

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

EVERTON HENRIQUE ELEUTÉRIO FARGONI

**UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL NO BRASIL:
TRABALHO, REGULAÇÃO E SUBORDINAÇÃO À ECONOMIA
POLÍTICA DO BANCO MUNDIAL**

São Carlos – SP
2025

EVERTON HENRIQUE ELEUTÉRIO FARGONI

**UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL NO BRASIL:
TRABALHO, REGULAÇÃO E SUBORDINAÇÃO À ECONOMIA
POLÍTICA DO BANCO MUNDIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de Pesquisa - *Estado, Política e Formação Humana*, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior.

São Carlos – SP
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Everton Henrique Eleutério Fargoni, realizada em 28/08/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior (UFSCar)

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (USP)

Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Vera Lúcia Navarro (USP)

AGRADECIMENTOS

Escrever esta seção, por mais que pareça simples àqueles que a leem de fora, é talvez uma das tarefas mais difíceis de todo o percurso acadêmico. Às vezes, mais difícil até do que articular as teorias, costurar metodologias, domesticar as dúvidas que brotam na travessia científica. Aqui, as palavras precisam carregar a densidade dos vínculos, das noites insones, das angústias e dos silêncios. Durante esta trajetória doutoral, muitas pessoas me ampararam, algumas estiveram próximas, outras discretas, mas todas foram essenciais. Em meio a dias sombrios e outros iluminados pela esperança, reencontrei o que Paulo Freire inspirou, com ternura e coragem, de “margem da esperança”.

Agradeço, de modo especial, quatro pessoas centrais desse caminho. Quatro presenças que estiveram comigo nos dias em que o projeto desta pesquisa ainda era esboço, ruído e inquietação. Minha mãe Sueli, minha esposa Mayna, minha sogra Edwirges e meu orientador, Prof. João dos Reis. Foi em meio à pandemia que este projeto ganhou forma, atravessado por mal-estares vindos de fora e por perguntas incontornáveis que ecoavam por dentro. A hipótese, o incômodo, o problema de pesquisa, tudo emergiu enquanto o mundo silenciava. E, nessas penumbras, esses quatro seres humanos foram abrigo, presença e escuta. Esta tese carrega, também, meu coração entregue a cada um de vocês.

Minha gratidão dirige-se com intensidade aos docentes que aceitaram compor a banca de defesa da tese, gesto que reconheço como generoso e de imenso valor para meu percurso acadêmico e humano. À Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galvan Fernandes, deixo registrado meu profundo apreço pelo acolhimento atencioso e pelo olhar crítico capaz de fortalecer o caminho desta pesquisa. À Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos, agradeço pela escuta sensível e pelo compromisso ético com a educação, que enriqueceram o debate e trouxeram novas possibilidades de reflexão.

À Profa. Dra. Vera Lucia Navarro, minha sincera gratidão pela firmeza intelectual e pela trajetória inspiradora, que ecoaram durante a leitura e contribuíram para que eu pudesse ampliar horizontes de análise. Ao Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, manifesto meu reconhecimento pelo rigor teórico e pela generosidade acadêmica, qualidades que transformaram sua presença em um estímulo decisivo para a consolidação deste trabalho. À Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos, agradeço de coração pela delicadeza na leitura crítica e pelo gesto constante de incentivo, que me acompanharam durante todo o processo de escrita e defesa.

A cada um e cada uma de vocês, expresso mais que um agradecimento formal: ofereço o reconhecimento pela marca que deixaram neste percurso. Receber suas leituras e contribuições foi também receber afeto em forma de pensamento, cuidado em forma de crítica, esperança em forma de diálogo. Obrigado por aceitarem esse encontro, por dedicarem tempo e energia à minha pesquisa e, sobretudo, por me ajudarem a compreender que a universidade também se constrói com gestos de solidariedade, partilha e compromisso coletivo.

Aos demais docentes que estiveram presentes em minha formação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, deixo aqui meu reconhecimento pelas condições institucionais e formativas que possibilitaram a existência deste trabalho.

Aos colegas da Rede Universitas/BR, pelos laços, diálogos e investigações partilhadas: seguimos, sempre.

Neste mosaico de afetos e construção humana, volto à minha mãe Sueli. Mulher que esteve comigo em tantos momentos difíceis, em tantas travessias. Ao me tornar o primeiro doutor da família, percebo, em cada esforço, uma possibilidade para outros horizontes

familiares. Mesmo não sendo cientista, sua força, sua luz, sua existência são ciência em estado sensível. Você, mãe, é o chão e o céu deste trabalho.

À Mayna, minha esposa, minha companheira de todos os dias e noites, meu amor e minha melhor amiga. És a expressão mais firme e doce do que me constitui como ser humano. Professora, cientista, mulher de pensamento vivo e presença luminosa, és também minha parceira de vida, meu respiro diante dos cansaços, o silêncio confortável quando as palavras falham, e a voz precisa quando a razão vacila. E há um gesto de alegria imensa ao escrever este agradecimento, porque sei que estás a poucos passos de também te tornares doutora. Que privilégio o meu, partilhar a vida com alguém que também crê que o conhecimento é forma de amor e que a ciência pode ser lugar de afeto. Obrigado por tudo.

Ao Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior, meu orientador, o que dizer de alguém que, mais do que um cientista de excelência, é presença humana rara? Esteve ao meu lado em cada etapa do doutorado, com generosidade intelectual e companheirismo de vida. Desde os contatos remotos em tempos de vírus, até os diálogos presenciais cheios de sentidos, construímos juntos um caminho que é, agora, parte indelével da minha memória e da minha gratidão. João esta tese também tem um pouco da tua alma.

À minha sogra, Edwirges, que esteve conosco nos dias mais duros, nos acolhimentos mais delicados e nas esperanças mais tenras. Obrigado por ser presença, por ser ânimo, por ser raiz e flor no caminho que me trouxe até aqui.

Aos amigos Daniel, Thiago, Felipe e William, vocês são os poucos escolhidos da vida. Colegas há muitos, amigos são raros. E vocês são esses raros que se tornam essas metáforas vivas de cuidado.

E como não lembrar do meu filho e *psicoterapeuta*? Bobby, meu psicólogo de patas, meu porto seguro peludo. Se esta tese tem razão e coração, também tem focinho. Deixo aqui meu coração caramelo.

Agradeço também à minha família, de forma restrita, aos que me apoiaram e, principalmente, aos que compreendem que a ciência é um dos motores do progresso humano. Para aqueles que ainda resistem à ciência, deixo aqui não só um agradecimento, mas uma energia – talvez a mesma energia da esperança – para que abram a mente, o coração e a vida ao saber que transforma.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter apoiado financeiramente esta pesquisa.

Obrigado,
Tom

*Organizamos uma civilização global na qual os elementos mais fundamentais — transporte, comunicações e todas as outras indústrias; agricultura; medicina; educação; entretenimento; proteção ambiental; e até mesmo as instituições democráticas fundamentais — dependem profundamente da **ciência** e da tecnologia. Também organizamos as coisas de tal modo que quase ninguém entende ciência e tecnologia. Isso é uma receita para o desastre.*

Podemos até escapar disso por um tempo, mas mais cedo ou mais tarde essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara.

Carl E. Sagan (2006)

UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL NO BRASIL: TRABALHO, REGULAÇÃO E SUBORDINAÇÃO À ECONOMIA POLÍTICA DO BANCO MUNDIAL

RESUMO

Esta tese investiga, a partir da perspectiva da economia política e do método histórico-dialético, a influência do Banco Mundial (BM) sobre as políticas de regulação da educação superior estatal pública brasileira, concentrando-se na disseminação do modelo das Universidades de Classe Mundial (UCM). O estudo parte da premissa de que a consolidação desse paradigma internacional não decorre de adaptações voluntárias ou de escolhas administrativas isoladas, mas emerge de um processo complexo, forjado por redes transnacionais de poder e mediado por dispositivos técnicos, simbólicos e financeiros que atravessam o tecido institucional das universidades brasileiras. Tomando como eixo central a análise do trabalho acadêmico, da regulação e da subordinação, a pesquisa articula criticamente o percurso histórico do BM, a reconfiguração do papel social da universidade pública e a ascensão de uma racionalidade voltada para excelência, competitividade e inserção em circuitos globais de avaliação. A investigação baseia-se em um corpus composto por oito relatórios paradigmáticos do BM, legislações e documentos orientadores da educação superior nacional, examinados à luz de conceitos como totalidade, historicidade, contradição, mediação, hegemonia e alienação, dialogando ao longo do texto com autoras e autores clássicos e contemporâneos de referência internacional. A análise demonstra que a adoção do modelo UCM introduziu formas de regulação heterônoma, reorganizando não apenas a estrutura curricular e a gestão universitária, mas também as práticas de pesquisa, ensino e as relações de trabalho docente, promovendo centralização do poder decisório, uniformização institucional e mercantilização do conhecimento. O estudo evidencia que a influência do BM se materializa como vetor de reconfiguração estrutural, jamais se reduzindo a um gesto técnico ou desinteressado; ao contrário, conforma uma arquitetura de subordinação em que a universidade estatal pública brasileira é interpelada a servir aos interesses do capital financeiro global, muitas vezes em detrimento das demandas sociais e do projeto nacional de desenvolvimento. Pressões por internacionalização, ranqueamento, inovação tecnológica e parcerias empresariais convertem a universidade em vitrine de resultados e laboratório de adaptação institucional, erodindo sua função social crítica e sua autonomia. A pesquisa desvela que tais transformações não se dão por imposição direta, mas por meio de dispositivos simbólicos, técnicos e políticos, que transpassam planos institucionais e cotidianos, alterando sentidos, prioridades e práticas. Ao fim, a tese responde de modo afirmativo à questão central, demonstrando que o Banco Mundial exerce influência decisiva, multiforme e muitas vezes velada, sobre a transformação das universidades estatais públicas brasileiras em instituições de classe mundial, com repercussões profundas para o trabalho acadêmico, a formação cidadã, o papel social da universidade e o futuro do ensino superior nacional público.

