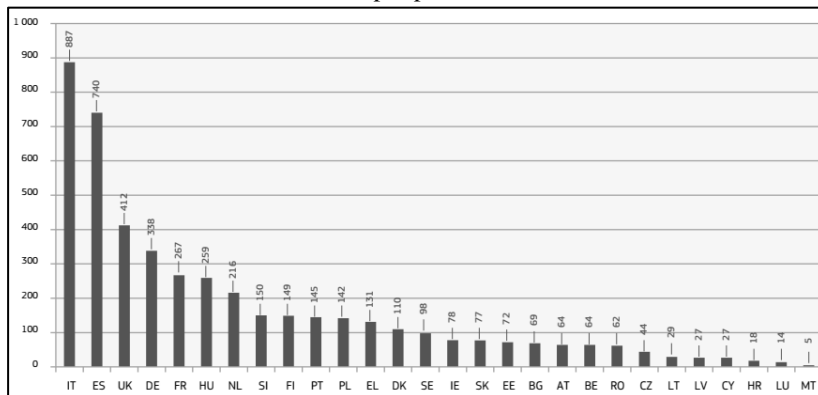
Do mesmo modo, de acordo com o documento *Horizonte 2020: Primeiros resultados* (COMISSÃO EUROPEIA, 2015a), o número de

<sup>136</sup>Informações coletadas no *site* da Comissão Europeia. Disponível em: <[www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu)>. Acesso em: 12 ago. 2017.



candidaturas também foi maior nos seguintes Estados-Membros: Itália, Espanha, Reino Unido, Alemanha e França. Podemos verificar estes números de forma completa no Gráfico 5, a seguir:

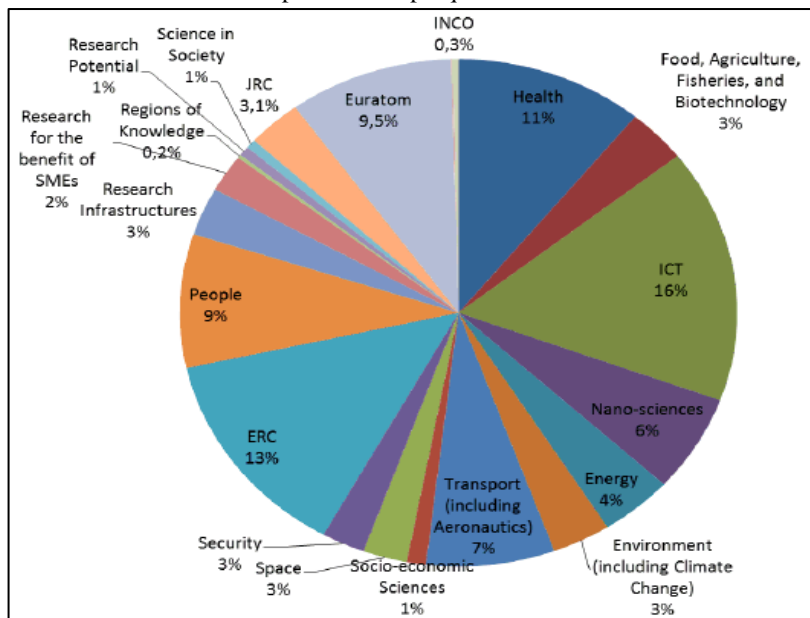
Gráfico 5 – Candidaturas no H2020 por país



Fonte: Comissão Europeia (2015a).

Ainda é importante considerar o direcionamento do financiamento por temas de pesquisa. No seminário *O Papel da Ciência na Diplomacia*, realizado pela Comissão Europeia em 2015, foi enfatizada a necessidade de escolher áreas prioritárias para coordenação internacional, que, “apesar de complexa, seja exequível e traga benefícios concretos para todos” (COMISSÃO EUROPEIA, 2015b, p. 1). No Gráfico 6, tendo em vista os primeiros resultados do Programa, apresentados pela própria Comissão Europeia (2015a), identifica-se a distribuição do financiamento por temas:

Gráfico 6 – Financiamento por áreas de pesquisa



Fonte: Comissão Europeia (2015b).

A partir do exposto no Gráfico 6 e nos documentos orientadores do Programa, percebemos a ênfase no financiamento em áreas estratégicas em detrimento de outras de menor apelo mercadológico, o que indica que a excelência almejada em termos científicos está intrinsecamente relacionada aos desígnios do capital.

Do mesmo modo, verificamos um forte incentivo para que as instituições formem alianças entre si, sobretudo em âmbito regional, o que torna as parcerias uma condição quase obrigatória para captar os fundos.

#### 4.2.3 ‘Horizonte’ europeu para 2020: Universidades de Classe Mundial?

As características centrais para o alcance de excelência ou de status de classe mundial propalada pelos OIs também podem ser percebidas no processo de modernização das universidades europeias, no âmbito do PB e, especialmente, nas proposições do *H2020*, ainda que este não esteja relacionado apenas às universidades ou ao conjunto específico delas. Desse modo, neste item, discutimos a forma como cada uma dessas características remetidas às UCMs é apresentada nos documentos da UE

no que concerne à promoção de determinada concepção de excelência e de diferenciação da educação superior.

O objetivo de ‘promover a excelência’ tem ganhado maior expressividade na última década, no âmbito do lançamento da *Estratégia Europa 2020* e do *H2020*, visto que uma das medidas específicas deste último é “unir os esforços de instituições de investigação de excelência e congêneres de desempenho inferior para criar ou desenvolver centros de excelência” (COMISSÃO EUROPEIA, 2014b, p. 16).

Neste sentido, a proeminência dada a esta questão no cenário europeu tem enfatizado a preocupação com a visibilidade internacional de algumas instituições, em muito associada à proliferação dos *rankings* e também à ampliação do número de fusões, com o objetivo de criar instituições ou redes de excelência<sup>137</sup> ou de classe mundial.

De acordo com Pacheco (2003, p. 25), o estatuto europeu como centro de excelência depende do reconhecimento de uma identidade europeia que ainda não existe. Assim, o modelo europeu segue o modelo norte-americano com um objetivo explícito: “criar na Europa um centro de excelência no nível da educação, formação e investigação científica e tecnológica por meio do desenvolvimento de recursos humanos de elevada qualidade”.

No *H2020*, a noção de excelência é associada à construção de alguns centros de investigação ‘de elite’ orientados para ‘áreas estratégicas’, capazes de ‘atrair pesquisadores de renome internacional’. Para alcançar esta concepção de excelência, estes centros teriam como objetivo promover a competitividade, reforçar a posição da UE enquanto líder mundial na produção de ciência e desenvolver as soluções dos desafios sociais propostos. Isto é: o financiamento de projetos pelo *H2020* tem como único critério “a excelência científica em qualquer área de investigação, levada a cabo por equipas de investigação individuais, quer nacionais quer multinacionais, lideradas por um investigador principal” (COMISSÃO EUROPEIA, 2014b, p. 23).

Isso significa que a excelência, além de um objetivo a ser alcançado ou reforçado, também é considerada pelo Programa um critério para financiamento, ainda que uma definição precisa do que confere excelência

---

<sup>137</sup>.A relevância adquirida por esta concepção, inclusive, foi tema de um estudo organizado pela Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (Enqua). O estudo – *The concept of excellence in higher education* –, publicado em 2014, indica que é preciso o estabelecimento de um objetivo alcançável para todas as instituições, bem como a possibilidade de elas virem a adotar critérios específicos, de acordo com suas particularidades.

às IES ou aos projetos não apareça de forma explícita nos documentos. A noção de excelência como sinônimo de qualidade, assentada em um viés pragmático da ciência, que faz parte do imaginário social neoliberal compartilhado nas últimas décadas, parece ser reforçada e induzida pelos documentos, direcionando a reprodução de padrões e normas estabelecidas sobre qualidade, ciência e universidade.

A noção de excelência também é utilizada pelo Programa para identificar certos níveis de pesquisadores – os ‘pesquisadores de nível excelente’, que também são descritos como ‘jovens investigadores em nível de excelência’, ‘talentos’ ou ‘talentos em nível de excelência’, ‘cérebros’ e ‘cientistas inovadores’, que, como mencionamos anteriormente, devem ser a todo custo atraídos para a UE (COMISSÃO EUROPEIA, 2014b). Outra característica interessante é que esta ‘categoria de pesquisadores’ deve estar apta a trabalhar em parceria com empresas inovadoras, garantindo assim “a promoção da excelência requerida pelo Bloco”.

Entretanto, outra vez fica implícito o significado do que, efetivamente, seria um ‘pesquisador de excelência’, o que nos leva a inferir que este tipo de profissional deve responder às mesmas características do que configura, nestes documentos, a excelência científica, a saber: oriundo de áreas consideradas estratégicas; comprometido com o desenvolvimento de inovação; disponível e preparado para a mobilidade geográfica e institucional e que esteja em consonância com a dinâmica do setor privado. Se considerarmos ainda que o *H2020* é um desdobramento do interesse da UE em recuperar a liderança das suas universidades galgando posições nos *rankings* mundiais, os critérios de seleção destes pesquisadores também estarão associados ao número de medalhas, patentes e publicações, o que reforça a lógica meritocrática, quantitativa e exclusivista da ciência.

Este processo de criação de polos de excelência no cenário europeu faz parte de um movimento mais amplo de massificação e de diferenciação das modalidades de oferta da educação superior, em que as finalidades e a estrutura das IES passam a ser formatadas em função de prioridades estratégicas.

No estudo realizado por Aguion et al. (2008), por exemplo, afirma-se que a diferenciação entre as universidades é essencial para promoção da excelência acadêmica e científica, como está expresso no excerto a seguir:

Ao discutir o papel das universidades na pesquisa há uma tensão que é difícil de enfrentar, mas que

não deve ser ignorada. Insistir que todas as universidades, sem exceção, devem ter a pesquisa como meta ajuda, sem dúvida, na manutenção da qualidade média das universidades (e do ensino que elas fornecem). No entanto, a ambição para que todos possam alcançar um nível similar de desempenho de pesquisa é presumivelmente alta e irrealista se “alta” significa “muito alta”. Há nos EUA 7.018 universidades das quais apenas 1.640 oferecem programas de Mestrado e 614 programas de Doutorado. A diversidade cultural da Europa deve garantir um mapa mais disperso de excelência, mas não se pode negar que os altos picos não podem mascarar uma proporção significativa do todo. E a Europa precisa desses picos. (tradução nossa).

Outra questão relevante refere-se aos processos de internacionalização e mobilidade acadêmica, os quais, para a Comissão Europeia, são aspectos centrais para a conquista da excelência acadêmica e científica, motivo pelo qual são considerados elementos da ‘competição mundial pelo talento’.

Por intermédio dos documentos, a Comissão afirma que a atuação se concentra no desenvolvimento de uma estratégia global de internacionalização que signifique, acima de tudo, posicionar as IES, os seus alunos, investigadores e pessoal, os sistemas nacionais ligados às várias atividades relevantes relacionadas à investigação, à inovação e ao ensino superior, em um plano mundial, de acordo com o seu perfil individual, as necessidades do mercado de trabalho e a estratégia econômica do país.

De um modo geral, os documentos apresentam a necessidade de promover a atratividade europeia. Desse modo, um dos objetivos do *H2020* é promover a UE como destino de estudo e investigação para ‘os melhores talentos de todo o mundo’, e, para este fim, apoiar a criação e o desenvolvimento de estratégias de internacionalização por parte das instituições europeias de educação superior, como podemos perceber no seguinte excerto: “O *Horizonte 2020* reforçará a posição da UE enquanto líder mundial na área de ciência, atraindo os cérebros mais brilhantes e ajudando os cientistas a trabalharem em estreita colaboração e a partilhar ideias em toda a Europa.” (COMISSAO EUROPEIA, 2014b, p. 7).

Neste mesmo sentido, o Programa prevê o favorecimento de relações internacionais, até mesmo com instituições de outros países, com o intuito de ampliar o reconhecimento acadêmico, reter talentos e promover o mercado da mobilidade acadêmica, que se apresenta como

uma dinâmica em franca expansão. Percebe-se que a Comissão trata com bastante destaque as condições de promoção da internacionalização, considerando também promover facilidades e direitos para os cidadãos que migrarem para a UE.

Sendo assim, compreende-se a centralidade da internacionalização e a atratividade de estudantes internacionais em dois campos: concentração de talentos e movimentação de recursos. De acordo com o documento (COMISSÃO EUROPEIA, 2013, p. 9):

O peso econômico do ensino superior internacional está aumentando rapidamente. Alguns países, incluindo destinos populares como o Reino Unido, o Canadá, os EUA e a Austrália, atribuem grande importância ao ensino superior **enquanto serviço gerador de uma importante fonte de rendimentos** (8,25 mil milhões de libras esterlinas no Reino Unido e 15,5 mil milhões de dólares australianos na Austrália em 2010) [...]. (destaques nossos).

Neste contexto, a Comissão Europeia (2013, p. 10) destaca que, se desejam continuar a ser o principal destino em um contexto de concorrência crescente por parte da Ásia, do Médio Oriente e da América Latina, as IES europeias terão de agir de forma estratégica para explorar todos os benefícios do prestígio da Europa em termos de excelência do ensino superior. Isso significa que

[as instituições de educação superior] terão de tornar-se ainda mais atrativas, promover ativamente a mobilidade internacional dos alunos e do pessoal, propor currículos inovadores de qualidade mundial e um excelente nível de ensino e oportunidades de investigação, e participar na cooperação e em parcerias estratégicas com outras IES, as entidades governamentais, o setor privado e a sociedade civil de todo o mundo. Além disso, terão de contribuir de forma mais significativa para o crescimento econômico, encorajando a **inovação** e garantindo que o ensino superior responda às necessidades **do mercado de trabalho**. (destaques nossos).

É importante salientar também que um dos argumentos apresentados pela Comissão Europeia para a promoção da mobilidade fundamenta-se na estimativa de que um aumento líquido de até um milhão

de pesquisadores venha a se tornar necessário ao longo desta década, em virtude das demandas econômicas e sociais e do envelhecimento da população. A Comissão sublinha que, sem mais pesquisadores, em um mercado de trabalho aberto para os investigadores, a Europa não pode permanecer globalmente competitiva.

Percebemos também o uso recorrente de dados e números que promovem a constante ‘sensação de temor’, estabelecida pela competitividade com outros países não membros (além dos EUA). A China, por exemplo, é apontada como uma grande ameaça à ‘soberania europeia’ em termos de instituições de ponta e atratividade de talentos.

Ademais, a proficiência em inglês é um elemento imprescindível para qualquer estratégia de internacionalização dos alunos, dos professores e das instituições.

No âmbito do *H2020*, também são desenvolvidas as ações *Marie Skłodowska Curie Actions*, cujo orçamento previsto durante a vigência do *H2020* atinge a cifra de 6,16 bilhões de euros, tendo como objetivo produzir investigadores de alto nível, oferecendo apoio tanto aos investigadores em início de carreira quanto aos mais experientes, com vistas a “enriquecer suas carreiras e competências através da formação ou períodos de trabalho em outro país ou no setor privado. Isso dá-lhes o conhecimento e a experiência para explorarem todo o seu potencial” (COMISSÃO EUROPEIA, 2014b, p. 8).

Levando em consideração este contexto, é evidente que a competição global está aumentando e que a mobilidade dos estudantes é cada vez mais considerada como parte dessa agenda de concorrência. Para Van der Wende (2015), o fluxo de capital humano e financeiro na Europa, no que se refere à P&D, poderia resultar no aumento da concentração das mentes em um número limitado de regiões, bem como na concentração de áreas disciplinares, privilegiando as engenharias, as ciências naturais e da vida e as ciências médicas, que já são mais internacionalizadas. Consequentemente, a investigação nestes domínios provavelmente tornar-se-á ainda mais concentrada em um número limitado de instituições.

É preciso considerar também que o crescimento da oferta de alta qualificação para uma parcela da força de trabalho nos países da UE traz consigo uma incompatibilidade de estágios, que pode emergir mais em certos países do que em outros. O fato cria o risco de um êxodo de trabalhadores altamente qualificados de países onde o desemprego é elevado para os países em que os empregos estejam disponíveis. Essa migração representa uma possível ‘fuga de cérebros’ dos países em que os investimentos em P&D são baixos e a consequente concentração da

força de trabalho mais qualificada em países com infraestrutura de pesquisa desenvolvida e altos níveis de investimento em P&D.

Desse modo, apesar dos aspectos positivos da mobilidade científica, como as potenciais oportunidades para uma maior integração e intercâmbio cultural entre os diversos países, devemos reconhecer que esta concentração coloca o modelo clássico de universidade europeia global sob pressão. Compreendemos, pois, que a internacionalização pode ser considerada uma estratégia crucial para a UE, especialmente no que está relacionado à atração de talentos. De acordo com a Unesco (2015, p. 25):

A Europa continua a ser um polo de excelência e cooperação internacional em pesquisa básica. O primeiro órgão de financiamento pan-europeu para a pesquisa de ponta foi criado em 2008: o Conselho Europeu de Pesquisa (ERC). Entre 2008 e 2013, um terço de todos os bolsistas do ERC foram coautores de artigos classificados entre 1% das publicações mais citadas em todo o mundo. Espera-se que o programa Horizonte 2020 para a pesquisa e a inovação, dotado com o maior orçamento de qualquer programa-quadro da UE (€ 80 bilhões), impulse ainda mais a produção científica da UE.

De acordo com os resultados do *H2020* levantados em 2015, o número de pesquisadores internacionais contemplados com bolsas da UE caiu de 5% (Programa-Quadro7) para 2,2%. Esta queda percentual pode ser parcialmente explicada por uma mudança nas regras, o que significa que os pesquisadores do Brasil, Rússia, Índia, China e México, em tese, passariam a obter financiamento adequado de seus próprios governos. Entretanto, mesmo países como os EUA, o Canadá e o Japão, operando de acordo com as mesmas regras que antes, estão consideravelmente menos envolvidos no *H2020* do que no programa de financiamento anterior. Em resposta a isso, a Comissão Europeia tem investido em novos projetos emblemáticos, que visam aumentar o envolvimento de pesquisadores internacionais, e incrementado iniciativas existentes envolvendo pesquisadores estrangeiros. Estes projetos incluem a parceria UE-África sobre alimentação, segurança nutricional e agricultura sustentável; a cooperação UE-China em alimentos, agricultura e biotecnologia e uma aliança de pesquisa do Oceano Atlântico.

Além disso, dados mais recentes (COMISSÃO EUROPEIA, 2017a, p. 18) indicam que “mais da metade (52%) dos participantes são recém-chegados. Os participantes provêm de mais de 130 países



(incluindo 87 países terceiros). [Apesar disso] os países da UE receberam 92,9% do financiamento”.

Igualmente, esta questão é reforçada pelo relatório (COMISSÃO EUROPEIA, 2017b) elaborado pelo ex-chefe da OMC e do *Instituto Delors*, Pascal Lamy, no qual se recomenda um relaxamento das regras que regem a participação internacional, de modo que países ricos e estrangeiros possam aderir ao programa com maior facilidade.

Outro eixo importante ao qual está alinhado o Programa Europeu é a inovação. Assim como já aparece no próprio subtítulo do Programa *H2020* – “programa-quadro de investigação e inovação da UE” – está explícita a articulação entre investigação e inovação como elemento fundamental para alcançar os níveis de desenvolvimento econômico desejados. Na documentação do Programa destaca-se que

[...] explorar o potencial da reserva de talentos da Europa e maximizar e disseminar os benefícios da inovação por toda a União é, por conseguinte, a melhor maneira de reforçar a competitividade da Europa e a sua capacidade para enfrentar os desafios societais no futuro. (COMISSÃO EUROPEIA, 2014b, p. 16).

Neste âmbito, as alianças estratégicas em termos de processos e produtos e o investimento em inovação tecnológica permanente são considerados cada vez mais fundamentais, demandando maior aporte financeiro em pesquisa e tecnologia, assim como parcerias entre governo, universidades e institutos de pesquisa. Desse modo, o “*Horizonte 2020* presta um enorme apoio à inovação para o desenvolvimento de protótipos, testes, demonstrações, atividades-piloto, validação de produção em larga escala e replicação no mercado” (COMISSÃO EUROPEIA, 2014b, p. 17), sendo igualmente abrangidas novas modalidades de inovação no setor público e privado<sup>138</sup>.

Sendo a ‘Liderança Industrial’ um dos pilares do *H2020*, o Programa “apoia tecnologias revolucionárias necessárias para consolidar a inovação em todos os setores” (COMISSÃO EUROPEIA, 2014b, p. 9), oferecendo acesso à capital de risco e financiamento para pequenas e médias empresas ‘altamente inovadoras’, uma vez que, de acordo com a

---

<sup>138</sup> Sobre este aspecto é importante destacar o lançamento, em 2016, da iniciativa piloto *H2020 SME Innovation Associate for Business*, destinada a incentivar empresas e *Start-ups* com ideias visionárias a recrutarem doutorandos de outros países da UE ou de países associados ao *H2020*, para trabalharem durante um ano no desenvolvimento dos seus projetos de inovação.

Comissão Europeia (2010, p. 15), é preciso “levar boas ideias ao mercado”.

De acordo com dados da própria Comissão (2017a, p. 21), o H2020 parece estar respondendo a estas expectativas, uma vez que:

A adicionalidade do Horizonte 2020 é muito forte [...] 83% dos projetos Horizonte 2020 não teriam ido à frente sem o financiamento Horizonte 2020; [o Programa] ajudou a alcançar resultados mais rapidamente em 45% dos projetos, em comparação com o que poderia ter sido alcançado em âmbito nacional. (COMISSÃO EUROPEIA, 2017a, p. 20, tradução nossa).

Os argumentos utilizados pela Comissão ao longo dos documentos definem a situação dos empresários europeus como adversa e cheia de obstáculos para transpor suas ideias para uma dimensão comercial. Também são utilizados números e dados com o objetivo de comparar os EUA e a UE, demonstrando que esta investe 15 bilhões de euros a menos por ano em capitais de risco se comparada aos EUA, sendo necessário um acréscimo anual de mais de 100 bilhões de euros em investimento em I&D de cariz empresarial para alcançar o objetivo dos 3% do PIB.

Os projetos financiados pelo *H2020* devem ser orientados para os resultados suscitados pelo mercado, desenvolvendo centros de construção de tecnologias-chave articulados ao setor produtivo. Desse modo, no processo de seleção desses projetos, os proponentes precisam demonstrar como a exploração dos resultados gerará o impacto esperado e contribuirá para a economia europeia.

Assim como explicitamos anteriormente, entendemos que a ênfase na inovação tecnológica, de forma geral e também no âmbito da UE, são consequências da necessidade de redução dos custos e do tempo, no contexto de crise do capital, para a retomada dos níveis de acumulação e reversão da taxa decrescente de lucros. Por isso, a universidade é requisitada a atrair-se mais estreitamente às necessidades de áreas estratégicas do setor produtivo.

É importante assinalar que parte do orçamento do *H2020* é direcionado ao financiamento do Instituto *EIT*, às atividades de

investigação realizadas no âmbito da pesquisa *Tratado Euratom*<sup>139</sup> e também ao Centro Comum de Investigação (*Joint Research Centre – JRC*<sup>140</sup>).

Destacamos o *EIT*<sup>141</sup>, pois este reúne instituições de ensino superior, centros de investigação e empresas de ‘nível excelente’ com vistas a criar os empresários do futuro e a garantir que o ‘triângulo do conhecimento’ europeu possa ser comparado com o que há de melhor no mundo. A Comissão Europeia decidiu intensificar significativamente o seu apoio ao *EIT*, propondo um orçamento de 2,8 bilhões de euros (COMISSÃO EUROPEIA, 2011) para o período de 2014-2020, o que representa aumento substancial, tendo em vista os 309 milhões de euros estabelecidos desde o seu lançamento, em 2008.

O Instituto assenta-se em um conceito de plataformas de parcerias público-privadas transfronteiriças, designadas de Comunidades do Conhecimento e Inovação (*Knowledge and Innovation Community –*

---

<sup>139</sup>.A Comunidade Europeia da Energia Atômica, também conhecida por Euratom, foi criada por um Tratado assinado em Roma, em 25 de março de 1957, pela República Federal da Alemanha, Bélgica, França, Holanda, Itália e Luxemburgo, entrando em vigor em 1º de janeiro de 1958. O objetivo dos países fundadores desta comunidade (os mesmos que depois integraram a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço – CECA e a Comunidade Económica Europeia – CEE) era o de coordenar os programas de investigação na área da energia nuclear, tendo em vista a formação e o crescimento rápido das indústrias nucleares. O *Tratado Euratom* foi completado, ao longo do tempo, por vários instrumentos legislativos, nomeadamente no domínio da segurança nuclear, mantendo-se em vigor até o presente.

<sup>140</sup>.O JRC é o serviço científico interno da Comissão Europeia que presta apoio científico e técnico independente à elaboração de políticas da UE com base em dados comprovados. As suas atividades são financiadas através do *H2020* e muitas das suas ações abordam os sete desafios societais. Através do programa de investigação e formação da Comunidade Europeia de Energia Atômica, o JRC também apoia os esforços da UE no sentido de reforçar a segurança nuclear e a proteção contra as radiações.

<sup>141</sup>.As linhas gerais de atuação são: transferência e implementação de atividades de ensino superior, investigação e inovação para a criação de novas empresas; liderança na inovação, orientada para a investigação em áreas de interesse econômico e social fundamentais; geração de espírito talentoso, habilidoso e empresarial, através da educação e formação; divulgação das melhores práticas e partilha sistemática de conhecimento; dimensão internacional; potencialização do impacto em toda a Europa, através de um modelo de financiamento inovador; conexão do desenvolvimento regional a oportunidades que beneficiem toda a Europa.

KIC)<sup>142</sup>. As KICs podem candidatar-se ao financiamento no âmbito do *H2020* e desenvolver um conjunto alargado de atividades, que cobrem o que a UE denomina de cadeia da inovação, a saber: programas de ensino e formação, desenvolvimento de projetos inovadores e de incubadoras de empresas e ainda reforço da ligação entre a pesquisa e os mercados.

Também faz parte do *H2020* o Conselho Europeu de Investigação (*Europe Research Council* – ERC), cuja atividade principal é disponibilizar financiamento atrativo e de longo prazo a investigadores notáveis e suas equipes que empreendem investigações de ‘alto risco e grande impacto’. A investigação no âmbito do *ERC* está orientada pelas seguintes diretrizes: excelência científica como principal critério para distribuição de fundos para investigação, contemplando propostas em qualquer domínio da investigação e pesquisadores em qualquer fase da carreira; gestão direta da investigação e de fundos atribuídos; supervisão direta da equipe e acesso à estrutura apropriada para investigação.

Segundo o relatório encomendado pelo *think-thank* europeu *Bruegel*<sup>143</sup> (AGUION et al., 2008, p. 25)<sup>144</sup>, o *ERC* é o programa europeu com maior potencial para promoção da competitividade europeia, sendo considerado modelo base de excelência, ainda que seu financiamento não possa ser equiparado aos orçamentos de programas norte-americanos.

Busca-se, primordialmente, incorporar novas economias ao comércio mundial, uma vez que o avanço da ciência e do conhecimento permitiu uma conexão ainda maior entre países que compõe ou não o eixo dinâmico do capital, com o objetivo de ampliar a mais-valia relativa e a autonomia da esfera financeira. Percebemos que esse movimento ocorre

---

<sup>142</sup>.As KICs são definidas pela UE como parcerias criativas altamente integradas, que envolvem pelo menos três organizações independentes de pelo menos três Estados-Membros diferentes, bem como a interação com o setor privado.

<sup>143</sup>.*Bruegel* é um *think-thank* europeu especializado em economia, fundado em 2005. De acordo com o *site* da instituição, sua missão é melhorar a qualidade da política econômica com pesquisas, análises e debates abertos e baseados em fatos, incluindo a participação dos governos dos Estados-Membros da UE, das corporações internacionais e de outras instituições correlatas. Atua promovendo eventos, mídias sociais e um *blog*, a fim de promover um espaço para a discussão da política econômica europeia, além de estabelecer relações dinâmicas com formuladores de políticas em todos os níveis de governança.

<sup>144</sup>.Este estudo teve como objetivo analisar as diferenças entre sistemas de ensino superior em toda a Europa e em relação aos EUA, identificar os fatores que explicam as diferenças de desempenho das universidades e, por fim, sugerir reformas nas políticas nacionais e da UE destinadas a melhorar o desempenho das universidades.

na UE, sobretudo, a partir da estratégia de cooperação, a despeito dos seus aspectos positivos para os países, IES e seus quadros científicos. Compreende-se ainda que a ênfase na cooperação está articulada ao discurso de responsabilidade social e até mesmo a um tom humanitário, resguardando elementos que a associam à tradição socialdemocrata europeia.

Neste contexto, em face da integração econômica e da competitividade mundial, os mercados têm contribuído para a maior flexibilização dos processos de trabalho, para a mobilidade geográfica e para rápidas mudanças nas práticas de consumo, pouco importando que sejam profundamente alteradas as relações sociais e a vida organizacional destas sociedades. Sendo assim, a regulação dos sistemas de educação superior, como na UE, abrangendo todos os níveis e modalidades, está sendo subsumida a esta racionalidade ao buscar maior rendimento e maior produtividade definidos a partir de matrizes e parâmetros únicos.

De acordo com Oliveira e Moraes (2016), o mundo do trabalho passa a demandar incessantemente mudanças em sua organização e na da atividade profissional, sobretudo em termos de flexibilidade, polivalência e novas competências, o que significa, além da necessidade de investimento constante em inovação, maior exigência de qualificação da força de trabalho. A UE responde a este contexto promovendo a diversificação dos sistemas de educação superior, inclusive desenvolvendo doutorados industriais para favorecer “a inovação e a formação dos investigadores do futuro” (COMISSÃO EUROPEIA 2011, p. 15), bem como estimulando a ‘educação ao longo da vida’.

Os doutorados industriais também fazem parte das Ações *Marie Skłodowska-Curie*. São iniciativas que conciliam a pesquisa acadêmica com o trabalho exercido em empresas, bem como outros tipos de formação ‘inovadora’ que promovem a empregabilidade dos pesquisadores e o desenvolvimento das suas carreiras.

De forma mais ampla, podemos afirmar que o próprio nível de doutorado assume especial relevância nos objetivos da UE. De acordo com Haug (2012), é possível notar que os estudos de doutoramento estão se europeizando de forma rápida, em um contexto de crescente cooperação e concorrência entre universidades e países, o que favorece o mercado da mobilidade acadêmica e também a criação de centros de excelência formados por universidades, empresas e institutos de diferentes Estados-Membros do Bloco.

A educação e a qualificação para o trabalho tornaram-se, então, a base do discurso proferido pela UE, legitimando percursos formativos flexíveis, nos quais a ênfase recai sobre o desenvolvimento de saberes e

competências múltiplas, continuamente atualizadas, em resposta às exigências pragmáticas da suposta sociedade do conhecimento e da inovação.

Tendo em vista o exposto, compreendemos que as universidades europeias vêm sendo transformadas (e se transformando) em componente basilar de um sistema de inovação adequado às estratégias de desenvolvimento europeu, a partir da pesquisa e da exploração dos seus resultados, da cooperação industrial e da formação e atração de pesquisadores altamente qualificados (MOROSINI, 2006). As estratégias e programas desenvolvidos nas últimas três décadas vêm operando tais transformações, que são deflagradas com o *H2020*. Desse modo:

O Horizonte 2020 é cada vez mais focado em pesquisa e inovação [...] Em comparação com o 7PM, já foram feitos maiores esforços em aumentar as sinergias entre o Horizonte 2020 e outros programas, como o Fundo Europeu, mas estes podem ser fortalecidos ainda mais. O **selo de excelência** é um excelente exemplo das sinergias estabelecidas entre o Horizonte 2020 e os Fundos Estruturais. (COMISSÃO EUROPEIA, 2017a, p. 16, tradução e destaque nossos).

Por fim, o terceiro eixo/característica do *H2020* refere-se aos trâmites no âmbito da gestão, que, neste Programa, é orientada pela simplificação de regras, gestão financeira e execução. Para tornar possível essa simplificação, o Programa reúne toda a gama de apoio à investigação e inovação em um quadro estratégico comum, incluindo uma série de regimes de financiamento simplificados, designadamente um conjunto racionalizado de formas de apoio, utilizando regras de participação com princípios aplicáveis a todas as ações.

A simplificação das regras de financiamento do Programa tem como objetivo reduzir custos administrativos de participação, contribuir para a prevenção e redução dos erros financeiros e acelerar o processo. Neste contexto, o financiamento de montante fixo visa deslocar o foco da verificação dos insumos (isto é, dos custos envolvidos) para a monitorização do desempenho e dos resultados, abrangendo todo o ciclo de vida do projeto, incluindo novas formas de auditoria.

Em 2017, o Programa foi revisado e introduziu uma nova definição de remuneração adicional para os investigadores, bem como simplificou a cobrança de outros custos das subvenções. Isto permitirá uma aceitação

mais ampla das práticas contabilísticas e de gestão por parte dos beneficiários<sup>145</sup>.

A partir desta revisão está prevista também a racionalização do programa de trabalho *H2020* para o período 2018-2020, que deverá ser ainda mais centrado em prioridades-chave. Desse modo, haverá menos tópicos e menos chamadas, com o objetivo de maximizar o impacto.

Outra questão importante refere-se à autonomia orçamental conferida aos projetos do *H2020*, que prevê a possibilidade de alocar recursos em pessoal, infraestrutura, entre outros, do modo como os proponentes considerarem adequado. Esta característica está em consonância com as orientações sugeridas por Aguion et al. (2008, p. 5) para as universidades europeias, ao afirmarem que “mais dinheiro tem maior impacto quando combinado com a autonomia do orçamento”. Para esses autores, a autonomia institucional é compreendida como um dos pilares para promoção da excelência acadêmica das IES, sendo justamente este um dos entraves enfrentados pelas universidades europeias.

Assim como apresentado pelo estudo *La reforma de la gobernanza en los sistemas universitarios europeos. Los casos de Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia, Países Bajos y Portugal*, realizado pela *Fundación Cydi* (KRÜGER et al., 2017), entendemos que no âmbito da passagem do Estado Educador para Estado Avaliador há uma tendência pautada em um novo equilíbrio entre autonomia e financiamento, associando, cada vez mais, indicadores e contratos de desempenho ao provimento de recursos e também à presença de mecanismos de financiamento adicionais para orientar o sistema.

O *H2020* incorpora essa lógica, ao selecionar projetos com base na excelência, estabelecer ‘contratos’, gerenciar resultados, além de funcionar como um incentivo financeiro para encorajar fusões institucionais e a concentração em áreas de pesquisa, associando de modo explícito a relação desempenho-financiamento.

Sobre os modelos flexíveis de gestão e a autonomia das universidades, destaca-se a gestão de pessoal, sobretudo na mudança do regime de contratação dos docentes, que, cada vez mais, deixam de ser

---

<sup>145</sup>.A revisão introduz uma série de medidas detalhadas, incluindo: a) a aceitação da prática contábil dos próprios participantes, ao cobrar os custos de produtos ou serviços prestados internamente em uma organização; b) maior abertura ao mundo, proporcionando uma opção mais simples para os parceiros internacionais de países do Terceiro Mundo não elegíveis para financiamento da UE; c) a ampliação da gestão da subvenção, exclusivamente eletrônica, para período posterior ao pagamento final.

contratados como funcionários públicos e passam a trabalhar sob regime de contratação temporária. Esta questão está diretamente articulada à ênfase na mobilidade e à atração de talentos no contexto europeu. Ou seja, para que a atração e a retenção desses cérebros ocorra com sucesso, deve existir a prerrogativa para a criação de salários competitivos e a possibilidade de atualização constante do quadro de profissionais.

De acordo com Salmi (2013) e Aguion et al. (2008), esta é uma prática que já ocorre em vários países europeus e tende a ganhar cada vez mais expressividade.

Os desdobramentos dessas mudanças já podem ser observados no âmbito acadêmico a partir da imposição de uma hierarquia interna aos docentes de cada departamento e também pelo acirramento da competitividade entre pares no que se refere a salários, projetos, prêmios, entre outros. Sob essa lógica, o ‘docente excelente’ precisa estar cada vez mais atento às demandas produtivas, estabelecendo relações com o setor privado e tendo como objetivo precípua a produção da inovação em ‘áreas estrategicamente induzidas’.

Com tantas tarefas de ordem competitiva, inferimos que a atividade de ensino fique em segundo plano, bem como as demais atividades de vivência e reflexão sobre a universidade. Compreendemos, assim, que a racionalidade neoliberal instaura-se de modo progressivo nas universidades europeias, mediante a elaboração de uma cultura acadêmica orientada pelos valores do mercado e pela busca por excelência, apesar dos movimentos de resistência em várias instituições ou países.

Também é preciso considerar que os processos de gestão das IES europeias estão cada vez mais profissionalizados, ou seja, há uma tendência que defende que os cargos administrativos das universidades devem ser ocupados por profissionais especializados (em administração ou áreas correlatas), podendo ou não ser membros do corpo docente. Em vista disso, os órgãos colegiados têm cada vez menos ‘peso’ nas decisões universitárias, uma vez que são considerados exemplos de ‘burocracia acadêmica’. Desse modo, compreendemos que o financiamento diferenciado, posto em prática por meio de projetos direcionados a determinados grupos, e não às IES, bem como a arquitetura simplificada do *H2020*, também podem ser considerados elementos que enfraquecem as relações institucionais mais amplas, criando movimentos de competitividade entre e intra instituições, entre e intra docentes.

Em linhas gerais compreendemos que o *H2020*, considerando sua dimensão estrutural e financeira, é expressão do exercício da governança supranacional praticada pela UE, na medida em que normatiza objetivos e estratégias comuns, promove fusões e ‘fere’ a autonomia das instituições



e dos Estados-nação. Ademais, o *Programa* induz à adoção de mecanismos de gestão institucional calcados na flexibilidade, com base nos preceitos da concepção de UCM, somados ao movimento de promoção da excelência a partir da investigação e da inovação propostas pela UE.

### **4.2.3 Horizonte europeu de Classe Mundial e o fim de determinada universidade europeia**

Considerando o caráter processual do Programa, é importante destacar a elaboração de documentos de avaliação intercalar deste. Referimo-nos à realização de uma consulta pública do *H2020*<sup>146</sup> com as partes interessadas entre 2016 e 2017<sup>147</sup>. Apesar de ser uma avaliação realizada pelos próprios organizadores, o *H2020* foi qualificado de forma positiva, como um programa ‘de prestígio’ que estabelece altos padrões de pesquisa e inovação na Europa e pode levar ao desenvolvimento de carreiras ou ajudar as organizações a atrair pesquisadores de ‘de excelência’. Ainda outro relatório<sup>148</sup>, desta vez prospectivo, também foi elaborado a partir dos resultados da referida consulta, sendo este assinado pelo Grupo de Peritos de Alto Nível<sup>149</sup>.

---

<sup>146</sup>.De acordo com o documento que apresenta esses resultados – *Results of Horizon Stakeholder Interim Evaluation of Horizon 2020* (COMISSÃO EUROPEIA, 2017c), 78% dos entrevistados estão satisfeitos ou muito satisfeitos com o *H2020*; 95% concordam que o programa contribui para impulsionar empregos e crescimento; 92% concordam que o Programa ajuda a fortalecer o papel da UE como um ator e 80% estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a simplificação das regras e procedimentos no âmbito do *H2020*.

<sup>147</sup>.Foram realizados questionários *on-line* (perguntas abertas e fechadas) e recebidos ‘documentos de posição’, nos quais instituições, indivíduos ou empresas puderam expressar opiniões sobre o funcionamento do Programa. Os resultados numéricos foram: 3,5 mil respostas e cerca de 300 documentos de posição, considerando 69 países.

<sup>148</sup>.O documento, intitulado *Investing in the European future we want* (COMISSÃO EUROPEIA, 2017b), apresenta a visão e as recomendações do Grupo para o futuro, projetando o próximo Programa de financiamento de pesquisa e inovação em âmbito europeu (pós-H 2020).

<sup>149</sup>.Em setembro de 2016, a Comissão Europeia criou um Grupo de Peritos de Alto Nível. No contexto da avaliação intercalar do *H2020*, a finalidade do Grupo é fornecer aconselhamento sobre como maximizar o impacto do investimento da UE em pesquisa e inovação. O grupo é presidido por Pascal Lamy, presidente emérito do Instituto Jacques Delors. É composto por doze personalidades nomeadas a título pessoal. O grupo iniciou seu trabalho em dezembro de 2016.

É relevante mencionar que ambos os documentos estão inscritos em um momento de discussão, no âmbito da UE, acerca do financiamento para o próximo programa europeu de Pesquisa e Inovação. No início de 2017, houve a proposta dos governos dos Estados-Membros para reduzir em quase meio bilhão de euros o *H2020*. Salientamos que há, por parte da Comissão e do Parlamento Europeu, discordância em relação aos cortes, uma vez que estes colocariam em risco vários projetos de investigação em curso, incluindo a criação de novas comunidades de conhecimento e inovação pelo EIT. Em resposta ao cenário, o lançamento de ambos os documentos, bem como a promoção de conferências para este fim, pode ser compreendido como uma forma de a Comissão mostrar que o Programa tem obtido bons resultados e merece continuidade.

Sendo assim, a título de concluir esta seção, compreendemos que o *H2020* ‘coroa’ o longo processo de relativização de determinada universidade europeia, instaurando/reforçando uma concepção de universidade altamente diferenciada, elitista, essencialmente articulada ao setor privado e às demandas produtivas, de modo a endossar um consenso sobre a excelência acadêmica e científica.

No estudo de Aguion et al. (2008), reforça-se a ideia de que essas universidades orientadas para a investigação não deveriam ser avaliadas nem financiadas nos mesmos moldes das universidades destinadas à formação de força de trabalho qualificada para a indústria e os serviços locais, como também pode ser observado na forma de seleção e financiamento com que os projetos no âmbito do *H2020* são organizados.

Nesta perspectiva, cabe evidenciar como vem sendo realizada a distribuição dos recursos do Programa ao longo dos três primeiros anos de sua vigência (2014-2017):

Nos primeiros três anos de implementação do programa, [foram utilizados] 20,4 bilhões de euros, apenas cerca de um quarto do total do Orçamento Horizonte 2020. [...] Os principais beneficiários do Horizonte 2020 são a educação superior e as organizações de pesquisa, que receberam 64,9% do financiamento, o setor privado recebeu 27,7%, e autoridades públicas e outros tipos de organizações 7,3%. 23,9% do orçamento para a indústria e habilitação de Tecnologias e desafios societários são destinados às PMEs, superando o alvo legal (20%). (COMISSÃO EUROPEIA, 2017a, p. 18, tradução nossa).

É importante considerar que a introdução de programas promotores de excelência baseados em diferenciação financeira, prêmios, fusões e seleções tende a criar um cenário com poucos vencedores e muitos perdedores, o que pode desencadear um efeito desmobilizador para a maioria dessas instituições. Outro possível desdobramento estreitamente relacionado às questões da investigação científica é o privilégio concedido a algumas das dimensões de atividade das IES, neste caso, à pesquisa induzida. Assim, a promoção de certos tipos de excelência pode vir a ser feita em detrimento da qualidade observada em outras dimensões, porventura menos valorizadas em termos de prioridades políticas e institucionais.

Os documentos relacionados diretamente ao *H2020* abordam exclusivamente a promoção da excelência em investigação e inovação, sendo estas direcionadas aos principais grupos de pesquisa, de investigadores e de instituições do Bloco, os quais devem associar-se a empresas inovadoras do setor privado.

Compreendemos que a Comissão preconiza a concentração das capacidades e competências de formação avançada, bem como a produção científica, em um número restrito de universidades ou de redes integradas, a serviço das grandes corporações de base europeia, deixando na retaguarda um grande número de estabelecimentos de ensino superior para atender a outras atribuições sociais e econômicas diferenciadas. Como afirma Barrera (2015), trata-se de estabelecer uma diferença explícita entre a educação para as massas (graduação) e uma educação de qualidade reservada ao sistema de PG de algumas instituições, espaço em que a pesquisa está concentrada.

É importante evidenciar que, apesar de estarmos discutindo a questão da excelência em termos institucionais ou de formação de redes, o Programa *H2020* trabalha a partir da dimensão de financiamento de projetos em temas e áreas específicas, concentrando-se no âmbito da PG, o que, por sua vez – reafirmamos – está claramente relacionado à concentração de determinadas pesquisas em algumas universidades.

De acordo com Nóvoa (2015), poder-se-ia argumentar que o processo de europeização da educação superior é estranho e irônico, ao passo que os cidadãos dos países menos desenvolvidos, sobretudo a partir do *H2020*, passam a pagar a ciência que se faz nos países mais desenvolvidos. Sobre este ponto, o autor elucida:

O trabalho é realizado sob os auspícios da *European Science Foundation*, com a cumplicidade de alguns dos nossos colegas. É desnecessário dizer

que tudo é feito de acordo com os melhores “padrões internacionais”, legitimados com linguagens e métricas de excelência, inovação e competitividade, empreendedorismo, transferência de conhecimento e mérito tecnológico, *outputs*, produtividade e impacto. Mas o problema está precisamente aqui. Em nome da europeização, reproduzem-se as mesmas fraturas de sempre. (NÓVOA, 2015, p. 269)

O próprio conceito de excelência acadêmica e científica abordado nos documentos analisados expressam uma compreensão equivocada do termo, que tende a “separar os melhores dos outros, esquecendo que, nas sociedades do século XXI, é central que todos tenham acesso ao conhecimento e que haja uma valorização não apenas da ciência mas também da cultura científica” (NÓVOA, 2015, p. 269).

Essa divisão de classes do ensino universitário expressa uma forma de “desmontagem da universidade pública” (NEWFIELD, 2008 apud BARRERA, 2015, p. 45) a partir do modelo estadunidense de UCM, que passa a ser o grande referencial para as universidades europeias na atualidade.

#### 4.3 UNIVERSIDADE EM REDE DO BRICS: EXCELÊNCIA PARA COMPETIVIDADE E VISIBILIDADE NO CENÁRIO INTERNACIONAL

A tese defendida nesta pesquisa é orientada pela hipótese de que vem sendo construído um consenso acerca de um modelo de excelência acadêmica e científica, traduzido pela concepção de UCM. Ao longo deste capítulo, demonstramos evidências sobre como este modelo tem fundamentado políticas e programas em vários países, em agrupamentos destes ou mesmo nos blocos, como é o caso da UE, com o *H2020*, abordado na primeira parte deste capítulo. Nesta seção, analisamos como esse consenso vem ganhando materialidade no âmbito do BRICS, sobretudo a partir do *BRICS NU*, lançado em 2015.

Carnoy et al. (2016, p. 17) evidenciam que a lógica subjacente à estratégia do BRICS de desenvolver universidades de excelência ao estilo norte americano é de que este grupo de países objetiva “tornar suas economias tão competitivas quanto aquelas dos países desenvolvidos”, da mesma forma como ocorre na UE e também nos demais países que empreendem iniciativas com este direcionamento. Isso indica que a difusão do modelo, operada pelos OIs, intelectuais, *rankings* e demais

agentes, tem sido eficiente, balizando e sendo balizadas pela lógica de expansão do capital.

Percebemos que as UCMs são símbolos de modernização e desenvolvimento que dão credibilidade aos países e blocos para competir no mercado internacional, o que torna o tema uma questão de geopolítica.

Há, contudo, alguns problemas em trabalhar com a perspectiva de que de todos os países e universidades podem alcançar um determinado status de classe mundial, bem como as economias destes podem ser tão competitivas quanto a economia norte-americana, como preveem Carnoy et al. (2016). É preciso, então, dirimir algumas questões de fundo para tentar compreender a emergência do BRICS, seu lugar na geopolítica global e, desse modo, os delineamentos de iniciativas que convergem com a perspectiva de UCM. Considerando esses aspectos, somados à recente emergência do BRICS e ao pequeno número de trabalhos críticos voltados ao tema, nesta seção consideramos necessário trazer com maior especificidade algumas questões acerca do surgimento do BRICS, suas particularidades organizativas, a forma como os temas educação, ciência e tecnologia vêm sendo tratados pelo Grupo, para, ao fim, tratarmos do Programa em questão, o *BRICS NU*.

#### **4.3.1 Contexto de emergência e caracterização**

O termo BRIC foi criado em 2001, pelo economista Jim O'Neill, do Banco *Goldman Sachs*, como uma categoria de investimento em mercados emergentes, baseado no entendimento de que a hegemonia econômica dos países ocidentais seria desafiada por novas futuras potências: Brasil, Rússia, Índia e China<sup>150</sup>.

De acordo com Jesus (2013), a análise de Jim O'Neill no referido período indicava que o crescimento do PIB real nas maiores economias de mercado emergente excederia a do grupo das sete economias mais avançadas do mundo – o G7. O economista indicava que, nos dez anos seguintes, o peso no PIB mundial dos países que viriam a compor o BRIC, especialmente a China, cresceria de forma exponencial. Ainda de acordo com a análise do economista, emergiriam questões importantes sobre o impacto econômico global das políticas fiscal e monetária nos países do Grupo. Diante de tais perspectivas de transformação, os fóruns de formulação de políticas mundiais deveriam ser reorganizados, e o G7 ajustado para incorporar representantes do BRIC (O'NEILL, 2001).

---

<sup>150</sup> A África do Sul passou a fazer parte do Grupo somente em 2009.

Para Morche (2013), a divulgação das projeções do *Goldman Sachs*, além de provocar ampla repercussão na imprensa e o desenvolvimento de estudos acadêmicos acerca do tema, motivou uma série de encontros entre ministros e líderes dos países do Grupo.

Desse modo, em 2006, o acrônimo BRIC deixou apenas de identificar quatro economias emergentes e passou a constituir uma nova entidade político-diplomática a partir da criação de um agrupamento, durante uma reunião entre os chanceleres dos quatro países organizada à margem da LXI Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU). Em 2009, a África do Sul<sup>151</sup> (no acrônimo, *South Africa*) passou a compor o grupo, que a partir de então é chamado de BRICS.

No que se refere à estrutura jurídica do grupo, o BRICS não é considerado uma organização internacional em sentido estrito, já que não atende aos requisitos listados na Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados entre Estados e Organizações. No entanto, o grupo conta com uma enorme estrutura organizacional não permanente, que inclui cerca de trinta mecanismos ministeriais, diversos grupos de trabalho, conselhos empresariais e *think tanks*, grupo parlamentar e um grupo acadêmico.

Do ponto de vista das relações internacionais, o agrupamento optou por uma forma de legalização com baixa obrigação – a delegação<sup>152</sup>. Os países membros vêm organizando, desde 2009, encontros e cúpulas

---

<sup>151</sup>.A entrada da África do Sul marca maiores investimentos dos países do Grupo e sua crescente influência no continente africano. A Primavera Árabe e a situação dos países do Oriente Médio e Norte da África foram alvo de discussões na cúpula.

<sup>152</sup>.A delegação significa que partes terceiras podem receber autoridade para programar, interpretar e aplicar as regras, solucionar disputas e, possivelmente, elaborar mais regras. Ademais, neste formato utilizam-se, em geral, instrumentos como as declarações políticas e os memorandos.

anuais<sup>153</sup> com o objetivo de orientar ações conjuntas em diversas áreas, sobretudo econômicas, e promover interlocução com a sociedade civil, incluindo o setor empresarial, ONGs, movimentos sociais, entre outros, como abordaremos adiante. Além das Cúpulas, são realizadas reuniões das quais participam ministros encarregados pela área de Finanças, presidentes de Bancos Centrais e altos funcionários responsáveis por temas-chave de cada país do Grupo.

Muitos dos críticos utilizam o baixo grau de institucionalização do agrupamento como um indicador de fraqueza, uma vez que a ausência de um modelo institucional bem definido pode opor obstáculos à criação de uma agenda densa acerca de questões relevantes e acabar por impossibilitar um projeto de cooperação multilateral mais robusto. Neste sentido, de acordo com Jesus (2013), o desenvolvimento de instrumentos de cooperação e colaboração de baixa obrigação está relacionado à estrutura de preferências convergentes dos membros por maior agilidade na implementação de compromissos, maior flexibilidade para realização de escolhas políticas e maior independência em relação a partes terceiras.

---

<sup>153</sup> I Cúpula: Ecaterimburgo, Rússia, junho de 2009; II Cúpula: Brasília, Brasil, abril de 2010; III Cúpula: Sanya, China, abril de 2011; IV Cúpula: Nova Délhi, Índia, março de 2012; V Cúpula: Durban, África do Sul, março de 2013; VI Cúpula: Fortaleza, Brasil, julho de 2014; VII Cúpula: Ufá, Rússia, julho de 2015; VIII Cúpula: Benaulim (Goa), Índia, outubro de 2016; e IX Cúpula: Xiamen, China, agosto de 2017. O primeiro ciclo de Cúpulas – realizadas entre 2009 e 2013 – foi marcado por consolidar o BRICS como instrumento de coordenação política de grandes países em desenvolvimento quanto aos principais temas da agenda internacional. Nas cúpulas de 2014 a 2017, o BRICS seguiu avançando na construção desta visão comum em um conjunto de temas sensíveis da agenda global, ampliando acordos e áreas de cooperação. A educação superior e o investimento em Ciência, Tecnologia e Inovação são incluídos efetivamente nos acordos de cooperação do BRICS, como será apresentado no item a seguir. Cabe ressaltar ainda que, a partir da reunião de Fortaleza, o BRICS passa a contar com instrumentos institucionais para operar mudanças na arquitetura financeira e monetária internacional: o Novo Banco de Desenvolvimento (NDB, em sua sigla em inglês), o Banco do BRICS e o fundo comum de reservas do Bloco, chamado formalmente de Arranjo Contingente de Reservas (CRA, na sigla em inglês). De acordo com Ottoboni (2016), o objetivo proposto é que o Banco sirva como ferramenta de auxílio financeiro aos países do Grupo e demais países considerados ‘emergentes’. Contudo, apesar do otimismo gerado em torno da criação deste Banco e do próprio posicionamento do BRICS na governança global, para Baumann (2017) não necessariamente o uso dos recursos desse Banco ocorrerá como alternativa contrária a outras instituições existentes.

Considerando essa conjuntura, compreendemos que a institucionalização do BRICS vem acontecendo, ainda que de forma gradual, e está expressa em alguns fatores fundamentais, como a previsibilidade e periodicidade dos encontros, o investimento diplomático e logístico para a realização das cúpulas anuais, os encontros à margem das reuniões internacionais e a própria tentativa de coordenação em algumas áreas.

Possuindo mais de 40% da população mundial e quase um quarto da economia global, o BRICS passa a ser objeto de atenção, principalmente por caracterizar-se como uma coalizão global que não inclui a presença das potências estabelecidas. Neste aspecto, levando em conta as relações de poder no cenário global, há que se compreender a emergência e o lugar deste Grupo, justamente para analisar a dinâmica que vêm sendo forjada no âmbito da educação superior nos países que o integram.

Considerando o processo de mundialização do capital no regime de predominância financeira, que ocorre especialmente a partir da década de 1980, o aumento de IED acelera o desenvolvimento do capitalismo nos países para os quais ela se dirige, exigindo a criação de infraestrutura e plataformas adequadas, tais como portos, aeroportos e também força de trabalho qualificada (educação).

De acordo com Fontes (2010), na atual conjuntura, o BRICS representa o conjunto dos principais países para onde esse capital vem sendo direcionado, de modo a sustentar diferentes graus de associação com empresas (em particular as indústrias) dos países mais avançados. Isto é: ocorre o deslocamento de uma parte importante das indústrias dos países que compõem o eixo dinâmico do capital para os países do BRICS, com o objetivo de aproveitar os baixos salários pagos aos trabalhadores, a existência de matérias-primas fartas e baratas e o fato de constituírem-se amplos mercados de consumo. Se considerarmos a crise econômica iniciada em 2008, percebemos que os países do BRICS foram afetados de forma diferenciada (e posterior), de modo que as multinacionais continuaram investindo nos países desse agrupamento para contrabalançar a crise de suas matrizes e recompor sua taxa de lucros.

Sendo assim, o BRICS pode ser considerado um agrupamento capital-imperialista (FONTES, 2010), não porque reúne as maiores potências globais, mas porque, para reproduzir capital, hoje, é preciso exportar capitais. Isso significa que, apesar de esses países incorporarem uma subalterna plataforma de uso pelos capitais multinacionais neles implantados, há forças internas capital-imperialistas exportando capitais.

O conceito de capital-imperialismo é empregado para designar



[...] a dominação interna [que o] capital necessita e se complementa por sua expansão externa não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência ambiental e biológica. [...] O termo capital-imperialismo pretende deixar claro que, tendo se modificado na virada do século XIX para o XX, o capitalismo passou a expandir-se sob a forma de imperialismo e, ao fazê-lo, agregou novas determinações. Seu prolongamento no tempo não significou seu congelamento. Bem ao contrário, sua expansão envolveu modificações substantivas na sua forma de atuação. Não se pode reduzir o capital-imperialismo à instância meramente econômica, pois envolve todo o conjunto da vida social. **O epicentro do capital-imperialismo forjou uma expansão contraditória, tensa e impulsionadora da socialização da produção, capaz de se deslocar e de entricheirar-se internamente em países que não compunham seu polo central.** (FONTES, 2010, p. 152-154, destaque nosso).

Essas novas tendências originadas em países secundários, como nos países do BRICS, carregam consigo interesses associados dos países que compõe o eixo dinâmico do capital. Entretanto essas relações não são impulsionadas apenas pelos países preponderantes, contando também com adesão dos países do BRICS, das classes dominantes locais e, em alguns casos, até mesmo de uma parcela da classe subalterna, uma vez que essas relações capitalistas atravessam por dentro todas as formações sociais, ante a eficácia do capital de produzir e reproduzir sua hegemonia.

Assim, nas contradições de sua expansão, o capital-imperialismo adentra o século XXI em crise, contexto em que ocorre um processo peculiar de luta pelo acesso à condição de país capital-imperialista (FONTES, 2010). Desse modo, como afirma Fontes (2015), o BRICS mantém uma dupla posição: “de um lado, a incorporação e adesão aos valores capital-imperialistas; de outro, certa desconfiança na manutenção das regras internacionais vigentes em situação de crise” (FONTES, 2015, p. 87).

Isso ocorre, de acordo com Rummert, Agebaile e Ventura (2013, p. 719), porque a expansão e consolidação do atual momento do capitalismo

“age em uma perspectiva que exige a internacionalização das políticas públicas, dos processos de gestão, das regras e normas necessárias para fazer funcionar os sistemas de produção e de consumo em todo território que atinge ou pretende atingir [...]”.

Tendo em vista as considerações aqui esboçadas, compreendemos que o lugar da educação, especialmente o da educação superior, para consolidação/fortalecimento do BRICS, dá-se a partir de algumas características centrais, a saber: criação de ‘identidade’ para um Grupo formado por países tão distintos; constituição/ampliação de um mercado organizado para mobilidade acadêmica entre os países membros; possibilidade de ampliar as relações com outros países e blocos tendo em vista a formação de parcerias e redes de cooperação; promoção da adequação/qualificação da força de trabalho para o atual estágio de desenvolvimento das relações capitalistas.

#### **4.3.2 Educação Superior, Ciência e Tecnologia nas Cúpulas e Reuniões Ministeriais do BRICS**

Apesar de o primeiro encontro de oficiais seniores na área de ciência e tecnologia do BRICS ter ocorrido em 2011, apenas em 2014 realizou-se o *1º Encontro Ministerial de CT&I do BRICS*, na Cidade do Cabo (África do Sul), ocasião em que o grupo aprovou a *Declaração da Cidade do Cabo*. Neste documento<sup>154</sup> é evidenciada a importância de promover a liderança em ciência e tecnologia para o desenvolvimento de longo prazo, considerando a crescente importância dos países do Grupo para contribuírem com o ‘estoque’ global de conhecimento.

Na ocasião, também foi discutido o *Memorando de Entendimento sobre a Cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação*, que estabelece

---

<sup>154</sup>.De acordo com o *Comunicado Setorial de Ciência e Tecnologia* desta reunião (BRICS, 2015e), as principais áreas de cooperação devem incluir: intercâmbio de informações sobre políticas e programas e promoção da inovação e transferência de tecnologia; segurança alimentar e agricultura sustentável; mudança climática e preparação para mitigar desastres naturais; energia nova e renovável, eficiência energética; nanotecnologia; computação de alto desempenho; pesquisa básica; pesquisa espacial e de exploração, aeronáutica, astronomia e observação da Terra; medicina e biotecnologia; biomedicina e ciências da vida (engenharia biomédica, bioinformática, biomateriais); recursos hídricos e tratamento de poluição; zonas de alta tecnologia/parques científicos e incubadoras; transferência de tecnologia; divulgação da ciência; tecnologia da Informação e Comunicação; tecnologias limpas do carvão; gás natural e gases não convencionais; ciências oceânicas e polares; e tecnologias geoespaciais e suas aplicações.

uma moldura estratégica para a cooperação em áreas prioritárias entre os países membros do BRICS.

No 2º *Encontro Ministerial de CT&I do BRICS*, realizado em Brasília, em 2015, destacou-se o compartilhamento e o intercâmbio de informações sobre políticas e estratégias em ciência, tecnologia e inovação; o apoio aos contatos e programas voltados à ampliação de projetos colaborativos de inovação entre os países do BRICS; e a formulação de programas conjuntos de cooperação, de longo prazo, com foco na solução de problemas.

Também foi elaborado um Plano de Trabalho com a finalidade de assegurar o desenvolvimento da cooperação em ciência, tecnologia e inovação mediante o lançamento de uma *Iniciativa de Pesquisa e Inovação do BRICS*, que conteria entre suas ações: (a) cooperação no contexto de grandes infraestruturas de pesquisa; (b) coordenação de programas nacionais de larga escala existentes nos países do BRICS; (c) estabelecimento de um Programa-Quadro para o financiamento de projetos multilaterais conjuntos de pesquisa, comercialização de tecnologia e inovação; e (d) estabelecimento de uma Plataforma conjunta para Formação de Parcerias em Pesquisa e Inovação (BRICS, 2015a).

É importante destacar que o *Memorando de Entendimento BRICS sobre Cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação*<sup>155</sup> (BRICS, 2015c) foi assinado nessa ocasião. Conforme consta no *Memorando*, os países membros comprometem-se a: (i) fortalecer a cooperação em ciência, tecnologia e inovação; (ii) abordar os desafios socioeconômicos globais e regionais comuns, utilizando experiências compartilhadas e complementaridades; (iii) co-gerar novos conhecimentos e produtos, serviços e processos inovadores utilizando instrumentos de financiamento e investimento adequados; (iv) promover, quando apropriado, parcerias conjuntas com outros atores estratégicos do mundo em desenvolvimento.

Nesta reunião também foi definido um *Plano de Trabalho* em que foram elencadas cinco áreas prioritárias, selecionadas entre as discutidas no evento anterior, e definidas as respectivas coordenações pelos países do BRICS, a saber: (a) prevenção e mitigação de desastres naturais, a ser liderada pelo Brasil; (b) recursos hídricos e tratamento de poluentes, atribuída à Rússia; (c) tecnologias geoespaciais e suas aplicações, sob responsabilidade da Índia; (d) recursos energéticos novos e renováveis e eficiência energética, incumbência da China; e (e) astronomia, a cargo da África do Sul.

---

<sup>155</sup> Discutido na reunião anterior.

No que se refere especificamente à educação, a *I Reunião de Ministros de educação* foi capitaneada pela Unesco, no decorrer do Fórum Mundial da Educação. Nessa ocasião foi firmado o compromisso de realizar uma consulta acerca da situação da educação em cada um dos países do BRICS.

Essa consulta está materializada no relatório *BRICS: Construir a Educação para o Futuro* (UNESCO, 2014). Este relatório contém uma análise comparativa das tendências da educação nos países do BRICS, evidenciando que a combinação de aspirações comuns e diferentes trajetórias de desenvolvimento proporcionam um rico contexto de cooperação educacional no seu âmbito. De acordo com o *site* da Unesco<sup>156</sup>, a análise tem como objetivo fornecer uma visão geral dos sistemas de ensino do BRICS, considerando as principais questões políticas relacionadas à qualidade e à equidade, além de analisar prioridades que os países do Grupo enfrentam ao procurar manter e ampliar os benefícios do crescimento.

No que se relaciona à educação superior, a publicação indica o desafio de criar centros de excelência, como podemos perceber no excerto a seguir:

Todos os cinco países consideram o desenvolvimento de sistemas de ensino superior mundialmente competitivos como prioridade número 1 para a consolidação da sua posição emergente. **Um desafio consiste em criar centros de excelência e, ao mesmo tempo, fornecer educação superior em larga escala.** (UNESCO, 2014, p. 20, destaque nosso).

Durante a *II Reunião de Ministros de educação*, realizada em Brasília, foi elaborado o documento *Declaração de Brasília* (BRICS, 2015d), que afirma o compromisso dos países em coordenar posições de interesse mútuo; definir diretrizes para a cooperação; elaborar conjuntamente indicadores educacionais (e não utilizar indicadores internacionais existentes) com o objetivo de auxiliar no direcionamento de ações e tomadas de decisão no âmbito do BRICS; compartilhar as melhores práticas na avaliação dos resultados de aprendizagem e promover meios de comunicá-los de forma útil para gestores, professores e escolas; investir na educação profissional e técnica em prol da integração

---

<sup>156</sup> Cf. <[www.UNESCO.org](http://www.UNESCO.org)>. Acesso em: 17 ago. 2016.

dos jovens ao mercado de trabalho, desempenhando papel fundamental na preparação de força de trabalho qualificada.

Considerando a educação profissional e tecnológica, foi criado um GT para levantar informações e discutir o estado da educação técnica e vocacional nos países do BRICS, assim como para compartilhar conceitos, métodos e ferramentas de análise.

Sobre a educação superior, foi levantada a proposta de criar uma *Liga das Universidades dos BRICS*, assim como promover *network* entre as universidades. Uma discussão proeminente diz respeito à internacionalização da PG, com perspectivas de desenvolvimento de projetos conjuntos em áreas de interesse mútuo, acordando-se a nomeação de um responsável de cada país para centralização das atividades.

Com o avanço da discussão sobre o ensino superior e a busca por atrair estudantes estrangeiros, no segundo semestre de 2015, durante o *Encontro dos Ministros da Educação em Moscou* (BRICS, 2015b), foi anunciada a criação de uma rede de intercâmbio de PG, a *Universidade em Rede do BRICS (BRICS NU)*.

Nesse mesmo período, também em Moscou, foi realizado um encontro entre os Ministros de Ciência e Tecnologia (BRICS, 2015e), durante o qual foi assinada a *Declaração Ministerial de Moscou* sobre as principais áreas de cooperação a médio prazo, o que demonstra a articulação entre as ações direcionadas para a educação superior e para a ciência e tecnologia no âmbito do BRICS.

A declaração prevê a criação de grupos de trabalho sobre a cooperação no âmbito das principais infraestruturas de investigação e sobre o financiamento de projetos conjuntos multilaterais através do *BRICS New Development Bank*. Nesta declaração também ganha destaque a criação de uma *Plataforma Conjunta de Pesquisa e Inovação* em redes, para a abordagem substantiva e coordenada das comunidades de pesquisa BRICS nas cinco áreas prioritárias de pesquisa e cooperação técnica, cuja liderança foi assumida por cada um dos países do Grupo.

Na *4ª Reunião dos Ministros da Educação*, realizada em 2016, na Índia, além de reafirmarem as decisões estabelecidas nas conferências anteriores, as autoridades discutiram a articulação entre as áreas de interesse e o desenvolvimento do plano de trabalho para a cooperação entre os países do BRICS (BRICS, 2016). A relevância da *BRICS NU* foi reafirmada e incentivada, destacando-se o Programa como uma importante forma de compartilhamento de boas práticas e colaboração em educação, pesquisa e inovação. Por tais motivos, frisa-se a relevância de encorajar mais universidades a participarem do BRICS, como forma de facilitar a mobilidade de estudantes e a colaboração em pesquisa.

No ano seguinte, no 5º *Encontro dos Ministros de Educação dos países do BRICS*, realizado em Beijing, na China, os participantes discutiram a cooperação na área educacional entre os cinco países membros do Grupo, assinando a *Declaração de Beijing* (BRICS, 2017a). De acordo com o documento, os países do BRICS continuarão apoiando a Educação a Distância (EaD) e a cooperação para desenvolvimento de pesquisa científica e inovação. Do mesmo modo, incentivou-se a cooperação entre as universidades dos países do Grupo, com o intuito de impulsionar o entendimento entre as nações integrantes do Grupo.

#### 4.3.3 Universidade em Rede do BRICS

A necessidade de formar centros de excelência e aumentar a cooperação entre os países do Grupo em termos de produção científica e de inovação são questões que vêm sendo discutidas ao longo das cúpulas e reuniões ministeriais, especialmente a partir de 2014. Neste contexto, foram apresentadas duas iniciativas com o objetivo de promover a excelência: a *Liga de Universidades do BRICS* e a *BRICS NU*.

A *Liga de Universidade do BRICS* é uma iniciativa concebida pela China com vistas a promover integração e maior mobilidade entre discentes e docentes dos países do Grupo. Contudo, apesar de o seu lançamento ter ocorrido em 2013, os documentos de fundação da *Liga* ainda não foram elaborados. Não obstante, há, desde então, discussões sobre o Programa no âmbito das cúpulas e reuniões ministeriais.

De acordo com o relatório do evento *BRICS Global University Summit*, realizado na Rússia, em 2015 (KHOMYAKOV et al., 2015), a *Liga* é apresentada como uma organização independente, liderada pela *Universidade Fudan*. Apesar das dificuldades de organização, em outubro de 2015 foi realizada a *Primeira Conferência da Liga*, em Pequim, patrocinada por presidentes e vice-presidentes de universidades de todos os países BRICS. Em linhas gerais, a Liga expressa um projeto em construção para a educação nos níveis de PG, com o objetivo de iniciar projetos de pesquisa, coordenar projetos inovadores, facilitar a distribuição de informações entre as universidades da rede, representar os interesses das ‘universidades BRICS líderes’ em várias organizações, facilitar a cooperação com associações de universidades estrangeiras, bem como organizar eventos.

Já o Programa *BRICS NU* é de iniciativa russa, formalizado no mês de novembro do ano de 2015 pelos ministros da Educação dos cinco países do grupo, em reunião realizada em Moscou, como está evidenciado

no documento *Memorandum of understanding on establishment of the BRICS network university* (BRICS, 2015a).

Segundo Ristoff (2016, p. 98):

O Ministério da Educação do Brasil tem participado com muito entusiasmo no projeto da *BRICS NU* e trabalha para a sua execução nos termos propostos pelo Memorando de Entendimento, assinado pelos Ministros da Educação em Moscou, em 18 de novembro de 2015. Recentemente, o Brasil selecionou os programas de pós-graduação e as instituições que irão participar do projeto. A Universidade em Rede dos BRICS é considerada pelos países do BRICS como um esforço que objetiva o desenvolvimento conjunto de programas essenciais e estratégicos de ensino, projetos de pesquisa e de trabalho colaborativo por professores e cientistas da mais alta qualidade para o benefício das economias dos estados membros.

De acordo com o referido Memorando (BRICS, 2015a), a *BRICS NU* é um projeto educacional que visa desenvolver, preferencialmente e no curto prazo, formação e investigação bilateral/multilateral por meio de programas de PG conjuntos em vários campos do conhecimento. Nesse sentido, as universidades-membros devem atuar de acordo com normas e critérios de qualidade comuns. Entendemos, neste sentido, que o Programa *BRICS NU* pode ser considerado uma iniciativa de destaque no sentido da promoção da excelência acadêmica e científica, motivo pelo qual damos enfoque a este programa, considerando o conjunto de ações do BRICS relacionadas à educação superior e à ciência, tecnologia e inovação.

De acordo com o Memorando citado, as principais atividades no âmbito do *BRICS NU* estão concentradas na formação no âmbito da PG e de cursos modulares; no desenvolvimento de projetos de pesquisa conjunta; no apoio à atividade inovadora dentro dos quadros de programas educacionais; e na organização da mobilidade do corpo docente e discente. De acordo com o relatório *BRICS Global University Summit* (BRICS, 2015b), é crescente a discussão entre os membros do BRICS sobre a necessidade de colaboração entre as universidades do Grupoem áreas como educação e pesquisa, o que indicaria o consenso acerca da expressividade da cooperação mutuamente benéfica entre universidades e pesquisadores. Desse modo, é destacado no relatório que, no curso da implantação da *BRICS NU*, a rede de centros analíticos para áreas de

pesquisa prioritárias de ciência e tecnologia é uma nova etapa de cooperação entre os países do Grupo.

Ainda de acordo com este relatório, a *BRICS NU*, na qualidade de rede de educação, pesquisa e inovação, será capaz de aumentar a reputação de seus centros de educação e pesquisa, para, no longo prazo, alcançar uma posição de destaque na comunidade acadêmica mundial. O relatório expressa otimismo em relação aos polos acadêmicos emergentes em todo o mundo, incluindo o BRICS como parte deste movimento. Uma das máximas destacada no referido relatório é: o lugar que o BRICS vai conquistar nesse novo mundo acadêmico depende muito do esforço conjunto de pesquisadores e professores desses países e instituições.

É preciso considerar ainda que a cooperação em pesquisa e educação entre os países do BRICS é acompanhada pela colaboração econômica e o lançamento de projetos de infraestrutura como o Novo Banco de Desenvolvimento. Sobre esse aspecto, o relatório frisa que há uma necessidade urgente de consolidar fontes de recurso para viabilizar as iniciativas do BRICS em áreas como educação, pesquisa e inovação, os quais poderiam ser fornecidos pelos programas do Novo Banco de Desenvolvimento, por contribuições específicas dos países do BRICS, mediante financiamento estatal ou ainda por fundos comerciais.

Apesar de o Programa ter sido lançado em 2015, com a publicação do *Memorando de Entendimento para a criação da BRICS NU* (BRICS, 2015a), somente nos anos subsequentes (2016 e 2017) um conjunto de documentos<sup>157</sup> foi elaborado pelo Grupo visando à regulamentação efetiva do Programa.

Sobre esse ponto, os documentos afirmam que haverá órgãos administrativos rígidos, uma vez que o Programa funciona como um consórcio de universidades. Como a maioria dos órgãos administrativos é colegiada e seus diretores estão sujeitos à rotação obrigatória, a base será composta por um grupo temático internacional, definido no âmbito de cada prioridade temática.

Em âmbito nacional, os problemas administrativos devem ser resolvidos pelos Comitês de Coordenação Nacional do Programa; e no

---

<sup>157</sup>Esses documentos são: o *IGB Regulations* (BRICS, 2017b); *Statute for the BRICS Network University International Thematic Groups* (BRICS, 2017c) e *Zhengzhou Consensus of the 2017 BRICS Network University Annual Conference* (BRICS, 2017d).



perímetro da rede, pelo Conselho de Administração Internacional<sup>158</sup> (*International Governing Board*), sendo este o principal órgão de administração da *BRICS NU*.

Em termos de certificação, um certificado especial da *BRICS NU* deve ser emitido juntamente com o diploma universitário. Os programas de dois diplomas das universidades que tenham uma cooperação mais estreita podem aparecer dentro do sistema da rede. Outro suporte para as principais atividades previsto pelo Programa são as escolas de verão e inverno, festivais, competições, etc.

No que se refere à implementação do Programa, a responsabilidade por determinar a lista dos projetos e PPGs participantes cabe aos Ministérios da Educação de cada país, considerando um número de projetos pré-elaborado pelo Grupo.

No Brasil, foi composta uma comissão para seleção das universidades e implementação do Programa, como pode ser visto na Portaria n. 1.122, de 4 de dezembro de 2015:

Art. 1º Fica constituído o Comitê Coordenador Nacional da Universidade em Rede do BRICS – Comitê, em linha com o que foi estabelecido no documento Princípios para o Estabelecimento da *BRICS Network University - BRICS NU*. §1º Compete ao Comitê: I - definir e divulgar os critérios e regras gerais para participação das universidades brasileiras na *BRICS NU*; II - propor formas de viabilização acadêmica e administrativa da *BRICS NU* no território brasileiro e propor ao Comitê Gestor Internacional estratégias de operacionalização e viabilização das atividades comuns da *BRICS NU*; III - levantar dados, indicadores, experiências e documentos que forneçam os insumos necessários ao estabelecimento das áreas e modalidades de oferta

---

<sup>158</sup>.O Conselho de Administração é composto pelos representantes dos ministérios nacionais da educação e da comunidade dos participantes universitários da *BRICS NU*. Cada país é representado por três membros, os quais são escolhidos a cada dois anos. As principais funções deste Conselho incluem: aprovação do plano de ação anual do Programa; tomar decisões sobre a implementação dos princípios de apoio às atividades; aprovação de mudanças na estrutura, composição e campos de conhecimento do Programa; aprovação dos estatutos dos Grupos Temáticos Internacionais (GTIs); coordenação e revisão da implementação do Plano de Ação; desenvolvendo direções estratégicas para o Programa.

de cursos; IV - propor sugestões para consertar as formas de financiamento da iniciativa; V - estabelecer os critérios de seleção dos alunos; VI - prover insumos para a criação de Comitês Temáticos Nacionais, conforme as áreas prioritárias definidas pelo Comitê Gestor Internacional; e VII - trabalhar em estreita colaboração com os membros dos Comitês Temáticos Nacionais. §2º O Comitê deverá elaborar plano de trabalho e cronograma compatíveis com os prazos e metodologias propostos pelo Comitê Gestor Internacional da *BRICS NU*.

Art. 2º O Comitê será integrado por um representante, titular e suplente, dos seguintes órgãos e entidades: I - Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESu-MEC; II - Assessoria Internacional do MEC; III - Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; IV - Diretoria de Relações Internacionais da CAPES; V - Diretoria de Educação a Distância da CAPES; VI - Ministério das Relações Exteriores - MRE; VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - Andifes; e VIII - Associação Brasileira de Educação Internacional – Faubai.

Neste contexto, foi lançado o Edital n. 03/2015 (BRICS; CAPES, 2015), o qual teve como objetivo selecionar PPGs de excelência para compor a *BRICS NU* nas seguintes áreas definidas pelo Programa como prioritárias: Energia; Ciência da computação e segurança da informação; Estudos do BRICS, em cursos de Relações Internacionais, Ciência Política ou Ciências Sociais; Ecologia e mudanças climáticas; Economia; e Recursos hídricos e tratamento da poluição.

As prioridades dos campos de conhecimento correspondem às prioridades e principais áreas de cooperação entre os países membros do BRICS, conforme consta do art. 3º do *Memorandum of understanding on establishment of the BRICS Network University* (BRICS, 2015a).

Os requisitos para participar da referida seleção estiveram pautados pela avaliação da excelência a partir do modelo Capes<sup>159</sup> e na

---

<sup>159</sup>.Avaliação realizada periodicamente pela Capes. Os programas avaliados com as notas 6 e 7 são considerados ‘de excelência’.

responsabilização das instituições para o desenvolvimento das propostas. São requisitos apontados pelo edital:

- 1) Propostas vinculadas a IES, públicas e privadas, que possuam PPGs recomendados pela Capes, com nota igual ou superior a 6 (seis), relacionados às áreas temáticas;
- 2) A IES proponente indicará um coordenador exclusivo e o respectivo suplente para desenvolver as atividades;
- 3) Para as propostas envolvendo mais de uma instituição proponente, as instituições associadas deverão cumprir os mesmos requisitos exigidos pelo edital para desenvolvimento da proposta;
- 4) As disciplinas do programa devem ser oferecidas na língua inglesa.

Considerando os resultados do edital mencionado, foram selecionados doze PPGs de ‘excelência’ (notas 6 e 7, de acordo com o sistema de avaliação da Capes) de oito universidades e um Instituto de Pesquisa, como está explicitado no *Resultado do Edital n. 03/2015 – BRICS* (BRICS, 2015d). No Quadro 10, a seguir, identificamos as instituições e os PPGs selecionados:

Quadro 30 – Universidades e PPGs selecionados para o BRICS NU

IES	PPGs selecionados
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Ciências da Computação, Economia, Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Ciência Econômica e Sociologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Computação
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Engenharia Civil
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Engenharia Agrícola
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Engenharia Mecânica
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)	Relações Internacionais
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Geoquímica
Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa)	Biologia (Ecologia)

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em BRICS/Capes (2015).

O edital previa o início de atividades para o primeiro semestre de 2017, entretanto, em decorrência da mudança no governo brasileiro ocorrida em 2016, há um atraso no cronograma. De acordo com informações do BRICS/Capes<sup>160</sup>, o Programa ainda está em fase de implementação entre os países participantes, assim não foi possível compilar todos os dados sobre questões como: funcionamento, universidades participantes de outros países e valores de financiamento.

No que se refere aos *rankings*, os representantes de todos os países assinalaram a importância de criar suas próprias tabelas classificatórias, argumentando a necessidade de elaborar métricas que contemplem as especificidades nacionais.

Há ainda o edital CNPq/MCTIC/BRICS para financiamento de projetos conjuntos de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (P&D&I) no âmbito da cooperação CNPq-BRICS (BRASIL/MCTI; BRICS, 2016), o que indica a ampliação de relações no âmbito da educação superior nos países do grupo. O edital é exclusivo para algumas áreas temáticas, que, como podemos perceber no Quadro 11, a seguir, coincidem, em parte, com as áreas temáticas do Edital de Chamada da *Rede Universidade do BRICS*. No quadro, explicitamos a comparação:

Quadro 41 – Áreas estratégicas em editais do BRICS<sup>161</sup>

<b>Edital de chamada para a universidade em rede do BRICS (Capes/BRICS)</b>	<b>Chamada CNPq/MCT/BRICS</b>
<b>Recursos hídricos e tratamento da poluição</b>	<b>Recursos hídricos e tratamento da poluição</b>
Estudos do BRICS, em cursos de Relações Internacionais, Ciência Política ou Ciências Sociais	Tecnologia geoespacial e suas aplicações
<b>Energia</b>	<b>Energias novas e renováveis e eficiência energética</b>
Ecologia e mudanças climáticas	Ciência e tecnologia oceânica e polar
<b>Ciência da computação e segurança da informação</b>	<b>Tecnologias de informação e computação de alta performance</b>
Economia	Biotecnologia e biomedicina incluindo saúde humana e neurociências

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

<sup>160</sup>.Tais informações foram concedidas mediante contato via correio eletrônico pelo endereço capes.BRICS@capex.br.

<sup>161</sup> Aparecem em negrito as áreas que coincidem ou aproximam-se.

Ainda de acordo com o edital (BRASIL/MCTI; BRICS, 2016), são objetivos desta chamada:

- a) consolidar a cooperação científica e tecnológica entre o Brasil e os demais países integrantes do BRICS, para alcançar resultados técnicos e científicos de nível mundial;
- b) apoiar o desenvolvimento de projetos conjuntos de investigação que contribuam para melhoria da qualidade de vida das respectivas sociedades;
- c) promover a mobilidade e o desenvolvimento dos investigadores por meio dos projetos conjuntos de pesquisa;
- d) selecionar propostas de projetos conjuntos de pesquisa científica, tecnológica e de inovação nas áreas elencadas que contribuam para a formulação de políticas públicas dos países envolvidos;
- e) fortalecer o vínculo entre os pesquisadores dos países participantes nas áreas propostas.

Apesar desta iniciativa complementar no sentido de promover a integração acadêmica no âmbito do BRICS, percebemos que os Programas orientados pelo Grupo, como mencionamos anteriormente – *Liga das Universidades do BRICS* e *BRICS NU* –, foram idealizados por países que realizam (ou realizaram) iniciativas de promoção de universidades de excelência e, efetivamente, estão competindo para alcançar as primeiras colocações nos *rankings* internacionais, ou seja, China e Rússia.

A China, por exemplo, foi um dos primeiros países a se interessar pela criação de Universidades de Excelência ou de Classe Mundial. Em 1998, o *Projeto 985*, gerido pelo governo, tinha como objetivo estimular as nove universidades mais destacadas no cenário do país a competirem internacionalmente. Inclusive, cabe destacar que o termo UCM foi cunhado pela primeira vez no projeto chinês (NÓBREGA, 2015).

Para além das iniciativas de excelência, faz-se importante frisar que o primeiro *ranking* mundial da educação superior foi justamente produzido pela China, com o objetivo de comparar as suas universidades às norte-americanas, o que demonstra claramente a intenção de promover ‘universidades de elite’. Mais recentemente, a Rússia também inaugurou um desses *rankings* internacionais, o que demonstra a preocupação dos países do BRICS não apenas em compor os primeiros lugares destas listas mas também em ‘elaborar’ parâmetros de excelência acadêmica e científica que serão difundidos mundialmente.

Neste mesmo sentido, ao tratar a avaliação da educação superior de uma forma mais ampla, está evidenciada a necessidade de desenvolver indicadores de qualidade e metodologias de avaliação internas para os membros do grupo que assinaram a *Declaração de Brasília* (BRICS, 2015b) e também o relatório de estudo da educação no âmbito do BRICS (UNESCO, 2014). Ou seja, a intenção primordial é produzir avaliações, dados e pesquisas nacionais, ao invés adequar-se às pesquisas internacionais existentes. Aliás, o grupo compromete-se a colaborar e fornecer apoio técnico aos institutos nacionais de estatísticas para a consecução dessa tarefa. Os dados dessas avaliações, então, deverão fundamentar as estratégias e ações do grupo na agenda pós-2015 e “todos os indicadores devem ser capazes de medir melhorias na equidade, inclusão e qualidade nos nossos sistemas educacionais” (BRICS, 2015a, p. 1).

No relatório da Unesco (2014), entre outras recomendações deste OI para o BRICS, aparecem: o compromisso com a melhoria da governança e do financiamento da educação; a concepção e implementação de marcos nacionais de qualificação e de avaliações de desempenho dos estudantes; a melhora da qualidade dos dados educacionais; a gestão da expansão do ensino superior; e a promoção da mobilidade de estudantes no ensino superior, em particular entre os próprios países do BRICS. Destacam-se as recomendações acerca da avaliação da educação, nestes termos:

**Recomendação 2: Comparar experiências na concepção e na implementação de avaliações nacionais do desempenho de estudantes. [...]**

Existe um vasto campo para os BRICS aprenderem uns com os outros, especialmente na concepção da avaliação; no gerenciamento e na utilização de informações para embasar reformas políticas; e ao analisar os benefícios de se participar em avaliações regionais e internacionais.

**Recomendação 3: Unir forças para melhorar a qualidade dos dados educacionais. [...]** Os BRICS poderiam estabelecer um grupo de trabalho técnico, formado por representantes de suas agências de estatística, para compartilhar experiências e soluções nessas áreas. (UNESCO, 2014, p. 69, destaques nossos).

Apesar da legitimidade de ações que busquem conhecer melhor a realidade de cada país do BRICS, compreendemos que a essência da

proposta é a mesma dos reformadores empresariais, impulsionada pela lógica da avaliação. Ou seja, alinhando-se à tendência da governança por números ou por *benchmarking*. Contudo, para além de utilizar indicadores e números para definir o direcionamento das políticas educacionais do Grupo, o BRICS expressa interesse em criar uma espécie de ‘centro de cálculo’ para o grupo, como ocorre em outros países e blocos, a exemplo da OCDE no âmbito da UE.

Tendo essas questões em consideração, nos subitens a seguir apresentamos os eixos que evidenciam o Programa *BRICS NU* como uma ‘iniciativa de excelência’, com vistas ao status de ‘Classe Mundial’.

#### **4.3.4 Expansão e Diferenciação da Educação Superior nos países do BRICS**

A emergência de Iniciativas de Excelência ocorre em países que já passaram por um processo de expansão da educação superior. Neste sentido, apesar das significativas diferenças entre a trajetória histórica de formação dos sistemas de educação superior nos países que atualmente

compõe o BRICS<sup>162</sup>, uma constante comum a todos é a expansão da educação superior. Para Carnoy et al. (2016)<sup>163</sup> e Morche (2013), os investimentos na educação média e na expansão da educação superior do BRICS sugerem que estes países vêm admitindo o papel fundamental que desempenha a educação superior para suas economias, sobretudo pela necessidade de força de trabalho com maior qualificação.

De acordo com dados da Unesco (2015), com exceção da Rússia, as matrículas dos outros três países, somadas, cresceram 226% em 10 anos. Ou seja, passaram de 16,5 milhões em 1999 para 54 milhões em 2009 (UNESCO, 2015). O maior aumento ocorreu na China, onde a matrícula cresceu 382%, ao passo que no Brasil esse acréscimo chegou a 177%, e na Índia a 170%. As matrículas globais, neste mesmo período,

---

<sup>162</sup>. Enquanto Brasil, China, Índia e África do Sul começaram a expansão do ensino superior a partir de uma base muito pequena, a Federação Russa herdou da União Soviética (URSS) um sistema de ensino superior muito desenvolvido, que foi profundamente transformado depois de 1990 e tornou-se mais semelhante ao de outros países. Já a China, após a Segunda Guerra Mundial, adotou o modelo soviético de planejamento central e de educação funcional. Com a revolução cultural (1968) e após as reformas de liberalização introduzidas depois de 1979, o ensino superior expandiu-se muito rapidamente com a urbanização e a industrialização, especialmente a partir da década de 1990. Ainda cabe destacar que, em geral, as universidades chinesas são muito mais estreitamente articuladas com os planos e estratégias nacionais e locais de desenvolvimento do que suas homólogas ocidentais. Na Índia, a expansão de instituições foi tratada a partir de um reconhecimento formal de que nem todas as instituições de ensino superior são iguais. Além da distinção entre universidades e *colleges*, as universidades são divididas em centrais, estaduais, instituições 'reconhecidas' que, com exceção das instituições nacionais, podem ser públicas ou privadas. Na África do Sul, as políticas de ensino superior estão centradas nas questões étnicas e de ação afirmativa, uma vez que sua história é marcada por séculos de colonização branca e guerras, sobretudo o *Apartheid*. Com o fim do *apartheid*, o Congresso Nacional Africano estabeleceu um Departamento Nacional de Educação unificado, colocando as universidades sob uma mesma jurisdição e eliminando as barreiras raciais. Mas isso não significou que a segregação real tenha desaparecido. Entre 1995 e 2012, o ensino superior na África do Sul aumentou de 500 mil alunos para 900 mil, um crescimento pequeno, se comparado com o ocorrido no Brasil, na Índia ou na China. Trataremos da questão no Brasil mais especificamente no próximo capítulo.

<sup>163</sup>. Neste livro, os autores ainda não utilizam os dados da África do Sul, uma vez que sua investigação teve início em 2007. Sua versão em inglês foi publicada em 2013 pela Universidade de Stanford, e a versão em português foi financiada e promovida pela Capes em 2016.



passaram de 94,5 milhões para 164,5 milhões, registrando um aumento de 74%. Desse modo, destacamos que a expansão das matrículas nos países do Grupo foi aproximadamente três vezes maior (226%) do que a da média mundial (74%).

Paralelamente à expansão das matrículas nesses países, Carnoy et al. (2016) entendem que uma mudança fundamental ocorre no ensino superior do BRICS a partir da década de 1990, qual seja, a crescente diferenciação<sup>164</sup> entre as universidades de massa, que absorvem a maioria dos estudantes do BRICS, e as universidades de elite ou de classe mundial, sobretudo na China e na Rússia, que estão promovendo iniciativas significativas neste sentido<sup>165</sup>. Para os referidos autores,

[...] a distância acadêmica entre os dois tipos de IES está crescendo não apenas em termos de recursos públicos e privados por alunos, mas possivelmente na qualidade dos cursos, nas expectativas dos alunos, e nas oportunidades no mercado de trabalho para alunos egressos das instituições cada vez mais diferenciadas. (CARNOY et al., 2016, p. 8)

Os autores ainda argumentam que esta tendência de intensificação diferenciadora é resultado das políticas governamentais do BRICS, em uma tentativa de fortalecer a pesquisa e os quadros de elite em algumas IES, enquanto satisfazem a demanda de expansão a um custo mais baixo e de menor qualidade.

De acordo com Schwartzman (2015, p. 275):

A maioria deles [países do BRICS], com exceção do Brasil, lida com o crescimento por meio da diversificação formal de suas instituições, selecionando algumas para receber apoio adicional e atingir padrões de nível internacional, fazendo com que as outras sobrevivam com menos recursos públicos ou saiam para o mercado em busca de recursos; outro aspecto geral é a permissão da expansão de instituições de ensino superior

---

<sup>164</sup>. Apesar de a diferenciação ser uma característica presente na trajetória formativa dos sistemas de educação superior desses países, de forma mais ou menos intensa ao longo da história, especialmente no caso da China e da Rússia, entendemos que a partir da década de 1990 esse processo ganha contornos específicos em decorrência da expansão deste nível de ensino, bem como sua mercadorização.

<sup>165</sup>. Abordamos estas iniciativas na primeira parte deste capítulo.

privadas. Além disso, o ensino superior é normalmente dividido em dois grupos principais, um mais acadêmico, as universidades, e outro mais introdutório ou vocacional, as faculdades e institutos técnicos. [...] Outra tendência geral, nesses países, é a expansão da educação à distância, particularmente grande na África do Sul, onde a UNISA [Universidade da África do Sul] é a maior instituição em termos de matrículas, mas também cresce de forma constante em outros países.

De acordo com Carnoy et al. (2016), a diferenciação do sistema de educação superior nos países do grupo é caracterizada pelo fortalecimento de um número limitado de instituições de elite e pela ampliação das matrículas no setor privado (em decorrência do caráter mercantil adquirido pelo setor a partir da década de 1990), a fim de incorporar os novos alunos em universidades e faculdades de menor custo, cada vez mais diversificadas e de caráter profissionalizante. Ainda é interessante destacar a força adquirida pelos exames admissionais, que, embora distintos nos países do Grupo, expressam a “continuação e ampliação do movimento de meritocracia da década de 1940, nos Estados Unidos, com todos seus defeitos” (CARNOY et al., 2016, p. 82).

Apesar de este processo estar ocorrendo ao longo das últimas décadas nos países do BRICS, com maior ou menor intensidade, a emergência do Grupo e a criação do Programa *BRICS NU* expressam a consolidação de determinado modelo de sistema de ensino superior, pautado pela diferenciação, sendo esta uma iniciativa destinada a promover cooperação e avanço científico em áreas estratégicas a partir da integração entre programas de PG de excelência.

Ademais, o próprio ensino superior é restringido aos PPGs nas áreas determinadas pelo Programa, explicitando o interesse comum dos países em promover maior diferenciação dos sistemas de educação superior à luz do modelo norte-americano, com o objetivo de construir UCMs.

#### **4.3.5 Mobilidade Internacional no BRICS: um entrave para a ‘excelência’**

O incentivo à mobilidade acadêmica expresso pelo Programa *BRICS NU* está em consonância com a estratégia geopolítica do grupo, que busca de promover a excelência acadêmica e também organizar um mercado de mobilidade internacional entre os países-membros, como se

pode observar nas recomendações dirigidas ao Grupo no Relatório da Unesco (2014, p. 69):

**Recomendação 5: Facilitar a mobilidade de estudantes e de profissionais da educação, em particular entre os BRICS.** [...] Um primeiro passo de ordem prática seria intensificar o intercâmbio de estudantes, professores e formadores, por meio da criação de redes de universidades e instituições de formação dos BRICS, como previsto na iniciativa para estabelecer a Rede de Universidades dos BRICS. Essas redes permitiriam que professores e formadores, de forma conjunta, desenvolvessem e/ou oferecessem cursos, bem como facilitassem o reconhecimento mútuo de qualificações e a transferência de créditos entre as instituições participantes [...].

Como a maioria das universidades consideradas de classe mundial está situada nos EUA e no Reino Unido, a mobilidade para essas localidades é expressiva. Desse modo, os países do BRICS encaminham e continuam encaminhando um fluxo constante e significativo de estudantes para a UE, para países do mesmo continente ou para nações de língua inglesa.

De acordo com o relatório da Unesco sobre o BRICS (UNESCO, 2014), o crescimento do número de estudantes que buscam a graduação no exterior dobrou entre 2000 e 2011, sendo a China e a Índia os países que enviaram o maior número de estudantes para o exterior. No mesmo sentido, o Brasil e a Federação Russa também apresentaram números significativos.

A partir de dados divulgados pela OCDE, percebemos que nos países que não compõem o eixo dinâmico do capital, o aumento do número de estudantes móveis está associado, entre outros fatores, ao prestígio da instituição. Rússia, China e Coréia do Sul são os países que apresentam o maior crescimento no número de estudantes móveis, uma vez que buscam desenvolver ações específicas para atrair estudantes e levar seus programas educacionais para outras regiões – as iniciativas de excelência. No caso da Rússia, esta ação também faz parte do PB, o que indica que as universidades deste país passaram pelo processo de ‘modernização’ das universidades europeias na década de 2000.

De acordo com dados da Unesco (2014), os países do BRICS são destinos cada vez mais atraentes para estudantes internacionais, entre os

quais a Federação Russa (sexto destino em 2012) e a China (nono destino) destacam-se, superando os demais países da OCDE, matriculando respectivamente 4% e 2% dos estudantes internacionais.

Entretanto, a mobilidade entre os países do Grupo é incipiente (apesar da matrícula de centenas de estudantes chineses e indianos nas universidades russas), um dos motivos pelos quais foi criado o *BRICS NU*.

No Quadro 12, a seguir, é possível visualizar comparativamente os dados de mobilidade estudantil dos países do BRICS:

Quadro 52 – Mobilidade estudantil internacional do BRICS

Destino	Número de estudantes fora do país de origem				
	Brasil	China	Índia	Rússia	África do Sul
	<b>30.729</b>	<b>694.385</b>	<b>189.472</b>	<b>51.171</b>	<b>6.378</b>
1º país de destino	Estados Unidos <b>8.745</b>	Estados Unidos <b>210.452</b>	Estados Unidos <b>97.120</b>	Alemanha <b>10.007</b>	Estados Unidos <b>1.559</b>
2º país de destino	Portugal <b>5.172</b>	Japão <b>96.592</b>	Reino Unido <b>29.713</b>	Estados Unidos <b>4.654</b>	Reino Unido <b>1.339</b>
3º país de destino	França <b>4.039</b>	Austrália <b>87.497</b>	Austrália <b>11.684</b>	França <b>4.300</b>	Austrália <b>787</b>
Estudantes abrigados	<b>14.432</b>	<b>88.979</b>	<b>31.475</b>	<b>173.627</b>	<b>70.428</b>
1º país de origem	Angola <b>1.552</b>	-	Nepal <b>5.481</b>	Belarus <b>31.199</b>	Zimbábue <b>23.273</b>
2º país de origem	Guiné-Bissau <b>825</b>	-	Butão <b>2.274</b>	Cazaquistão <b>29.865</b>	Namíbia <b>6.821</b>
3º país de origem	Argentina <b>772</b>	-	Rep. Islâmica do Irã <b>2.131</b>	Ucrânia <b>12.805</b>	Lesoto <b>4.047</b>
<b>Brasil</b>	-	<b>316</b>	<b>16</b>	<b>36</b>	<b>145</b>
<b>China</b>	-	-	-	-	-
<b>Índia</b>	<b>4</b>	<b>682</b>	-	<b>18</b>	<b>109</b>
<b>Rússia</b>	<b>200</b>	<b>9.842</b>	<b>3.351</b>	-	<b>3</b>
<b>África do sul</b>	<b>52</b>	<b>465</b>	<b>411</b>	<b>62</b>	-

Fonte: Unesco (2014). Adaptado pela autora.

Ainda de acordo com referido relatório (UNESCO, 2014), a experiência dos BRICS também mostra que a crescente mobilidade estudantil, tanto dentro das regiões quanto em escala mundial, acentua a necessidade de se ter padrões internacionais na educação superior. Sobre

este aspecto são citados como ‘bons exemplos’ (UNESCO, 2014) a criação de universidades internacionais no Brasil para receber estudantes da América Latina e de países de língua portuguesa da África, assim como a participação da Federação Russa no PB.

Esta dinâmica é recorrente quando analisamos os dados de produção científica em colaboração internacional. Apesar de os países do BRICS apresentarem semelhanças nas áreas de concentração das publicações científicas, apenas 1,5% do total da produção científica do BRICS envolve um segundo país do Grupo. Neste conjunto, a África do Sul apresenta a maior intensidade de colaborações entre pares de países dentro do BRICS, enquanto Rússia ocupa a segunda posição e a China aparece em último lugar (FERNANDES; GARCIA; CRUZ, 2015).

Em contraste, há níveis muito mais elevados de publicações em colaboração entre os países do BRICS e os Estados Unidos: Brasil (14,7%), Rússia (11,1%), Índia (9,2%), China (13%) e África do Sul (24,4%). Esses níveis diferentes de ‘copublicações’ refletem os interesses específicos que unem os cientistas de cada par de países. A UE é outro foco nodal de *expertise*, já que as copublicações entre este Bloco e o BRICS estão concentradas na África do Sul (25%), seguida de Rússia (20%), China (18,6%), Brasil (13,6%) e Índia (11%). (FERNANDES; GARCIA; CRUZ, 2015).

A falta de integração em termos de mobilidade e produção científica entre os países do Grupo é consequência da sua formação recente; da ausência de um histórico de integração entre os países; da distância geográfica; de diferenças na língua e na cultura; do fato de que nenhum dos países concentra as universidades de ‘elite mundial’, dentre outros fatores.

A criação da *BRICS NU* está inserida justamente nesse contexto de baixa interação, como iniciativa para promover a mobilidade e a cooperação acadêmica. Na *Declaração de Brasília* (BRICS, 2015b), tem-se que:

8 - Consideramos o ensino superior e a pesquisa prioridades. Tendo os membros do BRICS intensificado seus processos de internacionalização do ensino superior e mobilidade acadêmica, damos ênfase especial à mobilidade na pós-graduação, pela sua capacidade de estabelecer redes de pesquisadores e desenvolver projetos conjuntos, nas áreas de interesse mútuo.

Na *Declaração de Nova Deli* (BRICS, 2016), permanece em evidência a necessidade de criar mecanismos que facilitem a mobilidade acadêmica no Grupo, como: a) compartilhamento de informações sobre os sistemas; b) constituição de um grupo de especialistas para trabalhar no desenvolvimento de um quadro para o reconhecimento mútuo das qualificações entre os países do BRICS; c) facilitar a mobilidade de estudantes e acadêmicos e encorajar o intercâmbio de professores de ensino, sobretudo aqueles que trabalham nas áreas relacionadas aos seis domínios identificados para cooperação dentro do Programa; d) desenvolver um quadro habilitador para promover a cooperação em pesquisa e a transferência de conhecimento entre os países do BRICS em colaboração com outras iniciativas do Grupo.

Tendo em consideração tais elementos, percebemos que, essencialmente, o Programa *BRICS NU* está centrado na promoção da mobilidade acadêmica, ainda que atrelado a um conjunto de outras questões, podendo assim ser considerado como a primeira iniciativa expressiva do Grupo com vistas a promover a interação entre os países no âmbito acadêmico, bem como buscar excelência em áreas específicas, alavancando os PPGs de algumas IES.

As dificuldades para a promoção dessa mobilidade, contudo, tendem a ser maiores, se comparado, por exemplo, com a UE, uma vez que a diversidade entre os países do BRICS, em termos de localização geográfica, língua e cultura, são expressivas.

#### **4.3.6 Pesquisa, inovação e transferência de tecnologia**

Nos documentos que criam e regulamentam a *BRICS NU*, assim como nos documentos do Programa *H2020* ou ainda nos documentos publicados pelos OIs, essa interação com o setor produtivo e privado aparece de forma natural, contudo sempre associada à ideia de desenvolver a competitividade da nação e o crescimento econômico, especialmente a partir da promoção de ciência, tecnologia e inovação.

De acordo com o art. 2º do *Memorando* que cria e regulamenta a *BRICS NU* (BRICS, 2015a), a garantia de alta qualidade no âmbito deste programa é assegurada por suas estreitas ligações com a atividade de pesquisa e inovação. Isso indica que a noção de qualidade está diretamente associada a essas atividades. Ademais, a própria centralidade nos PPGs de áreas consideradas pelo Grupo como estratégicas reforçam esta relação.