Palavras-chave: Banco Mundial; Comercialização do Conhecimento; Educação Superior; *Rankings*; Universidade de Classe Mundial.

WORLD-CLASS UNIVERSITY IN BRAZIL: LABOR, REGULATION, AND SUBORDINATION TO THE POLITICAL ECONOMY OF THE WORLD BANK

ABSTRACT

This thesis investigates, from the perspective of political economy and the historical-dialectical method, the influence of the World Bank (WB) on the regulatory policies of Brazilian public higher education, focusing on the dissemination of the World-Class Universities (WCU) model. The study is based on the premise that the consolidation of this international paradigm does not arise from voluntary adaptations or isolated administrative choices, but rather emerges from a complex process forged by transnational power networks and mediated by technical, symbolic, and financial devices that permeate the institutional fabric of Brazilian universities. Centering the analysis on academic labor, regulation, and subordination, the research critically articulates the historical trajectory of the WB, the reconfiguration of the social role of the public university, and the rise of a rationality oriented toward excellence, competitiveness, and integration into global evaluation circuits. The investigation draws on a corpus composed of eight paradigmatic WB reports, national higher education legislation, and guiding documents, analyzed through concepts such as totality, historicity, contradiction, mediation, hegemony, and alienation, engaging throughout the text with classic and contemporary authors of international reference. The analysis shows that the adoption of the WCU model introduced heteronomous forms of regulation, reorganizing not only curricular structures and university management, but also research, teaching practices, and academic labor relations, fostering the centralization of decision-making power, institutional standardization, and the commodification of knowledge. The study demonstrates that the influence of the WB materializes as a vector of structural reconfiguration, never reducible to a merely technical or disinterested act; on the contrary, it shapes an architecture of subordination in which the Brazilian public university is called to serve the interests of global financial capital, often to the detriment of social demands and national development projects. Pressures for internationalization, rankings, technological innovation, and corporate partnerships turn the university into a showcase of results and a laboratory of institutional adaptation, eroding its critical social function and autonomy. The research reveals that such transformations do not occur through direct imposition, but through symbolic, technical, and political mechanisms that permeate institutional and everyday practices, altering meanings, priorities, and actions. Ultimately, the thesis answers the central question affirmatively, demonstrating that the World Bank exerts decisive, multifaceted, and often covert influence over the transformation of Brazilian public universities into world-class institutions, with profound repercussions for academic labor, citizenship formation, the social role of the university, and the future of national public higher education.

Keywords: Higher education; Knowledge commodification; Rankings; World Bank; World-Class University.

UNIVERSIDAD DE CLASE MUNDIAL EN BRASIL: TRABAJO, REGULACIÓN Y SUBORDINACIÓN A LA ECONOMÍA POLÍTICA DEL BANCO MUNDIAL

RESUMEN

Esta tesis investiga, desde la perspectiva de la economía política y el método histórico-dialéctico, la influencia del Banco Mundial (BM) sobre las políticas de regulación de la educación superior pública estatal brasileña, concentrándose en la difusión del modelo de Universidades de Clase Mundial (UCM). El estudio parte de la premisa de que la consolidación de este paradigma internacional no resulta de adaptaciones voluntarias ni de decisiones administrativas aisladas, sino que surge de un proceso complejo, forjado por redes transnacionales de poder y mediado por dispositivos técnicos, simbólicos y financieros que atraviesan el tejido institucional de las universidades brasileñas. Tomando como ejes centrales el análisis del trabajo académico, la regulación y la subordinación, la investigación articula críticamente la trayectoria histórica del BM, la reconfiguración del papel social de la universidad pública y la ascensión de una racionalidad orientada a la excelencia, la competitividad y la inserción en circuitos globales de evaluación. La investigación se apoya en un corpus compuesto por ocho informes paradigmáticos del BM, legislaciones y documentos orientadores de la educación superior nacional, analizados a la luz de conceptos como totalidad, historicidad, contradicción, mediación, hegemonía y alienación, dialogando a lo largo del texto con autoras y autores clásicos y contemporáneos de referencia internacional. El análisis demuestra que la adopción del modelo UCM introdujo formas heterónomas de regulación, reorganizando no solo la estructura curricular y la gestión universitaria, sino también las prácticas de investigación, la docencia y las relaciones de trabajo académico, promoviendo la centralización del poder decisorio, la uniformización institucional y la mercantilización del conocimiento. El estudio evidencia que la influencia del BM se materializa como vector de reconfiguración estructural, nunca reducible a un gesto técnico o desinteresado; al contrario, conforma una arquitectura de subordinación en la que la universidad pública estatal brasileña es interpelada para servir a los intereses del capital financiero global, muchas veces en detrimento de las demandas sociales y del proyecto nacional de desarrollo. Las presiones por internacionalización, rankings, innovación tecnológica y alianzas empresariales convierten la universidad en una vitrina de resultados y laboratorio de adaptación institucional, erosionando su función social crítica y su autonomía. La investigación revela que tales transformaciones no ocurren por imposición directa, sino a través de mecanismos simbólicos, técnicos y políticos que atraviesan los planos institucionales y cotidianos, alterando sentidos, prioridades y prácticas. Finalmente, la tesis responde de modo afirmativo a la cuestión central, demostrando que el Banco Mundial ejerce una influencia decisiva, multifacética y muchas veces velada sobre la transformación de las universidades públicas estatales brasileñas en instituciones de clase mundial, con profundas repercusiones para el trabajo académico, la formación ciudadana, el papel social de la universidad y el futuro de la educación superior pública nacional.

Palabras clave: Comercialización del conocimiento; Educación superior; Rankings; Universidad de clase mundial; Banco Mundial.

摘要

本论文以政治经济学和历史唯物辩证法的方法为基础，探讨了世界银行（WB）对巴西公立高等教育监管政策的影响，重点关注“世界一流大学”（World-Class University, WCU）模式的推广。研究假设，这一国际范式的确立并非源于自愿适应或孤立的行政决策，而是源自复杂的过程，由跨国权力网络锻造，并通过技术、符号和金融机制渗透到巴西大学的制度结构中。以学术劳动、规制与从属关系的分析为核心，研究批判性地梳理了世界银行的历史轨迹，揭示了公立大学社会角色的重构以及围绕卓越、竞争力与全球评价体系嵌入的理性兴起。论文分析了八份具有代表性的世界银行报告、国家高等教育立法及指导性文件，并结合整体性、历史性、矛盾性、中介性、霸权与异化等概念，与国际经典及当代理论进行对话。分析显示，WCU模式的引入带来了外部性调控方式，不仅重组了课程结构和大学治理，还改变了科研、教学实践及教师劳动关系，推动了决策权的集中、制度的同质化和知识商品化。研究表明，世界银行的影响作为结构性重组的动力而显现，绝非技术性的或中立的行为；相反，它塑造了从属架构，使巴西公立大学服务于全球金融资本的利益，常常以牺牲社会需求和国家发展项目为代价。国际化、排名、技术创新和企业合作的压力使大学变成了成果展示的橱窗和制度适应的实验室，侵蚀了其批判性社会功能与自主性。研究揭示，这些转型并非通过直接强加实现，而是通过象征性、技术性和政治性机制渗透到制度和日常实践中，改变了意义、优先事项和行动。最终，论文肯定性地回答了核心问题，证明世界银行对巴西公立大学向世界一流大学转型具有决定性、多元且经常隐性的影响，并对学术劳动、公民培养、大学社会角色及国家高等教育的未来产生深远影响。

关键词（按字母顺序）：高等教育；知识商品化；排名；世界一流大学；世界银行

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1 - Distribuição Geográfica das Despesas médias com Empréstimos do Banco Mundial das décadas de 1950 e 1960..... 36

Gráfico 1 - Evolução dos investimentos destinados ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) no período de 2009 a 2021, em valores atualizados pela inflação segundo o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), expressos em bilhões de reais.