Nesta direção, Kahn (2015) afirma que a ciência tem sido um forte componente da agenda de modernização do BRICS, apesar das expressivas diferenças entre as tradições universitárias de cada um dos

países. Justamente por este fato, os países encontram maiores dificuldades de alinhamento com as propostas e programas.

No estudo comparado desenvolvido pelo Projeto BRICS (LASTRES, 2007)<sup>166</sup>, os pontos básicos dos sistemas nacionais de inovação do Grupo incluíam:

Rússia: forte posição em educação superior, com poderoso sistema científico particularmente dedicado a atividades espaciais e relacionadas à defesa; gastos em P&D se expandindo.

Índia: sistema científico em expansão com alta qualidade; P&D industrial relativamente modesta; recursos humanos de alta qualidade e capacitações produtivas particularmente em tecnologias da informação.

África do Sul: crescente esforço em educação superior; atividades relacionadas à inovação e de P&D relativamente modestas; infraestrutura científica limitada; capacitações produtivas nas atividades de extração mineral.

China: esforço considerável em mobilizar o sistema nacional de educação e de inovação; acúmulo de capacitações produtivas e relacionadas à inovação e atividades de P&D crescendo a taxas elevadas com ênfase nos setores hi-tech.

Brasil: sistema científico crescentemente qualificado; atividades de P&D muito desiguais com sucessos nas áreas aeroespacial, energia, mineração, metalurgia e agronegócios; fragilização e desarticulação de alguns sistemas de inovação nos anos 1990.

É ainda importante considerar que nos relatórios publicados pelo BRICS *Policy Brief* (CRUZ; WILLEMSSENS, 2013) e pela Unesco (2015) demonstra-se que os países do BRICS têm investido mais em educação e P&D ao longo da década de 2000, apesar de apresentarem um quadro contrastante em termos de forma, fontes e direcionamento de investimento. Na China, por exemplo, o setor empresarial vem sendo o principal investidor, enquanto nos demais países do BRICS os governos mantêm as parcelas mais significativas dos aportes em P&D.

---

<sup>166</sup>.Realizado no âmbito internacional da Rede de pesquisa *Globelics*, possuindo coordenações regionais. No Brasil, o projeto foi coordenado pela *RedeSist*.

O *Relatório da Ciência* (UNESCO, 2015), por sua vez, indica o crescimento dos prêmios de patentes do BRICS. Contudo, o desempenho do Grupo no patenteamento mundial deve-se, especialmente, à China. De acordo com Fernandes, Garcia e Cruz (2015), há uma expressiva discrepância entre o referido país e os demais membros do BRICS, como pode ser constatado no Quadro 13:

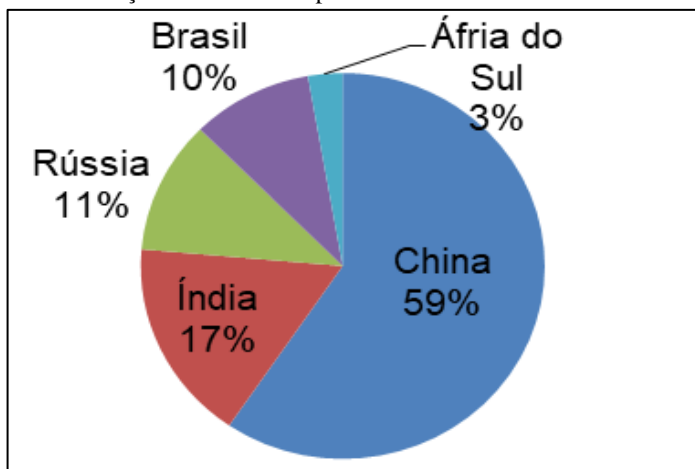
Quadro 6 – Comparação do crescimento de patentes nos países do BRICS

Países do BRICS	Patentes 2004-2008	Patentes 2009-2013	Crescimento (%)
<b>Brasil</b>	108	189	74,6
<b>China</b>	261	3610	1285,3
<b>Índia</b>	253	1425	74,6
<b>Rússia</b>	198	303	53,1
<b>África do sul</b>	111	127	14,2

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com dados obtidos em Unesco (2015).

No que se refere ao número de publicações, Brasil, Rússia e África do Sul têm intensidade de publicações semelhante, porém África do Sul e Índia mostram números menores. No Gráfico 7, podemos verificar a produção científica (número de publicações) dos países do BRICS em 2016:

Gráfico 7 – Produção Científica nos países do BRICS – 2016



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com dados obtidos em *SCImago Journal & Country Rank* (2016).



Com relação às áreas de publicação, existem algumas diferenças marcantes entre os países do BRICS. De acordo com o relatório da Unesco (2015), a Rússia possui forte especialização em física, astronomia, geociências, matemática e química, enquanto a China revela um padrão equilibrado, e o Brasil tem como pontos fortes a agricultura e as ciências da vida.

Embora esses países emergentes tenham investido na capacitação de cientistas e engenheiros, segundo Kahn (2015), muitos dos graduados encontravam dificuldades no mercado de trabalho nacional, o que os levou a migrar para outros países, gerando uma grande evasão de pesquisadores qualificados (*brain drain*). Para o autor, com exceção da Rússia, o estoque de pesquisadores nos BRICS é baixo em comparação com a média da UE.

Desse modo, iniciativas do BRICS no âmbito da educação, ciência e tecnologia, especialmente o programa *BRICS NU*, podem ser consideradas esforços no sentido de transformar este cenário. Ou seja, inovação e investigação são apresentadas como foco central, assim como a necessidade de articulação dessas duas áreas a partir da formação de redes de investigação. Tal característica, salvo suas particularidades, assemelha-se ao modelo de excelência proposto pela UE no âmbito do Programa *H2020*, analisado anteriormente.

A definição de áreas estratégicas da *BRICS NU* e o seu alinhamento a outras iniciativas do Grupo podem ser consideradas estratégias para promover a produção de conhecimento e inovação direcionada e em cooperação, visando maior eficiência no processo de transferência de tecnologia. Além disso, outra iniciativa do Grupo criada em 2016 – *BRICS Networking Platform*, (BRICS TTN) – atua como ferramenta para pesquisa de parceiros interessados em projetos conjuntos de P&D e inovação.

Nas declarações dos encontros ministeriais do agrupamento é citada a organização de um GT com o objetivo de desenvolver relatórios nacionais relacionados às demandas de força de trabalho e fornecimento de pessoal qualificado nos países membros do BRICS, a partir da consulta com a indústria e empregadores. O objetivo é analisar a estrutura de qualificação em diferentes países e redigir um quadro de qualificações.

De forma geral, compreendemos que as orientações do Programa demonstram estar articuladas à perspectiva de excelência acadêmica, com ênfase na inovação mediante forte relação com o setor industrial, em uma dinâmica de gestão via editais e áreas estratégicas que tem como objetivo criar e fortalecer redes. Ademais, cabe salientar que a própria regulamentação do Grupo para a educação superior alimenta uma nova

frente de mercado por meio da mobilidade acadêmica e demais formas de cooperação.

#### 4.4 HORIZONTE 2020 E UNIVERSIDADE EM REDE DO BRICS: APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS

A título de trazer alguns elementos conclusivos para a discussão deste capítulo, a primeira questão a ser tratada diz respeito ao caráter atual e processual das iniciativas que almejam construir universidades que se enquadrem no status de classe mundial.

Isso significa que estamos diante de um movimento, e não de algo acabado, delineado e com resultados significativos, apesar de algumas iniciativas estarem mais desenvolvidas e organizadas que outras, como é o caso do Programa *H2020* em relação ao Programa *BRICS NU*. Entretanto, se justamente nos cabe analisar o movimento das tendências e políticas públicas educacionais, a fim de compreender as suas finalidades no sistema do capital, entendemos que os estágios diferenciados de implementação também estão carregados de sentidos, especialmente considerando a atualidade da temática.

Há, portanto, uma tendência sendo delineada no âmbito da rede de políticas globais da educação superior que apregoa a necessidade de construção de determinado modelo de universidade para que os países conquistem competitividade e representatividade no cenário internacional.

Cabe observar, contudo, que, quando tratamos de ‘competitividade e representatividade no cenário internacional’, há um emaranhado de questões subjacentes, relacionadas: 1) à capacidade de as universidades produzirem ciência, tecnologia e inovação e de manterem-se alinhadas ao setor produtivo, o que geraria maior desenvolvimento econômico; 2) à aquisição de legitimidade, visto que o status de UCM passa a ser considerado um selo de qualidade conferido pelos *rankings* internacionais; 3) e à potenciação do mercado da mobilidade internacional, sendo este um setor em franca expansão ‘comercial’.

Entendemos que estas questões fundamentam ambos os Programas e aparecem, ora mais explicitamente, ora menos, a partir do incentivo à internacionalização, à cooperação entre os países e à promoção da excelência científica e da inovação, consideradas necessárias para promover a competitividade no âmbito da globalização e de uma sociedade pautada pelo conhecimento.

Apesar de tais discursos serem recorrentes desde a década de 1990 e, de modo mais expressivo, da primeira década dos anos 2000 em diante,

a emergência dessas iniciativas ocorre em torno do ano 2014. Muitos autores associam a efervescência do objetivo de constituir UCMs à emergência dos *rankings* internacionais, a partir de 2003, uma vez que estes instrumentos, efetivamente, induziram a criação de tabelas comparativas que possibilitaram dizer qual IES é melhor. Entretanto, para além desta questão, também é preciso considerar o movimento de exportação de capitais e o fortalecimento de alguns países que não compunham o eixo dinâmico do capital, assim como a crise de 2008, que permitiu que o grau de hegemonia dos EUA passasse a ser questionado.

Tendo como enfoque esses dois Programas, percebemos convergências e divergências entre eles.

Na UE, há um entrelaçamento cultural, histórico e socioeconômico que vem sendo constituído desde a década de 1950, ainda que a educação superior tenha entrado na ordem do dia apenas décadas mais tarde. Desse modo, há um projeto de cidadão europeu e de educação europeia que, apesar das resistências por parte de alguns grupos ou países, pode ser considerado um elemento forte no âmbito da constituição do próprio Bloco e dos programas relacionados à educação, à ciência e à tecnologia, como o PB e o *H2020*.

No âmbito do BRICS, as distâncias geográficas e culturais demonstram ser um grande obstáculo em termos de integração. Justamente por isso, o Grupo vem sendo forjado a partir de acordos de âmbito comercial, apesar de iniciarem outras frentes de integração, como neste caso, a educação superior. Assim como na UE, a educação superior é considerada um espaço de produção de consenso, no sentido de forjar identidade para o Grupo.

Contudo, é importante destacar que, apesar de esses programas estarem fundamentados pelas mesmas bases e perspectivas, não podemos comparar o maior programa-quadro de financiamento (em termos financeiros) da história da EU, o qual tem como objetivo precípua a inovação, com a primeira tentativa de cooperação acadêmica entre os países do recém-formado grupo do BRICS.

A própria forma de organização de cada um dos programas expressa, em parte, as distinções mencionadas, tendo em vista que, enquanto na *BRICS NU* cada país tem autonomia para organizar a seleção interna dos PPGs que farão parte do programa, no *H2020* a seleção é realizada por pares especialistas internacionais que avaliam os projetos submetidos.

Ainda sobre essa questão, de acordo com os resultados divulgados até o momento, no *H2020* os projetos, na maioria das vezes, são de autoria de um grupo de universidades de um mesmo país ou de diferentes países,

até mesmo em parceria com o setor privado. No âmbito do *BRICS NU*, os projetos foram enviados por PPGs, isoladamente, ou em parceria com mais uma IES.

Uma constante entre os Programas, contudo, é a seleção de áreas estratégicas, o que revela o interesse no desenvolvimento de ciência, tecnologia e inovação, bem como de força de trabalho qualificada para áreas determinadas, como apresentamos em comparação no Quadro 14, a seguir:

Quadro 7 – Áreas estratégicas dos Programas H2020 e BRICS NU

<i>Programa H2020</i>	<i>BRICS NU</i>
Saúde, alterações demográficas e bem-estar	Recursos Hídricos e tratamento da poluição
Energia segura, não poluente e eficiente	Energia
Segurança alimentar, agricultura e silvicultura sustentável, investigação marinha, marítima e de águas interiores, e bioeconomia	Economia
Ação climática, eficiência na utilização de recursos e matérias-primas	Ecologia e mudanças climáticas
Sociedades seguras – proteger a liberdade e a segurança da Europa e dos seus cidadãos	Ciência da Computação e segurança da informação
A Europa num mundo em mudança – sociedades inclusivas, inovadoras e reflexivas	Estudo do BRICS
Transportes inteligentes, ecológicos e integrados	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em linhas gerais, em ambos os movimentos percebemos a busca pela excelência acadêmica e científica fundamentada na formação de redes entre universidades de diferentes países-membros, a centralidade da pesquisa e, no âmbito da PG, a promoção da mobilidade acadêmica, de políticas para atração de talentos, o estabelecimento de áreas estratégicas, interação com o setor produtivo, entre outras, em plena consonância com a concepção de UCM.

A despeito dos avanços que, na contradição, essas iniciativas podem promover, como a interação com outras culturas, a cooperação com outros países e o desenvolvimento de tecnologias importantes para a sociedade, entre outros, programas como o *H2020* e o *BRICS NU* também

reforçam a tendência de aprofundamento da diferenciação da educação superior. Na medida em que ratificam a necessidade do modelo de UCM para a competitividade dos países, reafirmam o direcionamento de recursos e esforços para algumas instituições, em detrimento das demais. Possuir o status de excelência passa a ser o primordial.

Por ora, ressaltamos que não aparece, nestes programas, a discussão do caráter autônomo da ciência e da própria universidade como espaço de produção científica e formação humana.



## 5. UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL NO BRASIL?

Desde 2003, ano após ano, e em vários momentos ao longo destes anos, a mídia e também alguns dirigentes acadêmicos, os OIs e os *think-thanks* vêm endossando, a partir de resultados dos *rankings* da educação superior, o lugar periférico do Brasil no contexto mundial de produção acadêmica. Os questionamentos sobre o que esses *rankings* medem e a partir de quais dados são produzidos, de modo geral, são olvidados, tanto por parte da mídia sensacionalista e/ou produtora de classificações como por uma parcela dos gestores das próprias IES, preocupados com o marketing institucional. Desse modo, o lugar ocupado pelo Brasil nestes *rankings* passa a ser utilizado como elemento que legitima a defesa da constituição de universidades ‘diferenciadas’ – as Universidades de Excelência ou de Classe Mundial.

É preciso ressaltar, contudo, que a ideia da diferenciação institucional não é essencialmente ‘nova’ nem na história da educação superior em geral, nem na do Brasil em particular, tendo sido discutida e em alguma medida implementada ao longo da trajetória de criação e funcionamento das universidades, especialmente nos últimos anos. Apesar disso, percebemos que nas duas últimas décadas este tema vem ganhando contornos distintos, consoante à rede de políticas educacionais globais (BALL, 2014). A criação do Programa *BRICS NU* é um exemplo de como o país tem orientado ações para constituir centros de excelência em áreas estratégicas.

Neste contexto, a universidade vem sendo descaracterizada enquanto espaço de formação humana e de produção científica, ética e autônoma. Os novos pilares da instituição são fundamentados pela internacionalização, transferência de tecnologia (inovação), gestão e financiamento flexíveis. A excelência científica, que em muitos casos é utilizada como sinônimo de qualidade, passa a ser dimensionada como a maior finalidade por e para essas instituições – ou algumas delas.

No Brasil, percebemos que os debates, políticas e projetos acerca da necessidade de UCMS aparecem com maior vigor a partir da segunda década dos anos 2000, uma vez que, como afirma Leher (2017), as elites brasileiras não consideram que a universidade pública, gratuita, crítica e baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja compatível com a forma específica de inserção do país no mercado

mundial, o que acontece em decorrência da particularidade do capitalismo brasileiro<sup>167</sup>.

Por meio da questão que intitula este capítulo, propomos a reflexão: o Brasil, via suas IES ou algumas delas, está na ‘corrida’ para alcançar o status de excelência ou de classe mundial? Como este movimento ocorre no país, no âmbito das políticas públicas e na esfera institucional? Para que ou para onde indica este movimento?

Para compreender essa questão é importante situá-la em um campo mais amplo, como mencionamos anteriormente e também ressaltam Silva Júnior e Pimenta (2016, p.60):

No Brasil, o investimento estrangeiro direto altera o processo de produção de valor e também aí passa a exigir diminuição do custo da força de trabalho, aumentando a produtividade por meio da pesquisa científica e por meio da diminuição e quase desaparecimento dos direitos sociais sobre o trabalho.

Desse modo, neste capítulo abordamos a aproximação/convergência do Brasil à ‘tendência global *World Class University*’ a partir de dois itens. No primeiro, discutimos, de modo geral, algumas peculiaridades da história da universidade brasileira, de seu desenvolvimento, bem como de toda a rede de educação superior no país, ressaltando sua tardia criação em relação a de outros países e as especificidades das suas funções, o que lhe confere um caráter fortemente elitista (MINTO, 2011). No segundo, analisamos como a temática vem sendo delineada nas políticas, programas e também nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) das IES, sendo a promoção das Universidades de Excelência ou de Classe mundial um dos desdobramentos das orientações e reformas que preconizam e implementam a diferenciação da educação superior.

---

<sup>167</sup>.A implementação do capitalismo, no Brasil, ocorreu de forma diferenciada, uma vez que, tanto as elites (em formação) quanto o próprio Estado Nacional agiram de forma a consolidar os interesses da elite internacional. Segundo Fernandes (1981), essa incorporação não foi algo imposto de fora para dentro, mas pactuado entre as diversas frações da elite (tanto nacional quanto internacional), e à elite brasileira interessava os ganhos advindos dessa relação, mesmo que menores. Foi assim que esse desenvolvimento se deu, combinando formas arcaicas e modernas (FERNANDES, 1981). No mesmo sentido, compreendemos que o Brasil pode ser considerado um país capital-imperialista, de acordo com a acepção apresentada por Fontes (2010).



Apesar de ‘expansão’ e ‘excelência’ soarem acepções antagônicas, as tendências em políticas públicas globais vêm demonstrando que esta aparente oposição também é sinônimo de complementaridade. No caso brasileiro, por exemplo, a expansão da educação superior tem sido a grande tônica governamental nas últimas duas décadas. Entretanto os dados desta expansão indicam um cenário de ampla diferenciação. Neste contexto, é possível visualizar os primeiros delineamentos das políticas nacionais que estão em consonância com os preceitos do modelo de UCM.

## 5.1 ELITISMO, EXPANSÃO E DIFERENCIAÇÃO NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A diferenciação no acesso à educação superior brasileira está presente desde a gênese da sua implementação, o que se expressa pelo próprio caráter elitista das primeiras instituições universitárias, o qual persiste ao longo da história da educação superior no Brasil e nas adaptações dos modelos neo-humboltiano, napoleônico ou americano<sup>168</sup>, bem como nos ‘modelos de ocasião’<sup>169</sup> (SGUISSARDI, 2004).

No Brasil, o ensino superior incorporou tanto as propostas da política educacional napoleônica quanto aquelas que resultaram da reação alemã à invasão francesa. Ao realizar o exercício de incursão histórica, percebe-se que a educação superior brasileira tem suas raízes no início do século XIX, com a chegada da família real portuguesa ao país (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). De acordo com Cunha (2009), neste período o ideário francês ‘inspirava’ o direcionamento da educação superior, já que a característica mais acentuada em tais espaços formativos era a visão de uma universidade voltada à profissionalização e à formação de carreiras liberais.

---

<sup>168</sup>. Tais influências são desdobramentos da Universidade na Europa e na América do Norte, as quais proporcionaram a legitimação de modelos que se tornaram referências mundiais na constituição de universidades em vários países e continentes. Assim, os modelos clássicos, alemão ou humboldtiano, francês ou napoleônico, inglês e americano, marcaram a história da Universidade no mundo.

<sup>169</sup>. Em suas pesquisas, Sguissardi (2004, 2011) explicita que não há como definir um modelo típico de universidade brasileira; contudo, pode-se inferir que, a cada época, a instituição tenha incorporado alguns traços de um modelo ideal ou idealizado dentre os predominantes nos países centrais, tendo seguido, assim, os passos e traços do desenvolvimento tardio e subalterno. O autor denomina esses modelos adotados ao longo da trajetória da universidade brasileira como ‘modelos de ocasião’, uma vez que não expressavam um projeto nacional autônomo de universidade e de nação.

Todavia, a institucionalização da universidade brasileira ocorre apenas em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, o que levou o Ministro Francisco Campos (1891-1968) a promulgar o primeiro ato do governo federal em relação à organização formal das universidades, o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, que foi introduzido com o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931). O estatuto regulamentou as primeiras universidades, admitindo duas formas de organização para essas instituições: oficial ou livre. A instituição oficial seria mantida pelo governo federal ou estadual (pública), ao passo que a livre seria mantida por fundações ou associações particulares (privadas) (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017; CUNHA, 2009).

Naquele período, percebemos também traços da influência alemã, a partir da política do livre pensar, do fomento à pesquisa e do envolvimento da Universidade na vida política do país.

Para Moura (2012), apesar da criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, e da criação da Universidade de Minas Gerais em 1928, é a Universidade de São Paulo<sup>170</sup>, fundada em 1934, que se constitui na primeira e mais importante instituição científica criada no Brasil. Para o autor:

O diferencial da USP foi que ela teve uma origem influenciada pela política educacional liberal. Já as universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram elaboradas para promover a formação especializada e profissionalizante. O modelo alemão humboltiano impactou a concepção e a estrutura organizacional da USP, ao passo que o modelo francês napoleônico impactou a UFRJ e outras universidades que seriam definidas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. (MOURA, 2012, p. 66).

---

<sup>170</sup>.De acordo com Fávero (2006), a USP, instituída por meio do Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, surge com as seguintes finalidades, de acordo com o art. 2º da referida lei: a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

O Brasil foi um dos últimos países no mundo ocidental a constituir oficialmente uma universidade. De acordo com Sguissardi (2006, p. 277):

A existência de estabelecimentos universitários no Brasil se dá em profundo descompasso com o que teria ocorrido em outros países do Norte, Centro e Sul americanos. Um fato é inquestionável: o Brasil atrasou-se de dois a três séculos neste campo em relação a diversos países do continente.

Fernandes (1979, p. 102) entende que o ‘padrão brasileiro de escola superior’ – “consenso social em torno dessa escola superior isolada e aristocrática, destinada à cultura superior das profissões liberais” – foi implantado no contexto de desagregação do regime escravista e formação do regime de classes sem que ocorresse uma ruptura em relação ao exterior no que se refere aos laços de dependência econômica, cultural e educacional. Neste sentido, como afirma Silveira (2009, p. 6),

[...] se, por um lado, esses laços de dependência tiveram importância marcante na formulação da “ideia de universidade”, após a revolução de 1930, tendo como insígnia uma universidade que transplantava conhecimentos, totalmente descolada das necessidades socioculturais da realidade e sem projeto de construção do futuro. De outro, acarretou, como polo dinâmico da revolução social interna, o repúdio ao velho modelo de escola superior. A população, já nos anos 1950, passou a requerer um tipo de ensino superior que fosse capaz de responder às exigências intelectuais, sociais e culturais da civilização urbano-industrial, o que implicava expandir o ensino da ciência e tecnologia científica; intensificar a contribuição da universidade à produção de conhecimentos originais (em particular na pesquisa científico-tecnológica); formar uma nova mentalidade que pudesse libertar o docente de papéis secundários do profissionalismo liberal.

Já no que se refere à atividade de pesquisa no Brasil, Cunha (2007) afirma que esta já vinha sendo desenvolvida em institutos ou centros de pesquisa, que surgiam para atender necessidades imediatas, em geral ligadas à economia ou aos problemas sociais. Entre 1880 e 1920, foram criados vários estabelecimentos especializados nas áreas das ciências aplicadas, experimentais e biomédicas. Todavia, a importância da pós-

graduação no Brasil, como preocupação, só começa a ser sentida a partir da década de 1930, pela necessidade de incrementar o desenvolvimento econômico do país, com a intensificação do processo de industrialização, que passou a exigir a inserção da ciência e de seus métodos de pesquisa na educação de nível superior.

Mas é apenas após a Segunda Guerra Mundial que a percepção da universidade como *locus* de produção científica e instituição estratégica para promover o conhecimento fundamental ao desenvolvimento científico e tecnológico – e, por extensão, econômico – ganhou notoriedade, o que indica que, especialmente a partir deste período, o modelo norte-americano de universidade chega aos centros de formação superior.

Para Leher (2017), a constituição inicial do sistema federal<sup>171</sup> de universidades públicas e do sistema de ciência e tecnologia na década de 1950 deu-se em um contexto contraditório, marcado pelo ideal liberal democrático de Anísio Teixeira<sup>172</sup> e pela ideologia nacional-desenvolvimentista, o que se expressa na criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948, do CNPq e da Capes em 1951, e, mais tarde, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), em 1962.

---

<sup>171</sup>.A federalização fez com que nesse período o número de matrículas no setor público fosse de 81%. Porém, mesmo com o aumento do número de IES, a demanda ainda era maior que o número de vagas (CUNHA, 2007).

<sup>172</sup>.Anísio Teixeira (1900-1971) fez parte de uma geração de intelectuais brasileiros que apresentava como projeto a edificação de uma sociedade desenvolvida e moderna, para a qual a educação assumia uma importante função mediadora. O cenário educacional, nas décadas de 1920 e 1930, configurava-se de forma atrasada; e as universidades, como um mundo fechado de estudos remotos e distantes. Partidário do liberalismo progressista, Teixeira pensou a universidade enquanto instituição produtora do saber, uma vez que acreditava ser impossível difundir a cultura nacional e formar um homem novo sem a atuação da universidade. A concepção de Anísio Teixeira acerca da universidade pressupunha a visão democrática do educador, marca da influência da concepção de John Dewey (1859-1952) no processo de formação de seu pensamento. Tratava-se de uma concepção de universidade orientada pela necessidade de concretização de um sistema educacional democrático, livre, autônomo e moderno. A luta em defesa da consolidação de uma universidade genuinamente brasileira, nas estratégias de Anísio Teixeira, inspira-se na busca pela construção de uma instituição que fosse uma verdadeira mansão da liberdade, do pensamento novo e do progresso nacional.

Sobre o referido contexto contraditório, podemos frisar, por um lado, a atuação do CNPq, que se dedicou à promoção do desenvolvimento de tecnologia nuclear, à criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e ainda ao fomento de áreas estratégicas, como agricultura, física e química, construindo uma base de pesquisa direcionada nas universidades. Por outro lado, a criação da UnB<sup>173</sup>, durante o governo João Goulart (1961-1964), configurou-se como a primeira alternativa articulada ao projeto nacional desenvolvimentista no âmbito das reformas de base (LEHER, 2017). Esta iniciativa estava fundamentada na busca por um modelo universitário que associasse o ensino e a pesquisa em novos moldes, além de contar com professores e cientistas de renome internacional. Ela foi concebida e construída com a participação entusiástica de muitos intelectuais, dentre os quais Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, numa tentativa de introduzir mudanças nas estruturas universitárias brasileiras (SALMERON, 1999).

No período de 1945 a 1968 é também vigorosa a luta do movimento estudantil e de professores em defesa do ensino público, pela reforma de todo o sistema de ensino, em especial da universidade<sup>174</sup>. Para Leher (2017), este é o período que mais se assemelha a um projeto nacional-burguês no Brasil, considerando que o país não passou, como afirma Fernandes (1975), por uma “revolução burguesa clássica”, em que as

---

<sup>173</sup>. A criação da Universidade de Brasília (UnB) representa o ápice do movimento de modernização da educação superior no Brasil. É uma instituição universitária que, sobretudo em sua gênese, contribui para a identificação de elementos que caracterizam o que há de universal ou de original numa universidade. Neste sentido, entendemos que “o ideário que levou à formulação do projeto da UnB, o contexto de sua criação, a sua implementação e o seu desenvolvimento, ao longo de mais de quatro décadas, o que inclui diferentes momentos econômicos, políticos, sociais e culturais da sociedade brasileira, indicam que a UnB traz uma contribuição importante para uma reflexão acerca do que vem a ser a universidade brasileira” (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006). De acordo com Cunha (2007), a criação da UnB deveu-se principalmente a dois propósitos: 1. Necessidade de manter-se junto à burocracia governamental uma reserva de especialistas de alta qualificação; 2. Criar um paradigma moderno de ensino superior, englobando todos os campos do saber, e sendo capaz de influenciar as outras IES e escolas rumo à modernização.

<sup>174</sup>. As principais críticas ao modelo universitário eram, entre outras: a instituição da cátedra, a compartimentalização em razão do compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931, que resistiam à adequação e mantinham a autonomia e o caráter elitista da universidade.

próprias elites locais edificassem um projeto de nação e, por conseguinte, de universidade como um de seus pilares.

Na mesma direção, Coutinho (2006) afirma que esse período colocou novamente em cena a revolução passiva no Brasil, que se caracteriza por momentos em que as reformas de base (como a universitária) são realizadas ‘pelo alto’, com um sentido nitidamente conservador, apesar das reivindicações populares.

Sobre este aspecto, é importante frisar que, de acordo com Fernandes (1975), a democratização da escola pública, mesmo consistindo em uma ‘espécie’ de ‘revolução dentro da ordem’, poderia significar um avanço em direção à construção de uma sociedade radicalmente democrática, mas a burguesia brasileira sempre bloqueou os avanços democráticos possíveis, uma vez que a sua ordem era a burguesa. Os problemas de ordem estrutural-funcional são enfrentados impropriamente, perpetuando um ritmo histórico que torna o Brasil uma ‘nação moderna’, mas do tipo ‘dependente e associada’<sup>175</sup>.

Considerando a conjuntura mencionada, o elitismo no acesso ao ensino superior refletia-se no atendimento de parcela mínima da população, sobretudo dos estratos mais privilegiados. Inclusive, o debate sobre este tema permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4024, aprovada pelo Congresso em 20 de dezembro de 1961, a qual, de maneira diversa da reforma de 1931, não defendia que o ensino superior devesse ser organizado preferencialmente em universidades. Para os ‘reformadores’, a LDB de 1961 representou uma derrota; para os defensores da iniciativa privada, foi considerada uma vitória, acenando com a bandeira da liberdade do ensino.

Entretanto, o caráter incipiente desse projeto nacional das elites locais expressou-se em 1964, com o golpe empresarial-militar, quando o capitalismo monopolista articulou-se à elite brasileira na construção de um projeto político de ‘emancipação’ nacional. Nesse decurso, a associação entre a elite brasileira e a internacional aprofundou-se, reconfigurando a posição de autonomia do país (FERNANDES, 1975; LEHER, 2017).

Com o golpe de Estado de 1964, o processo de modernização da educação superior no Brasil não foi abortado, entretanto o seu sentido

---

<sup>175</sup>.Entendemos que não se trata de uma relação de imposição dos países centrais em relação aos periféricos, mas sim, da dialética entre imposição externa e consentimento/associação internos. Sobre o desenvolvimento do capitalismo brasileiro nesta perspectiva, ver Fontes (2010).

histórico foi transformado para determinar os fins dessa modernização (MARTINS, 2009).

É nesse sentido que Fernandes (1975) afirma que a elite brasileira, ao direcionar esse processo de ‘reforma’ aliado à elite internacional, acabou dando feição a uma reforma universitária ‘consentida’. Para o autor, a elite local, “ao tomar uma bandeira que não era e não poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a a sua feição” (FERNANDES, 1975, p. 167). Desse modo, a reforma universitária consentida indicaria o conjunto de reformulações conduzidas pelas classes dominantes brasileiras que não alteram, contudo, o padrão dependente de educação superior vigente no país.

O autor ainda esclarece que a elite reformadora de 1968 esteve concentrada em três importantes ações: 1) preparação de uma reforma universitária que era uma antirreforma, na qual um dos elementos atacados foi o segmento estudantil, os jovens, os professores críticos e militantes; 2) simulação de democratização da universidade, ampliando as vagas no ensino superior, no intuito de conter a revolta dos jovens e expandir a rede do ensino particular; e 3) introdução de uma concepção de ensino como mercadoria.

Neste sentido, este nível de ensino, então modernizado, seria um instrumento a mais a contribuir com a consolidação do projeto de desenvolvimento ‘associado e dependente’ dos centros hegemônicos do capitalismo internacional, atuando rigorosamente no combate ao marxismo e ao nacional-desenvolvimentismo. Afinal, o Estado ditatorial deveria encarregar-se de criar condições para a consolidação do processo de concentração de capital em marcha.

É justamente no contexto ditatorial que ocorre a implementação formal de um modelo de pós-graduação brasileiro, a partir do Parecer n. 977, de 3 de dezembro de 1965, de autoria do Conselho Federal de Educação (CFE), cujo relator foi o conselheiro Newton Lins Buarque Sucupira. Em seu parecer, Sucupira recomendou a definição dos cursos de pós-graduação e as suas características, propondo distinções entre graduação e PG e entre PG *lato* e *stricto sensu*, de modo a estabelecer a PG como um escalão de estudos avançados na estrutura educacional brasileira (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

A ‘racionalização e a eficiência’, que foram defendidas no decorrer do regime militar por diversas consultorias, comissões e por grupos de

trabalho constituídos por norte-americanos ou em parceria com eles<sup>176</sup> (Relatórios *Atcon*, da Equipe de Assessoria do Planejamento da Educação Superior – Eapes –, do MEC, da *United States Agency for International Development* – Usaid – e do GT da Reforma Universitária), além dos Decretos n. 56, de 18 de novembro de 1966, e n. 252, de 28 de fevereiro de 1967, iriam constituir o conteúdo essencial da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 e contribuir para prover a segurança do novo modelo de crescimento. A reforma de 1968<sup>177</sup> – Lei n. 55.40/1968 – estabeleceu, entre outras medidas, a obrigatoriedade da associação entre ensino e pesquisa, determinou o fim da cátedra vitalícia, tornou obrigatório o regime departamental e criou a carreira docente.

Sendo assim, de acordo com Paula (2000, p. 191):

A partir da década de 70, as universidades brasileiras tornaram-se instituições complexas, na medida em que ampliaram consideravelmente o número de alunos, de docentes e de funcionários, multiplicaram o número de funções e cargos administrativos, assim como o número de instâncias e órgãos decisórios. Para atender às demandas sociais de expansão do ensino superior, surgiram equipes especializadas em administração e uma nova forma de racionalidade tomou conta da universidade: a burocrático-planificadora. O controle dos processos, a administração dos recursos e a busca de uma “racionalização”

---

<sup>176</sup>.Cunha (2007) entende que as razões político-ideológicas para o maior envolvimento da Usaid com o ensino superior estavam relacionadas com o fato de que a chave para que o Brasil permanecesse uma ‘sociedade livre’ e um ‘amigo próximo’ dos EUA estava no ensino superior. Contudo, antes que as sugestões fossem incorporadas pelo governo, o regime ditatorial empenhou-se na repressão às universidades por meio da censura, da implantação de agências de segurança dentro das instituições e até mesmo da violência física contra professores e estudantes.

<sup>177</sup>.Fernandes (1981), ao tecer críticas ao relatório do Grupo de Trabalho da reforma, enfatiza alguns pontos nevrálgicos: a proposta de organização das universidades em fundações, sugerindo a integração de docentes e pesquisadores como consultores das empresas privadas; a cobrança de mensalidades nas instituições superiores de ensino públicas e a instituição do regime de bolsas para alunos carentes em instituições privadas; e, apesar da extinção das cátedras, o GT não avançou no que diz respeito às condições de trabalho dos docentes, mantendo o tempo parcial de trabalho e recomendando também o fim da estabilidade no serviço público.



crescente para as instituições universitárias foram responsáveis pelo surgimento de uma racionalidade técnica na qual os fins se ajustam aos meios. Após a Reforma de 68, houve um reforço do modelo burocrático, uma vez que se manteve o sistema de dominação através do formalismo, da existência de normas e regras escritas, da estrutura de poder hierárquica e da divisão horizontal e vertical do trabalho nas universidades.

Mas o aspecto mais importante dessa reforma era o estabelecimento da obrigatoriedade da associação entre ensino e pesquisa, ainda que essa associação fosse considerada pelo BM (1994) como uma estrutura cara e inadequada aos países não centrais. Em contrapartida, de acordo com Cunha (2009), é preciso chamar a atenção para a seguinte questão: se a doutrina da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o modelo organizacional proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano. Ou seja, a própria estrutura da universidade revelava a vitória do empiricismo anglo-saxônico sobre o racionalismo francês e o idealismo alemão, embora ambos tenham sido evocados em sua justificativa (CUNHA, 2009, p. 21).

Na perspectiva de Paula (2000), pode-se dizer que a Lei n. 5.540/1968 institucionalizou efetivamente a pesquisa na universidade brasileira, tendo como base a estrutura da PG, concebida como centro propício para a formação de pesquisadores e a produção de conhecimento necessário para o desenvolvimento do país. De acordo com alguns artigos da Lei n. 5.540/1968, a pesquisa seria deliberadamente garantida no interior da universidade. Assim, no art. 2º descreveu-se a universidade como o lugar do ensino superior, indissociável da pesquisa, e pelo art. 17 garantiu-se a presença da PG na universidade. Além disso, com o art. 34 estabeleceu-se a contratação de professores em regime de dedicação exclusiva para a realização de atividades de ensino e pesquisa (BRASIL, 1968).

Moura (2012) ressalta que apenas a partir da década de 1970 são desenvolvidos os principais instrumentos e programas que efetivamente contribuíram para a consolidação da base científica e tecnológica no país, embora as principais agências de fomento tenham sido criadas na década de 1950 e 1960. O salto qualitativo para a ciência ocorreu nessa época, em função do estímulo dado pela Ditadura Militar, que visava replicar o sistema americano de ciência e tecnologia no Brasil. A política científica adotada durante esse período pelo regime militar reconhecia que o desenvolvimento científico e tecnológico serviria como um trampolim

para modernizar o país e alçá-lo ao patamar dos países denominados avançados. Para Cunha (2009), o que os militares propunham era copiar, no Brasil, um traço do país ‘adiantado’, ou seja, transplantar o modelo americano de investimento e organização científico-tecnológica para o contexto nacional. Neste sentido,

[...] a universidade, uma vez instituída como lócus central para a produção de conhecimentos, passou a ser vista como campo ainda mais potente para a reprodução ampliada do capital, se tornando campo de desejo constante da classe burguesa que tem direcionado as atividades da comunidade acadêmica para o atendimento das necessidades da produção e do mercado. [...] Diante da crise disseminada a partir dos anos de 1970 as ciências e especialmente as tecnologias apareceram como primordiais para dar continuidade ao movimento do capital. Elas foram (e ainda são) usadas para a criação de produtos e de serviços a serem vendidos no mercado, para a ampliação da exploração da força de trabalho e também como forma ideológica utilizada para a legitimação do capitalismo, como se a ciência fosse capaz de proporcionar um desenvolvimento contínuo do sistema sem que houvesse outra alternativa possível, além do aperfeiçoamento desse modo de produção. Assim, a ciência e a tecnologia aparecem como fontes de superação das contradições do sistema, como formas exaltadas de resolução dos problemas que são na verdade, estruturais, das estruturas socioeconômicas do capitalismo. (RIBEIRO, 2016, p. 233).

A reestruturação do aparato de ciência e tecnologia durante a ditadura também expressa, segundo Leher (2017), uma estratégia para frear a fuga dos professores e pesquisadores das universidades, o que acontecia em decorrência das cassações e do excesso de autoritarismo para com esta categoria. Como o capitalismo monopolista demandava um Estado que pudesse contar com setores sofisticados – como energia,

portos, hidrelétricas, entre outras –, a fuga desses cérebros não seria conveniente para seu desenvolvimento<sup>178</sup>.

Ou seja: havia uma grande necessidade na produção de conhecimentos aplicáveis transformados em tecnologia, o que justificou a necessidade de formação de profissionais e cientistas qualificados e, portanto, o fortalecimento da pós-graduação, ainda que associada e submetida ao capital internacional. Inclusive, de acordo com Santos (2003), uma das primeiras iniciativas na PG ocorreu a partir de um convênio firmado com a *Fundação Ford*.

Não por acaso, ocorreram neste contexto, especialmente com a crise da dívida de 1982, a expansão do agronegócio, com o objetivo de atender ao capitalismo monopolista na agricultura, ou seja, produzindo insumos, defensivos, maquinários e *commodities*. Neste sentido, cabe mencionar que instituições como a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (ESALQ/USP), a Universidade Federal de Lavras, a Universidade Federal de Viçosa e ainda um número expressivo de escolas agrotécnicas foram responsáveis pelo crescimento deste setor.

Chauí (2001) denomina a universidade deste período (década de 1970) de ‘universidade funcional’, uma vez que se adaptou às exigências do mercado, alterando “seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho” (CHAUÍ, 2001, p. 189). Ou seja: à universidade coube a função de formar rapidamente os profissionais requisitados como força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho.

Em meados da década de 1980, com o início da abertura política, uma das primeiras ações relativas à educação superior foi a criação, em 1983, do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), por iniciativa do CFE. Esse Programa tinha como objetivo estudar a situação das Universidades públicas e apreender como a reforma universitária de 1968 havia sido implantada nestas instituições. Contudo esteve em vigência por apenas um ano, em decorrência das disputas internas sobre a quem cabia fazer a avaliação da ‘reforma’ universitária.

---

<sup>178</sup>. Ainda que de forma subordinada ao que estava sendo produzido em âmbito mundial, os militares elaboraram planos que incluíam o desenvolvimento de grandes projetos tecnológicos, como a construção das usinas nucleares, hidroelétricas, rodovias e ferrovias, investimento na indústria bélica e aeronáutica, pesquisa espacial e telecomunicações. Sendo assim, a carência de recursos humanos foi um fator relevante para que os governos militares apoiassem a criação e expansão da PG, principalmente na fase do ‘milagre econômico’.

No Governo José Sarney (1985-1989), foi instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, a qual foi responsável pela elaboração do documento chamado *Uma nova política para a educação superior brasileira*, cujo relator foi Simon Schwartzman (1985). Neste documento, evidenciou-se a necessidade de ampliar a autonomia das IES e o processo externo baseado pelo mérito.

De acordo com Barreiro e Rothen (2006), a autonomia seria efetivada mediante a permissão para que as IES fizessem a sua própria gestão financeira. Isso significa que: 1) as instituições receberiam recursos de acordo com os resultados das avaliações, sendo estas atribuições do CFE; 2) os recursos seriam repassados integralmente, e as instituições fariam a sua distribuição interna de acordo com as prioridades institucionais.

Cabe ainda frisar que neste relatório há várias referências a instituições de excelência, que fariam jus a maior autonomia. Entre as propostas da CNRES, está a que segue:

(v) transferência de ações das empresas estatais rentáveis para universidades públicas selecionadas, a fim de dar maior liberdade orçamentária aos centros de excelência. Devem-se criar regras limitando severamente a venda dessas ações pelas universidades, permitindo-se, entretanto, a livre utilização dos dividendos recebidos.

Paulo Rosas, no seu voto em separado, assim se refere a esses centros de excelência:

2. Em todos os países desenvolvidos, há centros de formação universitária e de pesquisa que salientam e se impõe nacional ou internacionalmente, pela qualidade da sua produção intelectual ou de sua ação pedagógica. São centros de excelência em áreas específicas do saber ou da criação artística, em suas diversas modalidades.

3. No caso brasileiro e no momento atual, não há por que inibir o florescimento desses centros onde quer que se constituam e seja qual for a área que focalizem, sem prejuízo das prioridades nacionais. É legítimo que os grupos que já comprovaram seu potencial acadêmico, tanto no que tange à qualidade do ensino, quanto da pesquisa, da criatividade, da extensão recebam apoio necessário a seu crescimento constante.

Não obstante, seria um equívoco julgar que o deplorável estado em que se encontra o ensino superior brasileiro poderia ser superado com a concentração dos recursos disponíveis, humanos, materiais e financeiros em benefício exclusivamente daqueles centros e consequentemente sacrifício dos que se encontram fora do círculo de exceção. Que o favorecimento dos que já comprovam ter mérito não represente obstáculo ao surgimento e à afirmação dos que, por qualquer motivo, ainda não puderam comprovar o mérito que possuem. Que se assegure a todos os centros, independente da região em que acaso estejam localizados, e de área de conhecimento que tratem, igualdade de condições quanto ao acesso aos meios que possibilitem sua emergência e desenvolvimento. (MEC, 1985, p.109)

O relatório desta comissão foi o ponto de partida para o início das propostas do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (Geres), criado em 1986 para elaborar uma proposta de Reforma Universitária, tendo originado um texto introdutório, dois anexos e dois anteprojetos de lei. O primeiro anteprojeto previa a reformulação das universidades públicas federais a partir do binômio autonomia/avaliação e a diferenciação das instituições, já o segundo anteprojeto previa a reformulação das funções do CFE, a fim de que deixasse de ter função avaliadora. De acordo com Barreyro e Rothem (2006), ainda que o trabalho realizado pelo Geres tenha sido engavetado sem ser votado no Congresso Nacional, acabou influenciando documentos e ações posteriores como a condução do processo de diferenciação e avaliação institucional.

Chauí (2001) nomeia as universidades deste período (década de 1980) de ‘universidades de resultados’, a partir do entendimento de que a configuração das IES no referido período é decorrente dos processos que já estavam em curso nos anos anteriores. Ademais, ressalta-se a expansão crescente das escolas privadas e a lógica das parcerias público-privadas.

Nesse sentido, percebemos que o fim da ditadura não trouxe mudanças tão expressivas ao direcionamento elitista da universidade brasileira. Com o avanço do modelo neoliberal em vários países do

mundo, inclusive no Brasil, a partir da década de 1990<sup>179</sup> as políticas contrarreformistas no campo da educação superior passaram a alterar as regras tradicionais de gestão e financiamento universitário.

Segundo Sguissardi (2006) e Lima Filho (1999), o período é marcado pelo que se denomina de ‘modernização conservadora’. Iniciada com o governo de Collor de Mello (1990-1992), persistiu no de Itamar Franco (1992-1994) e recrudescer no de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002).

Silva Júnior (2003, p. 88) explicita com riqueza de detalhes esse processo, como se pode observar no trecho a seguir:

O Brasil, por razões específicas (Oliveira, 1992), acentua seu ajuste estrutural, inserindo-se na Nova Ordem Mundial apenas na década de 1990. Com a legitimidade política e eleitoral, e em um clima de hiperpresidencialismo, o presidente Fernando Henrique Cardoso transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial. As reformas do Estado no atual estágio do capitalismo mundial tendem para um desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. A universalização do capitalismo e a divisão planetária em megablocos econômicos impõem uma reforma dos Estados que propicie a expansão do mercado e de sua lógica, sob o discurso da autorregulação, bem como possibilita, como acentua Coraggio (1996), a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública, como se pode depreender das propostas de reforma administrativa do ex-ministro Bresser Pereira. Dessa forma, na transição do fordismo para o presente momento histórico do capitalismo mundial, o Estado de bem-

---

<sup>179</sup>.Entendemos, pois, que, em decorrência da particularidade histórica brasileira e das mudanças estruturais da economia em âmbito mundial, a partir do trânsito da década de 1980 para a de 1990, o país adaptou-se – opção das elites locais – às mudanças mundializadas no plano econômico e aderiu ao regime de predominância financeira (CHESNAIS, 1996). Uma referência importante para compreender esse contexto é Fontes (2010), que analisa papel desempenhado pelo Brasil nas formas contemporâneas do imperialismo capitalista a partir do conceito anteriormente mencionado: o capital-imperialismo.

estar social dá lugar a um Estado gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das corporações transnacionais, tornando-se, agora, as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno. A inserção do Brasil nesse processo provoca também uma transformação no aparelho de Estado, que de interventor e estruturador da economia em favor do capital nacional e internacional, desde a década de 1930, passa na década de 1990 a um Estado modernizado, a um Estado gestor voltado para a reprodução do capital e de elaboração de políticas sociais a serem desenvolvidas no âmbito da sociedade civil, ainda que sob seu controle e avaliação.

Nesse período, principalmente no Governo FHC, efetivou-se uma série de ajustes estruturais e fiscais ou de reformas orientadas para o mercado, sendo recomendadas medidas como, dentre outras: combate ao déficit público, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho. Ou seja, a integração do país à economia mundial dá-se destacando o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre os quais a educação.

Neste contexto, os OIs foram/são importantes atores político-econômicos na condução da reforma do Estado e das políticas para a educação superior. Nas palavras de Soares (2001, p. 45):

Assistiu-se, principalmente nos países latino-americanos, a um movimento, “estimulado” pelo Banco Mundial, para “criar e garantir um mercado”, e as políticas estatais têm suas ações direcionadas com vistas a criar as condições necessárias à privatização, por meio, fundamentalmente, do corte nos gastos com políticas sociais públicas. Para caucionar tais medidas, os serviços oferecidos pelo setor público são apontados como insuficientes e/ou de má qualidade e, ao mesmo tempo, são geradas formas estáveis de financiamento para dar suporte ao alto custo dos benefícios ou serviços privados.

No primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995-98), criou-se um Ministério para cuidar da chamada *Reforma do Estado*, uma vez que, ao mesmo tempo em que a reforma se apresentava como ‘necessidade econômica’, haja vista a abertura ao capital estrangeiro e a maior integração do Brasil no comércio internacional, era preciso viabilizá-la politicamente.

De acordo com Minto (2011), a proposta elaborada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) apresentava como objetivo explícito “modernizar a administração pública tornando-a eficiente sob os critérios do mercado, ou seja, passar de uma administração burocrática para uma administração gerencial” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 26). Postulou-se a existência de um novo tipo de propriedade: ‘a pública não estatal’; a educação foi situada entre as atividades *não exclusivas de Estado* e, desse modo, organizar-se-iam ‘voluntariamente’ as IES tradicionais sob uma nova forma jurídica, chamada de ‘organizações sociais’, que celebrariam ‘contratos de gestão’ com o Estado, que, por sua vez, “reduziria o seu papel de prestador direto de serviços, mas manteria o papel de regulador, provedor e promotor desses” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1999, p. 40).

Essas orientações políticas desencadearam uma deterioração na oferta dos serviços sociais públicos, especialmente nos setores da educação e da saúde, além de abrir todo um campo para a transferência da educação da esfera pública para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

Considerando que a universidade está inserida na sociedade de classes (FERNANDES, 2004), a reforma educativa configurou-se como uma das faces da reforma do Estado, com a finalidade de torná-lo ágil, produtivo e competitivo.<sup>180</sup> No Brasil, em particular, a utopia da modernização integrada à mundialização do capital criou as bases materiais e ideológicas do novo desenvolvimentismo e da política externa brasileira. Assim, a partir do governo de FHC, consolidou-se uma relação associada e dependente do Brasil ao capital mundial por meio de diretrizes sociais, políticas, econômicas e culturais marcadamente neoliberais.

---

<sup>180</sup>.A partir da crítica do nível de reprodução, por parte das instituições de ensino superior, do *modus operandi* do capitalismo dependente, é possível afirmar que a leitura da universidade brasileira do referido autor reforça as teses do desenvolvimento da ordem social competitiva, de uma sociedade capitalista periférica.



Para Silva Júnior (2005, p. 302), esta nova etapa histórica é caracterizada pelo intenso processo de mercantilização dos espaços sociais, especialmente o da educação, por força dos componentes estruturais desta nova fase, em que

[...] a ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornam-se suas forças produtivas centrais, desenvolvidas sob seu monopólio. O dinheiro converteu-se no principal móvel econômico em razão do modo de reprodução ampliada do capital, concretizado pelo sistema financeiro e pela mundialização do mercado.

Neste mesmo sentido, a flexibilização do padrão de educação fortaleceu-se, com a construção do consenso sobre a ineficiência e ineficácia dos serviços públicos em geral. Para Oliveira. (2001, p. 3), “a reforma do Estado produziu a matriz política, teórica e ideológica para a reforma das demais instituições”, o que significa que este processo vai reposicionar a universidade pública a serviço da valorização do capital, bem como promover uma mudança de cultura institucional e produzir um novo paradigma de produção de conhecimento<sup>181</sup>.

Afinal, como afirma Silva Júnior (2015, p. 439):

Não se trata de mera coincidência o fato de termos logo após a publicização do Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) alterou seu processo de financiamento e avaliação de programas de pós-graduação, tornando-se mais uma das várias agências reguladoras que foram fundadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) inicia, neste mesmo período, suas variadas formas de avaliação, à época o “provão”, em seguida, o Conselho

---

<sup>181</sup>.No caso brasileiro, ainda na gestão de FHC, houve uma importante medida com a intenção de colocar em prática as orientações do Banco Mundial para a política de ensino superior: a transformação das universidades em organizações sociais, as quais seriam regidas por contratos de gestão. Tal fato veio em decorrência da criação de um núcleo de serviços federais não exclusivos do Estado: universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa e museus.

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico altera sua política de financiamento, outrora, de “demanda livre” para o financiamento de pesquisa por meio de editais priorizando as áreas científicas que estavam relacionadas com os ramos industriais priorizados pela política industrial e de comércio exterior. Por outro lado, as conferências de Ciência, Tecnologia e Inovação passaram a ocupar lugar de destaque entre os eventos internacionais organizados pelo Estado com apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC), especialmente.

Assim, principalmente a partir da década de 1990, o conceito basilar presente nas reformas educativas é o de que os sistemas de educação superior devem tornar-se mais ‘diversificados’, ou melhor, diferenciados e ‘flexíveis’, objetivando maior competitividade e contenção de ‘gastos’ públicos.

A ideia de ‘diversificação’ – à qual nos referimos como ‘diferenciação’ – também irá compor o processo de reforma da educação superior, tendo impactos em âmbitos como a avaliação, autonomia universitária e, sobretudo, o modelo de organização de ensino. Este último deve ser diferenciado, criando várias modalidades de ensino em variados tipos de IES. O tripé ensino/pesquisa/extensão é considerado caro e desnecessário para a população. Defende-se sua restrição a poucas IES ‘de excelência’, permitindo-se a diferenciação das demais, com ênfase no setor privado, considerado mais ‘hábil’ e ‘competente’ para ofertar o ensino segundo os critérios da eficiência econômica.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, daria amparo legal a essa diferenciação: na definição de universidade não se reafirmou o princípio da indissociabilidade, bem como ficou estabelecido que este nível educacional poderia ser ministrado em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Cabe destacar ainda que, ao prever universidades especializadas por campo do saber, a LDBEN/1996 antecipou-se ao Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que posteriormente instituiria novas formas de organização para as IES (MURANAKA; MINTO, 1998, p. 67). Para Chauí (2001, p. 99):

[...] um princípio comum às propostas de modernização é a clara separação entre ensino e pesquisa. As propostas mais sofisticadas vão além:

afirmam que a inseparabilidade entre ensino e pesquisa é um mito [...] a separação não é justificada por necessidades intrínsecas ao ensino e à pesquisa, mas pela diversidade de pessoas que as praticam. Ora, isso posto, compreende-se o corolário retirado da regra da separação: aqueles que vão apenas ensinar não são obrigados a conhecer todo o campo de estudo em que trabalham, mas apenas o que é necessário para a transmissão de rudimentos e técnicas aos estudantes. Que significa tão singela e tão factual afirmação? [...] O argumento, em sua simplicidade, pretende apenas respeitar a psicologia de cada professor e estimular cada um a fazer aquilo em que é mais eficiente e competente, no que beneficiará muito mais aos estudantes. Essa simplicidade e essa obviedade escondem, porém, um projeto fortemente hierarquizado de cargos e funções.

No espectro da diferenciação, as universidades privadas ganharam notória relevância na reforma da educação superior, ocorrendo o fortalecimento de grandes ‘conglomerados universitários’ em detrimento da viabilização de instituições comprometidas com o significado sociopolítico da universidade. De acordo com Chauí (2003, p. 8), a fragmentação utiliza o argumento da especialização como estratégia principal e entende por ‘pesquisa’ a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle.

Para a autora, a universidade dos anos de 1990 pode ser chamada ‘operacional’, uma vez que o que antes era uma instituição transformou-se em uma organização social que: a) subordinou-se radicalmente às demandas do mercado, b) reduziu-se a uma prestadora de serviços, guiada por contratos de gestão e c) passou a ser avaliada por critérios de produtividade. Utilizando o mesmo conceito, Neves (2004) afirma que esse modelo de organização procurou reforçar a separação entre ensino e pesquisa; subordinar a produção científica ao desenvolvimento da tecnologia (trazendo prejuízos para o conhecimento crítico); reforçar o viés pragmático do ensino; disseminar o espírito empreendedor e formar especialistas com visão de mundo cada vez mais restritas.

No âmbito das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação, é importante mencionar, como afirma Oliveira (2003), que, por meio dos fundos setoriais, o CNPq passou a promover a formação de especialistas, mestres e doutores em áreas de interesse dos setores a que estão vinculados esses fundos. Assim, o Comitê Gestor dos fundos passou a

definir as áreas/temas em que há necessidade de formação de especialistas e os recursos são liberados para este órgão operacionalizar o processo de formação. Neste mesmo sentido, o autor aponta a implantação de Institutos de Pesquisa de Padrão Internacional (Institutos do Milênio), os quais são criados com objetivo situarem-se na dianteira do conhecimento científico, especialmente nas áreas do conhecimento consideradas estratégicas. Na perspectiva apresentada por Oliveira (2003, p. 131):

Esta política de indução ao investimento de parte do setor produtivo em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) está atrelada ao entendimento de que o Estado deve se desresponsabilizar pelos recursos para o fomento à pesquisa ou, no mínimo, relativizar o seu papel nesse processo: o Estado deixa de ser o empreendedor, passando a assumir a função de regulador. Isto não significa a retirada do estado do financiamento e do seu papel de planejador, indutor e coordenador de políticas de incentivo à CT&I. Pelo contrário, cabe a ele assumir o papel de agente articulador do esforço conjunto de setor público e privado na indução às pesquisas em áreas estratégicas e à inovação tecnológica.

Cabe ainda destacar que, neste conjunto de medidas, também foi criada a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), em 1998, inspirada em manuais de reengenharia e de qualidade total, fazendo com que parte substantiva da remuneração do professor dependesse de sua ‘produtividade’ acadêmica individual. Ou seja: o valor da gratificação recebida pelos docentes começou a depender de um sistema de pontuação que estabelecesse parâmetros para a avaliação da prática docente e conformasse uma determinada ideia do que deveria constituir a atividade de um professor universitário.

Com o fim dos governos de FHC e a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>182</sup> nas eleições presidenciais – apesar das expectativas animadoras de alguns setores da sociedade – não se consubstanciaram rupturas com a política neoliberal deflagrada durante a década de 1990, o que também se expressa no âmbito das políticas educacionais para a educação superior. Todavia, cabe mencionar que das novas universidades foram criadas nos governos Lula e Dilma, contra nenhuma no octênico FHC, uma vez que o Reuni, embora fazendo uma expansão sem qualidade do sistema instalado e possibilitando intensificação do trabalho docente, dobrou o número de vagas desse setor público federal. Além disso, ainda de acordo com o autor, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que havia liberado R\$ 21.633 mil em 2002, chegou a R\$ 647.077 mil em 2013.

Outra marca deste período, como afirma Lima (2011), é o crescente empresariamento da educação operado pelo BM em articulação com a OMC, o que ocorre no âmbito da transnacionalização da educação (NEVES, 2005).

Essa ‘internacionalização’ dos sistemas educacionais ocorre a partir de incentivos para que universidades públicas e privadas associem-se às universidades/instituições dos países mais avançados e também da formação de parcerias entre empresas educacionais com sede nos EUA e Europa, as quais viabilizam a venda de modelos pedagógicos e a

---

<sup>182</sup>.De acordo com Lima (2005), o PT foi criado a partir de uma base popular em 1980. Contudo, o Partido redesenhou o seu programa político ainda no final desta década, iniciando uma série de reordenamentos internos que atravessou os anos de 1990, pautado em três eixos políticos fundamentais: alterações no programa partidário, mudanças na organização e estrutura interna do partido e estabelecimento de alianças com diversas frações da burguesia brasileira. Neste mesmo sentido, de acordo com Lima (2005) e Ribeiro (2016), o partido abandonou o seu projeto original, apresentando uma postura mais moderada e, mais adiante, corroborando e cumprindo muitos dos ditames do neoliberalismo. Na Carta aos Brasileiros, publicada em 22 de junho de 2002, Lula da Silva assumiu o compromisso do futuro governo com os contratos e acordos firmados com os organismos internacionais, implicando: a) adotar o regime de metas de inflação; b) manter o câmbio flutuante; c) praticar superávits elevados, e d) manter altos juros. Sobre o primeiro mandato do Presidente Lula da Silva, Ribeiro (2016, p. 241) afirma que esteve centrado nos “programas de transferência de renda (em detrimento da universalização das políticas sociais) [desse modo], o governo Lula não rompeu com as perspectivas neoliberais que estavam se desenrolando no Brasil”. Desse modo, conclui-se que a política do governo foi concentrada no ajuste fiscal, na estabilidade econômica, e nas parcerias com o setor privado.

comercialização de programas didáticos visando à “consolidação de um caldo ideológico e político que legitime e reproduza a lógica hegemônica” (LIMA, 2011, p. 88).

Como afirma Cardoso (2016, p. 4):

Após a vitória de Lula nas eleições presidenciais, foram elaborados documentos que buscaram renovar os compromissos com os organismos internacionais, dando prosseguimento às reformas em curso. Dessa forma, Cristovam Buarque, Ministro da Educação, no início do primeiro mandato do governo Lula, divulgou, por meio do MEC, o documento Metas para a educação brasileira, que apresentava diversas diretrizes para a educação básica e para a educação superior. [...] Desse modo, a educação superior tornou-se o centro das discussões que incidiam sobre os rumos das políticas educacionais. Tais debates traziam a discussão acerca do papel da educação superior e sua função na inclusão social. Nesse sentido, no período de 23 a 25 de julho, de 2003, em Paris, foi realizada a Conferência Mundial da Educação Superior + 5, organizada pela UNESCO. Nesse evento, o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, iniciou as atividades com a apresentação do texto: A universidade numa encruzilhada. No texto, o ministro discorre sobre o fato de que a crise em que a universidade se insere está associada à velocidade da transformação do conhecimento na contemporaneidade, alegando que, há muito tempo, não ocorrem grandes mudanças no papel das universidades, mas que a realidade social do mundo, bem como os avanços tecnológicos acabam por evidenciar a necessidade de uma revisão no papel das universidades. Assim, para o ministro, “lutar pela defesa da universidade significa lutar pela transformação da universidade” (BUARQUE, 2003, p. 25). Segundo o ministro, a crise das universidades brasileiras coincide com a crise global da instituição universitária, de maneira que esta teria que escolher entre: • o conhecimento, que antes representava capital acumulado, passa a ser algo que flutua e que é permanentemente renovado ou ultrapassado por obsolescência; • o ensino, que antes se dava por meio de canais bilaterais diretos,

entre aluno e professor, e em locais definidos, como a universidade, agora acontece por outros métodos reconhecidos, como um espraiamento em todas as direções, em meio ao oceano das comunicações; • a formação profissional, que antes representava uma base firme na luta pelo sucesso, é agora, na melhor das hipóteses, um colete salvavidas a ser usado no conturbado mar em que se chocam as ondas do neoliberalismo, da revolução científico-tecnológica e da globalização.

De modo mais específico, a Reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva iniciou-se com a instituição de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das IES.

O estudo realizado por este grupo, intitulado *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira* é composto de quatro partes: ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da Reforma Universitária. Dentre outras questões, o texto do relatório evidencia que a década de 1990 foi de desarticulação do setor público brasileiro, concluindo que a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais, seria, em realidade, uma crise fiscal do Estado. No que tange às IES privadas, estes estabelecimentos lidavam com o risco de uma inadimplência generalizada e a desconfiança em relação à qualidade da formação.

De acordo com Leher e Motta (2014, p. 70):

O ciclo de consolidação da “modernização da universidade” inclui o Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação (2000) e a criação do grupo interministerial de reforma universitária, em 2004, que teve a participação da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Conforme esclarece Rodrigues (2007), a “burguesia industrial encontra a conjuntura política propícia” para protagonizar a reforma universitária (p. 123). E nela incluímos os empresários do ensino em plena expansão. A Proposta de Emenda Constitucional n. 173, que trata da (contra)reforma do aparelho do Estado, contém inúmeras alterações, entre elas a questão da estabilidade do servidor público, ampliando o

tempo de exercício para aquisição da estabilidade, de 2 para 3 anos, e tornando obrigatória a avaliação de desempenho; medidas justificadas pela necessidade de profissionalizar o funcionário público, rompendo com sua inércia e ineficiência.

A reformulação da política de educação superior ocorre, então, mediante a promulgação de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias, a saber:

- a) Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, corrobora o papel do Estado enquanto regulador do sistema e tem como “alvo camuflado [...] ajustar o ensino superior brasileiro aos imperativos de avaliações introduzidas nos documentos originados dos organismos internacionais, de forte caráter quantitativo, competitivo e mercantil” (RIBEIRO, 2016, p. 73);
- b) Regulamentação das parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas;
- c) Lei de Inovação Tecnológica, Lei n. 10.973, de 2 dezembro de 2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas, acarretando um incentivo à constituição de nichos prioritários para recebimento de investimento, porém não para a instituição de ensino superior;
- d) Sistema Especial de Reserva de Vagas<sup>183</sup>;
- e) Projetos de lei e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica; especialmente o Decreto n. 6.905, de 24 de abril de 2007, (BRASIL, 2007) que traçou as diretrizes para a criação das novas instituições a partir do que poderíamos chamar de ‘hibridização institucional’ ao

---

<sup>183</sup>.As regras do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) indicam a possibilidade de formas distintas de concorrência: (1) a ampla concorrência; (2) as ações afirmativas próprias de cada instituição; (3) estudantes pretos, pardos e indígenas oriundos da escola pública, com renda familiar de até um salário mínimo e meio; (4) estudantes pretos, pardos e indígenas oriundos da escola pública, com renda familiar superior a um salário mínimo e meio; (5) estudantes oriundos da escola pública, com renda familiar de até um salário mínimo e meio; e (6) estudantes oriundos da escola pública, com renda familiar superior a um salário mínimo e meio.



‘atrair’ Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefet, Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais;

- f) Programa Universidade para Todos (ProUni), que trata da ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior e concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior e também o Programa Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)
- g) Projeto de Lei n. 7.200, de 12 de junho de 2006<sup>184</sup>, que trata da Reforma da Educação Superior;
- h) Política de Educação Superior a Distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil (UaB);

---

<sup>184</sup>.Os fundamentos presentes no teor dos marcos regulatórios editados estão em consonância com as teses defendidas pelos OIs, direcionando medidas à proporção que foram implantadas, promovendo e aprofundando o redesenho da educação superior, “tanto em termos de conteúdo quanto de sua arquitetura institucional” (ANDES-SN, 2004, p. 40).

- i) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>185</sup>, apresentado através de Decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

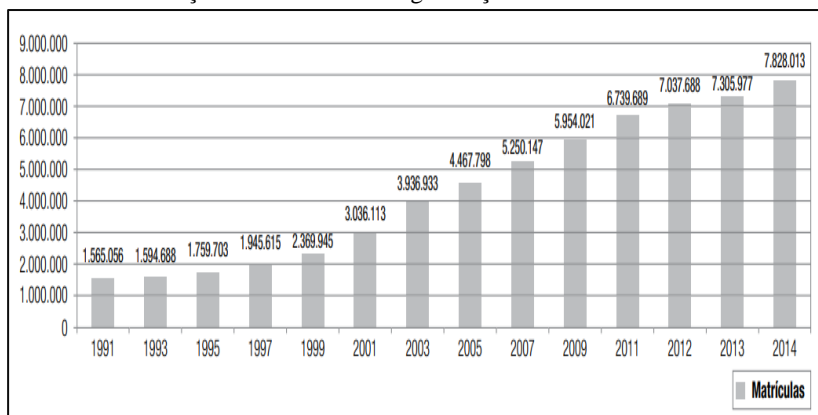
Considerando este cenário, é importante indicar alguns dados que expressam o direcionamento da Reforma.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 1991 e 2014, houve um crescimento de 400% no número de matrículas. Considerando este total, o crescimento do setor privado foi maior, com 224%, enquanto o setor público expandiu-se apenas 120%. Entretanto, como demonstrado nos gráficos a seguir (Gráfico 8 e 9), é a partir da década de 2000 que o crescimento do número de matrículas ocorre de modo mais expressivo, acumulando um aumento de 190% no período entre 2000 e 2014.

---

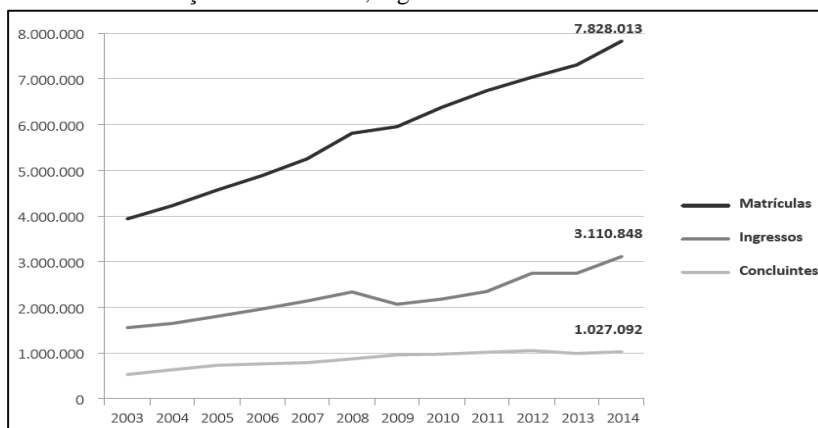
<sup>185</sup>.Os objetivos do Programa foram: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da EaD, da criação dos cursos de curta duração e dos ciclos (básico e profissional); incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. De acordo com Lima (2008, 2011), para cada universidade federal que aderisse ao um contrato de gestão com o MEC, o governo ‘prometia’ um acréscimo de recursos limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal. A autora ainda esclarece: “A análise do Reuni evidencia de que forma e com que conteúdo está ocorrendo a expansão do acesso à educação superior. Trata-se do tripé: aligeiramento da formação profissional (cursos de curta duração, ciclos, exame de proficiência, cursos a distância); aprofundamento da intensificação do trabalho docente (relação professor/aluno, ênfase das atividades acadêmicas no ensino de graduação) e pavimentação do caminho para transformação das universidades federais em ‘instituições de ensino terciário’, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e decretando, efetivamente, o fim da autonomia universitária, na medida em que a alocação das verbas públicas está condicionada à adesão ao contrato de gestão/Reuni.” (LIMA, 2011, p. 92).

Gráfico 8 – Evolução das matrículas da graduação 1991-2014



Fonte: Ristoff (2016).

Gráfico 9 – Evolução de matrículas, ingressos e concluintes



Fonte: Inep (2014).

Esta tendência de expansão capitaneada pelo setor privado também pode ser percebida no número de instituições: das 2.368 IES em funcionamento em 2014, somente 298 (13%) pertenciam ao sistema público federal, estadual ou municipal, enquanto 87% faziam parte do setor privado.

Este crescimento do número de matrículas ofertadas pelo setor privado ocorre sobretudo com a vigência dos programas governamentais Fies e ProUni, uma vez que, de acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2013, mais de um terço das 4,3 milhões

de matrículas do setor privado contavam com financiamento público do ProUni (489 mil) ou Fies (928 mil).

De acordo com Ristoff (2016), até 2012, o ProUni já havia atendido mais de um milhão de estudantes. Os dados mais recentes apresentados pelo Inep mostram que, em 2016, foram concedidas 230.263 bolsas.

No que se refere especificamente às IES públicas, com o Reuni, de 2003 a 2013, o número de instituições aumentou de 48 para 63, e o número de *campus* (nas cidades do interior) cresceu 117%, passando de 148 *campus* para 312 ao final do referido período.

Na análise de Ristoff (2016), tal crescimento torna o Brasil o quinto mercado mundial de educação superior. Ainda de acordo com o autor, considerando o crescimento de cursos de graduação por áreas, tem-se que Ciências Sociais, Negócios, Direito e Educação recebem, juntas, mais da metade dos cursos ofertados (54%) e abrigam igualmente mais da metade das matrículas da graduação, ofertadas em grande parte pelo setor privado. Desse modo, percebemos que a expansão da educação superior, além de majoritariamente realizada pelo setor privado, também está concentrada em cursos de baixa demanda. A democratização deste nível de ensino, então, está assentada na ampliação da oferta, ainda que profundamente desigual, de trajetórias universitárias e, posteriormente, profissionais. A comparação realizada por Ristoff (2016) entre o perfil dos alunos de cursos como Medicina e Odontologia em relação aos de Pedagogia, por exemplo, explicita a limitação desta forma de inclusão das frações de menor renda na universidade.

Assim, compreendemos que no referido projeto de reforma universitária, especialmente em sua implantação, estão contempladas as principais reivindicações do setor privado de ensino, dentre as quais se destacam:

- a) manutenção da fragmentação das IES em vários tipos – as chamadas IES não universitárias – e o reconhecimento das prerrogativas da autonomia (constitucional) também aos centros universitários: os dados mostram que a maioria das IES brasileiras se dedica ao ensino de graduação, dentre as quais 83,9% são faculdades, 6,2% centros universitários e 1,7% Institutos ou Cefets. Instituições universitárias (instituições autônomas dedicadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, com mestrados e doutorados) representam 8,2% do total, o que indica que as ‘universidades de ensino’ reúnem uma grande parcela do número de matrículas expandidas (RISTOFF, 2016);

- b) a concepção de educação como *serviço* social ao invés de *direito* social, o que se busca definir com o conceito de ‘bem público’, encobrindo as intenções de atender ao mercado com oferta do ensino;
- c) a possibilidade e regulamentação da abertura do setor educacional aos investimentos de capital privado estrangeiro;
- d) a ênfase dada ao EaD como alternativa de expansão, tanto para a graduação como para a pós-graduação *lato sensu*: do total de 7.828.013 matrículas na graduação, 1.341.842 foram ofertadas na modalidade a distância, o que corresponde a 17,1%;
- e) a tentativa de excluir da definição de ‘ensino’ as atividades de tipo *lato sensu* e programas de extensão, o que abriria margem para a cobrança de taxas nas IES públicas para atividades como PG *lato sensu*, especializações, mestrados profissionais e cursos de extensão.

Com tais medidas, ficam salvaguardadas as IES com fins lucrativos, as quais são isentas de vários impostos e beneficiadas com renúncia fiscal. Desse modo, programas como Fies e ProUni, apesar de apresentarem-se sob o discurso da democratização e expansão da educação superior, são expressões da prática de ‘sequestro do fundo público’, o que significa, de fato, a compra de vagas ociosas das IES privadas pelo Estado.

Nesse sentido, entendemos que a reforma da educação superior empreendida pelo governo do PT tem como eixo central a diluição das fronteiras entre o público e o privado, com a introdução de entes privados no setor público, resultando num hibridismo institucional, seja pela constituição de fundações privadas nas universidades públicas, seja pela metamorfose das universidades em fundações de direito privado, a partir da lógica da diversificação das instituições, que continua em ação com o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Sendo assim, apesar de ‘avanços’ no que se refere à ampliação de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação (públicas e privadas) e à implementação de medidas para a democratização do acesso à universidade – garantidas no decorrer das gestões de Lula e Dilma Rousseff (2011-2016), constata-se a predominância dos interesses de mercado no projeto em disputa. Isso significa que:

[...] a desconstrução da educação superior pública brasileira é apresentada como “democratização” do acesso à educação para os segmentos mais

pauperizados da população. O ProUni, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o ensino a distância, o projeto Escola na Fábrica, as “universidades” tecnológicas, os cursos sequenciais, os cursos de curta duração e o Reuni constituem importantes referências da política de ampliação de acesso à educação utilizada pelo Governo Federal para legitimar suas ações por intermédio de uma eficiente operação ideológica que as reveste de um ilusório verniz democrático-popular. Em consonância com o exposto, para Sguissardi (2006, p. 132), os dados sobre a diferenciação institucional e a constatação de que, na prática, apenas as universidades com sistemas de pós-graduação consolidados desenvolvem programas de pesquisa e, portanto, cumprem a prescrita associação ensino-pesquisa-extensão, mostram que o modelo largamente predominante e em expansão nesse período foi o aqui denominado modelo de ‘universidade de ensino’ em detrimento do modelo de ‘universidade de pesquisa’. (LIMA, 2011, p. 92).

Assim, no polo mais ‘alto’ desta diversificação/diferenciação, a pós-graduação expandiu-se de modo cada vez mais atrelado à tecnologia e à inovação, elementos imprescindíveis para que o capitalismo possa renovar-se e ampliar sua margem de riqueza (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

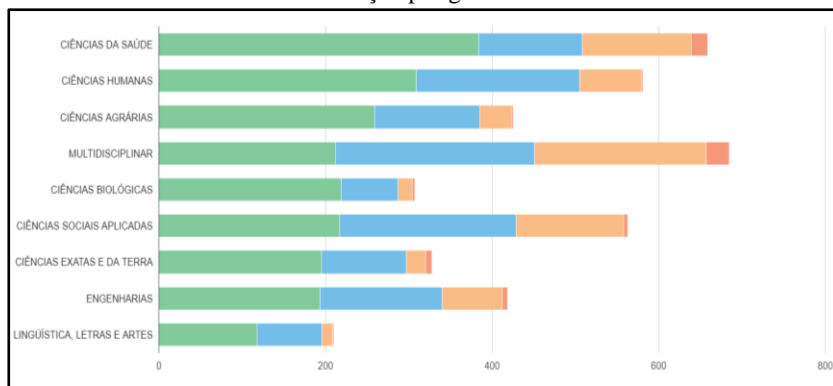
Nesse sentido, ainda de acordo com os autores, a expansão da PG evidencia a centralidade da educação e do conhecimento, que passam a ser, do ponto de vista do capitalismo mundializado:

[...] força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, que conserva o status quo, ao aumento do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial globalizado. Tornase claro, portanto, a conexão estabelecida entre educação-conhecimento e desenvolvimento econômico. CATANI; OLIVEIRA; MICHELOTTO, 2010, p. 10).

Naquilo que se relaciona especificamente à pós-graduação, os dados publicados pela última avaliação quadrienal da Capes (2016) demonstram que o número de programas de pós-graduação cresceu de 3.337 em 2013 para 4.175 em 2016.

No Gráfico 10, a seguir, é possível observar melhor o fenômeno:

Gráfico 10 – Cursos de Pós-Graduação por grande área do conhecimento



Legenda: verde (mestrado e doutorado), azul (mestrado acadêmico), laranja (mestrado profissional), vermelho (doutorado).

Fonte: Capes (2016).

Esses números expressam, de modo mais específico, um aumento de 77% no número de cursos de mestrado profissional, o que indica mais uma forma de diferenciação dentro da própria PG, sobretudo considerando que esse crescimento ocorre de forma mais vigorosa nas áreas Interdisciplinar, de Ensino de Ciências, nas Ciências Sociais Aplicadas e nas Ciências da Saúde.

Ainda de acordo com dados da Capes (2016), constata-se que o mestrado acadêmico e o doutorado também foram ampliados, atingindo um percentual de aumento de 17% e 23%, respectivamente. Atualmente 465 (11%) PPGs possuem desempenho equivalente aos padrões internacionais de excelência, com notas 6 e 7 na avaliação da Capes. Entre as áreas do conhecimento com a maior concentração de cursos com excelência internacional estão Microbiologia, Parasitologia e Imunologia (41,4%); Química (34,8%); Astronomia e Física (33,3%); Matemática, Probabilidade e Estatística (32,3%) e Geociências (31,7%). Ademais, é

importante sinalizar a recente criação de alguns cursos de Doutorado Profissional e Industrial<sup>186</sup>.

Para além dos números de expansão, é importante considerar que há uma significativa mudança ocorrida na política para a PG no âmbito da Capes. Para Silva Júnior (2005), acontece uma transferência parcial de responsabilidades com a consolidação dos PPGs, em que se verifica o endurecimento dos processos avaliativos da graduação e pós-graduação; a reorganização da pós-graduação com doutorados e mestrados enxutos e baratos; a instrumentalização e profissionalização da ciência, tornando-a uma mercadoria. Segundo Catani, Oliveira e Michelotto (2010, p. 277):

As agências de financiamento à produção do conhecimento vêm estimulando a produtividade docente por meio de editais que financiam a pesquisa, o intercâmbio de pesquisadores e uma espécie de complementação salarial por meio de bolsas. Assim, associa-se cada vez mais a produção do conhecimento aos salários dos docentes/pesquisadores e à prestação de serviços. Essa maior produtividade também é estimulada por meio da avaliação da pós-graduação, que associa a avaliação dos programas (mestrado e doutorado) à produção intelectual, sobretudo em periódicos de maior reconhecimento e prestígio acadêmico.

Segundo Silva Júnior (2005, p. 307) as consequências dessa “racionalidade tendencial” podem ser observadas a partir: 1) de um processo de homogeneização da produção científica e priorização de determinados temas para financiamento; 2) da hierarquização de áreas de conhecimento e instituições; 3) da diferenciação institucional que poderá se realizar devido à hierarquização no interior de uma homogeneização; 4) da concentração de financiamento em centros consolidados, aumentando a condição de dependência de outros cursos; 5) do estímulo à prestação de serviços nas IES, entre outros desdobramentos.

Neste sentido, como afirmam Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 46), ocorre:

Indução para a parceria com o setor produtivo a partir do discurso ideológico que inovação nas empresas é capaz de fazer o país melhorar: indução

---

<sup>186</sup>.Nesta investigação, não nos deteremos neste tema, contudo cabe destacar que o doutorado profissional foi oficialmente lançado pelo MEC em 2017 (cf. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017).



que mais agressivamente vem ocorrendo para que as universidades, em especial a pós-graduação, vinculem-se às empresas e venham a contribuir para o desenvolvimento do país também merece nossa atenção. Neste caso, os documentos oficiais fazem uso de uma fórmula ideológica, segundo a qual a pesquisa científica e tecnológica é base para a inovação e para a formação de recursos humanos qualificados, com impactos significativos no crescimento e na geração de riquezas. Conforme pesquisador da área (Dagnino, 2012), a cadeia – pesquisa-inovação nas empresas-crescimento – é ideológica, porque não há evidência empírica que justifique que “a inovação das empresas [seja] capaz de fazer o país melhorar seus índices sociais” e de assegurar o crescimento. Para Dagnino (idem): “no mundo inteiro o que se vem observando é o contrário”.

Tendo em vista este conjunto de transformações, é importante considerar que também se modificaram, neste contexto, as expectativas das elites industriais nacionais – associadas ao capital internacional – em relação às políticas educacionais para a educação superior (SEKI, 2014). Essas mudanças de expectativas do setor industrial ocorreram principalmente a partir de 2005, contexto no qual ganham expressividade, no cenário nacional, questões relacionadas à ‘produtividade’ e à ‘inovação’, no espectro das determinações gerais do capital.

Para Seki (2014)<sup>187</sup>, se antes as universidades públicas interessavam a uma fração de industriais nacionais – uma vez que as privadas, na maioria dos casos, não formavam profissionais adequados ao setor –, a partir de 2010 as demandas dos industriais deixam de estar associadas apenas à necessidade de um número suficiente de trabalhadores formados para compor o exército de reserva e passam a se relacionar às qualidades requeridas pelo processo produtivo. Sendo assim, de acordo com Seki e Evangelista (2016), a mudança de interesses materiais resultou numa concepção antiuniversitária e na descaracterização do sentido amplo e público da formação universitária no país.

Percebemos assim que esta política educacional veio sendo legitimada por uma ideologia que preconiza a ‘valorização da educação’,

---

<sup>187</sup>.Em dissertação de mestrado, o autor analisou as ‘demandas’ da Confederação Nacional da Indústria (CNI) para as universidades.

atendendo a interesses específicos do setor produtivo, nacional e internacional, o que se dá em virtude da formação político-econômica da sociedade brasileira, que foi definindo sua forma de capitalismo dependente em um processo de vínculo orgânico e subordinado da elite nacional às elites dos países que fazem parte do eixo dinâmico do capital. Desse modo, no que se refere à formação do trabalho simples e complexo, os processos de escolarização, em suas ramificações e especificidades, vinculados a demandas de produção, ampliam-se e qualificam-se de forma subordinada. Em decorrência, a demanda por alta qualificação em países como o Brasil tende a ser menor, motivo pelo qual as ‘universidades de ponta não seriam necessárias’, ou seriam suficientes alguns núcleos de pesquisa avançados em algumas áreas.

A partir desse contexto, entendemos que as tendências predominantes no percurso histórico das reformas da educação superior brasileira nas últimas décadas podem ser compreendidas a partir de três eixos:

- 1) Reorganização do modelo de financiamento público para o ensino superior;
- 2) Adequação da gestão educacional às demandas por *competitividade*, permitindo a participação dos empresários na formulação de políticas, ‘flexibilizando’ o trabalho docente e autorizando os professores a prestarem serviços de ensino e pesquisa ao setor privado, como estímulo ao *empreendedorismo*;
- 3) *Diferenciação das instituições e diversificação do modelo de ensino*, sob o pretexto da necessidade de criação de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração, os ciclos, o ensino a distância e também os polos de excelência e as diferenciações na PG, fato percebido com a criação de mestrados e doutorados profissionais e industriais (LIMA, 2011; RODRIGUES, 2007).

De acordo com Lima (2011), esse intenso processo de reformulação da educação superior brasileira efetiva a desconstrução da educação pública no país como um direito social. Mais especificamente:

O direito à educação é reconfigurado por meio da privatização em larga escala; do repasse (direto e indireto) dos recursos públicos ao setor privado, além de adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas,

privilegiando a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado; de que são importantes referências, a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos; o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente. Um processo de reformulação que configurou a educação como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideológico-cultural de reprodução da concepção burguesa de mundo. (LIMA, 2011, p. 85).

Compreendemos, pois, que a universidade do fim do século XX e início do XXI, em oposição aos modelos humboldtiano e napoleônico, deve ser aquela adequada à atual etapa de acumulação do capital, organizada, dinâmica e flexível, de maneira a poder acompanhar a internacionalização da economia e da tecnologia, por mediação da reestruturação acadêmico-pedagógica, rumo à internacionalização do conhecimento em consonância com os preceitos da UCM<sup>188</sup>.

## 5.2 DELINEAMENTOS DA EXCELÊNCIA NO BRASIL: PROPOSIÇÕES, POLÍTICAS E PROJETOS

A partir da década de 2000, em face do debate e da implementação das ações de expansão e de diferenciação da educação superior no Brasil, como mencionamos anteriormente, é que a temática da formação de centros de excelência e universidades de excelência ou de classe mundial

---

<sup>188</sup>.Ademais, apesar de extrapolar o recorte temporal analítico desta tese, é importante mencionar que, em 2016, com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, instala-se uma conjuntura de recrudescimento do ajuste fiscal, com cortes e contingenciamento de orçamento para o setor educacional (dentre outros); limitações impostas pelo governo na liberação de orçamento de custeio e de capital, com potencial de paralisação de obras e investimentos e de aquisições básicas, como livros e equipamentos de laboratório. As IES federais e estaduais enfrentam atualmente uma situação ainda mais crítica, muitas delas sequer possuem condições de honrar compromissos básicos como água e luz. As instituições de fomento, como o CNPq e a Capes, também sofrem com os contingenciamentos, uma vez que precisam cortar recursos para bolsas, o que se desdobra em consequências diretas na continuidade de pesquisas e em outras atividades acadêmicas. O movimento histórico coloca em xeque o direcionamento de um conjunto de políticas e programas, bem como de alguns direitos duramente conquistados. Todavia, a máxima da diferenciação parece instituir-se também neste governo.

passa a compor os documentos de política educacional e científica brasileira. Isto é: a ambição em construir universidades de excelência torna-se um objetivo. Entretanto, de acordo com Silva Júnior (2017), essa reorganização das universidades brasileiras em direção ao modelo de *World Class University* ocorre mais de uma década e meia depois desse movimento nos países mais avançados.

Nesse contexto, a reorganização das IES brasileiras ocorre como parte de um duplo e contraditório movimento expresso pela: 1) expansão do setor privado no que concerne à oferta de educação superior, bem como aos programas de expansão e interiorização das universidades federais; 2) fortalecimento de algumas instituições, cursos e PPGs em que se encontra a produção de conhecimento matéria-prima de forma mais expressiva. Isso indica, como afirma Silva Júnior (2017, p. 251), que “além da divisão internacional do trabalho acadêmico, há uma divisão nacional da oferta da educação superior que reproduz desigualdades sociais e regionais no país”. Esta constatação vai ao encontro da hipótese que viemos trabalhando, fundamentada do entendimento de que a corrida em prol da excelência acadêmica e do modelo de UCM contribui para a legitimação e o aprofundamento da diferenciação institucional, com foco no atendimento a distintos perfis de estudantes.

Visto isso, no próximo subitem demonstraremos as bases de como o consenso pela excelência veio sendo construído e definido mediante a análise da legislação, dos documentos políticos e dos principais programas e projetos lançados a partir de 2000, especialmente após 2010.

### **5.2.1 Excelência acadêmica e científica na primeira década dos anos 2000: bases para o consenso**

No *Livro Branco de Ciência e Tecnologia e Inovação* (BRASIL/MCTI, 2002) está prevista a criação e consolidação de centros de excelência de ‘padrão mundial’ nas áreas de fronteira do conhecimento e das novas tecnologias capacitadoras e também vínculos de cooperação com instituições científicas nacionais e internacionais, públicas ou privadas. Tais objetivos estão explicitamente alinhados às orientações do BM, como abordamos no primeiro capítulo.

Se em 2002 o *Livro* tratava de centros de excelência, em 2010, no *Livro Azul da Ciência e Tecnologia e Inovação*<sup>189</sup> (BRASIL/MCTI/CGEE, 2010), a lógica da excelência pode ser percebida de forma mais direta, uma vez que fazem parte das recomendações trazidas pela publicação:

- 1) Promover a autonomia das ‘instituições de excelência em Ciência e Tecnologia’(C&T) na constituição de seus quadros de pesquisadores e técnicos;
- 2) Promover a difusão internacional de concursos para professores e pesquisadores de universidades e institutos de pesquisa, valorizando a busca dos ‘melhores talentos no plano mundial’;
- 3) Sustentar, como política de Estado, o avanço da ciência brasileira, acelerando em qualidade e quantidade a produção científica e a formação de pesquisadores, estabelecendo prioridades para as áreas mais estratégicas e/ou carentes no país;
- 4) Lançar um amplo programa de *brain gain*<sup>190</sup>, sobretudo de jovens talentos;
- 5) Promover modalidades de apoio a pesquisas, com duração de até cinco anos, para projetos de natureza mais ousada e/ou abrangente;
- 6) Aperfeiçoar os mecanismos de absorção de cientistas estrangeiros qualificados. Em particular, os concursos para

---

<sup>189</sup>.As recomendações da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, ocorrida em 2010 foram publicadas em um documento chamado *Livro Azul*, no qual a ciência, a tecnologia e a inovação aparecem como “importantes motores da transformação econômica e social dos países” (BRASIL/MCTI/GEE, 2010). Neste livro ressalta-se a necessidade de transformação do conhecimento em inovação e a parceria entre as instituições de ensino, de pesquisa e as empresas, além da cooperação internacional. Esta parceria é constantemente enfatizada, até mesmo com elogios diretos à *Lei de Inovação* e à *Lei do Bem*. O *Livro Azul* elenca as “tecnologias estratégicas para o desenvolvimento nacional” (BRASIL/MCTI/GEE, 2010, p. 43), que são os campos relacionados à agricultura, bioenergia, tecnologias da informação e comunicação, saúde, exploração das reservas de petróleo e gás do pré-sal, tecnologia nuclear, espaço e defesa, tecnologias portadoras de futuro e outras energias.

<sup>190</sup>.Imigração de pessoas altamente treinadas ou qualificadas, consideradas benéficas para a economia ou a sociedade de um país.

professores e pesquisadores de universidades e institutos de pesquisa devem ter caráter mundial, admitindo-se o uso de língua estrangeira universal, como o inglês;

- 7) A promoção de um programa especial, em bases competitivas, para apoiar planos de excelência das instituições de pesquisa e universidades, com o objetivo de situá-las entre as melhores do mundo.

Entende-se, pois, que os *Livros 'coloridos'*<sup>191</sup> expressam um conjunto de tendências que, em âmbito global, vinham sendo delineadas desde a década de 1990 e ganharam maior expressividade a partir da década de 2000, estando mais ou menos avançadas, a depender da forma como cada país integra-se ao processo de mundialização do capital. As orientações do *Livro Azul* estão, desse modo, explicitamente alinhadas aos documentos dos OIs, especialmente aos publicados pelo BM (SALMI, 2009; ALTBACH; SALMI, 2011), no intuito de promover iniciativas de excelência para universidades de destaque. O livro, inclusive, utiliza as mesmas expressões que o referido OI: 'atração de melhores talentos', 'bases competitivas', 'promoção da excelência'.

No período entre a publicação dos dois *Livros*, a interação com o setor industrial e de serviços, visando à transferência de tecnologia e inovação – pilar do modelo de UCM –, apesar de já em voga nas políticas educacionais e científicas no país, ganha maior notoriedade com a promulgação da Lei n. 10.973/2004, a Lei da Inovação. De acordo esta Lei, passa a ser uma obrigatoriedade a criação dos Núcleos de Inovação Tecnológica dentro dos Institutos de Ciência e Tecnologia (ICT), o que inclui as universidades. Por meio desta Lei, foram definidas as regras quanto à participação dos criadores da tecnologia nos ganhos econômicos gerados pela proteção de propriedade intelectual, pelas parcerias entre universidades e empresas e pela instalação e/ou aperfeiçoamento dos núcleos de inovação tecnológica nas universidades. Esses núcleos devem estar à disposição de todos os ICTs, de maneira exclusiva ou compartilhada.

De igual modo, a promulgação da Lei n. 11.196, de 21 de novembro de 2005, mais conhecida como 'Lei do Bem', indica que a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE) passa a orientar o desenho da política de financiamento. O embasamento da política de financiamento, a partir da lógica de editais (RIBEIRO, 2016), está fundamentado no foco à inovação; no incentivo à formação de um

---

<sup>191</sup> Utilizaremos este termo para fazer referência aos livros Verde, Branco e Azul.

pesquisador-criador; na ênfase nas pesquisas de natureza aplicada em detrimento das pesquisas de natureza acadêmica e em forte subvenção pública orientada para o crescimento econômico, visando posicionar o Brasil na plataforma de valorização financeira.

Outro movimento importante nesse contexto é a criação, em 2008, do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT), coordenado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e gestado operacionalmente pelo CNPq, em articulação com outras entidades<sup>192</sup> que contribuem com recursos financeiros para o programa. Os INCTs têm como objetivo promover o avanço nacional nas áreas de ciência e tecnologia, com a formação de jovens pesquisadores e apoio à instalação e ao funcionamento de laboratórios em instituições de ensino e pesquisa e também em empresas.

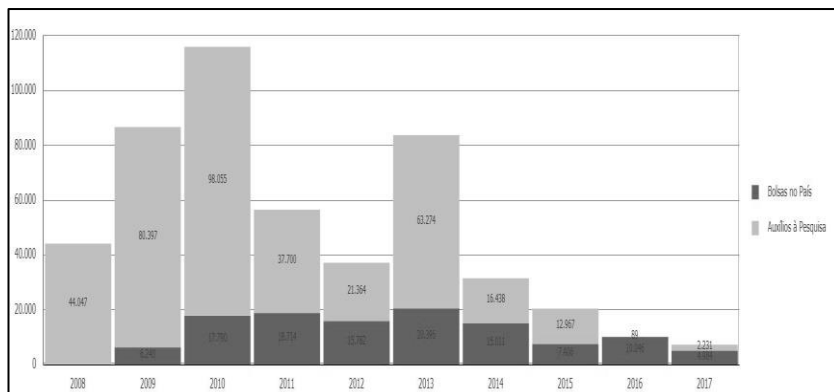
Conforme descrito na plataforma do CNPq, o INCT tem como metas, em termos nacionais: mobilizar e agregar, de forma articulada, os grupos de pesquisa em áreas de fronteira da ciência e em áreas estratégicas para o desenvolvimento sustentável do país; impulsionar a pesquisa científica básica e fundamental competitiva internacionalmente; estimular o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica de ponta associada a aplicações para promover a inovação e o espírito empreendedor, em estreita articulação com empresas inovadoras, nas áreas do Sistema Brasileiro de Tecnologia (Sibratec). O último edital foi lançado em 2014, em parceria com a Capes e as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP) dos estados, para apoiar financeiramente atividades de pesquisa de alto impacto científico em áreas estratégicas ou que buscassem a solução de grandes problemas nacionais. De acordo com dados do CNPq, de 2009 a 2014 o Programa lançou dois editais, criou 126 Institutos e 27 convênios com um recurso global de 863,51 milhões de reais.

Nos Gráfico 11 e 12 é possível verificar a evolução do financiamento destinado a este Programa ao longo da última década, bem como a alocação dos recursos em cada uma das linhas de atuação do Programa, dentre as quais destaca-se a linha de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial, abarcando mais de 50% das bolsas:

---

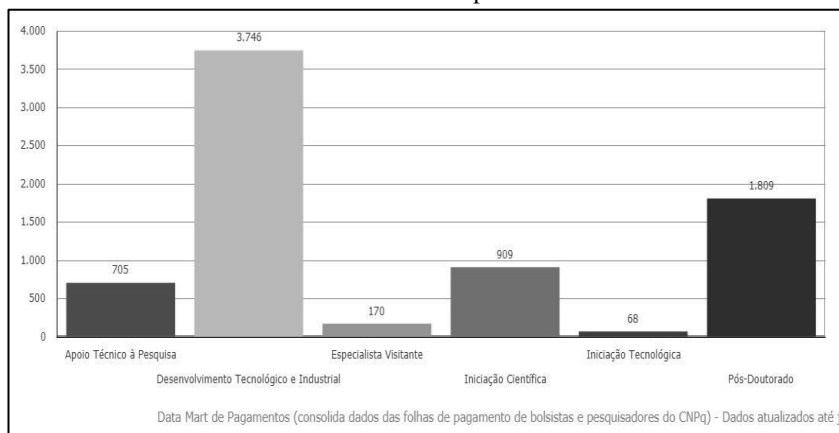
<sup>192</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e outras.

Gráfico 11 – Estatísticas do INCT 2008-2017



Fonte: Painel de Investimentos do CNPq (BRASIL/CNPQ, 2017).

Gráfico 12 – Estatísticas do INCT 2008-2017 por modalidade

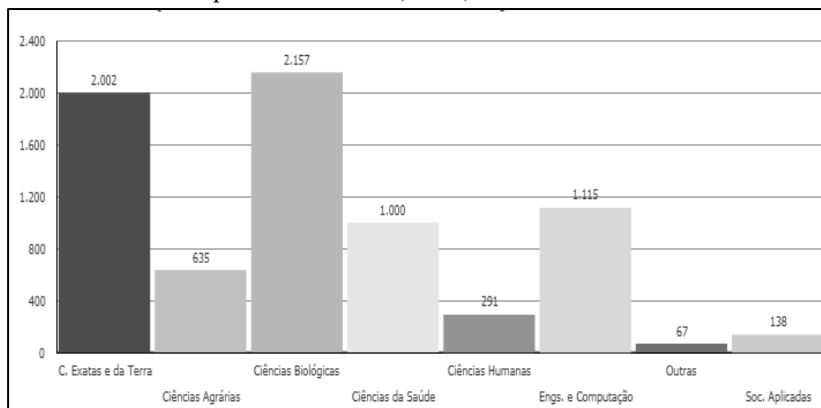


Fonte: Painel de Investimentos do CNPq (BRASIL/CNPQ, 2017).

Não causa estranhamento, desse modo, que os recursos estejam concentrados nas áreas consideradas estratégicas, como se percebe no Gráfico 13, a seguir:



Gráfico 13 – Bolsas por área em 2015 (ICNT)



Fonte: Painel de Investimentos do CNPq (BRASIL/CNPQ, 2017).

Além das áreas, é importante frisar que os Institutos se concentram em um grupo de universidades, apesar de pautarem-se por uma estratégia de parcerias entre grupos de IES diferentes, o que possibilita, de modo geral, identificar similaridades entre este Programa e algumas iniciativas de excelência internacional, como, por exemplo, o Programa espanhol, *Campus de Excelência Internacional*. Percebe-se assim que os INCTs estão fundamentados em uma lógica que viabiliza a promoção da competitividade e da inovação, a partir do investimento em áreas estratégicas e interação universidade-empresa, coadunando-se às tendências globais no que tange às novas finalidades das universidades e ao próprio direcionamento do Brasil neste mesmo sentido, especialmente a partir da década de 2000.

Existem ainda outros programas de escopo similar. São eles: Programa Primeiros Projetos<sup>193</sup>, Programa de Apoio a Núcleos Emergentes (Pronem)<sup>194</sup>, Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex)<sup>195</sup>; Programa de Formação de Recursos Humanos em Áreas

<sup>193</sup>.Estímulo à fixação de doutores com até 10 anos de formação na IES (70% capital e 30% custeio). O investimento gira em torno de 50 a 100 mil reais por candidato.

<sup>194</sup>.Apoio a grupos experientes em consolidação, com foco em projetos de interesse da sociedade (300 a 400 mil reais por projeto).

<sup>195</sup>.Apoio a grupos de excelência (elevada e reconhecida produção científica), com financiamento que gira em torno de 1,5 a 2 milhões de reais por grupo.

Estratégicas (RHAЕ-FAP)<sup>196</sup> e Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Regional (DCR)<sup>197</sup>

Percebe-se assim que a interação entre as universidades e o setor industrial e de serviços vem constituindo-se em uma forte orientação dos OIs, bem como que são centrais as iniciativas que buscam promover universidades de excelência ou de Classe Mundial em todo o mundo. Apesar da discussão da ciência enquanto força produtiva não se configurar uma ‘novidade’ – como abordamos no primeiro capítulo, nas últimas décadas a questão vem ganhando maior notoriedade nos países que não compõem o eixo dinâmico do capital, como o Brasil.

Dessa forma, no decorrer da primeira década dos anos 2000, foram colocadas as bases para o consenso da excelência acadêmica e científica, qual sejam: 1) a ideia de que o Brasil precisa de IES que alavanquem a produção de conhecimento para promover a competitividade do país no mercado internacional; 2) a necessidade de transformação do papel das universidades no âmbito da ‘sociedade do conhecimento’; 3) a importância da diferenciação institucional; 4) a necessidade de interação com o setor privado, especialmente no que concerne à transferência de tecnologia e 5) a relevância da promoção da internacionalização.

### 5.2.2 Os programas Top 200 e Ciência sem Fronteiras

A primeira proposta brasileira expressamente estabelecida de forma direcionada à promoção de Universidades de Excelência – no sentido de ampliar a participação de algumas IES nos *rankings* acadêmicos internacionais – desponta com o Programa governamental *Top 200 – Universidades de Excelência*. O referido Programa chegou a ser divulgado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) em 2012, durante o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, porém não manteve a forma inicialmente proposta.

Idealizado pelo então presidente da SESu, Luiz Cláudio Costa, o *Top 200* assemelhava-se às iniciativas de excelência promovidas por alguns países, como abordamos no quarto capítulo. O Programa elencava as cinco universidades federais em que os esforços e investimentos seriam concentrados almejando a conquista da excelência, uma vez que uma das metas era que essas universidades ocupassem um lugar de destaque nos

---

<sup>196</sup> Apoio à inserção de pesquisadores nas empresas.

<sup>197</sup> Apoio à fixação de recursos humanos especializados nas regiões N, NE e CO (excluído o Distrito Federal e incluído o estado do Espírito Santo), em acordos de parceria com entes estaduais.