..... 265

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Captura de tela de uma publicação de servidor da USP, ilustrando a classificação da instituição em um Ranking Acadêmico Internacional	89
Figura 2 – Captura de tela de uma publicação do perfil oficial da UFSCar no <i>Instagram</i> , ilustrando a classificação da instituição em um Ranking Acadêmico Internacional	90
Figura 3 – Três classes amplas de incentivos motivam os professores, segundo o Banco Mundial	195

LISTA DE SIGLAS

AHELO	Assessment of Higher Education Learning Outcomes
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ALC	América Latina e Caribe
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ARWU	Academic Ranking of World Universities
BBBs	Bilionários, Bancos e Bets
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRIC	Brasil, Rússia, Índia e China
CAE	Crédito con Aval del Estado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CGI BR	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CGU	Controladoria-Geral da União
CIHE	Center for International Higher Education
CIRDI	Centro Internacional para a Resolução de Diferendos relativos a Investimentos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFECUB	Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil
CWUR	Center for World University Rankings
DBLP	Digital Bibliography & Library Project
EaD	Educação a Distância
ECM	Educação de Classe Mundial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETTs	Escritórios de Transferência de Tecnologia
EUA	Estados Unidos
Eximbank	Export-Import Bank de Washington
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GATS	General Agreement on Trade in Services
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICTs	Institutos de Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESs	Instituições de Ensino Superior

IFC	International Finance Corporation
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
INPI	Instituto Nacional da Propriedade Industrial
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
NAFTA	Livre Comércio da América do Norte
NEM	Novo Ensino Médio
NOEI	Nova Ordem Econômica Internacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
OS	Organizações Sociais
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PED	Países em Desenvolvimento
PIB	Produto Interno Bruto
PINTEC	Pesquisa de Inovação Tecnológica
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Paridade do Poder de Compra
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Parceria Público-Privada
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSU	Prova de Seleção Universitária
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
QS	Quacquarelli Symonds
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
S&L	Saving and Loans
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCP	Short Cycle Program
SEMESP	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
SFI	Sociedade Financeira Internacional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SJTU	Shanghai Jiao Tong University

STEM	Science, Technology, Engineering, and Mathematics
TCH	Teoria do Capital Humano
THE	Times Higher Education
Tsinghua	Universidade Tsinghua
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCM	Universidade de Classe Mundial
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Univesp	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. A UNIVERSIDADE A SERVIÇO DE QUEM? A AGENDA DO BANCO MUNDIAL.....	30
2.1 - O poder e o papel do Banco Mundial.....	33
2.2 – As políticas de financiamento do Banco Mundial	38
2.3 – Antes do Consenso de <i>Washington</i>	44
2.4 – O script do capital: Consenso de <i>Washington</i> e as mutações institucionais transnacionais ...	48
3. CONVERGÊNCIAS FINANCEIRIZADAS: BANCO MUNDIAL E A RACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES	52
3.1 – Contributos acadêmicos e correlações teóricas.....	54
3.2 – Considerações sobre capitalismo acadêmico e a lógica do capital financeiro.....	57
3.3 – A face bifronte do Banco Mundial.....	61
3.4 – BM e a academia na transição do século XX para o século XXI.....	62
4. A UNIVERSIDADE ESTATAL PÚBLICA BRASILEIRA SOB AS “CARTILHAS TÉCNICO-POLÍTICAS” DA WORLD CLASS UNIVERSITY.....	68
4.1 – O laboratório neoliberal para o UCM e A Reforma do Aparelho do Estado	70
5. O CAMINHO PARA A EXCELÊNCIA ACADÊMICA	77
5.1 – O ‘capitalismo acadêmico’ por trás da UCM	83
5.2 – A internacionalização e a assimetria centro-periferia.....	95
5.3 – Comercialização da educação, desigualdade social e exclusão	98
6. DESAFIOS NA CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL	102
6.1 – A ‘excelência’ da Universidade de Classe Mundial.....	103
6.2 – O Perfil de uma Universidade de Classe Mundial	107
7. EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO	124
7.1 – Contradições e subordinação aos interesses internacionais	126
7.2 – Trabalho do pesquisador na Educação Superior	131
8. A ‘COMERCIALIZAÇÃO’ DO CONHECIMENTO.....	139
8.1 – Universidade estatal pública capturada	142
9. EDUCAÇÃO DE CLASSE MUNDIAL.....	171
9.1 – O funcionamento da Educação de Classe Mundial	173
9.2 – A ênfase na Educação de Classe Mundial no Brasil.....	181
10. “PROFESSORES EXCELENTES”	184
10.1 – Por que “professores excelentes” e para quem?.....	187
10.2 – A docência como peça estatística	196
11. REDEFININDO OS RUMOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	200

11.1 – Qual é a ‘encruzilhada’?	202
11.2 – Os novos modos de regulação	207
12. DA UCM À ERA DOS CURSOS CURTOS: CRÍTICA ÀS ESTRATÉGIAS DE ACELERAÇÃO FORMATIVA	212
12.1 – A Ideologia do "caminho rápido": habilidades como mercadoria	214
12.2 – A falsa inovação	218
12.3 - Para além do discurso tecnocrático	223
13. UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL ‘BRASILEIRA’: ENTRE EXCELÊNCIA E DEPENDÊNCIA	225
13.1 – Arquitetura Global da UCM	227
13.2 – Internacionalização estratégica e o novo ideal industrial	229
13.3 – Circuitos de prestígio: eixos estratégicos da UCM	234
14. COMPETIÇÃO E ALIENAÇÃO NO LABIRINTO DO CAPITALISMO ACADÊMICO E UCMs	242
14.1 – Capitalismo acadêmico	246
14.2 – A lógica concorrencial no campo acadêmico	252
14.3 - <i>Rankings</i> , mercado e universidade	254
15. EVASÃO DE TALENTOS E A CONDIÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO	261
15.1 - Tecnoglobalização e êxodo intelectual	262
15.2 - A diáspora intelectual brasileira	266
16. AS CATEGORIAS TEÓRICAS SOBRE A UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL 'BRASILEIRA'	273
16.1 – Brasil e UCM: manual de aspirações globais	273
16.2 – Existe a UCM brasileira?	277
16.3 – Aspectos teóricos e categorização do conceito de UCM	279
16.3.1 – Universidade de Classe Mundial (UCM)	280
16.3.2 - Capitalismo Acadêmico (lógica UCM)	281
16.3.3 – Comercialização do Conhecimento (lógica UCM)	282
16.3.4 – <i>Rankings</i> Internacionais (Instituições- <i>rankings</i>)	283
16.3.5 – Tecnoglobalização:	284
16.3.6 – Tecnociência:	284
16.3.7 – Fuga de Cérebros (Brain Drain):	285
16.3.8 – Dependência e Subordinação (Sul Global/Norte Global)	286
16.3.9 – Alienação no Trabalho Acadêmico	286
16.3.10 – Capital Financeiro (lógica UCM)	288
16.3.11 – Universidade Estatal Pública brasileira	289
17. CONCLUSÃO	291
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299

UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL NO BRASIL: TRABALHO, REGULAÇÃO E SUBORDINAÇÃO À ECONOMIA POLÍTICA DO BANCO MUNDIAL

1. INTRODUÇÃO

Conforme indicado pelo título desta investigação, “Universidade de Classe Mundial no Brasil: trabalho, regulação e subordinação à economia política do Banco Mundial”, o objeto de estudo desta pesquisa é a educação superior estatal pública no Brasil, especificamente sob a aplicação dos princípios das Universidades de Classe Mundial¹ (UCM). Este trabalho examina como as diretrizes que formam o conceito de *World Class Universities*, produzidas pelo Banco Mundial (BM), têm influenciado direta ou indiretamente novas formas de regulação e o trabalho na educação superior estatal pública brasileira.

Parecer haver um consenso sobre a excelência acadêmica e científica no cenário da educação superior, visando atender às demandas da economia global. Desde os anos 2000, organizações internacionais², políticos de ordem neoliberal e *think tanks*³, buscam reconfigurar a educação superior por meio de um formato de excelência inspirado nos ideais de Universidades de Classe Mundial. Essas instituições buscam representar globalmente a educação superior nacional, promovendo desenvolvimento econômico e geração de conhecimento científico, tecnológico e de inovação. As UCM visam formar cientistas e pesquisadores para ocupar posições-chave na economia e na produção de conhecimento para o mundo globalizado sob “ordem” do capital financeiro (ver Chesnais, 1996).

A universidade estatal pública brasileira é frequentemente apresentada como espaço privilegiado para a implantação desse modelo, tratada como instância estratégica para o desenvolvimento econômico e para a produção de conhecimento científico e tecnológico. Contudo, a retórica da chamada excelência global, embora em expansão nos discursos oficiais,

¹ Sintetizando a visão dos especialistas do Banco Mundial (2009), uma universidade de classe mundial deve se distinguir internacionalmente por sua excelência em ensino, pesquisa e inovação. O corpo docente deve ser altamente qualificado, produzir conhecimento de vanguarda, atrair os melhores estudantes e pesquisadores globais e manter colaborações com instituições de prestígio. Expandiremos esta análise, examinando questões além das entrelinhas dos documentos do Banco no segundo capítulo deste trabalho.

² Segundo Lima (2008), os organismos internacionais, como o BM, exercem influência sobre as políticas educacionais dos países, planejando e tratando reformas que visam atender às demandas da economia global. A partir dos anos 1990, o modelo de UCM passou a ser integrado a essas orientações, ganhando maior destaque a partir dos anos 2000.

³ *Think-tanks* são instituições de pesquisa que influenciam políticas públicas e sociais por meio de conhecimento especializado. Atuam em áreas como ciência, tecnologia e política, oferecendo análises e propostas para decisões governamentais e empresariais. Na educação superior, 'Universidades de Classe Mundial' designa instituições destacadas globalmente em pesquisa, ensino e inovação. Esse termo refere-se a um modelo universitário com qualidade acadêmica, impacto social e relevância internacional. *Think-tanks* definem agendas de pesquisa e políticas de inovação nessas universidades, influenciando seu desenvolvimento (Stone, 2007).

permanece restrita a um grupo reduzido de instituições, o que evidencia o caráter seletivo e excludente desse processo (Altbach, 2004). Tal movimento reforça desigualdades internas, concentrando recursos e prestígio em poucos centros, enquanto a maioria das universidades continua a enfrentar condições precárias de financiamento, infraestrutura e valorização acadêmica.

Este processo, proveniente de derivações conjunturais, faz parte de reformas mais amplas na educação superior das últimas décadas, caracterizadas pela expansão dos sistemas e internacionalização por meio mobilidade e cooperação (Morosini, 2011; Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2018; Silva Jr.; Sguissardi, 2020). Diante disso, buscamos captar as contradições e materialidade do fenômeno estudado, apreendendo suas determinações fundamentais (Frigotto, 2001). Os conceitos mobilizados não podem ser autoexplicativos ou aleatórios, exigindo análises não mecanicistas. Concordamos com Tragtenberg (1981), Frigotto (2001) e Ianni (2004) que conceitos devem ser expectativas de compreensão do real, não explicações antecipadas.

A mundialização do capital, conforme argumenta Chesnais (2016), impulsiona transformações produtivas e sociais que exigem novas funções das universidades. As instituições de educação superior são convocadas a se adaptar a esse novo cenário, buscando maior articulação com o setor produtivo e a geração de conhecimento com impacto social (Cohen, 2023). As funções tradicionais das universidades, nesse contexto, são reavaliadas e ampliadas (Silva Jr., 2017). As principais características das UCM incluem internacionalização, investimento diversificado, gestão flexível e transferência de tecnologia. A emergência desse modelo se insere em um processo de reformas na educação superior, caracterizado pela expansão dos sistemas, internacionalização, diversificação e flexibilização das instituições (Sguissardi, 2005).

A partir deste contexto, surge a concepção de uma “nova” universidade. Assim, para proceder à sua análise, categorias teóricas centrais do método dialético – totalidade, historicidade, contradição, mediação, classes sociais, hegemonia, exploração – guiaram este trabalho por meio das conexões e contradições históricas e sociais (Lukács, 2013). Seguindo Ball (2014), adotamos tais categorias para estruturar esta pesquisa ao rastrear as relações e movimentos em uma realidade em constante transformação, utilizando o mapeamento de documentos do próprio BM sobre UCM e Excelência Acadêmica.

A pesquisa parte da premissa de que a implementação do modelo de Universidades de Classe Mundial nas instituições de educação superior desencadeia uma reestruturação institucional profunda. A transformação não se restringe a aspectos isolados, mas permeia a

organização como um todo, abrangendo gestão, currículo e relações com o mercado de trabalho e a sociedade civil (Chaves, 2010; Silva Jr. 2017). É importante compreender que a reconfiguração institucional não ocorre em um vácuo, mas está ligada a um conjunto de fatores externos, que forjam e condicionam as trajetórias das instituições de educação superior (Catani; Oliveira, 2015).

Objetivamente, esta investigação é conduzida com os seguintes propósitos: a) Conhecer e elucidar como a lógica econômico-política e ideológica das Universidades de Classe Mundial (seus princípios, sua racionalidade e seus discursos) se faz presente na educação superior estatal pública brasileira, ou seja, compreender como foram e são constituídas e efetivadas as relações – conflituosas e contraditórias – existentes entre as transformações na educação superior e os interesses econômicos-políticos-ideológicos do Banco Mundial e do Estado brasileiro; b) Identificar os interesses envolvidos nas transformações da educação superior; mapear os segmentos beneficiados dentro das universidades; examinar as ordens do capital financeiro e a maneira pela qual seus interesses são contemplados pelas propostas do Banco Mundial no modelo de Universidades de Classe Mundial.

O corpus documental⁴ desta Tese consiste na análise de oito documentos oficiais do Banco Mundial, selecionados a partir de um extenso levantamento de publicações sobre educação superior, desenvolvidos nos últimos 20 anos. Esses documentos, que resultam de colaborações internacionais, apresentam um panorama detalhado das universidades mundiais, suas inter-relações entre condições econômicas e aspectos institucionais, como pesquisa, formação, estrutura e cultura. Esta investigação baseou-se nos seguintes documentos oficiais do Banco Mundial:

1. **O Caminho para a Excelência Acadêmica: A Criação de Universidades de Pesquisa de Classe Mundial** (2011): documento que explora os componentes essenciais para estabelecer universidades de pesquisa de classe mundial. Ele detalha os requisitos de governança, financiamento, e recursos humanos necessários para alcançar esse objetivo.
2. **O Desafio de Estabelecer Universidades de Classe Mundial** (2009): relatório que discute os principais obstáculos e desafios que os países enfrentam ao tentar criar

⁴ A pesquisa iniciou-se com a análise de 22 documentos oficiais do Banco Mundial, abrangendo temas como educação básica, formação de professores, ensino superior e desenvolvimento econômico. A delimitação do corpus documental para oito documentos permitiu concentrar a análise nas categorias-chave que estruturam esta pesquisa, reduzindo o volume de dados de mais de 5 mil páginas para aproximadamente 1.700 páginas.

Universidades De Classe Mundial, oferecendo estratégias para superar essas barreiras.

3. **Ensino Superior para o Desenvolvimento: Uma Avaliação do Apoio do Grupo Banco Mundial (2017):** Avalia o apoio do Grupo Banco Mundial ao ensino superior em diferentes países, destacando os impactos e as áreas que necessitam de melhorias. Fornece recomendações baseadas em estudos de caso.
4. **Conhecimento e Inovação para a Competitividade (2008):** Documento que examina como o conhecimento e a inovação podem impulsionar a competitividade econômica por das instituições de educação superior.
5. **Alcançando uma educação de classe mundial no Brasil: A próxima agenda (2012):** Este documento propõe uma agenda para melhorar a qualidade da educação superior no Brasil, com base em exemplos de sucesso de universidades de classe mundial. Identifica áreas prioritárias para intervenção e investimento.
6. **Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (2014):** O documento explora estratégias para aprimorar a qualidade dos professores e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes na América Latina e no Caribe, analisando políticas e práticas em diferentes contextos.
7. **Em uma encruzilhada: Educação superior na América Latina e no Caribe (2017):** É analisado no documento, o estado da educação superior na América Latina e no Caribe na segunda década do Século XX, identificando desafios e oportunidades. Também discute a necessidade de reformas para enfrentar as mudanças socioeconômicas.
8. **O Caminho Rápido para Novas Habilidades: Programas de Ensino Superior de Curto Ciclo na América Latina e Caribe (2021):** Este documento apresenta uma análise de eficácia dos programas de educação superior de curto ciclo na região da América Latina e do Caribe. Destaca como esses programas podem fornecer habilidades relevantes para o **mercado de trabalho** de forma relativamente rápida, contribuindo para a recuperação econômica pós-pandemia.

Alguns desses documentos já foram objeto de análise em outras pesquisas. Contudo, na literatura específica desta Tese, inaugura-se a análise conjunta desses documentos, cruzando suas informações e investigando as implicações políticas e econômicas do Banco Mundial, as políticas educacionais brasileiras, os trâmites das Universidades de Classe Mundial até o oligopólio editorial científico e os *rankings* acadêmicos internacionais, transcendendo o

contexto da educação superior pública brasileira. Vale notar que a maior parte dos relatórios originais está redigida em inglês. A leitura, análise, discussões e cruzamento de dados contaram com a colaboração de parceiros acadêmicos para a tradução e com o uso de plataformas digitais indicadas pela biblioteca da universidade onde o programa de pós-graduação foi desenvolvido. Considerando o extenso volume dos documentos, o mapeamento inicial priorizou a identificação de documentos influentes, baseada em citações em outros trabalhos acadêmicos, e de relatórios mais recentes com maior proximidade temática e tópicos alinhados ao foco central da pesquisa: a educação superior estatal pública brasileira.

A disposição capitular da presente Tese, que será delineada a seguir, promove uma série de discussões que objetivam desvendar aspectos que os documentos não explicitam ou obscurecem, conforme os interesses das instituições internacionais. Para nossa análise, os oito documentos anteriormente mencionados têm como referência leis nacionais advindas de episódios históricos centrados no século XXI, com exceção do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, sendo estes considerados os novos modos de regulação primordiais para a análise do corpus documental. Dentre os mais relevantes, destacamos:

- a) *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995*: O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, foi uma iniciativa concebida pela Presidência da República do Brasil com o intuito de modernizar e aumentar a eficiência da administração pública. Sob a coordenação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o plano objetivava a descentralização, privatização e flexibilização das funções estatais, visando aprimorar a eficiência e a transparência na gestão governamental.
- b) *Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*: Lei n. 10.861, de 2004: Estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que objetiva avaliar a qualidade das instituições, cursos e desempenho dos estudantes no Brasil (Brasil, 2004a)
- c) *Regulamentação das Parcerias entre Universidades Federais e Fundações de Direito Privado*: Decreto n. 5.205, de 2004: Regulou as parcerias entre universidades federais e fundações de direito privado, estabelecendo normas de funcionamento e colaboração (Brasil, 2004b).
- d) *Lei de Inovação Tecnológica*: Lei n. 10.973, de 2004: Promoveu a inovação e a pesquisa científica no setor produtivo, facilitando a cooperação entre instituições de pesquisa e empresas (Brasil, 2004c).