*rankings* acadêmicos internacionais. Foram selecionadas inicialmente as universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG), do Rio de Janeiro (UFRJ), de São Paulo (Unifesp) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV).<sup>198</sup> De acordo com informações da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) (2014), os esforços do governo para a construção de universidades de excelência decorrem da compreensão de que a inserção das universidades nos *rankings* internacionais é um indicador da importância dessas instituições como agentes de desenvolvimento de uma nação e de que estas são instituições cruciais para a formação de profissionais criativos e com competências para promoverem avanços em C&T e na construção de um sistema eficiente de inovação tecnológica.

Apesar de a iniciativa não ter avançado no seu formato original, ações e projetos em busca da ‘excelência universitária’ têm se tornado um componente marcante da política governamental brasileira, como podemos observar, tanto nas iniciativas governamentais quanto nos PDIs das IES.

Mesmo sem ter prosseguimento, a fundamentação deste programa já pode ser considerada, em partes, uma realidade, já que nem todas as universidades públicas (embora se pautem pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão) obtêm recursos públicos similares para o desenvolvimento de pesquisas. Muitas atraem para si os poucos recursos estatais, além de outros financiamentos mais expressivos, dando lugar às ‘universidades de ensino e pouca pesquisa’ e aos ‘centros de excelência’ (RIBEIRO, 2016; SGUISSARDI, 2009)

Entendemos, pois, que este Programa representa, simultaneamente, a expressão de discussões e propostas que já vinham sendo debatidas ao longo dos anos 2000 e também um ‘pontapé’ para que este tema vigorasse de forma mais expressiva no âmbito da elaboração de políticas públicas.

De modo distinto do Programa *Top 200*, o Programa *Ciências sem Fronteiras* (CsF) foi implementado no mesmo ano, em 2012, com objetivos auspiciosos e alto financiamento, e encerrado em 2017. Teve como objetivo promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileiras por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Foram responsáveis pelo Programa o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI, a partir de 2016, acrescido do ‘C’, de Comunicações, resultante de reforma ministerial) e o Ministério da Educação (MEC), representados por suas

---

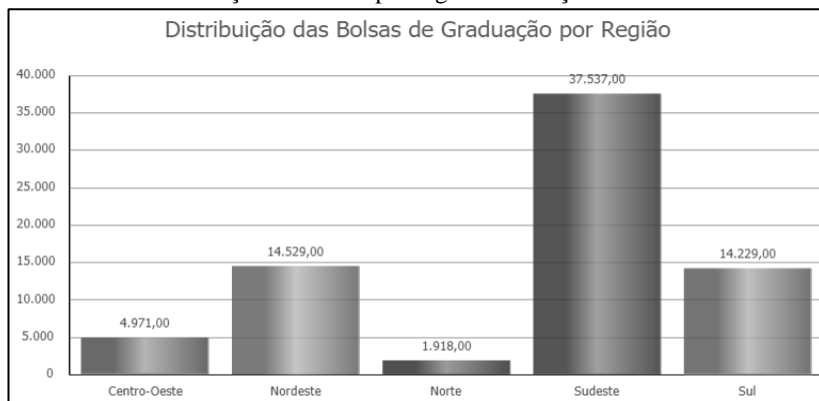
<sup>198</sup>.Os critérios iniciais de escolha foram: IGC 5 e, no mínimo, que cada uma das IES contasse com três cursos de pós-graduação com conceito 7 pela Capes.

respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes – e pelas Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

É interessante notar que, apesar de o Programa *Top 200* não ter sido implementado, o principal ‘pilar’ da lógica da excelência – a internacionalização – é contemplado no Programa CsF, o que demonstra o intuito de promover universidades de ‘padrão internacional’.

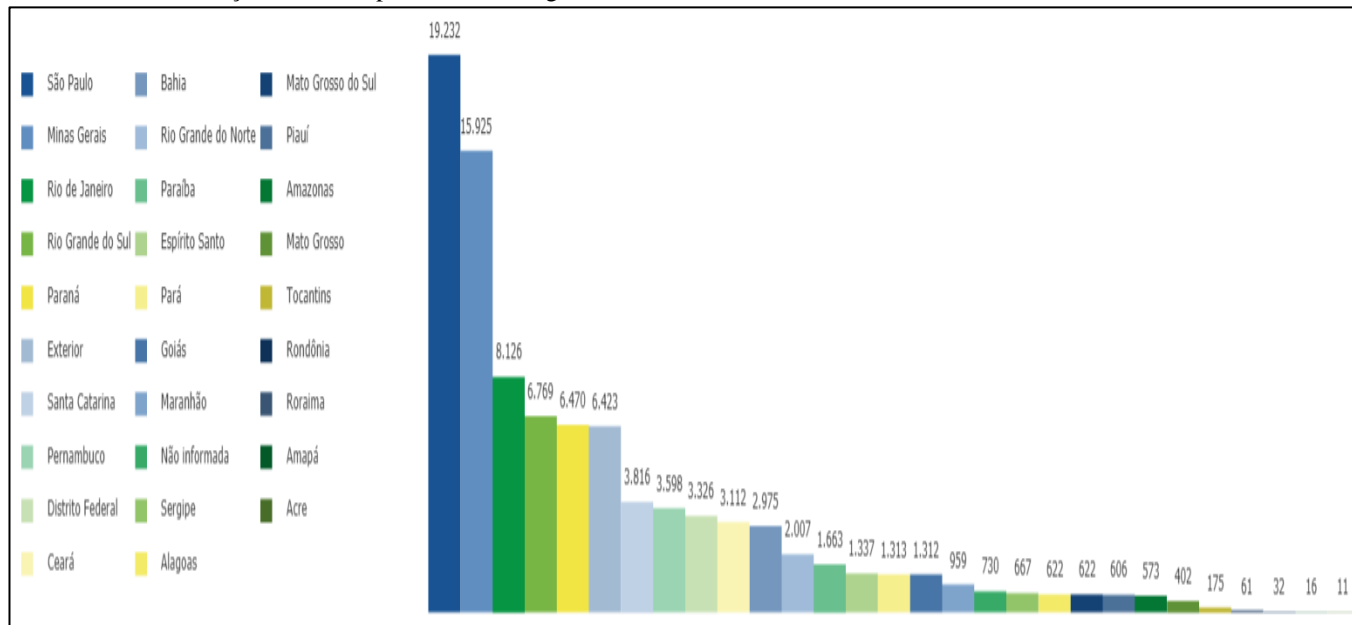
Ainda que o CsF tenha sido implementado em âmbito nacional, de modo a que alunos de todas as instituições do país pudessem concorrer a bolsas, a maioria concentrou-se na região Sudeste, especialmente nas IES do estado de São Paulo, como pode ser verificado nos Gráficos 14 e 15, a seguir:

Gráfico 14 – Distribuição de Bolsas por região e evolução



Fonte: Painel de Investimentos do CNPq (BRASIL/CNPQ, 2017).

Gráfico 15 – Distribuição de Bolsas por estado de origem



Fonte: Painel de Investimentos do CNPq (BRASIL/CNPQ, 2017).

A concentração do número de bolsas na região sudeste, especialmente em São Paulo, indica que, apesar da expressiva expansão da educação superior ocorrida na última década, há um núcleo forte de IES que se diferenciam das demais. Considerando os dados gerais apresentados pelo controle do CsF, as bolsas concentram-se na USP, na UFMG e na Unicamp. O Quadro 15 relaciona estas e outras universidades e o respectivo número de bolsas:

Quadro 8 – IES que mais receberam Bolsas CsF

IES	Número de Bolsas Concedidas
Universidade de São Paulo (USP)	5541
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	4336
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3093
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2776
Universidade de Campinas (Unicamp)	2384
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2342
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	2.173
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2.077
Universidade Tecnológica do Paraná (UTP)	2.071

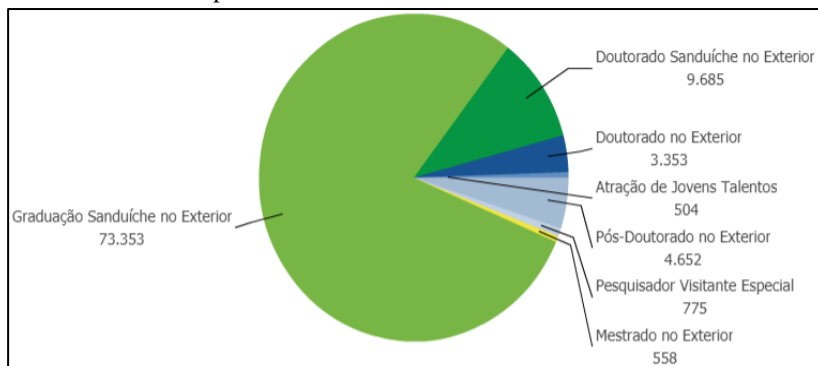
Fonte: Painel de Controle CsF (BRASIL/MCTI/MEC, 2017).

Juntas, essas oito universidades representam aproximadamente 30% do total de bolsas distribuídas no CsF<sup>199</sup>. É interessante notar ainda que algumas dessas instituições fazem parte da lista de IES elencadas pelo Projeto *Top 200*, assim como pelo Programa *BRICS NU*.

No que se refere à modalidade das bolsas concedidas pelo CsF, os dados demonstram que a opção *graduação sandwich* foi a mais expressiva, obtendo um número bastante superior ao das demais modalidades, até mesmo as relacionadas à pós-graduação, conforme pode ser observado no Gráfico 16:

<sup>199</sup> Contudo, a despeito do potencial de captação de bolsas destas IES, cabe mencionar que, especialmente as três que mais receberam bolsas também possuem número de alunos matriculados mais elevado em relação às outras.

Gráfico 16 – Bolsas por modalidade CsF



Fonte: Painel de Controle CsF (BRASIL/MCTI/MEC, 2017).

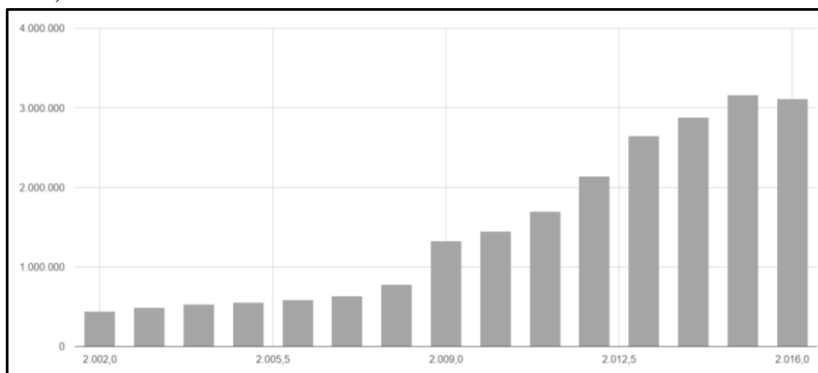
De acordo com Ribeiro (2016, p. 240), o Programa materializa a retórica difundida sobre a internacionalização da educação no país, uma vez que

[...] a internacionalização aparece diretamente relacionada à inovação e à competitividade, o que se relaciona ao uso instrumental do conhecimento que para dar fôlego à reprodução ampliada do capital precisa das inovações, ou seja, da ciência diretamente aplicada para esses fins, menosprezando a “pesquisa livre e desinteressada”. Também devemos mencionar a vinculação desse programa com as empresas, o que mais uma vez comprova a íntima afinidade da política de educação atual com as perspectivas empresariais. As empresas estão cada vez mais se apropriando do fundo público para o desenvolvimento de pesquisas que não são revertidas para a coletividade, mas são apropriadas como mercadorias privadas. Não só as pesquisas estão se convertendo em mercadoria, mas também os seus resultados. Trata-se do uso privado de recursos públicos e de instituições públicas para benefícios individuais [...].

A indução da Capes no sentido da internacionalização também foi bastante expressiva neste mesmo período. Em 2011, foi instituído o Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), em substituição ao Programa Doutorado Sanduíche Balcão e ao Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE). A alteração visou ampliar o número de cotas concedidas às Instituições de Ensino Superior

(IES) e dar maior agilidade ao processo de implementação das bolsas de estágio de doutorandos no exterior. Essa progressão, assim como a queda registrada entre 2015 e 2016, pode ser visualizada no Gráfico 17, a seguir:

Gráfico 17 – Evolução de investimentos da Capes em bolsas e fomentos (2002-2016)



Fonte: Capes/Geocapes (2017).

É interessante notar ainda o encaminhamento do Programa CsF, que se transformou no Programa Mais Ciência, Mais Desenvolvimento, que ainda está em fase de elaboração pelo MEC em parceria com a Capes, sendo este um programa ainda mais direcionado para determinadas áreas, especialmente para a PG. Apesar de o Programa não ter sido lançado oficialmente, informações do referido Ministério destacam que, para participar destes projetos, as IES deverão apresentar um plano de internacionalização dos cursos para os próximos quatro anos, apontando metas e indicadores de internacionalização; as áreas prioritárias para recebimento de bolsas; as principais universidades do exterior com as quais pretendem criar ou manter convênio. Para seleção das universidades estrangeiras está prevista a exigência de que estejam entre as 150 melhores do mundo nos *rankings* internacionais.

### 5.2.3 Pós-graduação (PG): o ‘coração’ da excelência

A PG pode ser considerada “o polo irradiador da lógica da excelência acadêmica, a partir da regulação, controle e indução da Capes, CNPq, Finep, e fundações Estaduais de apoio à pesquisa” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 224).

Assim como abordamos no subitem anterior, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) foi significativamente expandido nas últimas



décadas, tanto em termos de número de matrículas quanto do dispêndio nacional público e privado com P&D. Este nível de ensino também sofreu expressivas transformações, como mencionamos no item anterior, operacionalizadas pela Capes. Esta agência realizou um reordenamento nas suas ações, que passaram a ser pautadas pela regulação e por uma série de novas exigências, as quais enfatizam a produtividade e a internacionalização dos PPGs e dos docentes. Essas duas características passam a ser marcantes nos documentos e programas da política educacional e científica a partir de 2002, como veremos adiante.

Outra questão importante é a indução da pesquisa, que passa a ser operacionalizada a partir de editais temáticos ou por área de conhecimento. Ressalta-se que, em relação ao CNPq, até o ano de 1999, os projetos eram encaminhados via demanda livre, o que significa que a agência não determinava prioridades de pesquisa em áreas ou temas.

As 'áreas estratégicas' passam então a ganhar notoriedades nas políticas, a partir de convênios e editais indutores de pesquisa cujo conhecimento produzido deve ser o conhecimento matéria-prima, visando ao aumento da produtividade do capital e da competitividade econômica do país. Ademais, essa política de financiamento de pesquisa prioriza áreas de conhecimento em que se situam as carreiras de destino dos setores mais abastados da sociedade, ao contrário do que ocorre com o Reuni.

Contudo, de acordo com Ribeiro (2016), os dados coletados sobre o número de projetos científicos submetidos e aprovados pelo CNPq entre os anos de 2011 e 2014 demonstram que as chamadas para o financiamento de pesquisas funcionam não apenas para a indução de pesquisas por áreas e/ou temas considerados estratégicos mas também para a otimização dos recursos disponíveis. Diante da insuficiência de recursos públicos para o apoio às pesquisas, as chamadas ou editais cumprem uma função de caráter selecionador.

O levantamento realizado por Ribeiro (2016) indica que, entre os anos 2011 e 2014, as IES que alcançaram o maior número de projetos aprovados pelo CNPq foram: a USP (1.624 projetos aprovados ou 6,6%), a UFMG (1.040 ou 4,25%), a UFRJ (1.036 ou 4,22%) e UFRGS (988 ou 4%). Também foram aprovados projetos de pesquisa em instituições de ensino particulares e em empresas privadas com ou sem fins lucrativos, o que evidencia a materialização da parceria entre o público e o privado.

No que se refere às grandes áreas do conhecimento, Ribeiro (2016) apurou os seguintes dados: 3.895 projetos das ciências agrárias aprovados, 3.558 das ciências exatas e da terra, 3.482 das ciências da saúde, 3.475 das ciências biológicas, 3.233 das ciências humanas, 2.982 das

engenharias, 2.421 das ciências sociais aplicadas, 896 projetos da área ‘outros’, 497 de linguística, letras ou artes e 11 indefinidos.

Em consonância com esses dados, a autora afirma que a autonomia científica das universidades está cada vez mais comprometida ou limitada em decorrência da subordinação cada vez maior destas instituições aos desígnios do mercado. Tendo em vista o exposto, Ribeiro (2016, p. 417) afirma que

[...] a produção de conhecimentos no capitalismo é direcionada não apenas para o atendimento das necessidades da produção e do mercado, mas também assume características peculiares a depender do lugar ocupado pelos países na divisão internacional do trabalho. Dessa forma, os países centrais e os seus monopólios constroem obstáculos impeditivos para que os países periféricos produzam uma ciência mais voltada às necessidades de sua população e que busque romper com o quadro de dependência.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que, desde a Reforma do Estado novos marcos regulatórios redefiniram o arcabouço jurídico brasileiro, o que resultou no estabelecimento de um novo paradigma de produção do conhecimento com ênfase na inovação tecnológica e nas ciências. Nos governos petistas, a começar pelo primeiro governo de Lula, houve a adesão ao modelo de desenvolvimento econômico, o que produziu uma nova função socioeconômica para a universidade brasileira (SILVA JÚNIOR, 2017). Assim, “pode-se verificar, portanto, que o fundo público foi investido como recurso para aumentar a produtividade e competitividade, transformar a economia do país e situá-lo como excelente plataforma de valorização do capital” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 225). Desse modo, ainda que a orientação para o mercado seja uma constante no Brasil, a velocidade e a amplitude atingida pelo sistema universitário brasileiro “é mais notável em razão do processo de mundialização do capital” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 235).

No âmbito da política educacional, foi lançado, em 2010, o VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), o qual, pela primeira vez, esteve alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNPG (2011-2020) foi elaborado com o objetivo de definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. São eixos centrais para a condução e desenvolvimento do SNPG: a política de internacionalização e cooperação internacional e a “necessidade de

flexibilização jurídica para o aprimoramento da afinização entre universidade, Estado e mercado” (SILVA JÚNIOR; KATO, 2016, p. 147). Desse modo, cabe evidenciar que a pós-graduação se constitui em um espaço privilegiado para a formação de quadros profissionais de alto padrão, destacando-se, portanto, como uma área de ensino/pesquisa estratégica para que os países se integrem de forma competitivamente vantajosa no cenário global.

O incentivo à internacionalização e à cooperação internacional estão expressos no PNPG mediante algumas recomendações, dentre as quais destacamos: enviar mais estudantes ao exterior para fazer doutorado; estimular a atração de mais alunos e pesquisadores visitantes e estrangeiros; e aumentar o número de publicações com instituições estrangeiras.

O PNPG reforça a ideia da indução estratégica em áreas e também em temas, “de acordo com sua relevância para o país” (BRASIL/CAPES, 2010, p. 18). Como áreas prioritárias foram escolhidas: biotecnologia, fármacos, medicamentos e vacinas, materiais avançados, nanotecnologia, tecnologia da informação e da comunicação, microeletrônica, espaço, defesa e energia nuclear. E como temas: agricultura; Amazônia e o mar; programa espacial; política nuclear; saúde pública; o desafio urbano; educação básica; e problemas ligados ao clima, à energia, ao pré-sal e às questões sociais.

O Plano ainda indica o aperfeiçoamento da sinergia entre Ciência, Tecnologia e Inovação para o desenvolvimento econômico do país. De acordo com Silva Júnior e Kato (2016), o PNPG (2011-2020) apresenta diretrizes para a adoção de uma política de Estado que objetiva integrar um plano nacional de desenvolvimento econômico e social a um plano nacional de pós-graduação. Neste âmbito, a universidade e sua estrutura acadêmico-científica, técnica e pedagógica contribui para a inserção do país em um sistema econômico mundial e competitivo por mercados.

Este novo escopo do SNPG prevê novas diretrizes para o sistema, caracterizadas pela diferenciação institucional entre os programas de PG *stricto sensu*, com recomendações para diminuição da entronização do modelo de universidade humboldtiano. Assim, na lógica do documento, caberia à Capes a função de incentivar e conduzir a formação pós-graduanda voltada para atividades extra-acadêmicas, ou seja, conduzir a criação de mestrados profissionais. O aprofundamento da diferenciação (entre as IES e também entre os PPGs) está previsto no próprio documento:

No topo do sistema estão as universidades humboldtianas, conhecidas por patrocinar a união indissolúvel do ensino e da pesquisa, com a pós-graduação à frente, servindo de modelo ou farol para o sistema. Porém, no primeiro mundo e no Brasil, elas são a minoria, apresentando toda sorte de distorções: trata-se de um conceito ou de um ideal, a exigir ajustes ao ser trazido para os dias de hoje e aplicado à realidade das instituições. Não obstante, elas existem e deverão ser cobradas nas avaliações por sua inserção internacional ou pela capacidade de oferecer cursos de padrão internacional. Ao lado das universidades públicas humboldtianas e de uma ou outra comunitária que integra aquele prestigioso rol, há as públicas não-humboldtianas e as privadas, distinguidas entre as comunitárias e as não-comunitárias, com menos vocação acadêmica e maior proximidade com o mercado e, por vezes, com o setor produtivo. Este conjunto de natureza diferente e complementar deverá responder por demandas e necessidades diferentes: num extremo, a necessidade de formar professores e pesquisadores voltados para o sistema de ensino e de pesquisa; noutro extremo, a necessidade de formar quadros e técnicos altamente especializados para os setores públicos e privado. (BRASIL/MCTI, 2010, p. 128).

É significativo observar que o próprio PNPG (2011-2020) indica a necessidade de adoção de políticas que incrementem o percentual de programas conceituados em patamares superiores para que se atinjam os níveis de excelência desejados na formação dos pós-graduandos brasileiros.

Em consonância com esse direcionamento, em 2011, é lançado o Proex, com o objetivo de manter o padrão de qualidade dos programas de

pós-graduação com nota 6 ou 7<sup>200</sup> pertencentes a IES de direito público e privado.

A categoria Excelência<sup>201</sup>, baseada nos critérios de avaliação da Capes, torna evidente que o conceito de excelência é baseado em dados formais, como produção científica em revistas classificadas como Qualis A1 e A2, número de bolsas-produtividade do CNPq, entre outros, sendo tais critérios estabelecidos por meio do documento que define o conceito de excelência da PG.

Os programas inseridos no Proex recebem uma dotação orçamentária que pode ser utilizada de acordo com prioridades estabelecidas pelos próprios programas, em qualquer das modalidades de apoio previstas pela Capes: concessão de bolsas de estudo, recursos de custeio e fomento para investimento em laboratórios, custeio de revisão/impressão de dissertações e teses, passagens, eventos, publicações, entre outros.

É importante salientar que a metodologia de distribuição deste Programa foi modificada pela Capes em 2016, prevendo um teto para a concessão de valores de custeio. A nova metodologia leva em conta a quantidade total de alunos matriculados em PPGs de acordo com os dados da Plataforma Sucupira. O objetivo apresentado pelo órgão seria de reduzir as desigualdades entre cursos novos (menor percentual de

---

<sup>200</sup> Os critérios avaliativos utilizados pela Capes levam em conta a proposta do programa, o corpo docente, o corpo discente, as teses e dissertações, a inserção social e a produção intelectual. Esses critérios são aplicados a todos os PPGs do país, independentemente da área e da IES em que estão inseridos, entre os quais um dos indicadores determinantes da avaliação é o da produção intelectual dos programas. Além disso, para a sistemática de avaliação, a Capes adota uma escala numérica de pontos de 1 a 7. Nessa escala, os conceitos 6 e 7 são exclusivos para PPGs que ofereçam doutorado com nível de excelência, de acordo com padrões de qualidade internacionais. As notas 6 e 7 são, portanto, de PPGs considerados centros de excelência, isto é, de programas geralmente criados em universidades de pesquisa situadas em regiões economicamente centrais do país e que concentram parte significativa dos recursos públicos.

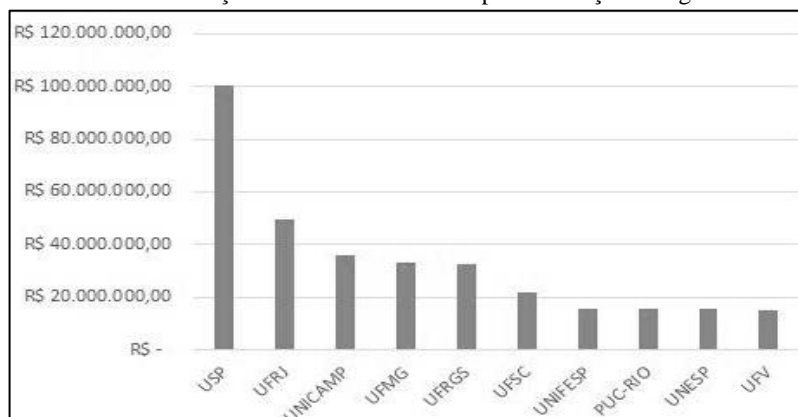
<sup>201</sup> A categoria Excelência é definida pelos pares na Capes destacando-se o entendimento de que não existe um conceito de excelência distinto daquele estabelecido pelo Comitê Técnico Científico (CTC) por meio dos parâmetros de avaliação da Capes. Em outras palavras, os pares acadêmicos que integram esse comitê são representantes dos PPGs e o conceito de excelência e seus critérios na e para a PG são por eles discutidos, analisados e definidos. Porém essa definição não ocorre sem tensões e conflitos, tampouco é consensual entre todos os acadêmicos da área.

bolsistas) e cursos mais antigos. A metodologia também adota diferenciação nos financiamento – para além da nota do programa – de acordo com a área do PPG, sistematizando-o em dois grupos<sup>202</sup>, e também de acordo com o nível do programa (mestrado ou doutorado).

Considerando este Programa e suas adequações mais recentes, bem como o seu contexto de elaboração e aplicação, é possível visualizar um ‘fio’ condutor entre suas ações, programas e projetos, que priorizam a formação de núcleos mais avançados de produção de conhecimento em algumas áreas consideradas estratégicas, de modo concomitante à expansão e à diferenciação dos cursos de graduação e PG.

De acordo com os dados da Capes sobre o financiamento do Proex, vigente até agosto de 2017, constatamos que os PPGs recebem 71,5% dos recursos globais do Programa, como pode ser constatado no Gráfico 18:

Gráfico 18 – Distribuição de Recursos do Proex por Instituição até agosto de 2017



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com dados obtidos em Geocapes (2017).

Percebe-se que os PPGs de ‘excelência’ da USP receberam 21,5% do total de recursos do Programa, o que corresponde ao dobro da segunda IES, a UFRJ. Neste sentido, a diferenciação de recursos para os PPGs pode ser considerada uma estratégia governamental de indução de formação de centros de excelência em algumas IES e em algumas áreas.

<sup>202</sup>.Grupo A: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinares – Biotecnologia, Ciências Ambientais, de Materiais e Interdisciplinares. Grupo B: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras, Artes e Multidisciplinares – Ensino e áreas interdisciplinares.

Destaca-se ainda que o PNE 2014-2024<sup>203</sup>, aprovado com vinte metas e um conjunto amplo de estratégias para cada meta, contém três metas (12, 13 e 14)<sup>204</sup> que tratam especificamente da educação superior.

As metas expressam o movimento nacional de expansão da educação superior e, especialmente, a maior atividade da PG, uma vez que se planeja o aumento da proporção de mestres e doutores no corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior e a ampliação das matrículas e da titulação na PG *stricto sensu*. Este planejamento indica que o Brasil, assim como os demais países e blocos abordados ao longo desta pesquisa – os quais buscam a ‘excelência acadêmica e científica’ – considera a PG como espaço significativo de produção de pesquisa e inovação. Isso pode ser constatado em uma das estratégias da Meta 14, na qual está evidenciado o interesse em “elevar o padrão de qualidade das universidades, visando à realização de pesquisa institucionalizada de modo articulado a programas de pós-graduação *stricto sensu*”.

Informações como o aumento do número de patentes e publicações durante a década anterior ao plano são utilizadas, por meio do PNE, para demonstrar os avanços numéricos do período. Além disso, também são utilizadas comparações quantitativas com outros países, especialmente os países que compõem o BRICS, o que ratifica o discurso de competitividade global e regional dos países e das suas IES.

A internacionalização também aparece como uma expectativa no PNE, notadamente nas estratégias de consolidação de programas, projetos e ações com escopo alinhado à internacionalização da pesquisa e da PG; no incentivo à atuação em rede; no fortalecimento de grupos de pesquisa e promoção do intercâmbio científico e tecnológico, nacionais e internacionais.

As questões da internacionalização da pesquisa e da PG, da ampliação do intercâmbio científico, da ampliação da produção, da

---

<sup>203</sup> Instituído pelo Projeto de Lei n. 8.035/2010 e aprovado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

<sup>204</sup> A Meta 12 tem como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público. Pela Meta 13, propõe-se elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, dentre os quais, no mínimo, 35% devem ser doutores. Por fim, por meio da Meta 14 prevê-se a elevação gradual do número de matrículas na PG *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

formação de recursos humanos pós-graduados, da articulação e cooperação com as empresas para aumentar a competitividade e da focalização na pesquisa aplicada, inovação e geração de patentes recebem centralidade, havendo várias estratégias neste sentido, dentre as quais destacamos:

- 1) 12.21: Fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação;
- 2) 13.5: Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo a que possa realizar efetivamente pesquisa institucionalizada, articulada a PPGs *stricto sensu*;
- 3) 14.9: consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da PG brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;
- 4) 14.11: ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;
- 5) 14.13: aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas (ICT).

Para Oliveira e Dourado (2016), a internacionalização da produção e da cooperação científica proposta no Plano está orientada por uma política que pretende ampliar a base de produção do conhecimento no país. No entanto, o que não se sabe é o grau de subordinação do trabalho, da produção e da formação acadêmica aos interesses do mercado e do capital produtivo tampouco as implicações para a autonomia e para a identidade institucional ou os efeitos sobre o projeto, os compromissos e os engajamentos sociais das universidades públicas.

Os autores afirmam que

o PNE (2014-2024) traz a tona, portanto, a discussão de qual é o melhor modelo de educação superior para o Brasil. Há muitas tendências e



proposições em debate, dentre as quais: a) a expansão somente pela via das universidades plenas ou universidades de pesquisa, que assegurem o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; b) a continuidade do modelo diversificado e diferenciado de expansão do sistema que nos conduza a um sistema inclusivo, de massas ou até mesmo universal e que supere o modelo de formação das elites. Há uma questão de fundo nessa discussão que é conceber a educação superior como um bem público e direito social ou um bem que decorre do mérito pessoal, conforme a capacidade e esforço de cada um. Dessa compreensão decorre o maior ou menor esforço do Estado por meio de políticas públicas de expansão, de inclusão e de permanência na educação superior. Se a educação superior não é uma mercadoria ou simplesmente um serviço, cabe ao Estado expandir e incluir, mas também regular, regulamentar, supervisionar e avaliar a oferta de modo a garantir sua qualidade. (OLIVEIRA; DOURADO, 2016, p. 1335).

Sendo assim, o modelo de expansão parece ser o da diferenciação do sistema, contando com formatos acadêmicos diversos, mantendo, contudo, um conjunto de universidades de maior prestígio – consideradas universidades de pesquisa – na ‘linha de frente’.

Nessa perspectiva, de acordo com informações disponibilizadas no *site* da Capes<sup>205</sup>, está prevista a composição de um GT para analisar um programa de excelência e internacionalização para as universidades brasileiras, do qual participarão o MEC e o MCTIC. A ideia do programa é estimular mudanças no campo de pesquisas e pós-graduações no Brasil, com foco na excelência e mérito, assim como aumentar a transferência tecnológica entre universidades e indústrias, de modo a estimular a inovação. A avaliação da Capes é que as universidades e institutos de pesquisa brasileiros precisam aumentar a visibilidade no cenário mundial e, em vista disso, há a necessidade de uma estratégia de longo prazo, com prioridade para a qualidade da produção científica.

---

<sup>205</sup> C.f.: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

#### 5.2.4.A Perspectiva para excelência nos Planos de Desenvolvimento Institucionais das universidades brasileiras

Além das políticas educacionais, podemos analisar como a concepção de UCM vem orientando (ou não) o planejamento estratégico das IES observando os seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>206</sup>

Como afirma Pereira (2010), o PDI é um planejamento elaborado por cada IES a partir da análise sistemática dos pontos fortes (competências) e fracos da instituição, assim como dos fatores externos que possam afetá-la, com o objetivo de formular ações estratégicas para aumentar a competitividade e seu grau de resolutividade. Neste sentido, de acordo com Segenreich (2005, p. 151):

O reconhecimento dessa base referencial do PDI para a avaliação institucional faz parte do próprio conceito de avaliação adotado no documento em análise. Partiu-se da definição de avaliação como um ato pelo qual se formula um juízo de valor sobre um objeto (indivíduo, ação, projeto, etc.), por meio de um confronto entre a realidade observada desse objeto e um modelo ideal que nos serve como referência (HADJI, 1994, 1997). Importa observar que o modelo ideal (no caso, o PDI) do que deve ser esse objeto antecede a avaliação porque não se pode apreciar um objeto sem uma ideia clara de sua natureza. Esse modelo ideal, definido como “referente” por Hadji, pode ser traduzido, num processo de avaliação institucional, em termos de finalidades, metas e planos a médio e curto prazo. **Um plano de desenvolvimento institucional, nessa perspectiva, poderia espelhar a tradução, em médio prazo, das propostas de uma**

---

<sup>206</sup>.De acordo com o Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior (BRASIL, 2006a), as instituições federais de ensino superior, na elaboração de seus PDIs, devem especificar as metas e os objetivos que se propõem a realizar em ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil, com especial destaque aos projetos de expansão e qualificação institucional, em consonância com sua vocação institucional e as características da região. Em geral, o PDI abrange um período de cinco anos e está estruturado a partir dos seguintes itens: cronograma, metodologia de implementação, objetivos, metas e ações, sob a ótica de três grandes eixos: Dimensões, Categorias de Análise e Indicadores. Cabe salientar que o Anteprojeto está parado no Congresso Nacional desde então.

**instituição de ensino superior no sentido de consolidar sua trajetória.** (destaque no nosso).

Tendo isso em consideração, neste subitem analisamos os PDIs atualizados<sup>207</sup> das IES selecionadas. Os critérios de seleção utilizados foram: 1) a menção das IES nos *rankings* internacionais analisados (ARWU e THE), desde que estejam entre cinco primeiras posições; 2) as dez primeiras universidades hierarquizadas pelo RUF, tendo em conta que este classifica apenas IES brasileiras; 3) universidades públicas inseridas no *Programa Universidade em Rede do BRICS*; e 4) universidades que compunham o *Projeto Top 200*.

Assim, foram selecionadas as universidades públicas que contemplam pelo menos um dos referidos critérios, como está expresso no quadro a seguir:

Quadro 9 – PDIs selecionados (continua)

<b>PDIs selecionados</b>	
1.	Universidade de São Paulo (USP);
2.	Universidade Federal de Minas Gerias (UFMG);
3.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
4.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp);
5.	Universidade Estadual Júlio Mesquita (Unesp);
6.	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp);
7.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
8.	Universidade Federal de Viçosa (UFV);
9.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
10.	Universidade Federal Fluminense (UFF);
11.	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ);
12.	Universidade Federal do Paraná (UFPR);
13.	Universidade de Brasília (UnB)
14.	Universidade Federal do ABC (UFABC)

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Dentre as universidades selecionadas, é interessante notar que algumas delas contemplam os três critérios de seleção utilizados: UFRJ,

<sup>207</sup>.Cada IES é responsável pelo seu PDI. Assim sendo, não necessariamente eles correspondem exatamente ao mesmo período.

UFMG, UFRGS e USP<sup>208</sup>. Estas universidades também estão entre as que mais recebem recursos do Proex e do CsF<sup>209</sup>.

Ao considerar as particularidades de cada IES nesse processo, apesar das relações de totalidade em que estão inseridas, é importante salientar que o conjunto de universidades é constituído, em sua maioria, por IES com significativa trajetória institucional, historicamente reconhecidas no cenário nacional, como, por exemplo, UFMG e USP, salvo o caso da UFRJ<sup>210</sup>. Algumas dessas universidades foram inauguradas entre as décadas de 1940 e 1960, em geral a partir da aglutinação de faculdades isoladas, como UFSC, Unicamp, UFRGS, UFF, UFPR e UFV. O grupo de IES selecionadas ainda conta com instituições criadas a partir de projetos diferenciados de universidade: a UnB em 1962 e a Unesp<sup>211</sup> na década de 1970. Dentre as universidades mais recentes,

---

<sup>208</sup>.A USP é um caso particular, pois não estava inserida no *TOP 200*, uma vez que não se configura como uma IES federal, mas está presente em todas os demais critérios de classificação.

<sup>209</sup>.Sobre este aspecto, cabe também considerar o tamanho (em termos de estrutura, número de matriculados, número de PGs) dessas instituições, o que também impacta no potencial de captação de recursos/bolsas dessas instituições.

<sup>210</sup>.O PDI desta instituição foi elaborado em 2006, uma vez que é facultado às universidades decidir as formas de atualização do planejamento. Desse modo, não foi identificado neste PDI a ambição de classe mundial, apesar de a instituição estar entre as universidades brasileiras de maior prestígio, até mesmo ocupando posições nos *rankings* internacionais.

<sup>211</sup>.A Unesp tem unidades em 24 municípios do estado de São Paulo. Este modelo de universidade *multicampus* é inspirado na estrutura da Universidade da Califórnia, nos EUA.

fazem parte do grupo analisado a Unifesp<sup>212</sup>, criada em 1994, e a UFABC<sup>213</sup>, criada em 2005.

A partir da análise dos PDIs das instituições mencionadas depreende-se que o consenso pela excelência constituído no âmbito das políticas para a educação superior globais ganha vigor também no âmbito institucional das IES brasileiras, o que configura uma cultura da excelência que passa a operar no âmbito da gestão, da docência e da pesquisa a partir da noção de competitividade.

Identificamos dois *Perfis Institucionais* nos PDIs analisados. O primeiro refere-se às universidades que traçam suas missões, metas e estratégias a partir do objetivo de tornarem-se UCMs<sup>214</sup>. Isto é, que têm pretensões de estar entre as melhores universidades do mundo de acordo com os *rankings* internacionais e assim edificar a elite acadêmica e científica brasileira.

Ressalva-se, todavia, que a noção de UCM é explicitada nos PDIs analisados sempre articulada à concepção de excelência (da pesquisa, do ensino, do corpo docente, discente e gestão). Com este perfil,

---

<sup>212</sup>.Tradicionalmente reconhecida como instituição especializada nas ciências da saúde, seu núcleo de origem é a Escola Paulista de Medicina, cuja fundação remonta a 1933, tendo sido sustentada por meio de recursos privados e subsídios governamentais até a sua federalização em 1956. Com a promulgação da Lei n. 8.957, em 15 de dezembro de 1994, a EPM transformou-se em universidade federal, mantendo os cursos ministrados nas áreas de Medicina, Enfermagem, Ciências Biológicas (modalidade médica), Fonoaudiologia e Tecnologia Oftálmica, que hoje integra as Tecnologias em Saúde.

<sup>213</sup>.A UFABC foi criada com o objetivo de integrar vários *campus* na região do Grande ABC. Mais do que essa integração, o projeto da IES apresenta explícita influência das ideias de reforma universitária propostas pela Academia Brasileira de Ciências, especialmente no que concerne ao projeto pedagógico da instituição. Por esse motivo, a UFABC é identificada, em muitos casos, como fruto de um longo debate sobre a necessidade de se reformar o sistema universitário brasileiro. De acordo com informações do endereço eletrônico da instituição, a inovação tecnológica constitui o cerne da utopia universitária da UFABC. Inclusive, a própria instituição coloca-se como uma inovação no sistema universitário brasileiro, próxima ao ideal de universidade do século XXI defendido por muitos intelectuais e dirigentes. Nesse sentido, esta IES pode ser considerada como um parâmetro para a reforma universitária e um modelo a ser seguido por outras instituições de ensino superior.

<sup>214</sup>.Assim como indicamos no segundo capítulo, entendemos que Universidade de Classe Mundial, Universidade de Excelência, Universidade de Padrão Internacional e Universidade Internacional podem ser consideradas como sinônimos.

identificamos USP, UFGRS, UFMG, Unifesp, UFABC, Unicamp, UnB e UFSC.

Já o segundo *Perfil* refere-se às IES que buscam promover a excelência em vários âmbitos, contudo não colocam como horizonte tornarem-se uma UCM, ainda que estejam igualmente preocupadas com o avanço da internacionalização, a ampliação do número e a qualificação dos cursos de PG, com formas mais eficientes de gestão, entre outras questões. Afinal, todas as universidades selecionadas para análise compõem um conjunto de IES tradicionalmente reconhecidas e/ou consideradas ‘de elite’. Nesses casos, percebemos que a concepção de excelência é utilizada como um *slogan* que passa a identificar alta qualidade. Neste perfil, enquadram-se Unesp, UFV, UFRJ, UFF, UERJ, UFPR e UFC.

A nosso ver, o que distingue esses dois *Perfis* é a intencionalidade e a proposição estratégica para alcançar o status de classe mundial e, por consequência, o alinhamento aos documentos dos OIs analisados no segundo capítulo e às Iniciativas de Excelência no cenário internacional abordadas no quarto capítulo.

No Quadro 17, apresentamos cada um dos *Perfis* mencionados:

Quadro 10 – Perfis identificados a partir dos PDIs

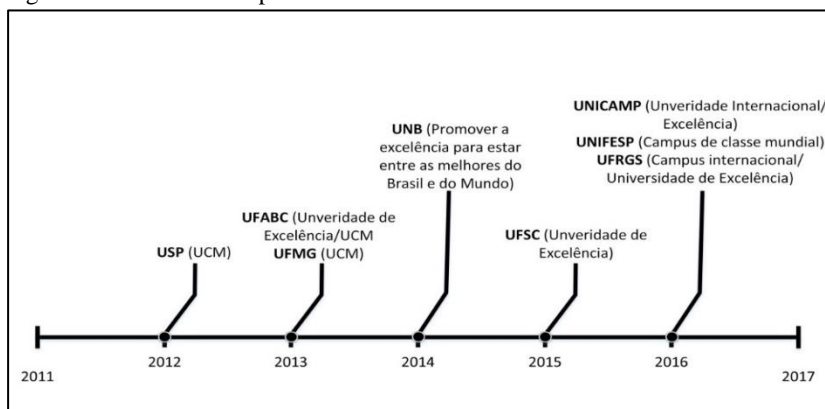
<b>Perfil 1</b>	<b>Perfil 2</b>
Universidade de São Paulo (USP)	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	Universidade Federal Fluminense (UFF)
Universidade Federal do ABC (UFABC)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade de Brasília (UnB)	Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Sendo assim, ao longo deste item deter-nos-emos na abordagem de algumas características e estratégias evidenciadas nos PDIs das IES do *Perfil 1*, ou seja: as IES que declaram a ambição – no plano

discursivo/estratégico – de tornarem-se UCMs. A título de ilustração, na Figura 7, a seguir, apresentamos estas informações na linha do tempo:

Figura 7 – Linha do Tempo da excelência nos PDIs



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A primeira questão que suscita debate a partir dos PDIs analisados refere-se à concepção de UCM ou Universidade de Excelência apresentada pelas IES nos seus próprios PDIs. De acordo com o PDI da UFABC (2012-2022), a excelência é um conceito relativo, uma vez que, efetivamente, revela-se apenas na comparação com os pares. Justamente por isso, “a UFABC deve acompanhar e estudar os mais diversos *rankings* universitários, desde as avaliações periódicas dos cursos da graduação e da pós-graduação pelo MEC e pela Capes, até os *rankings* internacionais de universidades de classe mundial” (UFABC, 2012, p. 20). Desse modo, “a UFABC não deve hesitar em se comparar com as melhores universidades nacionais e internacionais” (UFABC, 2012, p. 19).

Percebemos que os *rankings* internacionais são evocados, por um lado, para conferir credibilidade às IES, fortalecendo-as, e por outro, para argumentar sobre a necessidade de o Brasil contar com algumas das suas universidades entre as melhores do mundo, uma vez que no documento é apontado um descompasso entre a posição das universidades nas classificações e o desenvolvimento econômico do país.

De acordo com o que está descrito no PDI da UFMG:

O Brasil, embora seja uma das 10 maiores economias do mundo, alcançando a 6ª posição em termos de PIB em 2011, não possui nenhuma de suas universidades entre o grupo das 100 melhores instituições de ensino em âmbito internacional. A

de maior destaque é a Universidade de São Paulo (USP), situada entre a 101ª e 150ª colocação na pesquisa da SJTU e na 158ª na sondagem da THE. Outras instituições importantes do país e de grande reputação e influência continental – entre elas a UFMG – figuram nos citados *rankings* após a 200ª posição, numa escala crescente (UFMG, 2013 p. 47).

Os *rankings* também são considerados pelas IES como formas de ampliar a visibilidade internacional. Diante disso, as instituições planejam galgar posições ascendentes nos indicadores internacionais. Tem-se como exemplo o que se expressa em algumas das metas traçadas no PDI da UnB:

Melhorar o desempenho institucional nas avaliações externas, nacionais e internacionais, de cursos de graduação e programas de pós-graduação

- Diagnosticar a situação atual dos cursos de graduação e programas de pós-graduação
- Conscientizar docentes e discentes da importância dos sistemas externos de avaliação
- Melhorar métodos, técnicas e sistemas de coleta e análise de dados
- Aprimorar a comunicação e divulgação dos resultados de avaliação [...] (UNB, 2014, p. 39).

No mesmo sentido, as IES têm estruturado estratégias para que seus trabalhos científicos tenham maior visibilidade internacional, de forma a dialogar com as pesquisas de ponta que se realizam no cenário internacional. Por isso, em todos os PDIs são estruturadas ações que visam incentivar a publicação de trabalhos em periódicos classificados com altos índices de impacto, além de financiar traduções e revisões para o inglês, língua acadêmica das UCs, oferecer de cursos de inglês e redação científica para as universidades, atrair pesquisadores nacionais e internacionais de ‘alto nível’ e estimular a participação e constituição de programas de cooperação internacionais.

No PDI da UFABC, por exemplo, todo um tópico é dedicado à discussão dos *rankings* internacionais, já que “uma meta realista para a UFABC é melhorar a posição em todos os *rankings* aplicáveis, nacionais e internacionais” (UFABC, 2012, p. 23). A perspectiva de avançar nos *rankings* é posta pelos dirigentes da instituição como forma de melhorar a qualidade da “produção acadêmica e da percepção pública desta universidade” (UFABC, 2012, p. 23).



De modo geral, a questão dos *rankings* internacionais suscita a emergência de uma cultura de avaliação contínua, que envolve, além de um planejamento estratégico específico, realizado a partir da análise de indicadores, a coleta e organização de dados da própria instituição, acompanhamento e avaliação, bem como estratégias de divulgação e *marketing* em âmbito internacional.

No que diz respeito à concepção de Classe Mundial, o PDI da UFMG apresenta uma interessante definição entre as explicações que motivam os dirigentes desta IES a estabelecer como objetivo o alcance do status de UCM:

A Universidade de classe mundial é um tipo específico e raro de instituição. Há apenas um grupo restrito e seleto dessa categoria de estabelecimento em todo mundo, que se destaca devido ao padrão aplicado às suas atividades de ensino e de pesquisa, passando, inclusive, a balizar o comportamento das demais entidades pertencentes ao meio, às quais serve de referência catalisadora. As instituições consideradas excelentes são aquelas que detêm atributos singulares e diferenciados, sendo reconhecidas pela capacidade de fazer progredir o conhecimento humano, alargar os horizontes culturais da sociedade e ampliar o acervo de técnicas nos mais variados campos das ciências (UFMG, 2013, p. 44).

No PDI da UFMG também estão indicados os requisitos necessários para a constituição deste ‘tipo incomum’ de instituição. Isto é:

Entre os requisitos necessários à constituição desse tipo incomum de instituição, podem ser citados: i) infraestrutura atualizada e de primeira linha, apta a abrigar e possibilitar pesquisas situadas na fronteira científica e tecnológica de suas respectivas áreas do conhecimento; ii) disponibilidade de recursos adequada às atividades de pesquisa, ensino e extensão; iii) capacidade de atrair pesquisadores de reconhecida reputação; iv) contar com um sistema nacional de financiamento de pesquisa básica que valorize o papel da universidade no processo inovativo; v) estrutura curricular e métodos pedagógicos orientados por uma intervenção multi, inter e, às vezes, transdisciplinar, propiciando um

ensino de alto nível que cultive o espírito crítico e a independência intelectual de alunos e professores; vi) modelo de governança que assegure autonomia na gestão dos recursos, de modo a permitir a tomada rápida e flexível de decisões; vii) capacidade de atrair alunos e professores talentosos; viii) participação ativa, rotineira e importante de estrangeiros no quadro discente e docente (UFMG, 2013 p. 45).

O caráter diferenciado desta instituição frente às demais é colocado como algo natural, positivo e fundamental ao avanço científico e econômico do país, o que ratifica a lógica da diferenciação institucional também defendida pelos OIs. Do mesmo modo, no planejamento da USP está explícita a prioridade de atingir novos patamares de excelência, além de maneiras de melhorar os programas de inclusão. Entretanto, esta última deve ocorrer “sem prejuízo da excelência acadêmica, visto que a atividade universitária pressupõe soluções imprevistas para impasses conhecidos” (USP, 2011, p. 16).

Salmi (2011), inclusive, defende ser importante que as instituições não desloquem o foco de seus elementos-chave de vantagem comparativa – suas áreas de especialização –, evitando expandir-se com programas e disciplinas que não estão diretamente relacionadas à sua esfera de força acadêmica original. O autor entende que esse tipo de direção pode levar a “drenagens financeiras sobre a instituição e a desequilíbrios nos sistemas terciários em geral nos quais a instituição opera” (SALMI, 2011, p. 1, tradução nossa).

Outra diferenciação basilar para a constituição de UCM mencionada nos PDIs está relacionada aos recursos, uma vez que:

Excelência tem um custo alto. Para atingir e manter um patamar de excelência, a Universidade precisa de fartos recursos financeiros, disponíveis de forma contínua, não apenas durante a fase da sua criação. Para garantir a disponibilidade desses recursos, a Universidade não pode depender exclusivamente de uma única fonte de receita (UFABC, 2012, p. 25).

Segundo o PDI da UFABC, de forma paralela às tentativas de captar recursos externos, deve ser feito um esforço político exigindo mudança na fórmula da ‘Matriz Andifes’, utilizada pelo MEC para determinar o orçamento da Universidade, no sentido de atribuir peso maior às atividades de PG, pesquisa e extensão (UFABC, 2012).

A questão de recursos também está atrelada à outra característica apresentada como necessária às UCMs: a governança, pautada em uma gestão institucional flexível e profissionalizada que inclua: captação de recursos externos (públicos e privados) e gestão de licenças de *software*, dentre outros aspectos, visando “favorecer a excelência das ferramentas e instrumentos que utiliza, independentemente de ser um produto aberto ou fechado” (UFABC, 2012, p. 118).

Percebemos que em todos os PDIs a questão da gestão é mencionada com frequência, já que várias demandas de uma UCM são de ordem administrativa. O ponto de vista defendido é que cada IES, independentemente do tamanho, necessita de líderes capazes de articular gestão e governança, uma vez que as IES atuantes no cenário global requerem um perfil de líder que compreenda igualmente o funcionamento acadêmico e administrativo, que conheça a dinâmica do mercado global da educação superior e seja capaz de tornar a instituição competitiva no âmbito nacional e internacional.

De acordo com Salmi (2014), a governança surgiu como um dos principais determinantes das universidades de alto desempenho, o que desencadeou reformas significativas para modernizar o quadro regulatório em que operam suas instituições de ensino superior, passando de um modelo de controle centralizado para um sistema descentralizado em que as universidades gozam de autonomia substancial. No entanto, de acordo com o autor:

[...] as universidades do mundo ibero-americano não estão na vanguarda dessas reformas, pelo contrário. Eles tendem a sofrer de graves limitações por causa de suas tradições populistas, caracterizadas pela eleição democrática de presidentes universitários ou reitores por toda a comunidade acadêmica, altos níveis de endogamia e falta de visão internacional, como pode ser visto em Espanha e na maioria dos países da América Latina. (SALMI, 2014, p. 1, tradução nossa).