- e) *Instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas*: Projeto de Lei n. 3.627, de 2004: Propôs a criação de um sistema especial de reserva de vagas em instituições de ensino para estudantes de determinados grupos sociais.
- f) *Projeto de Parceria Público-Privada (PPP)*: Lei n. 11.079, de 2004: Estabeleceu normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública (Brasil, 2004d).
- g) *Programa Universidade para Todos (ProUni)*: Lei n. 11.096, de 2005: Instituiu o Programa que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior a estudantes de baixa renda (Brasil, 2005a).
- h) *Regulamentação da Educação a Distância (EaD)*: Decreto n. 5.622, de 2005: Regulamentou a oferta de educação a distância no Brasil, estabelecendo diretrizes e normas para sua implementação (Brasil, 2005b).
- i) *Criação da Universidade Aberta do Brasil, Decreto n. 5.800, de 2006*: Criado com o objetivo de expandir o acesso ao ensino superior por meio da educação a distância (Brasil, 2006a).
- j) *Reforma da Educação Superior, Projeto de Lei n. 7.200, de 2006*: Propôs mudanças estruturais no sistema de educação superior do Brasil, visando melhorar sua eficiência e qualidade (Brasil, 2006b).
- k) *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto n. 6.096, de 2007*: Instituiu o programa que visou apoiar a reestruturação e expansão das universidades federais, aumentando a oferta de vagas e melhorando a qualidade do ensino.
- l) *Contratação de Fundações Privadas pelo Poder Público, Medida Provisória n. 495, de 2010*: Regulou a contratação de fundações privadas pelo poder público, estabelecendo condições e critérios para essas parcerias (Brasil, 2010a).
- m) *Autonomia das Universidades Federais, Decreto n. 7.232, de 2010*: Dispôs sobre a autonomia das universidades federais, estabelecendo normas e diretrizes para sua gestão, ajustando as normas para parcerias entre universidades federais e fundações de direito privado (Brasil, 2010b).
- n) *Ampliação da Ação das Fundações, Decreto n. 7.234, de 2010*: Expandiu a atuação das fundações de apoio às universidades federais, permitindo maior flexibilidade nas parcerias e projetos (Brasil, 2010c).

- o) *Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018*: Estabeleceu diretrizes para fomentar a ciência, tecnologia e inovação no Brasil, promovendo a colaboração entre academia, governo e setor produtivo.
- p) *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se: de 2019*: Propôs a modernização e maior autonomia financeira das universidades e institutos federais, incentivando a inovação e o empreendedorismo - **não foi aprovado**.
- q) *Lei nº 14.945, de 2024. Institui a Política Nacional de Ensino Médio e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17*: Instituiu a Nova Política Nacional de Ensino Médio, promovendo mudanças estruturais no ensino médio e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/17.

Considerando o contexto e as determinações que moldaram este trabalho, a presente investigação teve início em 2021, durante a pandemia de Covid-19, como uma ampliação de um estudo anterior. Este último, focado na produção do conhecimento sob a lógica de mercado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), revelou a necessidade de análises mais abrangentes, particularmente no que tange à internacionalização das pesquisas nos centros das ciências exatas, produção de inovação tecnológica e à mobilidade internacional dos pesquisadores.

A análise das instituições de destino das redes de pesquisa revelou uma concentração em universidades de alta classificação nos *rankings* acadêmicos internacionais, enquadradas nos parâmetros de UCM. A relevância dessa descoberta impulsionou a realização de um levantamento aprofundado sobre os documentos do BM, visando compreender os fatores que impulsionam a formação dessas redes e o papel das instituições de educação superior de excelência nesse contexto. A pesquisa, iniciada durante o período de restrições impostas pela pandemia, permitiu uma imersão nos documentos do BM, fornecendo subsídios para uma análise minuciosa do fenômeno e definição dos documentos mais relevantes.

Diante deste cenário, a presente pesquisa articula uma revisão bibliográfica que explora o debate teórico-político sobre as motivações do BM em relação à educação superior estatal pública brasileira, complementada por uma análise detalhada de oito documentos selecionados. O objetivo central concentrasse na identificação das origens das ideias e os objetivos do BM ao propor um modelo ideal de universidade, a fim de responder à seguinte questão: **o Banco Mundial exerce influência sobre as políticas de regulação da educação superior brasileira, visando à transformação das universidades estatais públicas brasileiras em instituições de 'Classe Mundial'?**

Uma hipótese no epicentro desta Tese é que as diretrizes e políticas promulgadas pelo BM em relação à educação superior estatal pública brasileira parecem forjar - direta e indiretamente - as universidades segundo uma lógica de mercado global. Para Bianchetti e Sguissardi (2009), Slaughter e Rhoades (2010) e Silva Jr. (2017), tal influência almeja transformar estas instituições em universidades de "Classe Mundial", ajustando suas estruturas organizacionais e práticas acadêmicas às exigências do capital financeiro e aos interesses econômicos internacionais (Chesnais, 1996; Marginson; Rhoades, 2002; Bok, 2003; Chauí, 2003). Contudo, essa transformação ocorre sem alterar formalmente os modelos de gestão e os paradigmas de pesquisa existentes nas universidades, mantendo, assim, uma aparência de continuidade enquanto promove mudanças profundas em sua essência e funcionamento (Mittelman, 2018; Kauppi, 2018).

Ao desnaturalizar os materiais analisados, revelamos a imbricação entre os processos mercantis, o capital financeiro e a globalização, conforme a perspectiva de Chesnais (1996). A investigação, no entanto, transcende a mera identificação desses processos, aprofundando-se na análise de suas causas e consequências para a educação superior estatal pública brasileira. Desvelar como as forças de mercado e as políticas econômicas globais forjam as instituições de educação superior parece fundamental para compreender a crescente mercantilização do conhecimento e seus impactos no contexto educacional brasileiro.

Para tanto, a Tese estrutura-se em quinze capítulos principais, além das seções de introdução, conclusões e referências. Após a introdução, o capítulo *A universidade a serviço de quem? A agenda do Banco Mundial* investiga como essa instituição internacional projeta prescrições para o campo educacional, apresentando a universidade não como espaço de emancipação, mas como instrumento de regulação a serviço do capital. São examinados documentos estratégicos e relatórios que revelam os mecanismos de subordinação das universidades públicas a uma lógica de mercado que redefine prioridades acadêmicas e institucionais desde a origem de sua história.

Na sequência, o capítulo *Convergências financeirizadas: Banco Mundial e a racionalização das universidades* analisa como a racionalidade financeira invade a gestão acadêmica, convertendo a educação em números e métricas. Por meio de relatórios e indicadores, observa-se como a financeirização remodela currículos, redefine prioridades de pesquisa e impõe parâmetros de avaliação descolados da realidade social brasileira. O capítulo mostra que tais práticas internalizam nas universidades um éthos gerencial orientado à produtividade e submetido ao fluxo global do capital, o que limita a autonomia institucional e empobrece a diversidade de perspectivas críticas.

O capítulo *A universidade estatal pública brasileira sob as “cartilhas técnico-políticas” da World Class University* examina como o ideário da *World Class University* é apropriado pela universidade pública no Brasil. Discute-se a padronização de práticas acadêmicas orientadas por cartilhas internacionais que importam modelos estrangeiros sem considerar desigualdades sociais e regionais. Essa homogeneização institucional, fundamentada em parâmetros de excelência descolados do contexto nacional, precariza o trabalho docente e silencia epistemologias plurais. O capítulo mostra como a busca por reconhecimento global consolida formas de dependência e enfraquece o compromisso social da universidade.

Já o capítulo *O caminho para a excelência acadêmica* se dedica à análise crítica da retórica da excelência, compreendida como dispositivo de poder que reorganiza o papel da universidade pública. A excelência, travestida de meta universal, converte-se em mecanismo de distinção e exclusão, reforçando hierarquias já existentes. O capítulo revela como esse discurso redefine práticas de ensino e pesquisa, transformando a universidade em espaço de competição e vigilância. O impacto subjetivo sobre docentes e discentes é exposto, marcado pela pressão constante por desempenho que ofusca demandas sociais e contradições estruturais.

O capítulo *Desafios na criação de universidades de classe mundial* analisa os obstáculos impostos a países periféricos que tentam construir instituições assim reconhecidas. Mostra-se o custo econômico e social dessas iniciativas, que frequentemente implicam cortes em áreas básicas da educação. A adesão a rankings internacionais e o financiamento competitivo ampliam desigualdades e reforçam a dependência de organismos multilaterais. Esta seção discute como esses desafios dificultam a construção de um projeto universitário próprio e comprometido com demandas locais, aprofundando a subordinação da educação superior às exigências externas do capital global.

Em seguida, o capítulo *Educação superior para o desenvolvimento* examina como o Banco Mundial vincula a educação superior ao crescimento econômico, sugerindo que a expansão universitária deve atender primordialmente às demandas do mercado. Essa associação, tratada como natural, é questionada ao se evidenciar a instrumentalização do discurso do desenvolvimento para justificar reformas que subordinam a pesquisa e o ensino. O texto analisa como essa lógica reduz o conhecimento à utilidade imediata, esvaziando dimensões críticas e humanísticas. Debate-se a contradição entre desenvolvimento econômico e emancipação social, tensionando as promessas de progresso com a realidade excludente.

O capítulo *A ‘comercialização’ do conhecimento* problematiza a mercantilização do conhecimento dentro das universidades, demonstrando como pesquisas se convertem em ativos econômicos. As parcerias público-privadas, a lógica das patentes e a transferência de tecnologia

são investigadas como mecanismos que subordinam a ciência a interesses empresariais. Discute-se a erosão da função pública da produção científica, cada vez mais condicionada a resultados comerciais. Mostra como essa lógica amplia desigualdades entre áreas, privilegiando as ciências aplicadas e marginalizando as humanidades, esvaziando assim o potencial crítico e social da universidade como espaço de elaboração do conhecimento.

Na sequência, o capítulo *Educação de classe mundial* examina a categoria de *Educação de Classe Mundial* (ECM) como construção ideológica difundida por organismos multilaterais. O documento internacional é analisado para mostrar como definem padrões universais de qualidade que ignoram especificidades históricas e culturais de países periféricos. A ECM, apresentada como modernização, converte-se em mecanismo de dependência e subordinação epistemológica. O texto discute como essa retórica se infiltra nas políticas nacionais, interferindo direta e indiretamente currículos, avaliações e financiamentos, sem responder às necessidades sociais concretas, mas reforçando hierarquias globais e desigualdades estruturais sob a aparência de universalidade.

O capítulo “*Professores excelentes*” aborda a figura idealizada do docente exaltada como chave para a qualidade educacional. Analisa-se a construção caricatural desse sujeito, reduzido a métricas e resultados padronizados. O discurso de valorização é contrastado com a realidade da precarização, caracterizada por salários baixos, intensificação do trabalho e perda de autonomia. Questiona-se a imposição de padrões internacionais que desconsideram as condições concretas da docência brasileira.

O capítulo *Redefinindo os rumos na educação superior* discute como organismos multilaterais e governos nacionais buscam reconfigurar o papel da universidade pública. Planos estratégicos são analisados para evidenciar a alteração de prioridades de financiamento, o estímulo a parcerias empresariais e a imposição de novos modelos de governança. Discute-se como essas mudanças afetam a autonomia e a diversidade epistemológica, impondo diretrizes padronizadas. O texto demonstra o risco de reduzir a universidade a mero instrumento de adaptação econômica, apagando sua função social e política de questionar estruturas, problematizar contradições e propor alternativas coletivas.

Em *Da UCM à era dos cursos curtos: crítica às estratégias de aceleração formativa*, o foco é a transição do modelo de Universidade de Classe Mundial para a difusão de cursos curtos. Essa modalidade, apresentada como solução para empregabilidade, é questionada pela ocultação do rebaixamento da formação acadêmica. O capítulo analisa a fragmentação do conhecimento e a substituição da educação crítica por treinamentos imediatistas. Mostra-se como tais cursos favorecem empresas em busca de mão de obra barata, precarizando a formação

dos estudantes e comprometendo a função da universidade como produtora de conhecimento integral.

O capítulo *Universidade de Classe Mundial 'brasileira': entre excelência e dependência* explora o paradoxo da busca por reconhecimento internacional. Ao perseguir padrões externos de excelência, a universidade brasileira reforça sua dependência estrutural de organismos multilaterais e de centros acadêmicos estrangeiros. A análise mostra a contradição entre a retórica da autonomia e a prática da subordinação. Questiona-se se, ao imitar parâmetros externos, não se abdica do compromisso social e das especificidades nacionais. O texto evidencia como essa movimentação cria um modelo híbrido, marcado por tensões entre aspirações globais e demandas locais da sociedade brasileira.

No capítulo *Competição e alienação no labirinto do capitalismo acadêmico e UCMs*, o tema central é a lógica competitiva que transforma a universidade em arena de disputa. Discute-se como *rankings* e métricas quantitativas reduzem a pluralidade acadêmica a índices frios. A análise mostra os efeitos subjetivos da competição, que alienam docentes e discentes, produzindo esgotamento e adoecimento coletivo. Evidencia-se como a busca incessante por produtividade exacerba desigualdades regionais e institucionais, aprisionando o trabalho intelectual em parâmetros artificiais. O texto denuncia como esse mecanismo aliena a universidade de sua função crítica e criadora.

O capítulo *Evasão de talentos e a condição do trabalho científico* examina a fuga de cérebros e a precarização da carreira acadêmica como consequências diretas da subordinação às agendas internacionais. O texto mostra como pesquisadores jovens buscam oportunidades no exterior, diante da ausência de condições dignas de trabalho. A análise evidencia o paradoxo entre a valorização retórica da ciência e a desvalorização concreta do trabalho científico. Discute-se como a evasão de talentos fragiliza a produção de conhecimento e compromete a autonomia nacional, expondo contradições profundas na política científica e educacional brasileira numa dualidade de excelência no Sul Global e oportunidades no Norte Global.

Por fim, o capítulo *As categorias teóricas sobre a Universidade de Classe Mundial 'brasileira'* sistematizam os conceitos fundamentais mobilizados ao longo da tese. São articuladas categorias como dependência, financeirização, mercantilização e precarização, evidenciando como se entrelaçam na compreensão da realidade universitária. O capítulo organiza o quadro interpretativo que sustenta a análise, permitindo visualizar a especificidade brasileira diante das dinâmicas globais. Essa sistematização prepara o terreno para as conclusões, consolidando o percurso investigativo e abrindo espaço para que a crítica teórica dialogue com as possibilidades de transformação e resistência.

Finalmente, considera-se fundamental esclarecer que esta investigação, ao problematizar a universidade pública sob a ótica do Banco Mundial e das dinâmicas do capitalismo, não se restringe a um exercício acadêmico isolado, mas se insere em um panorama mais abrangente de lutas sociais, onde a disputa pelo sentido da educação superior se torna decisiva. A análise proposta reconhece que a universidade, para além de sua função formativa e científica, é também espaço de enfrentamentos políticos e culturais, atravessado por tensões que refletem e reproduzem contradições estruturais da sociedade. É nesse terreno conflituoso que a pesquisa localiza sua relevância, ao demonstrar que os embates sobre autonomia, financiamento, gestão e produção de conhecimento estão diretamente vinculados à preservação ou à erosão de direitos sociais mais amplos.

Nesse sentido, compreender a academia como prática de resistência e horizonte de transformação social orienta a própria arquitetura do trabalho, que busca oferecer uma contribuição consistente ao debate contemporâneo sobre as metamorfoses da universidade pública. O estudo se insere como voz renovadora no corpus crítico já existente, não pela repetição de diagnósticos, mas pela capacidade de atualizar e expandir leituras, trazendo à tona documentos e análises que até então permaneceram fora de cotejo em outras obras. Com suas especificidades teóricas e metodológicas, a investigação abre caminhos para novas interpretações, dialogando criticamente com produções anteriores e introduzindo elementos inéditos que ampliam o escopo da crítica, reforçando a necessidade de compreender a universidade como campo de disputa política e como espaço estratégico na construção de alternativas emancipatórias.

2. A UNIVERSIDADE A SERVIÇO DE QUEM? A AGENDA DO BANCO MUNDIAL

Para a situação brasileira, sobre o nosso papel enquanto docentes e profissionais universitários é, de início, uma luta intensa pela valorização e preservação do espaço público, espaço esse laico, gratuito e de qualidade (ou de excelência). Uma luta necessita ser desencadeada para que se editem boas publicações, obras clássicas a preços extremamente reduzidos, e que fossem amplamente difundidas; que tivéssemos professores bem preparados, que mantivessem seus grupos de pesquisa, absorvendo boa parte dos alunos, graduandos, mestrands e doutorandos, mas que também houvesse espaço para aqueles professores que também realizam trabalhos de qualidade, mas são ensaístas. Inda existe muita gente boa que trabalha desta forma. Ou seja, **a universidade necessita abranger toda uma diversidade de comportamentos e de concepções que não se encontra em outras instituições**. Em essência, é um espaço que, embora com todos os problemas que se enfrenta, dificilmente alguém vai encontrar em outro espaço certos graus de liberdade, como na universidade. *Vamos qualificar um pouco o que nós chamamos de liberdade* (Catani, 2008, p. 12).

Este capítulo examina a trajetória do Banco Mundial desde sua criação até tempos recentes, situando a universidade nesse percurso e a relação com outros organismos. Neste ponto, não trataremos da pós-graduação e pesquisa; a intenção é historiar o Banco, os primeiros vínculos com universidades, e compreender conceitos que definem o estreitamento em escala envolvendo geopolítica, ciência, economia e temáticas relacionadas à educação superior. Os subcapítulos discorrem sobre a **idealização** do Banco, culminando na análise da convergência dos objetivos do Banco Mundial com a **nova** universidade estatal pública brasileira⁵ do século XXI.