A Unicamp, por exemplo, indica a necessidade de promover a excelência acadêmica e também a administrativa. Isso significa, de acordo com o planejamento da referida universidade, “visão de futuro a ser alcançada, e, na base, os projetos vinculados aos programas que permitirão que este futuro seja alcançado” (UNICAMP, 2016, p. 10).

O PDI da USP pontua que a missão de uma UCM é contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e sustentável do país, o que vai ao encontro da concepção defendida pelos OIs de que algumas instituições

passam a assumir o papel de carro-chefe de seus países. A mesma ideia também faz parte da missão das universidades que se intitulam ou almejam conquistar o status de Classe Mundial. No PDI da UFRGS, por exemplo, consta que é missão desta IES: “Desenvolver educação superior com excelência e compromisso social, formando indivíduos, gerando conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, capazes de promover transformações na sociedade” (UFRGS, 2016, p. 12).

Já a UFSC, que apresenta um PDI menos sistematizado em direção a constituir-se como UCM, objetiva “ser uma universidade de excelência e inclusiva”, de modo a “reafirmar-se, cada vez mais, como um centro de excelência acadêmica nos cenários regional, nacional e internacional, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e democrática e para a defesa da qualidade da vida” (UFSC, 2015, p. 22).

Nessa perspectiva, é importante salientar a argumentação presente nos PDIs em defesa das UCM no Brasil, a qual está fundamentada, em linhas gerais, na necessidade de desenvolvimento econômico e social do país, uma vez que o sistema de educação superior brasileiro é identificado como inadequado às demandas da sociedade.

O PDI da UFMG, por exemplo, aponta várias deficiências dos sistemas de ensino, dentre as quais a inexistência de UCMs no país – “aquelas instituições singulares, cuja excelência alcançada no ensino e na pesquisa as transforma em pilares fundamentais do desenvolvimento pleno e soberano de suas respectivas sociedades” (UFMG, 2013, p. 45). Todavia, apesar de indicar a inexistência de UCMs brasileiras, o Plano frisa que a UFMG já detém os elementos fundamentais de uma UCM em diferentes estágios de desenvolvimento. Desse modo, as características apresentadas no Planejamento da referida Instituição colocam-na em uma escala superior de excelência e em patamar elevado, a fim de diferenciá-la em relação a outras universidades brasileiras, pavimentando, assim, o caminho para que possa vir a se tornar uma instituição de classe mundial. Os projetos contemplam avanços substanciais em diversas frentes, aperfeiçoando, por exemplo, a política de gestão de inovação tecnológica e, ao mesmo tempo, inserindo novos equipamentos que vão impulsionar as atividades inovativas da universidade, mediante a implantação dos centros de excelência.

Interessante notar que o PDI da UFMG é estruturado de forma direcionada à discussão de Universidade de Classe Mundial. Há até

mesmo um capítulo<sup>215</sup> direcionado especificamente a esta questão, no qual se verifica, de forma explícita, a adesão da IES ao projeto/modelo de UCM, como percebemos no excerto a seguir:

No cumprimento dos seus objetivos, a UFMG mantém cooperação acadêmica, científica, tecnológica e cultural com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais e constitui-se em veículo de desenvolvimento regional, nacional e mundial, almejando **consolidar-se** como universidade de classe mundial. Essa tem sido a trajetória da UFMG ao longo de sua história, de seus quase 90 anos de existência. Ela foi trilhada de forma determinada e consistente, de tal sorte que, hoje, a UFMG desfruta de reconhecimento acadêmico, nacional e internacionalmente, e de grande respeitabilidade social, por suas raízes solidamente estabelecidas em Minas Gerais e no Brasil. É por isso que ela, agora, pode **almejar transformar-se** em universidade de classe mundial. (UFMG, 2013, p. 33, destaque nosso).

No PDI da UFRGS (2016-2026), a busca pela excelência acadêmica e científica e o reconhecimento nacional e internacional são identificados, ao longo de todo o documento, como eixos norteadores de argumentos e estratégias. Nesse sentido, a visão da IES para o período até 2026 é “ser uma Universidade reconhecida pela sociedade como de **excelência em todas as áreas de conhecimento em âmbito nacional e internacional**” (UFRGS, 2016, p. 12, destaque nosso).

Uma estratégia discursiva encontrada nos PDIs analisados consiste na utilização de exemplos internacionais exitosos, colocando-os em comparação com a situação do Brasil ou da própria IES. No PDI da UFMG, por exemplo, compara-se o Brasil aos países do BRICS que mais promovem iniciativas de excelência envolvendo altos financiamentos (China e Índia). De acordo com este PDI, o objetivo de utilizar tais exemplos é demonstrar “projetos que extrapolam a mera massificação da educação superior e objetivam também a constituição de universidades de classe mundial” (UFMG, 2013, p. 51). Sendo assim:

---

<sup>215</sup>.São itens do capítulo: As universidades de classe mundial e o desenvolvimento nacional; A internacionalização do ensino superior e a busca da excelência: características recentes; A UFMG e o projeto de universidade de classe mundial.

Algumas economias emergentes e em franco avanço no mercado global, sobretudo China e Índia, demonstram nítida disposição de capacitar seus respectivos sistemas universitários para auxiliar de modo conveniente os planos de desenvolvimento que estão em execução. Buscam, assim, a massificação da educação terciária, sem descuidar, contudo, de estabelecer padrões de excelência internacional nas práticas de ensino e de pesquisa, com a finalidade de criar, seja a partir da **implantação de novas instituições ou de algumas já existentes**, universidades de classe mundial. De outra parte, países industrializados disputam, em condições superiores, os pesquisadores mais talentosos, retendo, em suas instituições de ensino e pesquisa, profissionais de elevada qualificação, o que cria obstáculos à maior disseminação do conhecimento e de métodos universitários de excelência internacional. (UFMG, 2013, p. 57, destaque nosso).

Nesse sentido, no referido PDI consta que:

A transformação da UFMG em uma instituição de classe mundial, evidentemente, não depende apenas de decisões e medidas autônomas aplicadas de forma isolada, mas envolvem fatores que extrapolam o seu próprio âmbito de competência, abrangendo diversos elementos externos, relacionados, em grande parte, a políticas discricionárias de Estado – sobretudo no que se refere, por exemplo, à disponibilidade de fontes líquidas de financiamento, autonomia da gestão universitária, critérios de seleção e acesso do corpo discente, programas oficiais de inovação e de acordos de intercâmbio científico e acadêmico, dentre outros procedimentos mandatórios destinados a incorporar parâmetros de excelência internacional nas atividades da educação superior. O que caberá à UFMG fazer, nos próximos anos, é aprimorar ainda mais as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo a reforçar os atributos de qualidade existentes, consolidando as credenciais que já detêm para se transformar numa universidade de classe mundial. Tal tarefa impositiva se traduz na implementação de uma

série de projetos de caráter estruturante, concebidos com a finalidade de colocar a Universidade em outra escala mais elevada de excelência, e na execução de diversas ações e medidas setoriais programáticas, formuladas para assegurar o aperfeiçoamento contínuo de suas rotinas e a melhoria constante das condições internas de convivência e interação solidária dos indivíduos que integram a comunidade acadêmica – professores, servidores e estudantes. (UFMG, 2013, p. 59).

Nos PDIs frisa-se que, apesar da heterogeneidade subjacente à constituição de UCMs, tendo em vista que estas IES detêm características muito singulares e se diferenciam umas das outras, “é possível formular um conceito mais geral para qualificá-las, a partir da identificação de certos atributos básicos que as distinguem das demais”. Sendo assim:

Essa categoria de instituição pode ser classificada, sinteticamente, como aquela que, **além de propiciar uma educação excelente aos seus alunos de graduação, pós-graduação e cursos profissionalizantes, promove pesquisa de ponta,** é ativa na disseminação do conhecimento e patrocina diversas e variadas iniciativas que favorecem a vida “cultural, científica e cívica” de amplas comunidades, nos níveis local, regional, nacional e internacional. (UFMG, 2013, p. 60).

As UCMs devem ser, antes de tudo, universidades com capacidade para produzir pesquisa de ponta. Justamente por isso é um traço comum, nos PDIs analisados, a definição de metas que visem à expansão do número de alunos na PG, à ampliação da excelência em PG (programas 6 e 7 na avaliação da Capes), ao aumento da colaboração em pós-doutoramento e à interação com o setor produtivo.

Afirmar a centralidade da PG nas IES consideradas UCMs não configura um ineditismo. Como discutido ao longo deste trabalho, é explícita a ênfase na PG nas várias iniciativas de excelência abordadas, bem como nas orientações dos OIs.

No PDI da USP é possível evidenciar esta diretiva em algumas das metas institucionais, quais sejam:

1. Aumentar o número de alunos de pós-graduação, em mestrado e doutorado – (6%); 2. Ampliar a excelência da pós-graduação: programas 5, 6 e 7 da

CAPES – (25%); 3. Ampliar o número de convênios e de intercâmbio de alunos e docentes no exterior (30%); 4. Maior articulação com o mundo do trabalho; 5. Estimular a criação de cursos de Mestrado Profissional e de Programas Interunidades; 6. Aumentar a colaboração de pós-doutoramento na pós-graduação; 7. Desenvolver e implantar um sistema próprio de avaliação; 8. Incorporar princípios da sustentabilidade nos programas de pós-graduação. (USP, 2011, p. 23).

Metas similares podem ser observadas em todos os PDIs analisados, uma vez que a avaliação dos produtos de pesquisa (prêmios, publicações com alto fator de impacto) são responsáveis por significativa porcentagem das avaliações internacionais e nacionais. O excerto a seguir demonstra a relevância da questão:

Como instituição de pesquisa, a UFSC destaca-se entre as dez melhores universidades do país em todas as avaliações realizadas, num universo de aproximadamente cem universidades e de mil instituições de ensino superior brasileiras. Essa posição é sustentada pela boa titulação de seu corpo docente, pelo volume de sua produção científica, pelo forte relacionamento com empresas e arranjos produtivos da região e do país [...]. (UFSC, 2015, p. 27).

Para produzir pesquisa de excelência, bem como outras atividades de ensino e extensão, os planos também contemplam a preocupação com a infraestrutura adequada, financiamento, arcabouço normatizador atualizado para os diversos âmbitos da pesquisa, acordos de cooperação entre a universidade e diversas instâncias públicas e privadas, a fim de permitir maior transparência nas parcerias institucionais de pesquisa e, ainda, estímulo à montagem/melhoria de grupos de pesquisa, laboratórios e estruturas multiusuárias de pesquisa.

É importante ressaltar que a ênfase na PG é uma característica comum e forte nos PDIs das IES pertencentes ao *Perfil 2* por nós delimitado. Apesar disso, Salmi (2016) afirma que o financiamento da pesquisa na América Latina varia de 0,3 a 1% do PIB, enquanto os países nórdicos investem entre 3 e 4% do PIB, o que gera um descompasso entre o PIB desses países e a posição das universidades nos *rankings* globais.

Outra característica importante, que por vezes se confunde com a concepção de Classe Mundial, é a internacionalização, uma vez que esta



representa a principal condição para constituir uma UCM. Tal afirmação pode ser constatada no excerto de um dos PDIs analisados:

**ICT-Unifesp ambiciona ser um campus de classe mundial, visando excelência em pesquisa.** Para tanto, pretendemos expandir as políticas de internacionalização, continuando a investir e aprimorar um sistema de ensino diferenciado e a estimular e facilitar o desenvolvimento de pesquisa de nível internacional que favoreça a mobilidade acadêmica, implantando ações que permitam a atração de investimentos e de pesquisadores e estudantes estrangeiros. (UNIFESP, 2016, p. 50, destaque nosso).

De acordo com o PDI da USP (2011, p. 30):

Como Universidade de classe mundial, a USP busca maior inserção em instituições estrangeiras, promovendo viagens de professores, de estudantes (graduação e pós-graduação) e de funcionários. Receber estrangeiros, ampliar convênios, promover pesquisas conjuntas e planejar parcerias estratégicas significa fortalecer a posição da USP na comunidade internacional. O processo deve ser bidirecional, mas atualmente há nítido desequilíbrio, pois se observa maior fluxo da Universidade para o exterior. A Comissão Permanente de Avaliação e as comissões avaliadoras externas detectam deficiências sistemáticas na coleta de dados relativos à internacionalização. A análise dos números atuais, a tendência dessa inserção e a ausência de indicadores consistentes acusam a necessidade de ações específicas para que a USP possa atrair mais estrangeiros.

A UFRGS, por exemplo, se considera um “*Campus Internacional*”, como está explicitado em seu PDI (UFRGS, 2016, p. 11):

Nos últimos anos, a UFRGS constitui o *Campus Internacional*, plataforma para o desenvolvimento de ações integradas e estratégicas de internacionalização. A mobilidade internacional atingiu números expressivos com o Programa Ciência sem Fronteiras, e a visibilidade e o reconhecimento internacionais posicionam a

UFRGS entre as dez melhores da América Latina e que merece cada vez mais atenção das Universidades de classe mundial. A participação em redes de universidades com visão internacional, como o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, a Associação das Universidades de Grupo Montevideo (AUGM) e a recém-formada Liga de Universidades dos BRICS, expressa a visão da Universidade e oferece inúmeras oportunidades para a comunidade universitária. A UFRGS, ao longo dos últimos 5 anos, vem aumentando de forma contínua seu Índice Geral de Cursos (IGC), desde 2011 (4,28) até o presente momento (4,35), o que a coloca como a melhor universidade federal do país.

Os PDIs de todas as instituições mencionadas evidenciam que um dos principais valores da excelência das IES é a internacionalização. De acordo com o PDI da Unifesp (2016, p. 48), esta IES “ambiciona ser um *campus* de classe mundial, visando [à] excelência em pesquisa, a partir da internacionalização, continuando a investir e aprimorar um sistema de ensino diferenciado e a estimular e facilitar o desenvolvimento de pesquisa de nível internacional”. A ideia central que embasa tais argumentos é a tendência global em relação ao ensino superior, tida como necessária para que as IES brasileiras possam se adequar aos padrões internacionais da educação superior, como pode ser percebido no excerto a seguir, pertencente ao PDI da UFSC:

A internacionalização é uma realidade irreversível das universidades no mundo inteiro. Nacionalmente, esta passará a ser um critério definidor de qualidade da graduação e da pós-graduação, inclusive para aporte de verbas públicas, expansão e avaliação de cursos. A UFSC tem um bom histórico no quesito internacionalização, e desfruta de uma posição confortável em qualquer *ranking* nacional sobre o tema, sempre entre os dez primeiros lugares. Em torno de 2% dos estudantes da UFSC são internacionais, de intercâmbio temporário (graduação sanduíche) ou alunos de convênios (PEC-G, PEC-PG, PAEC-GCUB), e 10% dos estudantes regulares da UFSC têm realizado intercâmbio no exterior. (UFSC, 2015, p. 100)

Tendo em vista o exposto, é notório que as IES têm como objetivo fortalecer as suas relações internacionais, de forma a assegurar a sua transformação em UCM, a partir da consolidação e da cooperação bilateral e multilateral com instituições internacionais, com programas de mobilidade acadêmica docente, discente e de técnico-administrativos, assim como a atuação política e acadêmica juntamente com grupos universitários e em programas internacionais, com a inclusão de novas modalidades de cursos binacionais. De igual modo, planejam adequar ou reformular a infraestrutura de Relações Internacionais e investir na melhor divulgação das informações sobre a universidade considerando o cenário internacional.

Nessa perspectiva, outra questão abordada é a necessidade de cursos preparatórios de línguas para discentes e docentes, o que se dá mediante oferta de cursos em inglês e espanhol, de cursos em português para estrangeiros e aumento do número de cursos/disciplinas em inglês, sendo esta última um ponto fulcral para a constituição de uma instituição internacional.

Nos PDIs relata-se também a heterogeneidade dos processos de internacionalização dentro das universidades, que estão centrados em algumas áreas ou departamentos. Ademais, são mencionados problemas em relação ao excesso de burocracia dentro das universidades, pouca qualificação dos funcionários ligados ao processo de internacionalização no que se refere ao domínio de outras línguas, falta de informações sobre procedimentos de imigração e de condições ideais para acolhimento de estrangeiros.

Esses problemas relatados nos PDIs estão em consonância com a crítica apregoada por Jamil Salmi em relação aos erros cometidos pelas iniciativas de excelência em curso.

De acordo com o autor, muitas universidades tentam aumentar a atração de estudantes estrangeiros qualificados (muitas vezes de forma remunerada), o que pode ser contraproducente se a universidade receptora não tiver um sistema adequado para assegurar a integração desses estudantes. A experiência não satisfatória dos estudantes estrangeiros pode afetar negativamente a reputação internacional da universidade em questão ou mesmo do país.

A relação com o setor produtivo, como abordamos no item anterior deste capítulo, está enraizada na história da universidade brasileira, ainda que tenha adquirido contornos mais expressivos nas últimas décadas. Desse modo, essa relação não identifica uma peculiaridade das 'aspirantes à UCM', apesar de tendencialmente concentra-se nestas IES, já que elas se configuram como os principais *loci* de pesquisa no cenário

nacional. Precisamente por esse motivo, o tema inovação e transferência de tecnologia é uma das características – na lógica dos OIs – que uma IES necessita cumprir a fim de tornar-se de Classe Mundial.

Essa questão pode ser observada nos PDIs analisados, como, por exemplo no Planejamento da Unifesp (2016, p. 48, destaque nosso):

[...] a relação universidade-empresa é tão essencial para **formar jovens fluentes e inventores de tecnologia** como um hospital escola é para a formação de médicos. [É preciso] conectar educação, pesquisa e estudantes com áreas novas ou indústrias emergentes, sempre favorecendo o interesse público. Nos últimos anos, as universidades reconhecidas como de melhor desempenho nos diferentes *ranking* e avaliações internacionais, têm colocado maior ênfase no apoio a empresas.

E também no da UFSC (2015, p. 105):

É importante considerar que as ações desenvolvidas pelas universidades no campo das inovações constituem eixos centrais nas políticas tecnológicas implementadas em diferentes países líderes da economia mundial. A existência, nesses países, de estímulos institucionais em favor da interação universidade-empresa impulsiona os processos inovadores e se torna requerimento indispensável no desenvolvimento do paradigma técnico produtivo atual.

A partir desses excertos é possível constatar a lógica discursiva que perpassa todos os PDIs: a ideia de que os estudantes, e não as empresas, seriam os maiores beneficiados por esta forma de parceria. O desemprego estrutural e o aumento da força de trabalho com nível superior, em face da expansão do setor, contribuem para que este discurso adquira solidez e obscureça os interesses do setor produtivo para com as universidades ‘de excelência’. Identifica-se, pois, a necessidade de uma ‘governança participativa’, o que “implica a superação da dicotomia Estado x Mercado” (UNIFESP, 2016, p. 50).

No PDI da USP, por exemplo, identifica-se a ‘benevolência’ das empresas que montam centros de pesquisas em algumas IES:

Os dados mostram um aumento extraordinário da produção científica da USP, mas ainda insuficiente

devido às necessidades de desenvolvimento do país. A produção científica pode ainda ser considerada porque, no Brasil, a pesquisa (básica, aplicada ou de inovação) é realizada em sua maior parcela pelas universidades e pouco por empresas ou outros setores da sociedade. A escassez de mão de obra para a Ciência no setor produtivo tem levado as empresas multinacionais a montar centros de pesquisa em IES. (USP, 2016, p. 24).

Por outro lado, as universidades públicas também são estimuladas a obterem recursos do setor privado como forma de complementar o montante dos financiamentos exigidos para avançar e manter o padrão de classe mundial.

Percebe-se que, enquanto as universidades públicas são estimuladas a obterem recursos diferentes do financiamento estatal, as empresas obtêm diversas facilidades para captar dinheiro público, seja por meio de editais para a realização de pesquisas, inserindo professores de instituições públicas para o desenvolvimento de pesquisas de interesse empresarial, seja contando com recursos estatais para o pagamento de bolsas a mestres e doutores que quiserem executar atividades de pesquisa tecnológica e de inovação para empresas (RIBEIRO, 2016).

A relação universidade-empresa também está caracterizada nos PDIs como expressão da interdisciplinaridade, a partir do argumento de que os principais problemas da humanidade e do país em particular – ou seja, do setor privado – demandam uma visão geral e sistêmica da ciência.

Na mesma perspectiva, constam no PDI da UFMG (2013, p. 64) argumentos que defendem a interdisciplinaridade voltada para o empreendedorismo e a gestão da inovação, como está expresso no excerto a seguir:

Dotar a UFMG de uma estrutura capaz de contribuir fortemente para criar, na Universidade, um ambiente de inovação em seu dia-a-dia; de organizar processos formativos interdisciplinares voltados para o empreendedorismo e a gestão da inovação e da propriedade intelectual, inclusive aqueles organizados no formato da pós-graduação senso estrito; bem como de incentivar o empreendedorismo e a incubação de empresas de base tecnológica, induzindo parcerias celebradas por meio de convênios.

Cabe ainda ressaltar que, além da interdisciplinaridade, os temas transdisciplinaridade e reformulação do currículo também foram mencionados nos PDIs analisados. Esses aspectos são identificados como forma de adequar a universidade às “mudanças de paradigmas”, a fim de “atender demandas sociais” (UNICAMP, 2016, p. 24). Ou seja, é posto como objetivo nos PDIs que a interdisciplinaridade transcenda a mera multidisciplinaridade, ao integrar as diferentes áreas de conhecimento e possibilitar a formulação de soluções sistêmicas para os complexos problemas científicos e sociais do século XXI (UFABC, 2012). Isso significa produzir conhecimento matéria-prima de forma cada vez mais rápida e eficaz.

De acordo com o PDI da UFABC, apesar de a interdisciplinaridade ser um aspecto ainda pouco valorizado na maioria dos *rankings* universitários, este é um dos principais fundamentos conceituais da IES, o que pode ser constatado pelo PDI da Universidade, que estabeleceu os Bacharelados Interdisciplinares além das outras modalidades de formação específica na graduação. Em termos de pesquisa, a IES “tem como meta a criação de um ambiente acadêmico no qual se desenvolva pesquisa inovadora, interdisciplinar, e de alto nível” (UFABC, 2012, p. 45).

O conceito de transversalidade acadêmica, por sua vez, é apresentado no PDI da UFRGS (2016) a partir da premissa de que “a constante busca por excelência deve buscar inovações curriculares que proporcionem flexibilidade na formação, inclusive com a oferta de atividades de caráter interdisciplinar e a promoção de programas e projetos que integrem alunos em todos os níveis e ambientes acadêmicos”.

Em linhas gerais, compreendemos que a determinação de conquistar a ‘grife’ UCM tem contribuído para valorizar métodos de avaliação comparativos e imprimir um caráter estratégico à gestão acadêmica das universidades, o que reforça o processo de internacionalização vigente e aproxima as instituições educacionais da lógica organizacional que regula as corporações. Nesse contexto, este ‘selo’ contribui para legitimar a competitividade da universidade, favorecer a atração de estudantes internacionais e a captação de recursos financeiros capazes de promover o fortalecimento de algumas áreas da pesquisa, tendo em vista a inovação e a relação com o setor produtivo.

### 5.2.5 Eventos acadêmicos e produção do consenso da excelência

Neste subitem, mapeamos os principais eventos e publicações realizados em âmbito nacional, no período entre 2008 e 2017<sup>216</sup>, que tenham como escopo a discussão da questão: ‘Universidades Brasileiras e a perspectiva de Classe Mundial’. Partimos do entendimento de que a organização de eventos e publicações também podem ser considerados indicadores de como avança, no Brasil, o consenso pelo modelo de UCM ou de Excelência. No Quadro 18, apresentamos alguns desses eventos:

Quadro 11 – Eventos que discutiram o tema excelência e classe mundial

Ano	Evento/Seminário	Organizadores
2008/2009	USP 2034. Planejando o Futuro	USP
2010	Colóquio 2010-2020 <i>um período promissor para o Brasil</i> <sup>217</sup>	USP
2012	Mesa “Excelência Acadêmica: como defini-la e como alcançá-la”	UFABC
2013	<i>Seminário Andifes - Internacionalização das universidades brasileiras</i>	Andifes-UFMG
2014	<i>A Pós-Graduação Construindo o Futuro</i>	USP
2014	<i>Global Education Dialogues (Qualidade e Excelência na Educação Superior)</i>	UFRGS e British Council
2014	<i>Excellence in Higher Education</i>	Fapesp e ABC
2014	<i>Qual universidade servirá ao Brasil?</i>	Andifes
2015	<i>Universidade de Classe Mundial: desafios e perspectivas</i>	USP
2016	<i>4º Seminário de Internacionalização da UFMG</i>	UFMG

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Em 2008, foram realizados dois módulos do seminário *Planejando o futuro USP 2034*, a partir do qual foi publicado o primeiro volume do livro *USP 2034 Planejando o Futuro*, organizado por Suely Vilela e Franco Maria Lajolo, respectivamente, reitora e vice-reitor da

<sup>216</sup> Sem o objetivo de esgotar todas as iniciativas empreendidas neste sentido (especialmente as realizadas em 2017), elencamos os mais expressivos no que concerne aos objetivos desta pesquisa.

<sup>217</sup> No referido evento, destaca-se a apresentação da reitora Suely Ferreira, cujo título foi: *A USP e as universidades de pesquisa de classe mundial – prioridades de ação para a próxima década*.

universidade naquele período. Já no primeiro capítulo da publicação, a temática da USP enquanto UCM é abordada, concepção que perpassa todo livro, uma vez que a obra é constituída de uma coletânea de textos em defesa do aprofundamento da diferenciação institucional. Na publicação, a Instituição é apresentada como uma UCM. A autora faz referência a Philip Altbach, “evidenciando que estas características preconizadas por Altbach podem ser identificadas na USP, algumas delas necessitando de fortalecimento, mas todas indubitavelmente presentes” (USP, 2009, p. 14).

A mesma discussão também é apresentada durante o Colóquio *2010-2020 – um período promissor para o Brasil*, realizado pela USP em 2010. Nesse Evento, mais uma vez, a então reitora da USP fez uma apresentação com o título: *A USP e as universidades de pesquisa de Classe Mundial – prioridades de ação para a próxima década*. Assim como na publicação anterior, na apresentação desse colóquio a então reitora classifica a USP como uma UCM. Em sua intervenção, a dirigente apresentou os resultados da USP nos *rankings* internacionais para destacar a qualidade IES como de ‘classe mundial’. Ademais, os *rankings* também foram utilizados pela ex-reitora para indicar, a partir das suas métricas, as estratégias e áreas que devem receber prioridades da IES.

É interessante frisar que o enfoque da exposição de Suely Vilela foi a internacionalização, em consonância com o objetivo de que a USP garanta a ampliação do seu reconhecimento enquanto UCM. Desse modo, foram apresentados programas de mobilidade discente e docente, modalidades de bolsas, formas de aquisição de recursos e auxílios, bem como números que evidenciam a internacionalização da universidade.

Na aludida apresentação, ainda foi mencionada a constituição do primeiro Doutorado Internacional Tripartite, firmado entre a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), da USP, a *Ohio University* e a *Rutgers University* (EUA). Também traçadas as perspectivas de cooperar cientificamente com as melhores universidades de pesquisa do mundo, de promover a mobilidade bilateral dos alunos e de aumentar o número de docentes e discentes em intercâmbio internacional, o número de pesquisadores contratados pela universidade e os programas internacionais de PG conjuntos.

A excelência na pesquisa também foi apresentada como basilar para a USP e identificada a partir dos números da produção científica brasileira (artigos publicados, número de citações) e também pelo número de PPGs da instituição, reforçando a lógica de que o espaço de pesquisa é a PG.



Também foi discutida a necessidade de estruturar redes temáticas de pesquisa em áreas estratégicas e inserir os pesquisadores em projetos de impacto para o país. No mesmo sentido, foram apresentados os projetos temáticos com financiamento da Fapesp, CNPq e Institutos do Milênio, e ainda os Centros de Pesquisa. Outra questão de destaque na apresentação refere-se ao planejamento e gestão institucional, com a informatização e descentralização da administração e investimentos em recursos humanos mediante gestão por competência. Por fim, foi divulgada a perspectiva da USP para o futuro: ampliação da sua liderança acadêmica nos cenários nacional e internacional rumo ao desenvolvimento sustentável do país.

Em 2011, ressalta-se o evento *Pós-Graduação: Construindo o Futuro*, que ocorreu em comemoração aos 100 mil títulos de dissertações/teses defendidas nos PPGs da USP. Considerando a programação do evento, merece destaque a palestra proferida pelo então pró-reitor de PG, Vahan Agopyan, intitulada *Como atingir o patamar de uma Universidade de Classe Mundial*. A discussão do palestrante esteve pautada na precariedade da qualificação profissional no Brasil, apesar do aumento numérico da produção científica do país. Em seu pronunciamento, o acadêmico enfocou as ações que devem ser desencadeadas com o objetivo de alcançar à condição de UCM e destacou a excelência acadêmica comprovada pelos pares da comunidade científica e o reconhecimento da sociedade ao atendimento de seus anseios em setores não acadêmicos, como o social, o agrícola e o industrial, entre outros<sup>218</sup>.

Em 2012, UFABC promoveu a Mesa *Excelência Acadêmica: como defini-la e como alcançá-la*. O debate, do qual participaram Luiz Nunes de Oliveira e Sergio Franca Adorno de Abreu, foi norteado por quatro questões propostas aos convidados e à plateia: como definir excelência acadêmica? Como alcançar a excelência acadêmica? Excelência acadêmica e interdisciplinaridade e excelência acadêmica e inclusão social.

De acordo com Rocha, Consoni e Kobayashi (2012, p. 1):

Em geral, a comunidade acadêmica brasileira associa a ideia de excelência à produção de conhecimento científico e/ou tecnológico de uma instituição. Apesar de haver uma correlação praticamente igual entre pesquisa de ponta e universidades de classe mundial, o Prof. Nunes frisou que o papel principal da universidade é a

---

<sup>218</sup> Informações do Site de notícias da USP.

formação de recursos humanos. Tanto ele quanto o Prof. Agopyan ressaltam que a universidade deve se pautar pela qualidade do egresso tanto de graduação quanto de pós-graduação. A qualidade do corpo docente, a infraestrutura para (e a qualidade da) pesquisa criam o ambiente acadêmico ideal para o desenvolvimento do aluno. Cabe ressaltar aqui que este ponto também foi mencionado pelo Prof. Brito Cruz (em debate anterior) ao salientar que o impacto do alunado na sociedade é muito maior do que qualquer resultado científico ou tecnológico que possa surgir da universidade. Ao citar **rankings de Universidades** como uma maneira de se determinar a excelência, o Prof. Nunes enfatizou que eles não são perfeitos, mas permitem identificar parâmetros que – comparativamente – devemos melhorar. Ao final, indica-se que a busca por uma universidade dita de “classe mundial” é um processo comparativo (com outras instituições) e de reconhecimento tanto por parte dos pares acadêmicos quanto por parte da sociedade. (destaque nosso).

Na ocasião, também foi discutida a relevância de imprimir mais rigor à seleção do corpo docente; a importância da infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades da IES; a centralidade do processo de internacionalização e uma gestão que flexibilize “as amarras burocráticas” (ROCHA; CONSONI; KOBAYASHI, 2012, p. 1).

Em 2013, no Seminário da Andifes, *Internacionalização das Universidades Brasileiras*, o então reitor da UFMG, Clélio Campolina Diniz, discutiu o tema das UCMs a partir de três pontos:

- 1) Geopolítica: considerando o papel do conhecimento e da tecnologia na dominação econômica e política;
- 2) Vantagens do Brasil no cenário internacional (área geográfica; tamanho da população; multicularidade; uniformidade linguística; identidade cultural; bônus demográfico; base produtiva; avanços científicos recentes; ausência de conflitos com países vizinhos) e os desafios estruturais para o país (monolinguismo; baixa escolaridade fundamental e média; entraves burocráticos; baixa integração das instituições e comunidades científicas com as atividades produtivas de bens e serviços; desigualdade social; deficiência da infraestrutura em geral; e corrupção endêmica);

- 3) Internacionalização de instituições de classe mundial: afirma a necessidade de reestruturação das carreiras docente e de técnico-administrativos; reestruturação da gestão acadêmica e administrativa; flexibilização curricular; autonomia para contratações, importações e compras; investimento em infraestrutura física, equipamentos, laboratórios e moradia universitária; ampliação de recursos para a pesquisa e inovação; implantação da avaliação institucional internacional; apoio à capacitação em línguas estrangeiras; oferta de cursos em língua estrangeira; ampliação da mobilidade docente e discente de brasileiros; política de atração de ‘cérebros’; flexibilização curricular; e redução da carga horária formal.

Na apresentação, o dirigente explicitou o alinhamento da proposta da UFMG ao modelo de UCM proposto pelos OIs, também expresso no PDI da instituição, como abordado anteriormente.

No mesmo ano, também foi realizado o simpósio *Universidade de Classe Mundial: desafios e perspectivas*, organizado pela Escola de Engenharia da USP no campus de São Carlos. O evento fez parte das comemorações dos 60 anos da Escola e abordou temas como a relação entre internacionalização e qualidade acadêmica, novas demandas para o ensino e a pesquisa em um cenário de mudança. De acordo com Nicola (2013, p. 1), os palestrantes identificaram a USP como uma UCM, pois desde os seus primórdios a instituição articula ensino, pesquisa e contribuição internacional.

Mais uma vez, a questão da internacionalização sobressaiu-se, neste caso, articulada à premissa de que internacionalizar significa buscar conhecimento, disseminá-lo e fazer com que nessa interação haja um ganho de qualidade de vida e melhorias na educação para ambas as partes. A tradição da Escola de Engenharia e sua visibilidade no cenário internacional também se fez presente na pauta dos debates, mediante a divulgação de parcerias firmadas com diversos países e de números sobre a mobilidade e a cooperação internacionais.

Em 2014, aconteceu o seminário *Excellence in Higher Education*, realizado pela Fapesp em parceria com a ABC, o qual podemos considerar o evento de maior amplitude e relevância na discussão sobre a temática no Brasil. A realização deste evento esteve vinculada à preocupação dos dirigentes de órgãos de pesquisa brasileiros com a excelência das universidades do país, uma vez que aproximadamente 80% da pesquisa brasileira é realizada pelo setor universitário. Nesse sentido, a posição das

entidades expressou preocupação com a existência de um ambiente e de estrutura necessária para a geração da excelência.

Além de dirigentes da Fapesp e da ABC, participaram do evento representantes da Capes, Unicamp, USP, do ITA, da UFRJ, do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), além dos participantes internacionais da *University of Bath* (Reino Unido) e da *German Research Foundation* (Alemanha).

Os debates discutiram os principais elementos que caracterizam as melhores universidades de pesquisa do mundo, com o objetivo de discutir formas de viabilizar ações voltadas ao aprimoramento das universidades brasileiras, a fim de melhorar o posicionamento do país nos *rankings* internacionais.

De acordo com os registros documentais desse evento, foram debatidos aspectos como: produção acadêmica, composição e seleção de líderes em pesquisa, arranjo de fundos e receitas, padrões e estruturas curriculares e extracurriculares, qualificação, seleção e apoio a alunos de graduação e de PG, valores acadêmicos nas instituições, colaboração internacional, informação, difusão e relações das instituições com a sociedade. O debate resultou em uma série de indicações e sugestões de ações para universidades, governos e agências de financiamento à pesquisa no Brasil.

Na abertura do evento, feita por Jorge A. Guimarães (2014, p. 53), o então presidente da Capes descreveu os desafios necessários para que as IES brasileiras alcancem o nível de UCMs. Conforme suas palavras, essas instituições devem caracterizar-se pela

[...] autonomia; prestação de contas; governança; internacionalização do ensino e da investigação; reduzir o ensino informacional; aumentar atividades formativas; adotar currículo internacional; oferecer cursos regulares em inglês e outras línguas; aplicar estratégias para colaboração internacional efetiva; aumentar a mobilidade internacional de estudantes e pessoal científico; atrair estudantes estrangeiros e pesquisadores científicos; oferta de residência estudantil nos *campi*; estimular publicações internacionais e colaborativas.

Quanto às estratégias nacionais para alcançar este nível, o autor afirma que é basilar “Investir nas pessoas, a partir do desenvolvimento de competências necessárias à plena inserção no mercado de trabalho; Concentração nos desafios estratégicos nacionais; Engenharia e outras

áreas tecnológicas; Áreas estratégicas; Promoção de P & D industriais” (GUIMARÃES, 2014, p. 113).

Além disso, algumas ações são colocadas como fundamentais para o avanço científico do Brasil, como: “Proteger o tempo do pesquisador contra tarefas burocráticas; Desenvolver cooperação internacional; Aumentar a visibilidade e impacto de revistas brasileiras; Estimular a qualidade e o mérito” (CRUZ, 2014, p. 39).

No evento, considerando o conjunto dos registros documentais das apresentações dos representantes e intelectuais (nacionais e internacionais), bem como as matérias jornalísticas de cobertura, é possível perceber que o cerne da mensagem está fundamentado no entendimento de que a excelência deve ser a meta de todas as universidades brasileiras. Entretanto, com a ressalva de que algumas poucas instituições teriam condições de dar um salto de qualidade dessa envergadura e alcançar o status classe mundial em pesquisa científica na atualidade. Para que isso ocorra, as universidades ‘vacionadas’ precisam receber investimentos diferenciados para desenvolver planos institucionais ‘ousados’.

De acordo com Chaimovich (2014, p. 4), palestrante do evento e, à época, vice-diretor científico da Fapesp, diferenciar não quer dizer que uma parte do sistema seja melhor ou pior que outra, mas sim que

[...] muitas instituições podem concentrar-se melhor em alguns departamentos, institutos e/ou escolas de classe mundial mais relevantes para a economia nacional ou regional. Neste sentido, é um erro colocar demasiada ênfase na obtenção de um estatuto de classe mundial para todas as Instituições, o que pode prejudicar uma universidade ou um sistema acadêmico, uma vez que energia e recursos podem ser concentrados em metas mais realistas. As expectativas irrealistas podem interferir com o corpo docente e prejudicar seu desempenho.

Para o palestrante, o Brasil deve reconhecer que o número de potenciais UCMs não corresponde ao número total de instituições designadas como universidades e que essas ‘UCMs em potencial’ requerem um sistema de governança<sup>219</sup> compatível, contexto em que a

---

<sup>219</sup> O autor define governança como distribuição de autoridade e funções entre unidades dentro de uma entidade maior; os modos de comunicação e controle entre eles; a condução das relações entre a entidade, a sociedade e o mercado.

isonomia não se mostra a atitude mais adequada para construção e manutenção do status de UCM. Recorrendo às experiências locais e internacionais disponíveis, Chaimovich (2014) assevera ser possível definir o estatuto de UCM e avaliar as recompensas e os impactos acadêmicos deste modelo para o sistema educacional brasileiro.

Ainda em 2014, a UFRGS promoveu o seminário *Qualidade e Excelência na Educação Superior*, em parceria com o *British Council*. O evento contou com a presença do Secretário de Educação Superior do MEC, Paulo Speller, de pró-reitores de pesquisa e pós-graduação de diversas IES e de presidentes de comissões de avaliação institucional, agências e universidades do Brasil e do Reino Unido, que debateram aspectos e tendências da educação no Brasil e no mundo. Na ocasião, também merece relevo a discussão acerca dos *rankings*, que tomou parte do pronunciamento de nomes como Baerbel Eckelmann, Diretora de Pesquisa do *QS Ranking* (Reino Unido); Dr. Stephen Jackson, Diretor de Avaliação de Qualidade da *Quality Assurance Agency* (Reino Unido); Dra. Rita Barredo Barata, Consultora de Avaliação da Capes; Claudio Anjos, Diretor de Educação e Sociedade do *British Council Brasil* e também de um representante do RUF.

A realização do evento demonstra o empenho dos dirigentes do *British Council* e da UFRGS em promover a internacionalização e a cultura do ranqueamento, evidenciando, outra vez, como as IES ‘aspirantes’ ao status de classe mundial estão preocupadas em construir o consenso sobre a importância da excelência e da diferenciação para a educação superior.

Nota-se que a promoção dos eventos conta com a participação de intelectuais internacionais e com os principais autores dedicados à promoção das UCMs no Brasil, com o objetivo de inculcar ideias, ratificar valores e condutas já naturalizados em outros países, o que também ocorreu no seminário: *Qual Universidade Servirá ao Brasil?*, organizado pela Andifes também em 2014.

O epicentro desse debate concentrou-se na relevância de adequar a velocidade da criação do conhecimento, investindo em ciência, tecnologia e inovação e interligando estes setores com a educação. Foram apresentados os avanços conquistados pelo ensino superior público nas duas áreas citadas e elegeu-se a integração entre as universidades, o CTI e setor produtivo como projeto de desenvolvimento do país. O então ministro da educação, Henrique Paim, afirmou que este novo ciclo para as Universidades Federais deve ser focado na melhoria da gestão e na criação de projetos estratégicos individuais.

Já o ministro de Ciência Tecnologia e Inovação à época, Clélio Campolina, que viria a se tornar reitor da UFMG, enfatizou a importância

do Programa de Plataforma do Conhecimento, lançado em 2004 pelo MCTI, como uma ferramenta para o desenvolvimento da cadeia produtiva de pesquisa e inovação. A fala do ministro também evidenciou a necessidade de avançar nas mudanças dos marcos legais para desburocratizar a pesquisa (ANDIFES, 2014).

O intelectual internacional convidado para esse debate foi Jamil Salmi, autor e co-autor das publicações editadas pelo BM sobre as UCMs. Entendemos, pois, que Salmi é atualmente o principal intelectual na defesa e disseminação da concepção de UCM em âmbito global, operando ativamente na rede de políticas globais de influências internacionais. Some-se a isso sua relação com os OIs, grupos e indivíduos que ‘vendem’ suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e ‘performances’ de acadêmicos.

No evento, Salmi conduziu a Mesa *Panorama e Perspectiva do Ensino Superior no Mundo*, no decorrer da qual apresentou uma avaliação dos sistemas de educação superior de países da América Latina em comparação com modelos de outros continentes. O Brasil foi apresentado como um país que ostenta grau de investimento satisfatório em pesquisa e tecnologia, mesmo estando distante dos países mais desenvolvidos. No entanto, o conhecimento produzido, assim como seus pesquisadores, é contingenciado nas instituições e assim deixa de integrar o sistema produtivo do país (ANDIFES, 2014).

Durante o 4º *Seminário de Internacionalização da UFMG*, realizado em 2016, o tema “Desafios de desenvolver universidades de padrão mundial em países emergentes” foi debatido por representantes de alguns países do BRICS – Brasil, África do Sul e Rússia. De acordo com informações do Centro de Comunicação da UFMG, Sergei Malinowski, vice-Diretor do Instituto de Educação *Higher School of Economics* de Moscou, discursou sobre os desafios que países emergentes enfrentam para desenvolver universidades de classe mundial, sobretudo porque a questão envolve um importante dilema: direcionar mais recursos para acelerar a formação de algumas universidades de excelência ou distribuí-los, de forma mais equânime, para alcançar todo o sistema de ensino superior. Van Breda, Diretor do Instituto *Tsama*, da *Stellenbosch University*, na África do Sul, explanou suas concepções sobre o estabelecimento de parcerias em rede e multilaterais entre as universidades, com foco na interdisciplinaridade.

Ainda em 2016, a UFMG também sediou o seminário *Tendências e desafios no Ensino Superior: BRICS e América Latina em pauta*, no qual foram abordadas temáticas sobre a perspectiva de UCM e o papel das redes internacionais, tais como a Liga de Universidades BRICS, a

Universidade em Rede dos BRICS, a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) e as redes União de Universidades da América Latina e Caribe (Udual) e Centro Interuniversitário de Desenvolvimento (Cinda), como agentes para promoção do intercâmbio e mobilidade acadêmica internacional.

É interessante notar que a UFMG promove com assiduidade eventos para discutir ações de internacionalização da PG, como o papel das línguas estrangeiras na internacionalização, formas de cooperação, entre outras. Tais ações demonstram o interesse dos dirigentes desta IES em construir/reforçar o consenso acerca da perspectiva de classe mundial para a instituição, como também está previsto no seu PDI.

Ademais, o conjunto de eventos permite perceber a notoriedade de que desfrutam os *experts*, como intelectuais orgânicos das elites, na promoção da excelência. Para além dos intelectuais que atuam no cenário global, em muitos casos articulados aos OIs, no cenário nacional podem ser considerados *experts* os acadêmicos que ocupam cargos de liderança em universidades, os pesquisadores, os membros de instituições de fomento e de ONGs, os decisores de políticas educacionais, entre outros, que promovem eventos, palestras e publicações sobre a referida temática.

Em 2017, o *British Council* Brasil lançou a chamada *Capacitação e Internacionalização do Ensino Superior*, com o objetivo de apoiar estratégias de internacionalização em universidades brasileiras, com base na experiência de instituições de ensino superior do Reino Unido. O financiamento do Programa é direcionado para ações que visam valorizar o intercâmbio de conhecimentos e fomentar parcerias de longo prazo entre universidades brasileiras e britânicas, tais como consultoria, viagens, pesquisas, entre outras.

Ao considerar o exposto até aqui, é importante frisar que as universidades escolhidas para esta chamada são, em sua maioria, as universidades que criam estratégias e ambicionam tornar-se de classe mundial, a exemplo de UFRJ, USP, UFMG, UFG, PUC-RIO, Unicamp, FGV e Unesp, o que indica que um grupo de universidades vem se destacando e concentrando recursos, bem como se adequando aos padrões de internacionalização das UCMs.

Por fim, cabe mencionar que, em 2017, durante a Reunião do Conselho de Reitores das Universidades Latino-Americanas (Crula), membros da Agência de Universidades Francófonas (UFA), realizada na *Universidad Nacional de Colômbia*, foi acordado que a UFRGS será responsável pela organização de um mapeamento de áreas de excelência em pesquisa entre as 35 universidades associadas ao Crula, com o objetivo de definir um conjunto de áreas relevantes para o contexto latino-



americano, de interesse comum entre as universidades, estabelecendo acordos de cooperação a partir da elaboração deste mapeamento.

Apesar de não debater explicitamente o conceito de UCM, o evento indica o encaminhamento de ações neste sentido, a partir do mapeamento de áreas estratégicas e de excelência. Aliás, como pudemos identificar com este levantamento, a promoção de eventos foi, na grande maioria dos casos, responsabilidade das seguintes IES: USP, UFRGS, UFMG, UFABC, além da Andifes e Fapesp. Ou seja, instituições cujos PDIs apresentam a perspectiva de alcançar o status de Classe Mundial ou que já se consideram como tal.

### 5.3 UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO E APROFUNDAMENTO DA DIFERENCIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Considerando as profundas transformações ocorridas nas últimas três décadas em termos de reorganização do Estado, as modificações em curso com a reestruturação produtiva e a mundialização do capital, compreendemos que a *commoditycidade* (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 10) estaria impondo o fim de um determinado ‘modelo’ de educação superior/universidade, baseado nos ‘modelos clássicos’, que, no Brasil, foram projetados e implantados nas experiências pioneiras da USP (1934), da UDF (1935) e da UnB (1962), ainda que de forma precária e pouco duradoura em termos das concepções iniciais de cada uma delas.

De acordo com Morosini (2011), entre as concepções, finalidades e modelos em disputa, em resposta à ‘crise’ universitária, pode-se identificar, além dos modelos inspirados, embora com pouca correspondência nos modelos napoleônico e humboltiano, ‘novas tendências de reconfiguração das IES’, dentre os quais destacam-se os modelos de ‘Universidade Inovadora’, ‘Universidade Corporativa’, ‘Universidade Operacional’, ‘Multiversidade’, ‘Universidade Empreendedora’ e ‘Universidade Nova’.

O modelo de ‘Universidade Inovadora’ está fundamentado na modernização/reestruturação da universidade, pregando que esta instituição deveria reunir capacidade para adaptar-se às mudanças decorrentes da sociedade do conhecimento. De acordo com Audy (2006), as Universidades Inovadoras, então, deveriam ter como parâmetro um modelo orientado pela inovação e pelo empreendedorismo, bem como prestar serviços diversos. Sendo assim, como afirma Ferreira (2009, p. 26), “a reestruturação da universidade passa, então, por sua nova

capacidade de transformar o conhecimento em valor econômico e social e, logo, de demonstrar sua relevância social”.

A ‘Universidade Corporativa’, por sua vez, refere-se, em realidade, aos centros de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos de grandes empresas, sendo “regida por princípios pragmáticos e tecnicistas, tipicamente pertencentes às perspectivas empresariais, orientadas, portanto, segundo racionalidades coesas aos processos econômicos de valorização do capital” (OTRANTO, 1998, p. 2). Desse modo, de acordo com Quartiero e Cerny (2005), a criação das Universidades Cooperativas está estritamente relacionada aos objetivos das empresas de desenvolver pesquisas, treinamento e desenvolvimento para seus profissionais nos assuntos de seu interesse operacional e estratégico, o que acontece a partir da imposição de conteúdos e práticas mais conectadas às necessidades do mercado. Também é importante considerar que o processo de certificação dessas universidades ocorre, em geral, a partir da elaboração de produtos ou soluções para as empresas.

Já o modelo de ‘Universidade Comunitária’ diferencia-se dos demais segmentos de educação superior, apresentando-se como ‘modelo alternativo’ de ensino. De acordo com Bittar (2006), a origem histórica deste modelo remete à década de 1980, e os traços de sua identidade são difusos, assemelhando-se, em algumas características, às universidades públicas-estatais e, em outras, às universidades privadas, o que a torna, segundo a avaliação da autora, um “modelo ambíguo”.

Ainda de acordo com Bittar (2006), em termos de concepção educacional, as instituições do segmento comunitário, especialmente as ‘universidades confessionais’, foram aproximando-se entre si, ao perceberem que suas demandas perante o Estado eram as mesmas e que o tipo de atividades que desenvolviam para o público acadêmico assemelhava-se sob muitos aspectos. Assim, ao tentar diferenciar-se do chamado ensino privado, os representantes dessas IES passaram a denominar suas instituições como ‘públicas não estatais’<sup>220</sup>, destacando este aspecto como a grande inovação de suas propostas. Desse modo, para afirmar seu caráter público, o segmento comunitário prioriza serviços de

---

<sup>220</sup>.De acordo com Bittar (2006), refere-se ao fato de estas instituições prestarem um serviço público, caracterizado pelos trabalhos sociais desenvolvidos com as populações de baixa renda, aproximando-se do setor público estatal e distanciando-se do segmento estritamente particular ou privado mercantil.

extensão e a ênfase nos cursos de graduação, em detrimento da pesquisa e da pós-graduação<sup>221</sup>.

O modelo de ‘Universidade Tecnológica’ tem como características principais a heteronomia institucional, o conceito instrumental de tecnologia, o conceito de universidade como instituição prestadora de serviços, a pesquisa e a extensão aplicadas, ou seja, são instituições focadas preferencialmente nos interesses imediatos dos setores empresariais. De acordo com Lima Filho (2005, p. 372), neste modelo, inovação e diferenciação dão-se por uma compreensão da dissociação entre o ‘saber teórico’ e o ‘fazer tecnológico’. Ou seja, “a concepção de diferenciação de saberes e fazeres que se materializa em diferenciação institucional, entre universidade e universidade tecnológica”.

Demerval Trigueiro Mendes (2006, p. 34) fala em ‘Multiversidade’ para tratar da crise da universidade, gerada pela multiplicidade dos saberes e pelas exigências democráticas. De acordo com o autor, o pluralismo da ‘Multiversidade’ deve construir-se como uma nova unidade, assegurando “não a indesejável uniformidade, mas o mínimo de homogeneização para o entendimento, de tolerância para o convívio e de unidade para a sobrevivência da civilização” (MENDES, 2006, p. 134).

Anísio Teixeira (1994) também utiliza o termo ‘Multiversidade’ a partir de um entendimento cumulativo das funções da universidade, de modo que as novas funções atribuídas a essa instituição ao longo da história não eliminam as anteriores. Para o autor, a universidade contemporânea deveria ser, simultaneamente, uma universidade humanista, oferecendo uma formação básica geral; uma universidade moderna, voltada à pesquisa e à produção do conhecimento; uma universidade de serviço, devotada aos problemas práticos da sociedade e da educação; e, por fim, uma multiversidade, ligada à indústria e ao desenvolvimento nacional.

Os ideais de Anísio também foram utilizados mais recentemente na argumentação que subsidiou a proposição/constituição do modelo de Universidade Nova no Brasil. Entretanto, de acordo com Leher (2012), a inspiração desta proposta esteve fundamentada mais efetivamente no ‘modelo de Bolonha’.

Segundo o referido autor, a Universidade Nova preconiza uma estrutura baseada no Bacharelado Interdisciplinar (BI), que tem duração

---

<sup>221</sup>.Embora, de acordo com Bittar (2006), possa-se registrar a experiência acumulada nessas duas áreas (pesquisa e pós-graduação), a exemplo de algumas universidades confessionais, como é o caso, entre tantas, das Pontifícias Universidades Católicas (PUCs).

de dois a três anos. Após esse período, o estudante ganharia um diploma, que o habilitaria a seguir os seus estudos, desde que fosse aprovado em seleção, conforme o seu perfil vocacional. No que se refere ao perfil educacional, tem-se que:

- a) alunos vocacionados para a docência poderão prestar seleção para licenciaturas específicas, com mais um ou dois anos de formação profissional;
- b) alunos vocacionados para carreiras específicas poderão prestar seleção para cursos profissionais, como Enfermagem, Direito, Medicina, Engenharia, entre outros, com mais dois ou até cinco anos de formação;
- c) alunos considerados ‘talentos’, se aprovados em processos seletivos específicos, poderão ingressar em programas de pós-graduação, como os mestrados profissional ou acadêmico, ou ainda prosseguir para o doutorado, caso pretendam tornar-se professores ou pesquisadores.

Sendo assim, de acordo com Leher (2012), a lógica da Universidade Nova é similar à de Bolonha, uma vez que, opera por uma hierarquia baseada em supostas competências gerais e específicas, lastreando conhecimentos subjetivos a fim de separar ‘os mais talentosos’, que terão uma formação mais sólida, ao passo que a maioria terá apenas uma formação panorâmica, limitada a uma grande área.

Cabe ainda destacar o anunciado ‘Modelo da Complexidade’, proposto nos primeiros anos da década de 2000 pela Rede Orus<sup>222</sup>, por OIs e por intelectuais orgânicos do cenário internacional, a partir do Programa Universidade do Século XXI. Por meio da investida ‘Modelo da Complexidade’ propunha-se modernizar a mentalidade das universidades latino-americanas, incorporando os modelos ‘complexos’ dos países centrais e produzindo consenso acerca da diversificação das fontes de financiamento da educação. Isto é: ampliar o mercado educacional dos países que compõem o eixo dinâmico do capital.

A despeito de haver outros modelos contemporâneos de universidade, compreendemos que uma nova concepção – a de Universidade de Excelência ou de Classe Mundial – vem sendo gestada no âmbito da mundialização de todos os setores, que impôs a

---

<sup>222</sup>A Rede Orus (Observatório Internacional das Reformas Universitárias) foi constituída em 2002 por um grupo de acadêmicos europeus e latino-americanos que elaboraram propostas para a reforma das universidades brasileiras em conjunto com o MEC.

internacionalização da educação superior e do conhecimento matéria-prima, produzindo a convergência das reformas educacionais segundo a racionalidade financeira. É importante salientar, como abordamos ao longo deste capítulo, que esse processo de transformação tem início no âmbito da PG, especialmente em IES consideradas de ‘elite’ e áreas estratégicas para o setor produtivo, o que se tornou possível com o reordenamento da Capes e do CNPq, que passaram a orientar a pesquisa e a produção de conhecimento na condição de conhecimento matéria-prima, priorizando a inovação (SILVA JÚNIOR, 2017). Não por acaso, o fluxo de IED, que é crescente desde a Reforma do Estado, atingiu picos de crescimento no início da segunda década dos anos 2000<sup>223</sup>.

A educação superior também se tornou um grande mercado para o setor privado, tanto no que se refere ao ‘mercado da mobilidade internacional’, que é fomentado com as políticas de incentivo à internacionalização, quanto pela expansão do setor privado na oferta da educação superior a partir do sequestro do fundo público mediante programas como ProUni e Fies.

As características desse processo de transformação da educação superior têm como princípio comum a ênfase na diferenciação mediante separação entre ensino e pesquisa nas ‘universidades de pesquisa’ e ‘universidades de ensino’. A primeira associa ensino-pesquisa-extensão, produção científica e tecnológica, enquanto a segunda estaria centrada especialmente nas atividades de ensino. Estas últimas são denominadas por Sguissardi (2009) como exemplares do modelo neoprofissional ou neonapoleônico, também chamado de escola profissional, enquanto as primeiras podem ser chamadas, hoje, de uma adaptação do modelo de UCM ou, como afirma Silva Júnior (2017), *The New Brazilian University*.

De acordo com Chauí (2003, p. 8), a fragmentação pode ser compreendida como uma condição de sobrevivência da universidade, propondo a especialização como estratégia principal e a pesquisa como delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle. Para a autora, a universidade passa de instituição social para organização social, nestes termos:

Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na

---

<sup>223</sup>.O que também aconteceu nos demais países que compõe o BRICS, neste mesmo período. De acordo com Assis e Bula (2012, apud SILVA JÚNIOR, 2017), estes países responderam, em 2011, por 18,4% do fluxo de investimentos mundiais.

fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada.

Diante das evidências apresentadas até aqui, compreendemos que o processo de mundialização do capital se manifesta na educação superior em muitas direções, entre as quais no processo de diversificação/diferenciação das IES. Tal processo, como vimos, move-se e prolifera-se de um extremo ao outro, ou seja, das Universidades de Excelência às universidades de ensino, dos cursos na modalidade à distância até os cursos de curta duração, que promovem o aligeiramento da formação profissional.

Neves e Pronko (2008) analisam tal conjuntura a partir do entendimento de que as instituições educacionais detêm uma dupla e concomitante finalidade – a formação técnica e a conformação ético-política para a vivência e o trabalho em sociedade –, que vai modificando-se de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com as mudanças nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações sociais gerais, para que possa garantir, simultaneamente, a reprodução material da existência e a coesão social.

Entendemos também que a diferenciação das IES, organicamente monitorada pelos governos nacionais, foi a solução que o capital encontrou para dar acesso, de forma estratificada, a setores mais amplos das camadas populares a esse nível de ensino. Desse modo, de acordo com Machado (1991), a lógica da diferenciação, sob o jargão da ‘diversificação’, pode ser considerada intrínseca à própria forma de desenvolvimento do capitalismo, que têm como uma de suas principais características o processo de unificação e diferenciação social. Na mesma linha de pensamento, Dourado (2002, p. 244) assinala que o processo de diferenciação institucional tem como desdobramento

[...] mudanças na identidade e na função social da universidade, que passa por um processo de clara metamorfose institucional, ao ser alocada no setor de prestação de serviços e, ao mesmo tempo, passa a ser entendida, não mais como instituição historicamente autônoma em relação ao Estado e ao mercado, mas, agora, como organização social, heterônoma, resultando em novas formas de adequação ao mercado.

Nesse sentido, como indicam Neves e Pronko (2008), a gama de possibilidades na oferta de vagas no nível superior consolida-se, ampliando uma tendência já evidenciada nas décadas anteriores: a separação entre instituições de ensino e instituições de pesquisa orientada, as quais atendem distintas classes sociais.

Assim, nos países mais desenvolvidos o modelo de UCM funciona como locus de formação para o trabalho complexo, tendo por finalidade a preparação de especialistas que possam aumentar a produtividade do trabalho<sup>224</sup> sob sua direção e, simultaneamente, a formação de intelectuais orgânicos da classe dominante (FONTES, 2010; NEVES; PRONKO, 2008). Nos demais países, como é o caso do Brasil, o modelo de UCM é induzido com o objetivo de criar alguns centros de excelência que possam garantir o processo de transferência de tecnologia e também a mobilidade das grandes corporações para estes países, uma vez que o modelo econômico adotado pelo Brasil “fez com que a economia do país ficasse presa, atada à armadilha dos países centrais e o projeto de país torna-se um apêndice dos projetos desses países” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 264).

De acordo com Silveira e Bianchetti (2016 p. 96):

A divisão internacional do trabalho que separa concepção e execução, trabalho intelectual e trabalho manual, transformando as formas de reprodução do capital e da força de trabalho, abre espaço para a expansão de diferentes ofertas formativas. Do ponto de vista do capital (há países e blocos nos quais predomina a concepção – com maior valor agregado –, e em outros, a execução/montagem), a diferenciação e hierarquização de IES e a diversificação de cursos são partes de um sistema de ensino preparador de variadas capacidades de trabalho que cooperam e participam de maneira diversificada no processo

---

<sup>224</sup> Com a generalização do emprego diretamente produtivo da ciência, sob a direção do capital, foi-se definindo, para a educação escolar, a organização de dois ramos de ensino na formação para o trabalho complexo: o ramo científico e o ramo tecnológico. O ramo científico propiciou uma formação de base científico-filosófica mediatamente interessada na utilização produtiva de seus pressupostos. O ramo tecnológico, por sua vez, caracterizou-se por uma relação mais estreita entre educação e produção de bens e serviços, fornecendo os princípios científico-tecnológicos da técnica de forma imediatamente interessada na sua utilização produtiva, formando, principalmente, especialistas e dirigentes no âmbito da produção.

imediate de criação e circulação de mercadorias, bens e serviços, constituindo a máquina produtiva total.

Observamos, então, o aprofundamento das transformações da educação superior, que já estão em processo há pelo menos três décadas e aparecem agora, no Brasil, sob nova roupagem, ainda mais elitista. Como afirma Silva Júnior (2017), trata-se de um alinhamento de um núcleo de universidades brasileiras aos preceitos do modelo de UCM – modelo este já consolidado nos países que compõe o eixo dinâmico do capital.

Cabe evidenciar um aprofundamento da diferenciação entre as próprias universidades consideradas ‘de pesquisa’, que passam a competir por resultados nos *rankings* nacionais e internacionais, já que estes estão tornando-se guias para as avaliações em âmbito estatal, tendencialmente medidas “para distribuição de verbas para instituições e para o financiamento de outras pesquisas” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 256). No caso do Brasil, as universidades que se orientam a partir da perspectiva de classe mundial estão concentradas nas regiões Sudeste e Sul – especialmente na região Sudeste – o que explicita as disparidades econômica, social e também acadêmica que persistem entre as regiões brasileiras.

Em suma, compreendemos que a noção de *World Class University* vem sendo utilizada como um arquétipo indutor de condições para expansão do capital, no Brasil e no mundo, a partir da promoção de uma nova cultura institucional pautada pelos fundamentos empresariais, pela seleção de áreas estratégicas para inovação e, especialmente, pela promoção da internacionalização. Tendo isso em consideração, o horizonte da universidade brasileira parece-nos bastante complexo, uma vez que a ideia de universidade como espaço de ciência ‘não diretamente interessada em preceitos de mercado’ e formação humana ampla e crítica torna-se uma realidade/possibilidade cada vez mais distante.



## À GUIA DE CONCLUSÃO – DA *UNIVERSITAS* À UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL: SUBMISSÃO AOS DESÍGNIOS DO CAPITAL À LUZ DA IDEOLOGIA DA EXCELÊNCIA

Os elementos apontados ao longo desta pesquisa revelam que o tema Universidade de Excelência ou de Classe Mundial trata de um processo amplo e complexo de transformações da educação superior em âmbito global, que envolvem a expansão, a diferenciação e a internacionalização deste nível de ensino, em conformidade com as novas finalidades suscitadas pelo capital no âmbito do regime de acumulação de predominância financeira. Esse processo, além de apresentar diversas particularidades, também é recente e está em curso, sendo estes alguns motivos pelos quais asseveramos que uma única pesquisa não é capaz de analisar todos os elementos que fundamentam e circundam o tema.

Na mesma perspectiva, as considerações ‘*À guisa de conclusão*’ apresentadas nesta seção não são elaboradas de modo a concluir/esgotar a problemática ora investigada, mas destinam-se a discutir indicativos de comprovação da hipótese, retomar objetivos, indicar limitações do processo de elaboração da tese e dar relevo a alguns ‘achados’.

Como vimos, a ambição para a excelência acadêmica e científica, traduzida pelo modelo de Universidade de Excelência ou de Classe Mundial, adquiriu notoriedade no âmbito das orientações dos OIs, países, grupos e blocos, mostrando-se – impondo-se até – como uma tendência nas políticas globais da educação superior.

Assim, a análise dos documentos dos OIs (BM, Unesco e OCDE); as métricas e resultados de dois principais *rankings* internacionais; os documentos de orientação e normatização dos Programas *H2020* e *BRICS NU*; os documentos da política educacional e científica brasileira e os PDIs de um grupo de universidades possibilitaram o cotejo entre os contextos de constituição das tendências e manifestações do consenso da excelência nas políticas educacionais ‘globais’.

O trabalho com esses documentos permitiu confirmar a hipótese central que norteou esta pesquisa. Sendo assim, podemos afirmar que o modelo/concepção de UCM é utilizado pelos agentes sociais de decisão como um arquétipo com o qual se induz a competitividade internacional e eleva-se ao paroxismo a diferenciação/hierarquização entre as universidades – bem como entre áreas estratégicas no interior destas – em diferentes escalas. Nessa corrida pela excelência, da qual participam países, blocos, grupos e universidades, está a necessidade de o capital garantir que o trabalho tradicionalmente realizado nos países mais

avançados seja feito de forma qualificada e flexível também nos países considerados ‘emergentes’.

Verificamos, pois, que a compreensão deste processo é obnubilada pelo discurso da excelência, que muitas vezes soa palatável ou confunde-se com o discurso da qualidade. De acordo com Nóvoa (2015, p. 14):

Excelência é um dos conceitos mais recorrentes no mundo universitário, sobretudo quando se trata de definir os planos estratégicos das instituições e, em particular, de alimentar a esperança de ser uma “universidade de investigação de nível mundial”. Como é óbvio, ninguém pode ser contra a excelência. Mas, por trás deste conceito, está a tendência para um produtivismo que enfraquece as bases da profissão acadêmica.

A partir dos dados coligidos e das análises realizadas ao longo desta pesquisa, compreendemos que o discurso da excelência pode ser considerado a ideologia em que se ancora a concepção de UCM.

Considerando este um raciocínio conclusivo da pesquisa empreendida, optamos por desenvolvê-lo nesta seção, e para isso recorremos outra vez à Gramsci (2011). De acordo com este autor, a ideologia é uma visão particular de mundo que busca mobilizar os grupos no sentido de apontar-lhes soluções e práticas para determinadas questões. Isto é, trata-se de um conjunto de ideias que disputam determinados espaços e constituem-se em defesa de determinado ponto de vista, com a finalidade de alcançar a hegemonia, mantendo-se sempre em articulação com a estrutura social.

Desse modo, encaixam-se no conceito de ideologia todas as formas reducionistas de explicar a realidade. Seja porque reduzem o conhecimento à experiência sensorial, seja porque o limitam ao exame dos dados e das operações relacionadas ao conhecimento, o que vai ao encontro das análises realizadas sobre a concepção/modelo de universidade em tela.

Gramsci compreende que as ideologias podem ser diferenciadas em orgânicas e arbitrárias: as orgânicas veiculam questões essenciais de uma sociedade em relação dialética entre a superestrutura e a estrutura; e as arbitrárias, por serem normalmente frutos de tendências passageiras, surgem e desaparecem à medida que as grandes ideologias se impõem como força teórica e prática. As ideologias ‘arbitrárias’ merecem ser submetidas a uma crítica que, de fato, as desqualifica, sendo este o caso da Ideologia da Excelência.

Gramsci também compreende que “não se pode conceber a ‘ideologia’, a doutrina como algo superficial e sobreposto mecanicamente [...] mas historicamente como uma luta incessante” (GRAMSCI, 2011, p. 199).

Como já apontava Gramsci (2011), as ideologias estendem-se ao plano internacional, o que pode ser percebido ao longo desta pesquisa, uma vez que intelectuais individuais e coletivos atuam no âmbito da sociedade civil ampliada, criando, disseminando e fundamentando consensos ativos em prol da ideologia da excelência, por meio de estudos, documentos, *rankings*, organização de eventos e também dos meios de comunicação.

Nesse sentido, compreendemos que a ideologia da excelência manifesta-se a partir: a) da construção de símbolos de identificação positiva e da adoção de um referencial de padrão partilhado (o ‘selo’ da excelência); b) da utilização de representações parciais como se fossem de interesse geral; c) da recorrência de narrativas que buscam ratificar a importância da universidade de excelência (‘os casos de sucesso’); d) da sustentação de relações de dominação por meio de sua negação ou ofuscação; e) da segmentação dos indivíduos em grupos, a partir de argumentos meritocráticos (talentos e não talentos/produtivos e não produtivos); f) da diferenciação da educação superior, embora nominada como diversificação; g) do ocultamento do caráter sócio-histórico das ações, ao pretender fazer com que estas iniciativas, apesar de seu caráter transitório, apresentem-se como permanentes, necessárias e ‘salvadoras’; h) da compreensão da ciência e, especialmente, da inovação como solucionadoras dos problemas sociais, mascarando as relações capital-trabalho.

Para compreendermos substancialmente a função ideológica da excelência a partir modelo de UCM, buscamos contemplar os objetivos da pesquisa recorrendo a alguns eixos fundamentais, quais sejam: entender o que é um modelo de Universidade de Excelência ou de Classe Mundial; compreender o contexto de emergência e difusão deste modelo, bem como a totalidade da qual faz parte; qual a funcionalidade deste modelo para o sistema vigente; como são organizados e utilizados os *rankings*; como ‘atuam’ os OIs na produção e propagação do consenso pela excelência; e como essas tendências manifestam-se na indução de políticas/programas para a educação superior.

A partir da investigação empreendida, entendemos que, em conformidade com as novas finalidades suscitadas pelo sistema vigente, vão sendo elaboradas outras concepções e modelos para a educação superior/universidade, que redefinem a noção e as finalidades desta

instituição. Em decorrência disso, verifica-se, atualmente, um sistema complexo, diversificado, flexível e híbrido de modelos institucionais.

Assim, apesar de os modelos clássicos – napoleônico e humboldtiano – servirem de inspiração e referência para os modelos universitários há quase dois séculos, dificilmente encontrariam equivalência em qualquer instituição universitária. Neste contexto, entre as concepções, finalidades e modelos de universidade que estão em disputa, em resposta à ‘crise universitária’, pode-se identificar, além dos ‘modelos universitários clássicos’, as ‘novas tendências de reconfiguração das IES’, dentre as quais destacam-se: ‘Universidade Corporativa’; ‘Universidade Operacional’; ‘Multiversidade’; ‘Universidade Empreendedora’; ‘Universidade Nova’ e também a ‘Universidade de Excelência ou de Classe Mundial’.

Como vimos, o modelo de UCM decorre do modelo de universidade norte-americano que surgiu durante a década de 1980 – *The New American University*, caracterizando-se, pois, como fruto/componente do regime de acumulação de predominância financeira. Neste regime, caracterizado pelo fluxo do capital monetário (fictício), torna-se latente a necessidade de aumentar a produtividade do processo de trabalho (real). Em resposta a esta demanda, as universidades passam a ser consideradas estratégicas para o desenvolvimento de ‘conhecimento matéria-prima’, ou seja, o conhecimento o mais ‘pronto’ possível para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e, por consequência, em lucro.

Contudo, este modelo ganha notoriedade enquanto orientação para a educação superior a partir da década de 2000, sendo difundido pelos intelectuais individuais e coletivos do capital e também por meio dos *rankings* acadêmicos, no âmbito das redes de políticas globais. Nesse contexto, marcado pelo aprofundamento do neoliberalismo, a produção de consenso adquire expressiva notoriedade na manutenção da hegemonia vigente.

Em consonância com o exposto, a partir de um dos objetivos da pesquisa, investigou-se, em nossa primeira fase de cotejo dos documentos, a produção do consenso pela Universidade de Excelência a partir das publicações do BM, da Unesco e da OCDE.

Dentre os OIs analisados, o BM é o que mais tem operado a questão, apesar de suas publicações serem assinadas por intelectuais e ‘especialistas’ da educação superior. Essa tem sido uma estratégia deste OI, bem como da Unesco, no sentido de impetrar legitimidade e autoridade, elaborando as ideias mestras para o campo da educação superior. Igualmente, detectamos que há certa convergência na autoria de

tais publicações, tanto no que se refere à elaboração de capítulos e textos integrais, como em relação aos referenciais teóricos utilizados, nosso primeiro indício de que as elaborações dos OIs relacionadas à Universidade de Excelência ou de Classe Mundial (BM e Unesco) e *REIs* (OCDE) eram correspondentes.

Há, nesse sentido, um núcleo comum de características fundantes para a edificação de uma UCM, abalizado pelas ideologias da ‘sociedade do conhecimento’ e da ‘globalização’. Essas características são: internacionalização e atração de talentos; centralidade na pesquisa; inovação e transferência de tecnologia e formas mais flexíveis de gestão.

A respeito dessas características, compreendemos que, à medida que a ciência e a tecnologia ocupam a centralidade nas universidades como mecanismos de acumulação privada de riqueza e reprodução da hegemonia, as instituições não apenas se voltaram à criação de novos direitos de propriedade intelectual como também forjaram um ambiente ideológico que legitima essas demandas como sua única e ideal função. Assim, não basta que a universidade se transforme e adeque-se em termos administrativos e científicos ao mercado. Ela também precisa internacionalizar-se. Justamente por isso, o grau de internacionalização das IES, em geral, identifica as UCMs. As novas formas de gestão, nesta perspectiva, tornam-se cruciais para que esta dinâmica se efetive.

Reiteramos pontualmente essas características, já que foram utilizadas como categorias de análise ao longo de toda pesquisa.

A internacionalização refere-se, em linhas gerais, à capacidade das universidades em atrair os mais capacitados discentes e docentes – os ‘talentos’ – considerando o cenário nacional e internacional. Assim, estas instituições necessitam contar com infraestrutura, laboratórios e condições de pesquisa de ponta, bem como ter flexibilidade para oferecer salários competitivos em um ‘mercado global de cérebros’.

Prescreve-se que a língua inglesa deve ser o idioma destas instituições, garantindo que as aulas e publicações científicas possuam caráter internacional. Uma nova cultura internacionalizada também deve ser requerida dos docentes destas instituições, os quais devem estar alinhados a redes internacionais e grupos de pesquisa que possibilitem publicações em coautoria. Assim, o movimento em busca da atração de talentos aprofunda a ‘fuga de cérebros’, confirmando do adágio bíblico da epígrafe: “Ao que tem muito, mais lhe será dado e ele terá em abundância. Mas ao que não tem, até mesmo o pouco lhe será tirado”.

No que tange ao financiamento, afirma-se a necessidade de que as universidades de pesquisa internacionalmente competitivas devem contar especialmente com programas governamentais de financiamentos

diferenciados, para além de outras estratégias de captação de recursos, como os fundos de *endowment* ou mediante articulações com o setor privado. O modelo de UCM também exige gestão que incentive visão estratégica, inovação e flexibilidade e autonomia. Todavia, a autonomia universitária é reduzida à gestão de receitas e despesas, enfatizando-se a diminuição de burocracias a fim cumprir as metas e alcançar os indicadores e a captação de recursos.

Ainda sobre esse aspecto, salienta-se, nos documentos, a relevância dos gestores profissionais, uma vez que a liderança e o compromisso com valores como a meritocracia são considerados como basilares para a constituição de universidades deste modelo. Assim, o modelo de gestão em voga consiste na separação entre a administração institucional e a finalidade da universidade (o processo de formação de profissionais, pesquisadores e de produção da pesquisa).

Tais alterações de âmbito administrativo e organizacional expressam a elaboração de uma espécie de ‘cultura de excelência’ ou de ‘classe mundial’, que se materializa, naturaliza e fortalece à medida que mais instituições, docentes e discentes passam a fazer parte dessa nova lógica, baseada no estímulo e no apoio ao desenvolvimento de uma cultura empreendedora; em novos padrões de produtividade e organização do trabalho; em novas formas de remuneração, dentre outras características.

A inovação e a transferência de tecnologia também são pontos expressivos nas orientações dos OIs para uma UCM, especialmente pela OCDE. Este discurso está fundamentado pela lógica de que há um gargalo a ser resolvido no que tange à interação da universidade e o setor produtivo, considerando que a inovação é apresentada como o motor crucial da produtividade e da prosperidade econômica.

Nesta mesma direção, às UCMs é atribuído o papel de atuar na vanguarda do desenvolvimento intelectual e científico, tornando-se cada vez mais pontos focais de financiamento específico, especialmente no que tange a pós-graduação, cujo alcance real não é suporte da pesquisa acadêmica por si mesmo, mas serve de catalisador para a geração de inovações técnicas. Sendo assim, a orientação geral propalada por esses OIs é de que cada país deve possuir pelo menos uma UCM para participar do mercado global de forma competitiva – o que a torna uma instituição imprescindível.

Cabe destacar que, ao tratar desse conjunto de características que, de modo mais ou menos expressivo, vinham compondo as orientações desses OIs desde a década de 1990, averiguamos que o modelo de UCM pode ser considerado uma reconfiguração do modelo de ‘universidade de pesquisa’ do BM. Deste modo, a singularidade do modelo situa-se na

promoção/difusão, de forma mais diretiva, de um modelo que integre/expresses essas prerrogativas, a partir da ideologia da excelência, especialmente quando este modelo se torna o padrão exemplar de universidade aspirado globalmente.

Do mesmo modo, identificamos que os *rankings* internacionais, que fazem parte do processo de regulação transnacional da educação superior, também são operados na construção desse consenso pela excelência. Inclusive, a análise de dois desses principais *rankings* permitiu-nos constatar que as categorias e indicadores que dão suporte às suas métricas, em sua maioria, convergem com os direcionamentos dos OIs.

Essas tabelas de classificação tornam-se cada vez mais populares, proliferando-se nos níveis regionais e nacionais como um conjunto supranacional de instrumentos de normalização que definem elementos para criar estândares organizacionais, difundindo o padrão de UCM.

Assim, o consenso que vem sendo produzido sobre a necessidade de medir e comparar, bem como sobre quais indicadores determinam a qualidade e a excelência, que, por sua vez, subjazem ao status de Classe Mundial, confere aos *rankings* acadêmicos, especialmente aos internacionais, cada vez mais notoriedade no âmbito da governança educacional global. Neste sentido, o que os *rankings* têm induzido e o que as IES e governos têm feito com os *rankings* apontam para um mesmo horizonte: o aprofundamento da diferenciação institucional e o fortalecimento de concepções de universidade e ciência cada vez mais alinhadas aos preceitos do mercado.

Compreendemos, então, que *rankings* são tecnologias que operam via governança baseada em *benchmarking*, com os quais se cria um espaço de visibilidade internacional, acirrando-se a competitividade entre universidades, países e blocos/grupos, o que foi verificado a partir do mapeamento de Iniciativas de Excelência em vários países, como Alemanha, França, Espanha, Rússia, China, Singapura e também em blocos e grupos.

No que se refere aos blocos e grupos, constatamos que eles vêm ganhando notoriedade no âmbito das redes de políticas globais para a educação superior, atuando na remodelação de contornos políticos, econômicos e educacionais, a fim de promover mercados regionais de educação superior. No caso desta pesquisa, investigamos as iniciativas de excelência no âmbito da UE e do BRICS, particularmente a partir dos programas *H2020* e *BRICS NU*.

Verificamos, a partir da análise do conjunto de documentos de orientação e regulação da UE a partir de 2000, que as características ‘de

classe mundial’ apresentadas pelos OIs também compõe os eixos que dão sustentação e direcionam o processo de transformação das universidades europeias, o que indica que a ideologia da excelência opera de forma cada vez mais vigorosa no cenário global.

O Programa *H2020*, então, deflagra o ápice do processo de transformação das universidades europeias, à luz do modelo de UCM, reafirmando a necessidade de uma universidade cada vez mais internacionalizada e integrada ao setor produtivo.

Dado o aspecto avançado em termos de integração dos sistemas de educação superior dos diferentes países do Bloco, garantido pelo PB, o *H2020* potencializa a organização de redes de pesquisa e centros de excelência internacionais, além de possibilitar que a dinâmica de mobilidade internacional intra-bloco concentre os ‘cérebros europeus’ com maior facilidade. Cabe ressaltar que, apesar de a internacionalização se configurar como uma frente histórica da universidade europeia e também do Bloco, a ampliação dos programas direcionados para este fim no âmbito do *H2020* expressa, principalmente e apesar das contradições, as premissas da UCM.

Apesar de os documentos exprimirem uma grande ‘polaridade UE x EUA’, em que a busca pela excelência acadêmica e científica compõe uma estratégia de soerguimento do Bloco europeu, visando resgatar a sua hegemonia política, econômica e cultural em relação aos EUA, a UE adere às suas ‘normas do jogo’. Este processo está relacionado ao avanço do neoliberalismo, que veio para suplantiar os projetos de universidade sustentados em valores pelos quais as IES europeias são/eram historicamente reconhecidas.

Para além disso, compreendemos que a UE desempenha um papel de relevo na rede de políticas educativas globais, na medida em que difunde visões de mundo, modelos e experiências que têm repercussões diretas nas formas de pensar e fazer educação. Isto é: servindo o Bloco de difusor do modelo de universidade de excelência nos próprios países e também em termos internacionais.

O Programa *BRICS NU*, por sua vez, também pode ser considerado uma iniciativa de promoção de excelência.

Tendo em vista a recente criação do BRICS e a sua condição de agrupamento na geopolítica global, o lugar da educação na consolidação/fortalecimento do BRICS, especialmente o da educação superior, dá-se a partir de algumas características centrais: criação de uma ‘identidade’ para um Grupo formado por países tão distintos; constituição/ampliação de um mercado organizado de mobilidade acadêmica entre os países membros; possibilidade de ampliar as relações



com outros países e blocos, considerando as condições de formação de parcerias e redes de cooperação; promoção da adequação/qualificação da força de trabalho para o atual estágio de desenvolvimento das relações capitalistas, tendo em vista que este é um grupo de países para os quais mais é direcionado o IED na atual conjuntura, o que exige a criação de infraestrutura e plataformas adequadas, tais como portos, aeroportos e também força de trabalho qualificada (educação).

A despeito das grandes diferenças em termos políticos, econômicos e culturais existentes entre os países do Grupo, compreendemos que o Programa *BRICS NU* indica o alinhamento do BRICS aos preceitos da ideologia da excelência, identificando o modelo de UCM como padrão máximo de ‘qualidade’, capaz de aumentar a reputação de seus centros de educação e pesquisa, para, no médio e longo prazo, alcançar uma posição de destaque na comunidade acadêmica mundial. Para além do Programa, assim como ocorre nos países do Bloco europeu, os países do BRICS desenvolvem, em âmbito nacional, iniciativas de excelência, dentre as quais ganham expressividade os programas em operação na China e na Rússia.

Destacamos ainda que, apesar de os Programas analisados estarem igualmente fundamentados pela lógica de constituir universidades/centros de excelência, não consideramos razoável traçar uma comparação entre o maior programa-quadro de financiamento (em termos financeiros) da história da UE com a primeira tentativa de cooperação em termos de educação superior entre os países do recém-formado BRICS. Desse modo, cabe-nos destacar as principais aproximações e divergências entre os programas.

As aproximações referem-se principalmente: ao objetivo de desenvolver a capacidade de produzir ciência e tecnologia por parte das universidades, com vistas à produção da inovação; ao interesse pela aquisição de legitimidade, visto que o status de UCM passa a ser considerado um selo de qualidade conferido pelos *rankings* internacionais; à potenciação do mercado da mobilidade internacional, sendo este um setor em franca expansão ‘comercial’; à articulação com estratégias de integração econômica; à identificação da educação superior como um espaço de produção de consenso e identidade; à seleção via editais temáticos internacionais; à ênfase na internacionalização; ao Inglês como língua oficial; e, de modo geral, ao reforço da tendência de aprofundamento da diferenciação institucional mediante a criação dos centros de excelência.

Quanto às divergências, destacam-se: o estágio de desenvolvimento; a quantidade e forma de financiamento; as formas de

avaliação dos editais e convocatórias; a organização das diretrizes dos Programas, bem como o público ao qual se destinam.

Considerando os avanços que, na contradição, essas iniciativas podem promover, programas como o *H2020* e o *BRICS NU* também reforçam a tendência de aprofundamento da diferenciação da educação superior. Na medida em que ratificam a necessidade do modelo de UCM para competitividade dos países, reafirmam o direcionamento de recursos e esforços para algumas instituições e áreas, em detrimento das demais. Também há semelhanças entre as áreas elencadas como prioritárias em ambos os Programas, o que acontece, principalmente, porque, para ser globalmente competitiva, a universidade deve realizar processos de investigação de grande alcance mediante colaboração internacional.

Em relação à análise desses programas, cumpre apontar as limitações desta pesquisa, uma vez que ambas as iniciativas foram lançadas recentemente e ainda estão em pleno processo de amadurecimento. Por isso, contamos com poucos documentos, dados e contribuições científicas para a elaboração da análise empreendida. Como frisamos no decorrer da tese, de modo geral, deparamo-nos com uma notória lacuna de pesquisas sobre as UCMs, especialmente, no que se refere a trabalhos críticos, o que, de certo modo, restringiu algumas possibilidades analíticas.

Apesar dessas limitações, o conjunto dos materiais analisados, confrontados com os referenciais teóricos, permitiu-nos demonstrar que a concepção de Universidade de Excelência vai tonando-se um modelo global, validando outra hipótese de nossa pesquisa: a de que há aproximações entre o modelo de Universidade de Excelência propostos pelos OIs, as métricas dos *rankings*, as iniciativas de excelência empreendidas no âmbito de alguns Estados-nação, Blocos e grupo de países, assim como as propostas presentes nos PDIs de algumas IES brasileiras. Isso significa que a mundialização da economia estabeleceu a internacionalização da educação superior e do conhecimento matéria-prima, conduzindo as reformas educacionais segundo a racionalidade financeira.

Na mesma direção, identificamos um conjunto de políticas e programas que, especialmente a partir da década de 2000, transformaram o cenário da educação superior brasileira por meio da expansão desse nível de ensino, que ocorreu prioritariamente pelo setor privado, concentrada em cursos de baixa demanda.

Nesse contexto, agudizou-se a diferenciação na oferta da educação superior, tanto entre as IES públicas (via Reuni, expansão dos Institutos Federais) quanto em relação às IES privadas (Fies e ProUni). Assim, se

por um lado a mercadorização da educação superior atinge níveis exponenciais, com a concentração das IES privadas nas mãos de grupos financeiros nacionais e internacionais, as iniciativas em direção à promoção do status de ‘Classe Mundial’, especialmente no âmbito da internacionalização e indução de áreas estratégicas, demonstram que o país também está inscrito na ‘corrida para a excelência’.

Verificamos que ações e projetos em busca da ‘excelência universitária’ têm se tornado um componente marcante da política governamental brasileira, como se constatou com os programas de internacionalização CsF e PSDE e também nos editais de financiamento de pesquisa temáticos. Considerando o levantamento de dados atuais sobre a educação superior brasileira, tornou-se explícito que, no polo mais ‘alto’ desta diversificação/diferenciação, a expansão da PG ocorre de modo cada vez mais atrelado à tecnologia e à inovação. Isso pode ser verificado a partir da concentração do número de bolsas de internacionalização (CsF), recursos do Proex, acordos de cooperação, programas de indução/financiamento, dentre outros, em um conjunto de áreas consideradas estratégicas. Também vão sendo criadas modalidades de PG mais articuladas ao mercado, como os Mestrados e Doutorados Profissionais e também Doutorados Industriais. Cabe destacar que, em algumas áreas, como por exemplo, a de Ciências Humanas, a criação destas modalidades de cursos dentro da própria PG, indica outra forma de diferenciação, muitas vezes, descaracterizando este nível de formação ou tornando estas modalidades sem identidade, como alternativas enxutas e baratas para instrumentalização e profissionalização da ciência.

Outra constatação foi a concentração dos programas de financiamento/indução em algumas universidades, e não apenas nas áreas estratégicas. De acordo com o cruzamento de dados elaborado, na maioria das vezes, há convergência nas seguintes informações sobre um mesmo Grupo de IES: concentram recursos de projetos e bolsas de internacionalização; concentram PPGs considerados de excelência; são citadas nos principais *rankings* internacionais; ocupam as primeiras colocações dos ranqueamentos nacionais; faziam parte do Programa Top 200; compõe o Programa *BRICS NU*.

A lista de IES gerada a partir deste cruzamento fundamentou a seleção dos PDIs analisados, a partir dos quais se identificaram IES que apresentam como horizonte estar entre as melhores do país e/ou do mundo, tornando-se ou consolidando-se como Universidades de Excelência ou de Classe Mundial. Nestes planejamentos também se verificaram estratégias de promoção de internacionalização, interação com o setor produtivo, bem como são indicadas a necessidade de novas

formas de gestão (líderes que compreendam o processo acadêmico e administrativo), reorganização dos currículos, acompanhamento/adequação/organização de dados e estratégias de divulgação e *marketing* a partir dos resultados dos *rankings*. Como sustentação de todos esses objetivos e estratégias apresentadas, localizamos, assim como nos documentos dos OIs, o argumento que afirma o caráter fundamental destas IES para o avanço científico e econômico do país.

De forma geral, foi possível perceber que, apesar de algumas instituições estarem mais avançadas em termos de organização e direcionamentos aos padrões de classe mundial, a excelência está posta como um horizonte, ainda que essas instituições citadas possuam nítidas diferenças em vários aspectos. É justamente este o papel da ideologia da excelência: normatizar, em âmbito global, um conjunto de critérios para determinar a excelência e operar de modo a promover a competitividade e a constante comparação entre as universidades.

Igualmente, o mapeamento e análise de eventos que ocorreram no Brasil no recorte temporal desta pesquisa, permitiu compreender que esta ideologia também vem tornando-se componente cada vez mais indicativo de uma nova cultura acadêmica, e tende a ser perpetuada/naturalizada à medida que cresce o número de docentes que se adequam aos padrões de excelência estabelecidos, uma vez que a universidade continua sendo um espaço importante para produção de consenso e para o questionamento dele.

Neste sentido, compreendemos que o Brasil está em consonância com as tendências de políticas globais para a educação superior, de modo a normatizar-se e adequar-se ao mercado educacional mundial, o que configura uma cultura da excelência que passa a operar no âmbito da gestão, da docência e da pesquisa a partir da noção de competitividade. E

esse movimento vem ganhando mais força a cada momento<sup>225</sup>, com o lançamento de iniciativas ainda mais direcionadas para a constituição de Universidades de Excelência<sup>226</sup>.

Além da partilha desse consenso pela excelência no âmbito das redes de políticas globais, é importante destacar que a adesão de países, como Brasil, ao regime de acumulação de predominância financeira, viabiliza a assimilação dos elementos mais modernos das nações que compõem o eixo dinâmico do capital e sua adaptação a condições materiais e culturais menos avançadas. Assim, no caso brasileiro, os delineamentos no sentido de construir universidades de excelência apontam para a criação de universidades de serviços e/ou produção de ciência e tecnologia de ponta em algumas áreas específicas que garantam a integração do país no cenário global, ainda que de modo subalterno.

Ao investigar como a ideologia da excelência tem se manifestado nas políticas educacionais para a educação superior, compreendemos que, apesar da promoção de algumas instituições de ponta serem apresentadas como iniciativas progressistas, que remetem à soberania nacional em termos avanço científico e tecnológico em áreas estratégicas, ela não revela as características da relação capital-trabalho que subjazem a um projeto histórico da classe dominante. Compreendemos que a ciência e a tecnologia são como arautos da universidade de excelência, a partir de um discurso do ‘rigor’ e do ‘utilitarismo’ e, particularmente, da ‘neutralidade’, que estão articulados às vicissitudes de um projeto de sociedade. Isto é, há uma determinação de classe na definição que

---

<sup>225</sup> Tendo em vista o processo de *impeachment* ocorrido em 2016 e a ascensão do governo Michel Temer (2016 - atual), consideramos que já há indicações suficientes para perceber a direção dada às políticas públicas em geral e da educação superior em particular. Embora o pouco tempo deste novo-velho governo, as evidências indicam a continuidade e a radicalização de medidas no sentido da diferenciação, da privatização, enfim de todas aquelas características que caracterizam a universidade mais como organização do que instituição. Convergente a isto, no processo de finalização desta pesquisa, foi lançado o documento *Um ajuste justo – propostas para aumentar a eficiência e a equidade do gasto público no Brasil* (BANCO MUNDIAL, 2017). No relatório está expressa a recomendação, dirigida ao governo brasileiro, de extinguir o acesso gratuito ao ensino superior público à parcela de estudantes que possui condições financeiras para pagar este nível de ensino. Os argumentos utilizados no documento, em geral, demonstram que as despesas com ensino superior brasileiro são altas, ineficientes e regressivas. Análises sobre a questão, realizadas por alguns intelectuais brasileiros, apontam, no documento, erros conceituais, inferências sem comprovação e conclusões irresponsáveis.

subsume a ciência e a tecnologia e, portanto, também a própria universidade.

Consideramos que, a partir da difusão do modelo de UCM e da ideologia da excelência, são eclipsadas algumas compreensões, a saber:

- 1) **O compromisso dos Estados-nação com a expansão do capital**, e portanto, com as elites nacionais e internacionais, motivo pelo qual as universidades devem estar cada vez mais atreladas às demandas do setor produtivo, especialmente, no que tange à produção de inovação.

Sobre este aspecto, é importante ressaltar que, dado o caráter de instituição histórica central na preservação, produção e transmissão do conhecimento, há coerência no fato de as necessidades do setor produtivo estarem entre as preocupações e responsabilidades da universidade. Contudo, avaliamos que a problemática reside na centralidade com que os

---

<sup>226</sup> Em novembro de 2017 foi anunciado o lançamento da proposta da criação de um Fundo Público para universidades de excelência no Brasil. De acordo com informação do Jornal *Folha de S. Paulo* (MORAES; WATANABE, 2017), os recursos para este fundo são oriundos das empresas do setor elétrico, de bioenergia, petróleo, das telecomunicações e da mineração, já que estas empresas têm que investir cerca de 1% de sua receita líquida em pesquisa e desenvolvimento. A proposta governamental é, então, criar um mecanismo de captação e distribuição, via editais, os quais deverão ser apresentados anualmente. Contudo, cabe destacar que esta não é uma iniciativa inédita. Ainda no governo FHC foram criados 16 Fundos Setoriais objetivando aumentar os recursos para C&T e como meio de indução à pesquisa em áreas consideradas estratégicas, e à inovação tecnológica, o que possibilitava, de acordo com Oliveira (2015), financiar o investimento do capital privado em C,T&I, por exemplo, com a isenção fiscal. No que se refere ao ‘novo Fundo’ este será atrelado ao Programa de Excelência de Universidades e Institutos, que será criado pelo MEC, em associação com as agências de fomento Capes e CNPq. Ao que parece, o componente fundamental do fundo e do Programa de Excelência é a tentativa de aprofundar a internacionalização da pesquisa brasileira e integrá-la mais diretamente ao setor produtivo nacional. Ainda de acordo com informações do Jornal *Folha de S. Paulo* (MORAES; WATANABE, 2017), o programa vem sendo estudado por dirigentes da Capes, sob o principal argumento de que há um descompasso entre a produção científica brasileira e a importância da economia nacional. Os *rankings* também parecem compor um destacado dado de acompanhando desta questão. É importante ter em consideração que os eixos do referido Programa são: inovação, internacionalização e excelência. Ou seja, com a criação deste Programa e respectivo Fundo torna-se ainda mais evidente o direcionamento da universidade brasileira aos preceitos da Universidade de Excelência ou de Classe Mundial.

interesses imediatos do mercado estão presentes no ser/fazer da universidade, de modo a afastá-la cada vez mais da esperada condição de dinamizadora da práxis e suporte para o pensamento crítico, reflexivo.

- 2) O **potencial econômico promovido pela internacionalização**, enquanto expansão de mercados, motivo pelo qual os padrões de excelência devem estar cada vez mais estandarizados, a fim de ampliar as possibilidades de mobilidade e formação de redes internacionais.

Assim como discutimos ao longo desta pesquisa, o fluxo da mobilidade internacional indica a expansão do mercado educacional, as formas de captação de ‘talentos’ e as maneiras de compartilhar os custos das pesquisas por meio dos acordos de cooperação, considerando os períodos de crise econômica. Além disso, há uma internacionalização das agendas de pesquisa, sendo estas ‘definidas’ pelos países mais avançados, o que permite que estes podem ser favorecidos pelos progressos em termos de ciência e tecnologia alcançados pelos países menos avançados.

- 3) A **centralidade da pesquisa**, especialmente no âmbito da PG, proposta para o modelo de UCM, é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou de instrumentos para a consecução de um objetivo previamente delimitado de acordo com as demandas do mercado e que deve ocorrer no menor espaço de tempo possível. Desconsidera-se por completo o caráter processual da ciência, bem como seu tempo de produção, no sentido de que é preciso estudar, pensar, falhar repetidamente, em alguns casos, até chegar a acertos.

Nesta mesma direção, são relegadas a um segundo plano as áreas de ensino e extensão, de modo que vai desconstruindo-se a noção de qualidade a partir do tripé ensino-pesquisa e extensão, sem contar que no embate entre as áreas, as Sociais e Humanas são secundadas. Os dados apresentados ao longo dos capítulos evidenciam que a indução de áreas estratégicas, seja pelos programas, editais de financiamento, ou parcerias, são naturalmente explicitados. Apesar das contestações, geralmente organizadas pelas áreas que não compõem o grupo das prioritárias, o consenso de que a universidade é um espaço de promoção do desenvolvimento de ciência e tecnologia em algumas áreas estratégicas, parece estabelecer-se de forma natural.

- 4) A **proletarização do trabalho intelectual** como consequência da subsunção real do trabalho ao capital, que

engendra variadas formas de alienação, uma vez que a submissão do trabalho docente às exigências do sistema vigente engendra mecanismos que escapam ao controle do professor-pesquisador. Com efeito, o caminho que leva aos recursos é distinto da lógica acadêmica não mercantil e, para trilhá-lo, é preciso desenvolver ‘qualidades’ empreendedoras e estratégicas.

- 5) A **redução da formação acadêmica** a um viés de ciência e ensino cada vez mais estreito e pragmático, que nega a universidade enquanto espaço de formação. Como consequência, uma tendência que se visualiza é a formação de profissionais capazes de praticar a ciência moderna, produzir inovações, gerar patentes e um grande número de publicações de impacto, mas com dificuldades de refletir criticamente os meandros do conhecimento, os limites da ciência e os problemas sociais.

Assumimos, então, que partimos do entendimento de formação como meio de extrapolar a mera instrução dos sujeitos, sendo fundamental propiciar condições para a socialização do ser humano para que ele se articule a um projeto de nação e de sociedade e, desse modo, também esteja em seu horizonte configurar-se como um ser político, engajado na compreensão da vida pública e comprometido com a sociedade da qual faz parte. Como afirma Gramsci (2011, p. 189), “à universidade cabe a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal”.

- 6) O **aprofundamento da diferenciação institucional** e das modalidades formativas condicionadas à cada classe social.

Particularmente no que tange à diferenciação educacional, tendo sido esta uma questão central para esta pesquisa, é importante considerar que as críticas empreendidas neste sentido não estão relacionadas à incoerência de projetos de universidade, bem como de sistemas educacionais, que se organizem no sentido de possibilitar múltiplas possibilidades de formação para o trabalho, em seu sentido estrito.

Todavia, estas críticas direcionam-se à forma como este tipo de diferenciação induz a criação de polos, ambos operando em favor do mercado, o que implica deflagração das diferenciações na oferta de educação superior, que reforçam uma lógica excludente, mascarada pela falsa democratização do acesso e pela meritocracia. Se, por um lado, o nível de certificação em massa é dirigido a uma parcela da classe trabalhadora, para que possa agir nos espaços tecnicamente menos



exigentes, por outro lado, a certificação, especialmente na PG *stricto sensu* e na pesquisa, predominantemente na aplicada, tende a estar a serviço de negócios nacionais e internacionais. Esta dimensão é destinada aos melhores alunos das melhores universidades, conforme critérios estabelecidos pelos *rankings* internacionais, de modo a corroborar a diferença de classe a partir do acesso a diferentes tipos de educação, bem como pelos distintos papéis que estes estudantes virão a ocupar no mundo do trabalho.

Insistimos nessa questão, pois, é preciso evidenciar: o modelo de UCM é parte do binômio *expansão-diferenciação* e eleva ao paroxismo o corte de classe na oferta de educação superior, criando novas formas de garantir que as coisas permaneçam como estão.

Neste sentido, diante das múltiplas questões que se articulam à temática, ressaltamos a relevância de outras pesquisas que venham a somar na compreensão do modelo de Universidade de Classe Mundial e da Ideologia da Excelência enquanto indutores de políticas para a educação superior em todo o mundo, atuando na própria reconfiguração deste nível de educação<sup>227</sup>. Especialmente, os programas *H2020* e *BRICS NU* merecem estudos de acompanhamento. Ademais, a característica panorâmica desta pesquisa permite indicar algumas problemáticas que se sobressaem em termos de relevância, tais como: o modo como a ‘cultura da excelência’ incita a dinamização de novas práticas de gestão e financiamento nas universidades brasileiras; os impactos dos *rankings* nas IES brasileiras; a conformação dos grupos e redes de pesquisa de padrão internacional; o recentemente criado Programa Universidades e Institutos de Excelência (MEC/Capes), entre outras.

Concluimos, embora com a parcialidade que sempre deve caracterizar análises de temáticas complexas em processo, que o modelo de UCM passa a ser o representante do ideário hegemônico contemporâneo e vem servindo de modelo institucional ‘exemplar’,

---

<sup>227</sup> Ainda que não tenha sido colocado como objetivo desta pesquisa, um adendo importante para análise da contradição da realidade é a existência de projetos em disputa, de resistência ao modelo de educação superior que vem sendo delineado a partir desta ‘ideologia da excelência’, o que, inclusive, também é uma importante problemática para orientar futuras pesquisas. Pontualmente, compreendemos que esta Tese soma-se aos muitos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores/professores críticos e compromissados com a educação superior brasileira, bem como a atuação de associações de pesquisa, sindicatos, dentre outros, que constroem as bases da resistência ao modelo de universidade em questão.

símbolo de modernização e desenvolvimento, incumbido de produzir e exportar conhecimento, seus modelos de fazer ciência, distribuir recursos e avaliar, o que confere credibilidade para competir no mercado internacional, indicando o previsível fim de uma determinada universidade, na perspectiva de *universitas*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIÓN, P. et al. **Higher aspirations**: An agenda for reforming European universities. Bruxelas: Bruegel Blueprint series, 2008.
- ALTBACH, P. The costs and benefits of world-class universities. **Academe**, v,90, n.1, p-20-23, 2004.
- ALTBACH, P. **Global Perspectives on Higher Education**. Baltimore, EUA: Johns Hopkins University Press, 2016.
- ALTBACH, P. et al. **Trends in Global Higher Education**: tracking an academic revolution. Boston: Sense Publishers, 2010.
- ALTBACH, P. et al. **Paying the professoriate**: a global comparison of compensation and contracts. Londres, Reino Unido: Routledge, 2012.
- ALTBACH, P.; SALMI, J. **El camino hacia la excelencia académica**: la constitución de Universidades de Investigación de Rango Mundial. Tradução para o espanhol: Ediciones Gondo e Banco Mundial. Washington, EUA: Banco Mundial, 2011.
- AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 13, n. 2. p. 7-28, 2000
- ANDES-SN. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL. A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.andes.org.br>>. Acesso em: 8 abr. 2016.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. p. 66-86.
- ANTUNES, F. **A nova ordem educacional. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida**: actores, processos, instituições, subsídios para debate. Coimbra, Portugal: Almedina, 2008.
- ANTUNES, F. Europeização e educação de adultos: apontamentos. **Laplace em Revista** (Sorocaba), vol.2, n.1, jan.- abr. p.22-35, 2016.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas

de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, p. 35-48, 2001.