Esta universidade, inserida na sociedade capitalista, (re)produz seus antagonismos e conflitos. As transformações por que passou e ainda passa estão intrinsecamente ligadas aos vínculos com a sociedade brasileira e o Estado. O contexto histórico de desenvolvimento capitalista tardio e dependente (Marini, 2000; Mandel, 2004), agravado pela mundialização do capital (Chesnais, 1996), impõe desafios particulares à instituição. Esta universidade⁶, tem sido influenciada por intervenções estrangeiras, especialmente por organismos como o BM, que

⁵ A universidade estatal pública brasileira, federal ou estadual, é responsável pela formação de profissionais de inúmeras áreas e, sobretudo, de pesquisadores. Essa é uma perspectiva sucinta para contextualizá-la nas discussões iniciais. Silva Jr. e Sguissardi (2013) argumentam que essa universidade enfrenta mercantilização e intensificação do trabalho docente devido as mudanças provenientes da reforma do Estado. Os autores destacam a transformação da universidade em uma agência executora de políticas estatais, com uma racionalidade mercantil. Saviani (1996), sobre a mesma universidade, enfatiza que está é o espaço essencial para a formação crítica e cidadã, desafiando a mercantilização enquanto promove a educação voltada para a emancipação social.

⁶ A cultura acadêmica sob a economia mundial passa por uma mudança estrutural ao longo das últimas décadas. A universidade, antes dedicada à formação de profissionais, produção de conhecimento, extensão e prestação de serviços, transforma-se em organização que responde às demandas externas, especialmente de fora do Brasil, oferecendo produtos educacionais. A mundialização introduz programas de empreendedorismo e inovação, cujos processos econômicos desestabilizam a autonomia acadêmica e institucional. Esse processo também é observado no Brasil, onde a economia recente e atual modifica estruturalmente a educação superior, com destaque para o setor público federal.

interferem suas políticas educacionais na priorização de eficiência econômica e competitividade global, cobiçando a produção de conhecimento nos seus centros científicos.

Segundo Silva Jr. (2017), a interdependência entre educação superior e economia global, marcada pela influência do BM e pela lógica de mercado, reconfigura o papel das universidades. A busca por excelência internacional, medida por *rankings* internacional, subordina as instituições às demandas do capital financeiro, impactando a formação de profissionais e a produção do conhecimento. A universidade pública brasileira, nesse contexto, enfrenta o desafio de conciliar sua missão social com as realidades regionais do Brasil com as exigências de um sistema educacional cada vez mais orientado pelo mercado.

Conjunturalmente, a universidade estatal pública brasileira encontra-se instrumentalizada pelo capital, obstaculizando o acesso das massas trabalhadoras a uma formação histórica, política, cultural, científica e filosófica que privilegie a perspectiva crítica e problematize a exploração do trabalho, a mercantilização das relações sociais e as múltiplas expressões da desigualdade. No lugar disso, o capital impõe uma “formação” técnica despolitizada, em que a subjetividade é moldada pelas ideologias liberais para manter e naturalizar a ordem econômica e social vigente (Antunes, 2009; Silva Jr., 2017).

Inserida na lógica mercadológica, a universidade pública avança na centralização da formação da nova geração de estudantes para responder às exigências da nova economia. O produtivismo acadêmico, o foco na empregabilidade e no empreendedorismo, uniformizam os processos formativos e sujeitam a pesquisa e o ensino a critérios quantitativos (Sguissardi; Silva Jr, 2009). Para os autores, esta lógica intensifica e precariza o trabalho docente, resultando em adoecimento e sofrimento dos professores devido à carga excessiva. Essa racionalidade está presente não só nos programas de pós-graduação, mas também na formação dos estudantes de graduação. Desde o início, os alunos aprendem a necessidade de serem produtivos, se submeterem às avaliações, cumprirem prazos, participarem de eventos e publicarem trabalhos para alimentar o currículo Lattes.

Os elementos da lógica mercadológica na universidade pública desafiam a ideologia de excelência proposta por organismos internacionais, como o Banco Mundial. Essa ideologia, centrada na promoção de um modelo de Universidade de Classe Mundial, impacta diretamente a estrutura e as práticas das instituições de educação superior no Brasil. A adoção desses padrões de excelência pode gerar consequências que comprometem a autonomia e a missão das universidades públicas.

Segundo Thiengo e Bianchetti (2018), as universidades públicas, na busca pela adequação a esses critérios, podem afastar-se de suas funções sociais, como a formação de

cidadãos críticos e a promoção do acesso universal à educação. A pressão por destaque em *rankings*, por exemplo, pode resultar em uma ênfase desproporcional em áreas de pesquisa que atraem financiamento externo. Desta forma, a ideologia de excelência promove uma hierarquização entre as instituições de educação superior. Essa hierarquização é frequentemente manifestada por meio de *rankings* que classificam as universidades com base em critérios que priorizam a pesquisa, a produção acadêmica e as redes de pesquisa com inserção internacional.

A ideologia de excelência, impulsionada pelos ditames do BM, pode levar à adoção de práticas meritocráticas que segmentam a comunidade acadêmica. Essa segmentação cria divisões entre docentes e discentes, classificando-os em grupos de "talentos" e "não talentos". Essa abordagem, que é uma consequência direta das proposições de financiamento e avaliação advindos do BM, ignora a diversidade de contextos e realidades que permeiam a educação superior estatal pública no Brasil.

Algumas diretrizes do BM, ao priorizarem critérios de desempenho, acentuam as desigualdades sociais e econômicas já existentes, dificultando o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados nas universidades. A meritocracia, nesse contexto, atua como dispositivo de reprodução das desigualdades, mantendo um ciclo de exclusão que contraria os princípios de busca, produção e socialização do conhecimento (Knight, 2020).

A lógica mercadológica integrada ao ideal de excelência é o polo propulsor que o mercado precisa para definição das prioridades acadêmicas. A ideologia de excelência, com sua ênfase na competitividade internacional, direciona as universidades públicas a alinharem-se aos interesses do setor privado. A apresentação de iniciativas como permanentes e necessárias obscurece a dinâmica histórica e social das ações universitárias, desconsiderando as especificidades locais e regionais na formulação de políticas educacionais. Isso exemplificasse na busca por um modelo de excelência, podendo homogeneizar as práticas acadêmicas, desconsiderando as particularidades do contexto brasileiro. Segundo Bourdieu (1996), essa homogeneização acarreta perda da diversidade cultural e acadêmica, essencial para que a educação superior atenda às necessidades da sociedade.

Considerando esses nexos causais, ampliaremos inicialmente a contextualização histórica, as correlações e o efeitos dos ditames do BM sobre os países considerado de economia dependente e, posteriormente, utilizando o modelo de UCM, estreitaremos com a educação superior pública brasileira, que tornou-se “refém” da ideologia de excelência ao adotar critérios que priorizam a competitividade e a hierarquização, por meio dos modos de regulação provenientes do Estado. Essa situação exige uma reflexão crítica sobre os objetivos e práticas das instituições de educação superior. A literatura frequentemente pressupõe a interferência do

BM nas políticas públicas, mas a configuração dos modos de regulação depende de outros estratos, estruturalmente jurídicos e econômicos, como a Reforma do Aparelho do Estado (Bresser-Pereira, 1995).

2.1 - O poder e o papel do Banco Mundial

Em tempos de subordinação do político ao econômico e de proeminência do mercado, ainda que já não se acredite tanto em sua “mão invisível”, que significado de fato têm para o Banco Mundial os alertas feitos pelo novo documento acerca dos limites das políticas anteriores? Passarão de um *aggionamento* estratégico para continuar impondo suas políticas tradicionais? (Sguissardi, 2000, p. 16)

Antes de aprofundarmos sobre a origem do Banco Mundial, é pertinente explorar sua história e mudanças analisadas nesta pesquisa. Com o objetivo de prevenir crises como a de 1929 e consolidar sua liderança no Norte Global, os Estados Unidos (EUA) instituíram, após a Segunda Guerra Mundial, órgãos financeiros internacionais. Fundado em 1944, durante a Conferência de *Bretton Woods*⁷, o Banco Mundial surgiu como resposta às necessidades de reconstrução e desenvolvimento global pós-Segunda Guerra Mundial. A devastação da guerra e as consequentes crises econômicas e sociais impulsionaram a criação de uma instituição com o propósito de auxiliar na recuperação e promoção do crescimento econômico em diversos países.

A administração Franklin D. Roosevelt⁸ inicialmente defendeu a formação de entidades financeiras com autoridade para regular o setor financeiro. A formulação das instituições internacionais pós-Segunda Guerra Mundial começou em 1941. O plano de Harry White⁹, apresentado a Roosevelt em 1942, propôs a criação de mecanismos para evitar crises econômicas, tendo a Grande Depressão como o elemento-chave que afetou o capitalismo mundial, como motivação para a criação dessas instituições.

⁷ A Conferência de Bretton Woods, em 1944, congregou representantes de 44 nações em *New Hampshire* com o propósito de arquitetar um novo sistema financeiro internacional. A devastação da Segunda Guerra Mundial impulsionou a busca por estabilidade e cooperação econômicas globais, culminando na criação de instituições como o Banco Mundial e o FMI. O primeiro visava reconstruir economias devastadas e fomentar o desenvolvimento, enquanto o segundo buscava garantir a estabilidade cambial (Touissant, 2020).

⁸ 32º presidente dos Estados Unidos. Formado em História pela Universidade de Harvard em 1903, ele obteve um diploma em Direito na Columbia University, sem concluir o curso. Com experiência política, atuou como senador estadual de Nova York e assistente do secretário da Marinha.