ARAÚJO, E.; FERREIRA, F. A “Fuga de Cérebros”: um discurso multidimensional. In: ARAÚJO E.; FONTES, M. BENTO, S. (Editores.). **Para um debate sobre Mobilidade e Fuga de Cérebros**. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, p. 58-82, 2013.

ARWU. **Discovering world-class: academic ranking of world universities 2016**. [S.l]: THE, ago. 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0Bw2rAawIHlvBSFZiVnBNZUFCVD/A/view>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ANDIFES. Seminário qual universidade servirá ao Brasil? Brasília, dezembro, 2014. **Anais eletrônicos...** Brasília: Andifes, 2014. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/categoria/documentos/eventos/eventos-andifes/seminarios/2014/seminario-qual-universidade-servira-ao-brasil-do-futuro>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

AUDY, J. N. Universidade inovadora: entre a tradição e a renovação. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, p. 265-275, 2006.

AZEVEDO, M. L. N. A integração dos sistemas de educação superior na Europa. De Roma à Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In: SILVA JR., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, p. 171-186, 2006.

AZEVEDO, M. L. N. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 86-102, jul./set. 2015.

AZEVEDO, M. L. N. Educação e benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas ‘boas-práticas’. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 24. 18 a 20 de mai. 2016, Maringá. **Anais...** [S.l]: UEM, p. 1407-1442, 2016.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Education Reform: a critical and post-structural approach**. London: Open University Press, p. 14-27, 1994.

BALL, S. J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

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

BALL, S. J. **A Universidade em mudança**: Governança e renovação pedagógica. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 9. Múrcia, Espanha, 31 mar. a 2 abr. 2016. Conferência de Abertura.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, EUA: Banco Mundial, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades del conocimiento**: nuevos retos para la educación terciaria. Washington, DC, 2003. Disponível em: <[www.obancomundial.org.ar/](http://www.obancomundial.org.ar/)>. Acesso em: 23 out. 2003.

BANCO MUNDIAL. **Learning for all**: investing in people's knowledge and skills to promote development. Washington, DC, 2011. Disponível em: <<http://siteresources.worldban>

<[k.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Strategy\\_4\\_12\\_2011.pdf](http://www.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo – propostas para aumentar eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. [S.l], 21 nov. 2017. Disponível em:

<<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BANCO MUNDIAL; UNESCO. **La educación en los países en desarrollo**: peligros y promesas. Santiago, Chile: Corporación de promoción universitaria, 2000.

BARABASCH, A.; PETRICK, S. Multi-level policy transfer in Turkey and its impact on the development of the vocational education and training (VET) sector. **Globalisation, Societies and Education**, v. 10, n. 1, p. 119-143, 2012.

BARRERA, J. C. B. **La tentación del rey Midas**: para una economía política del conocimiento. Madrid, Espanha: Siglo XXI, 2015.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 955-977, out. 2006.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e**

BARROSO, J. Conhecimento, Políticas e Práticas em Educação. In: Martins et al. (org.). **Políticas e Gestão da Educação Básica**. Desafios em Tempos de mudança. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

BARROSO, J. **A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal**. In: BARROSO, J. (Org.). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, p. 9-39, 2006.

BAUMANN, R. Os novos bancos de desenvolvimento: independência conflitiva ou parcerias estratégicas? **Revista de Economia Política**, v. 37, n. 2, p. 287-303, abr./jun. 2017.

BECERRA, J. I. V.; ARELLANO, C. I. M.; OROZCO, J. E. F. Perspectivas actuales sobre los *rankings* mundiales de universidades. **Revista de la educación superior**, v. 44, n. 175, p. 41-67, 2015.

BERG, J. H. A. **Competindo no cenário mundial**: a Universidade de São Paulo e o *ranking* global de universidades. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BIANCHETTI, L. **O Processo de Bolonha e a Globalização da Educação Superior**. Antecedentes. Implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES, A. Declaração de Bolonha e a internacionalização da educação superior. Protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, UNICAMP/UNISO, v. 20, n. 2, p. 225-249, mar. 2015.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Da Universidade à Commoditycidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da CAPES e desafios às Associações Científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. v. 1.

BIANCHI, A. O desenvolvimento desigual e combinado: a construção do conceito. **Esquerda on line**, [S.l.], 4 fev. 2013. Disponível em: <<https://blog.esquerdaonline.com/?p=935>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BÍBLIA. N. T. Mateus. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BINDÉ, J. (Coord.). **Rumo às sociedades do conhecimento**. Relatório Mundial da Unesco. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BITTAR, M. Unijuí: Expressão do segmento comunitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 217-230, 2006.

BOURDIN, M. J. Enseignement supérieur: le défi des classements. **Rapport d'inform**, [S.l.], n. 442 (2007-2008), jul. 2008.

BRASIL. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 1931, DF, 11 abr. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer n. 977/65, de 3 de dezembro de 1965. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jan. 1965. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/CAPES>>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 10369, 28 nov. 1968. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 2 dez. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro de 1996, p. 27833.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: dez. 2015.

BRASIL. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, p. 17991, 19. ago. 1997.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm)>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. Lei n. 10.973 de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 2, 2 de dez. 2004.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm)>. Acesso em: 5 abr. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jan. 2005, p. 7.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.196, de 21 de novembro de 2005. Lei do Bem. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 22 nov. 2005.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11196-21-novembro-2005-539221-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**, de 12 junho de 2006. Estabelece normas gerais para a educação superior no país, regula a educação superior no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. Projeto de Lei n. 7.200, de 12 de junho de 2006. Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior. Estabelece normas gerais para a educação superior no país, regula a educação superior no sistema federal de ensino. Autoria: Poder Executivo. **Câmara dos Deputados, Brasília, 2006b.**

BRASIL. Decreto n. 6.905, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, p. 6, 24. abr. 2007.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 30 out. 2016.



BRASIL. Decreto n. 8.269, de 25 de junho de 2014. Institui o Programa Nacional de Plataformas do Conhecimento e seu Comitê Gestor. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, edição extra, p. 8, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8269.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8269.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Ciência Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), Programa Quadro BRICS de C,T&I. **Chamada n. 18/2016**. [S.l: s.n], 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Painel de Investimentos do CNPq. Banco de dados sobre investimentos no Ensino Superior em âmbito nacional. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://cnpq.br/painel-de-investimentos>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Ministério de Ciência e Tecnologia (MCTI). Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). **Livro branco: ciência, tecnologia e inovação**. Brasília: MCTI, 2002.

BRASIL. Ministério de Ciência e Tecnologia (MCTI). Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). **Livro Azul: 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: MCT/CGEE, 2010.

BRASIL. Ministério de Ciência e Tecnologia (MCTI). Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Ciências sem Fronteiras**. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/Ciencia-sem-Fronteiras\\_DocumentoCompleto\\_julho2011.pdf](http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/Ciencia-sem-Fronteiras_DocumentoCompleto_julho2011.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Ministério da Educação. **Painel de controle ciencias sem fronteiras**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 25, de 25 de novembro de 2013. Institui o Sistema de Gestão do Programa Inglês sem Fronteiras (IsFgestão). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 25, DF, 26 nov. 2013. Disponível em:

<[http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria\\_normativa\\_25\\_2013.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_25_2013.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Sistema de Gestão do Programa Inglês sem Fronteiras (IsFgestão). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 11, DF, 17 nov. 2014. Disponível em: <<http://inglessemfronteiras.ufsc.br/files/2014/11/portaria-criacao-Idiomas-sem-Fronteiras.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Edital n. 03/2015 de seleção de programas de pós-graduação de instituições de ensino superior brasileiras para a Universidade em rede do BRICS – BRICS. **Capex**, Brasília, DF, 2015g. Disponível em <<http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/10122015-Edital-Versao-Final-BRICS.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRESSER PEREIRA, L. C. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**, v. 17, n. 3, p. 24-38, jul./set. 1997.

BRICS. Comunicado I cúpula BRIC. Ecatemburgo, 16 jun. 2009. **Itamaraty**, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.itamaraty.gov.br/temas-mais-informacoes/saiba-mais-bric/documentos-emitidos-pelos-chefes-de-estado-e-de/comunicado-i-cupula-bric/at\\_download/file](http://www.itamaraty.gov.br/temas-mais-informacoes/saiba-mais-bric/documentos-emitidos-pelos-chefes-de-estado-e-de/comunicado-i-cupula-bric/at_download/file)>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRICS. **Memorandum of understanding on establishment of the BRICS network university**. Moscou, Rússia: [s.n], 2015a. Disponível em:

<<http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/10122015-MoU-on-Establishment-of-the-BRICS-NU.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRICS. **Declaração de Brasília**. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17160-declaration-2meeting-BRICS-moe-03mar&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17160-declaration-2meeting-BRICS-moe-03mar&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRICS. Memorando de Entendimento Ciência e Tecnologia, **Itamaraty**, Brasília, 2015c. Disponível em:

<[http://brics.itamaraty.gov.br/pt\\_br/declaracoes-planos-de-acao-e-comunicados/decsectoriais](http://brics.itamaraty.gov.br/pt_br/declaracoes-planos-de-acao-e-comunicados/decsectoriais)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRICS. II Reunião de Ministros da Educação do BRICS – Brasília. **Itamaraty**, Brasília, 2015d. Disponível em: <[http://brics.itamaraty.gov.br/pt\\_br/declaracoes-planos-de-acao-e-comunicados/decsectoriais](http://brics.itamaraty.gov.br/pt_br/declaracoes-planos-de-acao-e-comunicados/decsectoriais)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRICS. III Reunião de Ministros da Educação do BRICS – Moscou. **Itamaraty**, Brasília, 2015e. Disponível em: <[http://brics.itamaraty.gov.br/pt\\_br/declaracoes-planos-de-acao-e-comunicados/decsectoriais](http://brics.itamaraty.gov.br/pt_br/declaracoes-planos-de-acao-e-comunicados/decsectoriais)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRICS. II Reunião de Ministros da Ciência, Tecnologia e Inovação – Brasília. **Itamaraty** Brasília, 2015f. Disponível em: <[http://brics.itamaraty.gov.br/pt\\_br/declaracoes-planos-de-acao-e-comunicados/decsectoriais](http://brics.itamaraty.gov.br/pt_br/declaracoes-planos-de-acao-e-comunicados/decsectoriais)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRICS. IV Reunião de Ministros da Educação do BRICS – Nova Délhi. **Itamaraty**, Brasília, 2016. Disponível em: <[http://brics.itamaraty.gov.br/pt\\_br/declaracoes-planos-de-acao-e-comunicados/decsectoriais](http://brics.itamaraty.gov.br/pt_br/declaracoes-planos-de-acao-e-comunicados/decsectoriais)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRICS. Beijing Declaration of Education. Zhengzhou, China – 5 jul. 2017. **BRICS Network university**, [S.1], 2017a. Disponível em: <[http://nu-brics.ru/media/uploads/filestorage/beijing\\_declaration\\_1\\_1.pdf](http://nu-brics.ru/media/uploads/filestorage/beijing_declaration_1_1.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRICS. Regulations of the International Governing Board of the BRICS Network University, Zhengzhou, China, 2 jul. 2017. **BRICS Network university**, [S.1], 2017b. Disponível em: <<http://nu-brics.ru/media/uploads/filestorage/regulations.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRICS. Statute for the BRICS Network University International Thematic Groups. Zhengzhou, China, 2 jul. 2017. **BRICS Network university**, [S.1], 2017c. Disponível em: <[http://nu-brics.ru/media/uploads/filestorage/statute\\_\\_1.pdf](http://nu-brics.ru/media/uploads/filestorage/statute__1.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRICS. Zhengzhou Consensus of the 2017 BRICS Network University Annual Conference. Zhengzhou, China, 2 jul. 2017. **BRICS Network university**, [S.1], 2017d. Disponível em: <[http://nu-brics.ru/media/uploads/filestorage/zhengzhou\\_consesus.pdf](http://nu-brics.ru/media/uploads/filestorage/zhengzhou_consesus.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRICS. 2017-2018 Academic Year Roadmap for IGB of the BRICS NU. **BRICS Network university**, [S.l], 2017e. Disponível em: <<http://nu-brics.ru/pages/documents/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRICS; BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital n. 03/2015 de seleção de programas de pós-graduação de instituições de ensino superior brasileiras para a Universidade em rede do BRICS – BRICS**. Brasília, DF, 2015.

Disponível em:

<<http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/10122015-Edital-Versao-Final-BRICS.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRICS; BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**Chamada n. 18/2016**. [S.l: s.n], 2016. Disponível em:

<<http://resultado.cnpq.br/6183916816267374.>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020). Documentos setoriais, v. 2**. Brasília: Capes, 2010.

BRISOLLA, S. N. Rankings de universidades: Para que e como construí-los? **Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc.** [online], v. 10, suppl. 1, p. 79-83, 2015.

BRITISH COUNCIL; FAUBAI. **Guide of brazilian higher education courses in english**. 2016. Disponível em:

<[https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/guide\\_brazilian\\_highered\\_courses\\_inenglish\\_limpo\\_indexado\\_2.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/guide_brazilian_highered_courses_inenglish_limpo_indexado_2.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BROWN, P.; LAUDER, H. High Skills: **Globalization, Competitiveness, and Skill Formation**. New York: Oxford University Press, 2015.

BUEY, F. F. **Por una universidad democrática**: escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009). Barcelona, Espanha: El Viejo Topo, 2009.

CARDOSO, P. G. A homeopática contrarreforma do ensino superior no governo Lula: o projeto de lei da reforma universitária. In: X SEMINÁRIO NACIONAL DO HITEBR. Campinas, 18 a 21 de julho de 2016. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2016.

CALDERÓN, A. I. A responsabilidade social da educação superior: uma leitura à luz das mudanças discursivas da UNESCO. In: *Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, v. 1, p. 30-42, 2010.

CALDERÓN, A. I.; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Responsabilidad social de la Educación Superior: la metamorfosis del discurso de la UNESCO en foco. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v. 15, n. 39, p. 1185-1198, out./dez. 2011.

CAPES. **Programas atendidos pelo Proex**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br>>. Acesso em: 12 maio 2012. 9p.

CAPES. Geocapes, Sistema de informações georeferenciadas da Capes. Banco de dados. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://geoCAPES.CAPES.gov.br/geoCAPES/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CAPES. **Programa de Excelência Acadêmica (Proex)**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/proex>>. Acesso em: 12 maio 2017.

CALVO-SOTELO, P. C. **España – Campus de Excelencia Internacional**. Ministerio de Educación: Secretaría General Técnica, 2010.

CARNOY, M. et al. **Expansão das Universidades em uma economia global em mudança: um triunfo dos BRIC?** Brasília: Capes, 2016.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 13, n. 2, p. 29-52, 2000.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; MICHELOTTO, R. M. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande/MS, n. 30, p. 267-281, jul./dez. 2010.

CHAIMOVICH, H. Brazil, World-Class universities and excellence in research. In: *SYMPOSIUM ABC-FAPESP: EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION*. 23 a 24 jan. 2014. São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: FAPESP, 2014.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003.

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

COMISSÃO EUROPEIA. **Declaração de Bolonha**. Bolonha, Espanha: [s.n], 1999. Disponível em: <[http://media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/05/3/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Portuguese\\_553053.pdf](http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. **Towards the european higher education area**. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education (Comunicado de Praga). Praga, República Tcheca: [s.n], 2001. Disponível em: <[http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_132/Doc\\_595/Anexos/Comunicado%20de%20Prague.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_595/Anexos/Comunicado%20de%20Prague.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. **Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (Comunicado de Berlim)** Berlin, Alemanha: [s.n], 2003. Disponível em: <[www.dges.metes.pt](http://www.dges.metes.pt)>. Acesso em: 26 fev. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. **The European Higher Education Area - Achieving the Goals** (Comunicado de Bergen). Bergen, Noruega: [s.n], 2005. Disponível em: <[http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/outros\\_docs/comun\\_bergen](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/comun_bergen)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. **The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade** (Comunicado de leuven/louvain-la-neuve), Bolonha, Espanha: [s.n], 2009. Disponível em: <[http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_guia\\_ge3s/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique29\\_April\\_2009.pdf](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique29_April_2009.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA **Europa 2020 – Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo**. Bruxelas, Bélgica: [s.n], 2010. Disponível em: <[http://www.poci-compet2020.pt/admin/fileman/Uploads/Documents/Estrategia\\_europa2020.pdf](http://www.poci-compet2020.pt/admin/fileman/Uploads/Documents/Estrategia_europa2020.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. **Horizonte 2020**: Comissão propõe um investimento de 80 mil milhões de euros em investigação e inovação para estimular o crescimento e o emprego. Comunicado de imprensa.

Bruxelas, Bélgica, 30 nov. 2011. Disponível em: <[http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-1475\\_pt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1475_pt.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. Memorando. **Horizonte 2020 - novo programa de investigação e inovação da EU**. Bruxelas, Bélgica, 03 de dezembro de 2013. Disponível em: <[http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-13-1085\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-1085_en.htm)>. Acesso em: 10 maio 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura. **A Modernização do Ensino Superior na Europa**: Acesso, Retenção e Empregabilidade. 2014a. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2014. Disponível em: <<http://www.igfse.pt/upload/docs/2015/ModernizacaoEnsinoSuperiorEuropa.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. **Horizonte 2020 em breves palavras**. Bruxelas, Bélgica, 2014b. Disponível em: <[https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020\\_PT\\_KI0213413PTN.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_PT_KI0213413PTN.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. **Horizon 2020 – First results**. Bruxelas: RTD, 2015a. 47 p. Disponível em: <[https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/horizon\\_2020\\_first\\_results.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/horizon_2020_first_results.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

COMISSAO EUROPEIA. **Discurso de abertura do Seminário ‘O Papel da ciência na diplomacia’**. [S.l], 6 jan. 2015b. Disponível em: <[https://ec.europa.eu/commission/commissioners/2014-2019/moedas/announcements/seminario-diplomatico-o-papel-da-ciencia-na-diplomacia\\_en](https://ec.europa.eu/commission/commissioners/2014-2019/moedas/announcements/seminario-diplomatico-o-papel-da-ciencia-na-diplomacia_en)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

COMISSAO EUROPEIA. **Key findings from the Horizon 2020: interim evaluation**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017a.

COMISSAO EUROPEIA. **Investing in the European future we want**. European Union, 2017. Brussels: Publications Office of the European Union, 2017b.

COMISSAO EUROPEIA. **Results of Horizon 2020 Stakeholder Consultation**. Brussels: Publications Office of the European Union, 2017c.

CONSELHO EUROPEU. **Estratégia de Lisboa (2000)**. Lisboa: [s.n], 2000. Disponível em:

<[http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm)>. Acesso em: 4 mar. 2017

CONSELHO EUROPEU. **Novo ciclo da estratégia de Lisboa renovada (2008)**. Lisboa: [s.n], 2008. Disponível em:

<[http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=findc&ccl\\_term=wfmt%3Dcp&adjacent=Y&local\\_base=CIE01](http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=findc&ccl_term=wfmt%3Dcp&adjacent=Y&local_base=CIE01)>. Acesso em: 4 maio 2017.

CONSELHO EUROPEU. **Educação e Formação para 2020**. Bruxelas, 2009. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0016>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CONSELHO EUROPEU. Conclusões do Conselho sobre a modernização do ensino superior. **Jornal da União Europeia**. Edição de 20 dez. 2011. [S.l], 2011. Disponível em: <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG1220\(07\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG1220(07)&from=EN)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

COUTINHO, C. N. O marxismo no mundo de hoje. In: **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias**. São Paulo: Cortez, p. 123-138, 2006.

CRUZ, C. H. B. Busca pela excelência em universidades no Brasil. In: SYMPOSIUM ABC-FAPESP: EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION. 23 a 24 jan. 2014. São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: FAPESP, 2014.

CRUZ, P.; WILLEMSSENS, C. **Ciência, Tecnologia e Inovação nas Cúpulas dos BRICS, de 2009 até hoje**. Rio de Janeiro, 2013.

Disponível em:

<[http://www.academia.edu/30227236/Ci%C3%AAncia\\_Tecnologia\\_e\\_Inova%C3%A7%C3%A3o\\_nas\\_C%C3%BApulas\\_dos\\_BRICS\\_de\\_2009\\_at%C3%A9\\_hoje\\_2013\\_](http://www.academia.edu/30227236/Ci%C3%AAncia_Tecnologia_e_Inova%C3%A7%C3%A3o_nas_C%C3%BApulas_dos_BRICS_de_2009_at%C3%A9_hoje_2013_)>. Acesso em: 15 set. 2017.

CUNHA, L. A. **A Universidade Crítica: O Ensino Superior na República Populista**. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. **Universidade Reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2009.

CUNHA, M. I.; FORSTER, M. M.; FERNANDES, C. Avaliação externa e os Cursos de Graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. Perspectivas para o ensino e a docência



universitária frente ao impacto das políticas de avaliação externa no Brasil. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Orgs.) **Avaliação e compromisso público**. A educação superior em debate. Florianópolis: Insular, p. 97-112, 2003.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada Para A Educação?”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELGADO, J. O. Neoliberalismo y capitalismo académico. In: GENTILI, P. et al. (Orgs.). **Políticas de provatización, espacio público y educación em América Latina**. Rosario, Argentina: Homosapiens, p. 83-113, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gentili/cap3.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas de educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DILL, D. Accreditation, Assessment, Anarchy? In: BRENNAN, J.; VRIES, P. de; WILLIAMS, R. (Editores) **Standards and Quality in Higher Education**. Londres, Inglaterra: Jessica Kingsley Publishers, p. 15-44, 1997.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

ENDERS, J. Una “carrera armamentista” en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. **Revista de la educación superior**, v. 44, n. 176, p. 83-109, 2015.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política Educacional. In: ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, p. 51-71, 2012.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras on-line**, v. 4, p. 21-38, 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. New York: Routledge, 2003.
- FALEIROS, V.P. **A política social do Estado Capitalista**: as funções da previdência e assistências sociais. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FARIAS, N.; OLIVEIRA, M. R. Universidades de Classe Mundial e Colonialismo no Século XXI. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 38. Curitiba, 24 a 27 jul. 2016. **Anais...** Curitiba: UFPR, p. 1-16, 2016.
- FÁVERO, M. L. A. A UDF, sua vocação política e científica: um legado para se pensar a universidade hoje. **IPro-Posições**, v. 15, n. 3, p. 143-162, set./dez. 2004.
- FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? 2. ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1979
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FERNANDES, F. Universidade e desenvolvimento. In: IANNI, Octavio (Org.). **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FERNANDES, L.; GARCIA, A.; CRUZ, O. Desenvolvimento Desigual na Era do Conhecimento: a Participação dos BRICS na Produção Científica e Tecnológica Mundial. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 215-253, jan./abr. 2015.
- FERREIRA, S. **A universidade do século XXI**: concepções, finalidades e contradições. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- FOLHA DE SAO PAULO. Ranking Universitário da Folha (RUF). São Paulo, 2016. Disponível em < <http://ruf.folha.uol.com.br/2016/>> Acesso em: 10. Abr. 2017.
- FONTES, V. Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e lutas teóricas na década de 1980. In. LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W.

- (Orgs.) **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, p. 201-240, 2006.
- FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.
- FONTES, V. BRICS e Capital-imperialismo – novas contradições em debate, **Tensões Mundiais**. Fortaleza, v. 10, n. 18-19, p. 67-90, 2015.
- FRANCA, C. M. **Rankings universitários promovidos por jornais no espaço ibero-americano**: El mundo (Espanha), El mercurio (Chile) e Folha de São Paulo (Brasil). 225f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.
- FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SIMPÓSIO PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 3. São Paulo, fev. 2011. **Anais...** São Paulo: Cedes, 2011.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, p. 69-90, 1991.
- GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 6. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GREK, S. From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. **European Educational Research Journal**, v. 7, n. 2, 2008. p. 208-218.
- GREK, S. Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da direção-geral de educação e cultura da Comissão Europeia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 707-726, jul./set. 2016.

GREK, S.; OZGA, J. Governing education through data: Scotland, England and the European education policy space. **British Educational Research Journal**. v. 36, n. 6, p. 937-952, dez. 2010,

GUERREIRO RAMOS, A. A modernização em nova perspectiva: em busca do modelo da possibilidade. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UnB, p. 41-89, 2009.

GUIMARÃES, J. A. **Brazilian higher education: recent changes (2004-2013), perspectives and challenges for institutions to reach the level of a World-Class university**. In: SYMPOSIUM ABC-FAPESP: EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION. 23 a 24 jan. 2014. São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: FAPESP, 2014. 454 *slides*.

HARVEY, D. **A Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAUG, G. Políticas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Europea. In: LEMAITRE, M. J.; ZENTENO, M. E. (Editores.). **Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica**. Educación Superior – Informe 2012. Santiago, Chile: RLI, p. 74-89, 2012.

HAYES, R. H., WHEELWRIGHT, S. C. **Restoring our Competitive Edge: Competing through Manufacturing**. New York: John Wiley, 1984.

HAYEK, F. A. von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HAZELKORN, E. The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision-Making. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 19, n. 2, p. 87-110, 2007.

HAZELKORN, E. Learning to live with league tables and ranking: the experience of institutional leaders. **Higher Education Policy**, v. 21, p. 193-216, 2008.

HAZELKORN, E. Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 21, n. 1, p. 1-21, 2009.

HAZELKORN, E. World-class universities or world class systems? Rankings and higher education policy choices. In: HAZELKORN, E.;

WELLS, P.; MAROPE, M. (Eds) **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO, p. 1-23, 2013a.

HAZELKORN, E. Reflections on a Decade of Global Rankings: What We've Learned and Outstanding Issues. **Beitraege zur Hochschulforschung**, n. 2, p. 8-33, 2013b.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IANNI, O. A construção da Categoria. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.

INEP. Censo da Educação Superior (2014). Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 out. 2017.

INEP. **Índice geral de curso (IGC)**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em: 15 abr. 2017

IREG. **Princípios de Berlin para rankings de instituições de educação superior**. [S.l: s.n], 2006. Disponível em: <<http://ireg-observatory.org/en/index.php/berlin-principles-portuguese>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

JACOBY, R. **Os últimos intelectuais** – a cultura americana na era da academia. São Paulo: Edusp, 1990.

JESUS, D. S. V. De Nova York a Durban: o processo de institucionalização do BRICS. **OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 32-62, 2013.

KAHN, M. A Cooperação dos BRICS na Ciência, Tecnologia e Inovação: Retórica e Realidades. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 185-213, jan./abr. 2015.

KHOMYAKOV, M. et al. BRICS as a new form of multilateral relations: a report for the global university summit. **BRICS Global University Summit**, Rússia, 28 out. 2015. Disponível em: <<http://gusbrics.mgimo.ru/en/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRÜGER, H. G. et al. **La reforma de la gobernanza en los sistemas universitarios europeos**: Los casos de Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia, Países Bajos y Portugal. Fundación CYD. Barcelona: EPA Disseny, 2017.

KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90**. 2000. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

KUH, G. D.; PASCARELLA, E. T. What Does Institutional Selectivity Tell Us about Educational Quality? **Change**, v. 36, n. 5, p. 52-58, 2004.

LARA, R.; LUPATINI, M.; TRISTÃO, E. L. O processo de mundialização do capital e sua forma “adequada” de conhecimento. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 65-91, 2009.

LASTRES, H. M. M et al. **Projeto BRICS**. Estudo Comparativo dos Sistemas de Inovação no Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Disponível em: <<http://www.redesist.ie.ufrj.br/brics/Projeto%20BRICS.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, R. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. Trabalho e Crítica. **Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED**. Minas Gerais: UFMG, 1999.

LEHER, R. **A contra-reforma universitária de Lula da Silva**. [S.l: s:n], 2011. Disponível em: <<http://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/leher-reuni.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

LEHER, R. Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. **Insurgência (online)**, [S.l], 12 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.insurgencia.org/educacao-superior-minimalista-a-educacao-que-convem-ao-capital-no-capitalismo-dependente/>>. Acesso em: 20 nov. 2017

LEHER, R. Movimentos sociais, padrão de acumulação e crise da universidade pública. In: SILVA JÚNIOR et al. (Org.). **Política de**

**educação superior brasileira:** apontamentos e perspectivas. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 45-68, 2017.

LEHER, R.; MOTTA, V. C. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-78, jun. 2014.

LEHER, R.; PIEDRAS, A. B. L. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, p. 73-96, 2008.

LEITE, D. et al. A. **Políticas de evaluación universitaria en América Latina: Perspectivas críticas**. Buenos Aires: CLACSO, 2012.

LIGUORE, G.; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo. 2017.

LIMA, K. R. S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal:** de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

LIMA, K. R. S. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCEBO, D., SILVA JR. J. R. e OLIVEIRA, J. F. (Orgs.) **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, p. 53-72, 2008.

LIMA, K. R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMA FILHO, P. A. **Para uma nova educação, para uma nova universidade**. Araraquara, SP: [s.n], 1999.

LIMA FILHO, D.L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005.

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

LIU, N. C.; CHENG, Y. The Academic Ranking of World Universities: Methodologies and Problems. **Higher Education in Europe**, v. 30, n. 2, jul. 2005. Londres, Reino Unido: Taylor & Francis, 2005. p. 127–36.

LOCKE, W. D. et al. **Counting What Is Measured or Measuring What Counts?** League Tables and the Impact on Higher Education Institutions in England, Appendix A. Research Methodologies Circular 2008, Higher Education Funding Council for England, Bristol. 2008.

LOURENÇO, H. S.; CALDERÓN, A. I. Rankings acadêmicos na educação superior: mapeamento da sua expansão no espaço ibero-americano. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 37, n. 2, p. 187-197, 2015.

LÖWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Outubro**, [S.l.], 1. ed., p. 73-80, 1998. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Low>

y%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo: [s.n], p. 1-17, 1978.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 244-254, 2011.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, Escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MAINARDES, J.; ALFERES, M. A. sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de pesquisa em educação** - v. 9, n. 2, p. 392-416, p. 392-416, mai./ago. 2014.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 23, n. 2, p. 73-91, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37417086004.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MANCEBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências. In: SILVA JÚNIOR et al. (Org.). **Política de educação superior brasileira**: apontamentos e perspectivas. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 101-122, 2017.



MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCEBO, D.; VALE, A. R.; MARTINS, B. M. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MANCEBO, D; SILVA JUNIOR, J. R.; SCHUGURENSKY, D. Brazilian higher education in face of capital globalization. **Educ. rev.** [online], v. 32, n. 4, p. 205-225, 2016.

MARGINSON, S.; RHOADES, G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. **Higher Education**, v. 43, p. 281-309, 2002.

MARGINSON, S. Dynamics of national and global competition in higher education. **Higher Education**, v. 52, p. 1-39, 2006.

MARGINSON, S. A excelência da pesquisa do Reino Unido: cada vez melhor? **International Higher Education**, Boston, EUA, v. 81, p. 20-26, 2015.

MARGINSON, S.; VAN DER WENDE, M. To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 1-24, 2007.

MARI, C. L. “**Sociedade do Conhecimento**” e Educação Superior na década de 1990: Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2006.

MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital. Livro 1, Volume 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MAUÉS, O. A expansão e a internacionalização da educação superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. 4 a 8 de outubro, 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, p. 1-17, 2015.

MELLO, A. F. de. **Capitalismo e Mundialização em Marx**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2005.

MENDES, D. T. **Ensaio sobre educação e universidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MERRY, S. E. Measuring the World. **Indicators, Human Rights, and Global Governance**. *Current Anthropology*, v. 52, n. 3, p. 83-95, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

MIDDLEHURST, R. Perspectivas sobre as redes universitárias globais. *International Higher Education*, Boston, EUA, v. 81, p. 23-30, verão, 2015.

MINTO, L. W. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro**: do golpe de 1964 aos anos 90. 2005. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em:  
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=27>>.  
Acesso em: 20 mar. 2016.

MOLLIS, M. Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. In: VESSURI, H. (Org.). **Universidad e Investigación Científica**. Buenos Aires: Clacso, p. 85-101, 2006.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, F. T.; WATANABE, P. Governo vai criar fundo provado para financiar pesquisa e inovação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 nov. 2017. Disponível em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/11/1935534-governo-ira->

criar-fundo-privado-para-financiar-pesquisa-e-inovacao.shtml>. Acesso em: 5 dez. 2017.

MORCHE, B. **A expansão do sistema de educação superior no Brasil, na China e na Índia: uma análise comparada**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MORGAN, C.; SHAHJAHAN, R. The legitimization of OECD's global educational governance: Examining PISA and AHELO test production. **Comparative Education**, v. 50, n. 2, p. 192-205, 2014.

MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Ipea, 2006. 297 p.

MOROSINI, M. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 99-112, abr. 2011.

MOURA, B. A. **Transformações nas Universidades de Pesquisa: um Estudo na Universidade de São Paulo**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MOURA, B. A.; MOURA, L. B. A. Ranqueamento de universidades: reflexões acerca da construção de reconhecimento institucional. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 213-222, dez. 2013.

MURANAKA, M. A. S.; MINTO, C. A. O capítulo “Da Educação Superior”, na LDB – uma análise. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, ano VIII, n. 15, p. 65-75, 1998.

NEAVE, G. On visions, short and long. **Higher Education Policy**, v. 8, n. 4, p. 9-10, 1994.

NEVES, L. M. W. **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. et al. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo, SP: Xamã, 2010.

NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

NICOLA, N. EESC promove palestra sobre Universidade de Classe Mundial. **Notícias EECs**, São Paulo, 14 maio 2013. Disponível em: <<http://www.eesc.usp.br/60anos/?p=1172>>. Acesso em: 20. nov. 2016.

NÓBREGA, R. N. **Migração de estudantes universitários entre os países do BRICS**: ensino superior e expansão econômica. 2015. 70f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NOGUEIRA, M. A. Um Estado para a Sociedade Civil. In: RICO, Elizabeth de M. e RAICHELIS, Raquel (Org.) **Gestão social: uma questão em debate**. São Paulo, SP: EDUC; IEE, p. 69-90, 1999.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, mar. 2015. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000100263&lng=t&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100263&lng=t&nrm=iso)>. Acesso em: 17 dez. 2017.

NUNES, E. Rankings internacionais: a irresistível polêmica em torno de seus sentidos e metodologias. **Revista Ensino Superior (online)**, n. 12, jan./mar. 2014. Disponível em:

<<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/rankings-internacionais-a-irresistivel-polemica-em-torno-de-seus-sentidos-e-metodologias>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

OCDE. **Four Future Scenarios for Higher Education**. Paris, França: [s.n], 2006b. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/42241931.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

OCDE. **Education for the Knowledge Society**. Paris, França, 2008a. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41319243.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

OCDE. **Thematic review of tertiary education**: synthesis report. Paris, França, 2008b. Disponível em:

<<http://www.oecd.org/dataoecd/59/37/40330439.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

OCDE. **Higher education to 2030**: what futures for quality access in the era of globalisation? Paris, França, 2008c. Disponível em: <<http://www.oecd.org>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

OCDE. **Globalisation and Higher Education**: what might the future bring? [S.l.]: OCDE, 2009b. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/imhe/47521693.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

OCDE. **Promoting Research Excellence**: New Approaches to Funding. Paris, França: OECD, 2014a.

OCDE. Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico. **Education at a glance 2014**. OECD Indicators, Paris, 2014b. Disponível em: <[http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014\\_eag-2014-en;jsessionid=2s76487ffaar5.x-oecd-live-03](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en;jsessionid=2s76487ffaar5.x-oecd-live-03)>. Acesso em 18 abr. 2017

OCDE. **OECD Innovation Strategy**: An Agenda for Policy Action. Paris, França, 2015.

OCDE. **Internationalisation of universities and public research**. Paris, 2016a. Disponível em: <[http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-innovation-outlook-2016/internationalisation-of-universities-and-public-research\\_sti\\_in\\_outlook-2016-16-en](http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-innovation-outlook-2016/internationalisation-of-universities-and-public-research_sti_in_outlook-2016-16-en)>. Acesso em: 18 abr. 2017.

OCDE. **Science, Technology and Innovation Outlook**. Paris, 2016b. (Summary in Portuguese) / Perspetivas da OCDE para a Ciência, a Tecnologia e a Inovação 2016. Disponível em: <[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/science-and-technology/oecd-science-technology-and-innovation-outlook-2016/summary/portuguese\\_53932935-pt#.WiWeLkqnFPY](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/science-and-technology/oecd-science-technology-and-innovation-outlook-2016/summary/portuguese_53932935-pt#.WiWeLkqnFPY)>. Acesso em: 1º out. 2017.

OCDE. Site institucional. [S.l.], 2017. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

O'NEILL, J. Building Better Global Economic BRICS. **Global Economics Paper**, [S.l.], n. 66, 30 nov. 2001. Disponível em: <[http://pro790512df.pic10.websiteonline.cn/upload/building-better-pdf\\_geEM.pdf](http://pro790512df.pic10.websiteonline.cn/upload/building-better-pdf_geEM.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2017.

OLIVEIRA, A. de. **Política científica no Brasil: análise das políticas de fomento à pesquisa do CNPq**. 2003. 150f. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

OLIVEIRA, A. A. **Iniciação Científica Júnior (ICJ)**: aproximações da educação superior com a educação básica. 2015. 322f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, F. A face do Horror (prefácio). In: SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. Reforma do estado e mudança na produção. 2. ed. Bragança Paulista: EDUSF, p.7-13, 2001.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. A educação superior no plano nacional de educação(2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 24. Maringá, 18 a 20 maio 2016. **Anais...** Maringá: UEM, p. 1-20 2016.

OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L.; MENDONÇA, E. F. UnB: Da universidade idealizada à “universidade modernizada”. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 275-291, 2006.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N. Produção do conhecimento na universidade pública no Brasil: tensões, tendências e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32 n. 4, p. 73-95, out./dez. 2016

ORDORIKA, I.; GÓMEZ, R. R. El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. **Perfiles Educativos**, v. 32, n. 129, p. 8-22, 2010.

ORSI, C. Estudo europeu cobra mais transparência em rankings de universidades. **Revista Ensino Superior**, Campinas, n. 10, jul./set. 2013. Disponível em:

<<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/notas/estudo-europeu-cobra-mais-transparencia-em-rankings-de-universidades>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

OTRANTO, C. R. Universidades Corporativas: o que são e para que servem? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 11. Porto Alegre, abr. 1988. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, . p. 1-15, 1998. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-2852--Int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

OTTOBONI, G. C. BRICS – um instrumento para a transição hegemônica dos estadunidenses para os chineses. **Fronteira**, Belo Horizonte, v. 16 n. 29-30, p. 26-48, 2016.

PACHECO, J. A. Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. **Educ. Soc.** [online], v. 24, n. 82, p. 17-36, 2003.

PARASKEVA, J. M. (Org.). **Capitalismo acadêmico**. Mangualde, Portugal: Pedagogo, 2009.

PARLAMENTO EUROPEU; CONSELHO EUROPEU. Regulamento (UE) n. 1291, de 11 de dezembro de 2013. Cria o Horizonte 2020 – Programa-Quadro de Investigação e Inovação (2014-2020) e revoga a Decisão n. 1982/2006/CE. **Jornal Oficial da União Europeia**, Bruxelas, Bélgica, n. 347, p. 104-173, 20 dez. 2013. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/legal\\_basis/fp/h2020-eu-establact\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/legal_basis/fp/h2020-eu-establact_pt.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PAULA, M. F. O processo de modernização da universidade - casos USP e UFRJ. *Tempo Social*; **Rev. Sociol.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 189-202, nov. 2000.

PEREIRA, M. F. **Planejamento estratégico**: teorias, modelos e processos. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PORTER, T. M. **Trust in numbers**: the pursuit of objectivity in science and public life. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1995.

QUARTIERO, E. M.; CERNY, R. Z. Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Educação Corporativa, mundo do trabalho e do conhecimento**: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, p. 23-49, 2005.

RAUGHVARGERS, A. **Global University Rankings and Their Impact**. Brussels: European University Association Report on Rankings, 2011.

RIBEIRO, D. B. **As universidades brasileiras e a indução estratégica da pesquisa**: o comprometimento da autonomia científica. 2016. 235 p. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

RISTOFF, D. Democratização do *campus*: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, n. 9, jan./jun. 2016. Rio de Janeiro: Uerj, 2016.

RIZO, F. M. Los rankings de universidades: una visión crítica. **Revista de la Educación Superior**. v. 40, n. 157. Distrito Federal, México, p. 77-97, 2010.

ROBERTSON, S. L. A Geopolítica dos Rankings na “Classificação Mundial” das Universidades. **A página da educação**, n. 185, 2009a, p. 20-21

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 406-423, set./dez. 2009b.

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

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio-ago. 2012.

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

ROCHA, A. R.; CONSONNI, D.; KOBAYASH, G. Notas sobre a Mesa “Excelência Acadêmica: como definir e como alcançar” – implicações para a UFABC e seu novo Plano de Desenvolvimento Institucional. São Paulo: UFABC, 2012. Disponível em: <[http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2012/09/excelencia\\_academica.pdf](http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2012/09/excelencia_academica.pdf)>. Acesso em: 2 nov. 2017.

RODRIGUES, J. **The Entrepreneurs and the Higher Education**. Campinas: Associated Authors, 2007.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, 2013.



SADLAK, J.; CAI, L. N. (Editores). **The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status**. UNESCO-CEPES Shanghai Jiao Tong University, China. Shanghai, China: Cluj University, 2007.

SADLAK, J.; CAI, L. N. (Editores). **The World-Class University as Part of a New Higher Education Paradigm: From Institutional Qualities to Systemic Excellence**. Bucharest, Romênia: UNESCO-Cepes, 2009.

SALMERON, R. A. **A universidade interrompida: Brasília 1964-1965**. Brasília, DF: UnB, 1999.

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

SALMI, J. **Evolution of a World-Class University: Balancing Local Growth and Global Appeal**. [S.l], 1 jul. 2011. Disponível em: <<http://blogs.worldbank.org/education/evolution-of-a-world-class-university-balancing-local-growth-and-global-appeal>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SALMI, J. Formas exitosas de gobierno universitario en el mundo. **Estudios CYD**, Barcelona, Espanha, mar. 2013. 42 p. Disponível em: <<http://www.fundacioncyd.org/images/documentosCyd/EstudiosCYD3.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

SALMI, J. The Governance Challenge for Ibero-American Universities. **Blog Inside Higer**, [S.l], 2014. Disponível em: <<http://www.insidehighered.com/blogs/world-view/governance-challenge-ibero-american-universities>><http://www.insidehighered.com/blogs/world-view/governance-challenge-ibero-american-universities>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SALMI, J. Excellence Initiatives to Create World-Class Universities. **International Higher Education**. Boston, EUA, n. 87, p.17-20, outono, 2016. Boston, EUA: Boston College, 2016.

SALMI, J.; SAROYAN, A. League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. **Higher Education Management and Policy**, v. 19, n. 2, p. 24-62, 2007.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

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

SANTOS, T. C. C.; PAIXÃO, T. S. A mundialização do capital e seus impactos sobre o processo de trabalho e a educação. **Revista HISTEDBR (on-line)**, Campinas, n. 59, p. 67-84, out. 2014.

SCHNEIDER, V. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. **Civitas**, v. 5. n. 1, p. 29-58, 2005.

SCHONBERGER, R. J. **World Class Manufacturing: The Lessons of Simplicity Applied**. New York: The Free Press, 1986.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de cultura, 1961.

SCHWARTZMAN, S. **Uma nova política para a educação superior brasileira**. [S.l: s.n], 1985. Disponível em: <[http://archive.org/stream/PorUmaNovaPoliticaParaOEnsinoSuperiorNoBrasilRelatorioDaComissao/comissao\\_djvu.txt](http://archive.org/stream/PorUmaNovaPoliticaParaOEnsinoSuperiorNoBrasilRelatorioDaComissao/comissao_djvu.txt)>. Acesso em: 4 ago. 2017.

SCHWARTZMAN, S. **A Universidade de São Paulo e a questão universitária no Brasil**. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/usp70.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SCHWARTZMAN, S. E. Políticas públicas para o ensino superior nos BRICS. **Caderno C R H**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 267-289, maio/ago. 2015.

SCIMAGO JOURNAL; COUNTRY RANK. **Banco de dados**. Disponível em: <<http://www.scimagojr.com/>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

SEGENREICH, S. C. D. O PDI como Referente para Avaliação de Instituições de Educação Superior: Lições de uma Experiência. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 149-168, abr./jun. 2005.

SEIBEL, S. **Um modelo de benchmarking baseado no sistema produtivo classe mundial**. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SEKI, A. K. **O capital e as Universidades Federais no governo Lula: o que querem os industriais?** 2014. 169f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

SEKI, A. K.; EVANGELISTA, O. Reforma universitária no governo Lula: o que queriam os industriais? **Trabalho Necessário**, [S.l.], ano 14, n. 23, p. 67-93, 2016.

SGUISSARDI, V. Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, M. L. (Org.). **Universidade: Políticas, Avaliação e Trabalho Docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, V. **Rumo à universidade mundial** – E a universidade será feita à sua imagem e semelhança. Brasília, v. 10, n. 20. p. 7-28, 2005. Serie Documental – Textos para Discussão.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). **A Universidade no Brasil: Concepções e Modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 353-370, 2006.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI**. Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V. A universidade como espaço público no Brasil – Traços, desafios e perspectivas. In: SERVETTO, A.; SAUR, D. (Orgs). **Sentidos de la universidad**. Cordoba, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Cordoba, v. I, p. 177-210, 2011.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU. Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SHIROMA, E. O. Networks in action: new actors and practices in education policy in Brasil. **Journal of Education Policy**, v. 29, n. 3, p. 323-348, 2014.

SHIROMA, E. O. **Redes de Políticas públicas e governança da educação** – pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Relatório de Pesquisa APQ/CNPq. Florianópolis: UFSC, 2016.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA JÚNIOR, J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 78-94, 2003.

SILVA JÚNIOR, J. R. A racionalidade mercantil da pós-graduação. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, E. M. BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. São Paulo: Cortez, p. 288-312, 2005.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The new brazilian university** – A busca de resultados comercializáveis: para quem? Relatório de Pesquisa FAPESP/CNPQ. São Carlos: UFSCAR; Tempe/Phoenix, EUA: ASU, 2015.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The new brazilian university**. A busca de resultados comercializáveis: para quem? Bauru: Canal 5, 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R.; KATO, F. B. G. A política de internacionalização da Educação Superior no plano nacional de pós-graduação (2011-2020). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 138-151, jan./abr. 2016.

SILVA JUNIOR, J. R.; PIMENTA, A. V. Predominancia financeiro, universidade de classe mundial. **Universidades Públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. Reforma do estado e mudança na produção. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SILVA JÚNIOR, J. R.; MESSINA, N. As mudanças no ensino médio e sua relação com a internacionalização da educação superior brasileira. **POIÉSIS**, Tubarão, v. 10, n. 17, p. 130-147, jan./jun. 2016.

SILVEIRA, Z. A universidade brasileira e o papel do intelectual em Florestan Fernandes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 6. Campinas, nov. 2009. **Anais eletrônicos...** Campinas: Unicamp, p. 1-10, 2009.

SILVEIRA, Z. Mercosul educacional e reforma da educação superior no Brasil. In: CONFERÊNCIA FORGES, 6. Campinas, 28 a 30 nov. 2016. **Anais eletrônicos...** Lisboa: Universidade de Lisboa, p. 1-13, 2016.

SILVEIRA, Z. S.; BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-Nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Niterói, v. 21, n. 64, p. 79-99, 2016.

SIMIONATTO, I. O social e o político no pensamento de Gramsci. Especial para Gramsci e o Brasil. **Acessa**, Juiz de Fora, 1997. Disponível em: <<http://www.acessa.com/gramscli/?page=visualizar&id=294>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

SINCLAIR, T. J. **The new masters of capital: american bond rating agencies and the politics of creditworthiness**. Cornell University Press. 2005.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L.L. Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. **Organization**, v. 8, n. 2, p. 154-161, 2001.

SOARES, L. T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ST. CLAIR, A. L. Global Poverty: the co-production of knowledge and politics. **Global Social Policy**, v. 6, n. 1, p. 57-77, 2006.

TAN, J. Singapore's "Global Schoolhouse" Aspirations. **International Higher Education**. Boston, n. 87, outono, 2016. Boston, EUA: Boston College, p. 15-21, 2016.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1994.

THE. **The formula for a world-class university revealed**. [S.l.], janeiro de 2014. Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/news/the-formula-for-a-world-class-university-revealed>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

THE. **Times Higher Education**. Site institucional. [S.l.], 2016. Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

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

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 125-194, 1998.

TRINDADE, H. (Org.). **A universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. **Bases Teórico Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. 2. ed., v. IV. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

TROTSKY, L. **História da revolução russa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

UNESCO. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Porto, Portugal: ASA, 1996. Disponível em:  
<[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_UNESCO\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_UNESCO_educ_tesouro_descobrir.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2016.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris, 1998a. Disponível em:  
<[http://www.UNESCO.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#marco](http://www.UNESCO.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco)>. Acesso em: 21 jan. 2011.

UNESCO. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Paris, 1998b. Disponível em:  
<[http://www.UNESCO.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#marco](http://www.UNESCO.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco)>. Acesso em: 21 jan. 2015.

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Brasília: SESu, 2003a. 208p.

UNESCO. Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998-2003). In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5. Paris, 23 a 25 jun. 2003. **Anais...** Brasília: SESu, p. 93-149, 2003b.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (Comunicado). Paris, França, 2009.

UNESCO. **BRICS. Construir a educação para o futuro**. Tradução: Maria Angélica B. Alves da Silva. Brasília, 2014.

UNESCO. Setor de Ciências na Representação da UNESCO no Brasil. **Relatório de ciência da UNESCO Rumo a 2030**. Visão geral e cenário brasileiro. Tradução: Patrícia Ozório. Brasília, 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2017**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://unb2.unb.br/noticias/downloads/PDI.2014-2017.pdf/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Reitoria. **USP 2034: Planejando o Futuro** / Suely VILELA, S.; LAJOLO, F. M. São Paulo: EdUSP, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2017**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://caf.fflch.usp.br/sites/caf.fflch.usp.br/files/arquivos/pdi-versao23.11.2011.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Planejamento Estratégico 2016-2020**. Cmpinas, 2016. Disponível em: <<http://www.prdu.unicamp.br/areas2/planes/planes/arquivos/planes-2016-2020>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. São Paulo, 2015. Disponível em: <[http://unesp.br/ape/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=4936](http://unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=4936)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/conheca/pdi\\_ufmg.pdf](https://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://pdi.ufsc.br/pdi-2015-2019/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020**. 2016. Disponível em: <[https://www.unifesp.br/world/images/arquivos/PDI\\_2016-2020.pdf](https://www.unifesp.br/world/images/arquivos/PDI_2016-2020.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Viçosa, 2016. Disponível em: <<http://www.pdi.ufv.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2022**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016**. Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpr.br/portal/pdi/PDI%20UFPR%202012-2016.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2008**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://ufrj.br/docs/PDI.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026**. 2016. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/pdi/PDI\\_2016a2026\\_UFRGS.pdf](http://www.ufrgs.br/pdi/PDI_2016a2026_UFRGS.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Niterói, 2013. Disponível em: <[http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2017/06/PDI-UFF\\_2013-2017.pdf](http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2017/06/PDI-UFF_2013-2017.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

USHER, A. Can our schools become world-class. **The globe and mail**, [S.l], 2006. Disponível em: <<http://www.theglobeandmail.com/servlet/story/RTGAM.20061030.URCworldclassp28/BNStory/univreport06/home>>. Acesso: 11 mai. 2017.

USHER, A. As melhores instituições de ensino superior do ranking Times Higher Education e a misteriosa “ascensão da Ásia”. **Ensino Superior** (on line), Campinas, 25 jul, 2015.

VAN DER WENDE, M. C. International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe. **The European Review**, Cambridge, v. 23, n. 1, p. 70-88, 2015.

WEBSTER, D. S. A. **Academic quality rankings of american colleges and universities**. Springfield: [s.n], 1986.



ZHA, Q.; SHI, J.; WANG, X. Há um modelo chinês de universidade? **Ensino Superior**, Campinas, 27 jul. 2015. Não paginado. Tradução: Sergio Azevedo Pereira. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/ha-um-modelo-chines-de-universidadeijj>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

ZUIN, A. A. S.; BIANCHETTI, L.; O produtivismo na época do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 726-750, out./dez. 2015.