⁹ Harry Dexter White foi um economista e funcionário dos EUA, fundamental na criação do FMI e do Banco Mundial em 1944. Ele defendeu um sistema monetário internacional estável e foi conselheiro econômico de Franklin D. Roosevelt.

A suspensão do pagamento da dívida¹⁰ de guerra alemã em 1931 desencadeou uma série de eventos. A resposta dos Estados Unidos foi reduzir significativamente suas exportações de capitais e importações, paralisando o fluxo de dólares e impossibilitando o pagamento das dívidas por parte dos países endividados. A escassez de dólares e a queda nas importações norte-americanas levaram à estagnação da economia global. A desvalorização competitiva das moedas se intensificou, aprofundando a crise.

Segundo Keynes (1970) a postura dos Estados Unidos, que se recusavam a aceitar pagamentos em produtos ou títulos, exigiu dos devedores uma adaptação sem suas exportações. A crise expôs a necessidade de um grande credor disponibilizar as divisas necessárias para o pagamento das dívidas. A experiência norte-americana, sob a liderança de Roosevelt, indicou que, em determinadas situações, doações podem ser mais eficazes que empréstimos para garantir a lucratividade das indústrias exportadoras.

Após isso, no ano de 1934, o governo dos EUA criou o *Export-Import Bank de Washington* (Eximbank) para promover exportações norte-americanas. A instituição concedeu créditos a compradores estrangeiros, exigindo o uso dos recursos na compra de produtos dos EUA, com desembolso condicionado à comprovação da exportação. A atuação inicial do *Eximbank* focou em regiões específicas, como América Latina e Caribe, fazendo a intersecção de interesses econômicos e geopolíticos.

Nesse contexto da União Pan-Americana, em 1940, os Estados Unidos criaram o Banco Interamericano, antecipando o BM, durante um período de inadimplência de diversos países latino-americanos, o que impedia o fluxo de capital privado. Defendida por Emilio Collado¹¹ e apoiada pelo Departamento do Tesouro, a criação do banco visava fomentar o comércio entre os Estados Unidos e a América Latina, com a intenção de promover o desenvolvimento da região e garantir a participação dos países devedores na gestão da instituição.

A administração do Banco Interamericano adotou um sistema baseado no peso econômico, em detrimento do princípio de *um país, um voto*, critério este também utilizado no BM. A criação dessa instituição visava proteger os países latino-americanos da imposição de condições por parte de credores. Historicamente, as potências credoras recorreram a intervenções para garantir o pagamento das dívidas. No entanto, 14 países latino-americanos, incluindo Brasil, México e outros, suspenderam ou reduziram o pagamento de suas dívidas,

¹⁰ A dívida alemã de 1931 refere-se à suspensão dos pagamentos de reparações de guerra impostas pelo Tratado de Versalhes após a Primeira Guerra Mundial. Essa interrupção desencadeou uma crise financeira, afetando a economia global e levando a uma série de desvalorizações competitivas entre países.

¹¹ Emilio Collado foi um diplomata e economista norte-americano, defensor da intervenção pública na economia, atuando como diretor-executivo dos Estados Unidos no Banco Mundial.

obtendo crescimento econômico superior e maior autonomia. Essa experiência demonstrou que a determinação dos países devedores poderia gerar resultados positivos aos Estados Unidos e atrair o interesse de outros países (Mason e Asher, 1973).

Dois anos depois, Roosevelt, iniciou discussões sobre a criação de instituições multilaterais para regular os investimentos internacionais e evitar conflitos entre credores e devedores. Harry White propôs a criação imediata de um fundo de estabilização e de um banco internacional, com a participação de todas as nações. De acordo com Gwin (1994), o projeto de White, que previa a criação de instituições fortes e independentes, enfrentou resistência de economistas e do Partido Republicano. Em resposta, Roosevelt negociou um acordo que permitiu a criação do BM, embora em uma versão mais conservadora.

As propostas iniciais para o BM previam a emissão de moeda própria (*Unitas*) e o financiamento com recursos próprios, mas foram substituídas por soluções que aumentavam a influência dos bancos privados. As negociações para as instituições de *Bretton Woods* envolveram principalmente Estados Unidos, Grã-Bretanha e União Soviética. Enquanto a Grã-Bretanha buscava tratamento privilegiado, os Estados Unidos preferiam negociar separadamente com cada aliado. Apesar das divergências, os Estados Unidos buscaram a participação soviética nas negociações (Stern, 1997).

Passado mais dois anos, entre 1 e 22 de julho de 1944, na conferência de *Bretton Woods*, as delegações dos Estados Unidos, ministradas por Henry Morgenthau¹² e Harry White, e do Reino Unido, por John Maynard Keynes¹³, conduziram os trabalhos. O papel inicial do Banco Mundial foi além da mitigação da pobreza nos países em desenvolvimento, concentrando-se na assistência à reconstrução da Europa e no estímulo ao crescimento dos países do Sul, muitos ainda colônias. O BM concedeu empréstimos às metrópoles coloniais como Grã-Bretanha, França e Bélgica, que na época visavam fortemente a exploração mais eficiente de suas colônias. Posteriormente, com a independência dessas colônias, o BM transferiu a responsabilidade das dívidas para as ex-metrópoles, reforçando a exploração dos recursos naturais e das populações locais (Brown, 1992).

Em síntese, seu objetivo inicial, o Banco Mundial destinava-se a fornecer assistência financeira e técnica para a reconstrução europeia e o desenvolvimento de países emergentes. A

¹² Henry Morgenthau foi um político e economista americano, secretário do Tesouro dos Estados Unidos durante a presidência de Franklin D. Roosevelt.

¹³ John Maynard Keynes, economista britânico, fundamentou o conceito moderno de social-democracia ao advogar a intervenção estatal na economia, acreditando que políticas fiscais ativas assegurariam pleno emprego e estabilidade econômica. Defendeu a necessidade de o Estado intervir na economia, fornecendo arcabouço intelectual para o Estado de bem-estar social, conciliando eficiência econômica e equidade.

instituição buscava facilitar a recuperação econômica global por meio de investimentos em infraestrutura e projetos capazes de estimular o crescimento econômico. Por meio de empréstimos e financiamentos, o BM visava estabilizar economias e promover o comércio internacional.

A fundação do Banco Mundial transcendeu sua missão inicial, inserindo-se em um projeto maior de construção de uma nova ordem econômica internacional, buscando evitar a repetição dos erros do período entre guerras, como a Grande Depressão e o surgimento de regimes totalitários. Segundo Pereira (2012), nos primeiros anos de operação, o BM enfrentou desafios relacionados à sua estrutura e ao contexto político global. A pressão para conter o comunismo influenciou suas prioridades e estratégias, exigindo que o Banco promovesse a estabilidade econômica em países vulneráveis, tornando-se este um dos seus principais objetivos.

O BM enfrentou o desafio de consolidar sua credibilidade internacionalmente. A instituição trabalhou na implementação de um sistema que promovesse pleno emprego e investimento global. Diretrizes delineadas nas propostas de *Bretton Woods*. Tais propostas, inspiradas pela experiência do *New Deal*¹⁴ e pela rejeição ao *laissez-faire*¹⁵, alinhavam-se com as teorias keynesianas. No entanto, a aplicação dessas ideias encontrou resistência em diversos países, cujas prioridades econômicas e políticas variavam.

A sustentabilidade financeira do BM constituiu um desafio central. A instituição demandava recursos substanciais para a implementação de seus projetos, exigindo a construção de parcerias sólidas com países membros e investidores. A criação de mecanismos de crédito e a estabilização de preços de *commodities* foram as estratégias principais para garantir a viabilidade financeira da instituição e mitigar os efeitos da depressão econômica.

Sob esta conjuntura, o BM passou a operacionalizar seus trabalhos composto por quatro principais instituições: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), que se concentra em empréstimos a países de renda média e baixa; a AID (Associação Internacional de Desenvolvimento), que oferece empréstimos em condições muito favoráveis para os países mais pobres; a SFI (Sociedade Financeira Internacional), que apoia o setor privado em países em desenvolvimento; o CIRD (Centro Internacional para a Resolução de

¹⁴ O *New Deal*, implementado por Roosevelt durante a Grande Depressão, marcou uma mudança radical na política econômica dos Estados Unidos. Em vez de deixar o mercado se regular sozinho, como defendia o *laissez-faire*, o governo passou a intervir ativamente, criando empregos, regulando bancos e investindo em programas sociais (Toussaint, 2020).

¹⁵ *Laissez-faire* é uma ideia que defende que o governo não deve interferir na economia. É como deixar o mercado funcionar sozinho, sem regras muito rígidas.

Diferendos relativos a Investimentos), que trata de disputas entre investidores e Estados; e a AMGI (Agência Multilateral de Garantia de Investimentos), que ofereceu garantias a investidores privados.

Dentre as instituições do Grupo Banco Mundial, o destacamos o BIRD por preservar, desde sua fundação, o objetivo original de promover o desenvolvimento nas nações de capitalismo dependente. Inicialmente voltado para a reconstrução pós-guerra, o Banco adaptou sua atuação para financiar projetos em países em desenvolvimento, buscando reduzir a pobreza e estimular o crescimento econômico. Em estreita colaboração com o Fundo Monetário Internacional (FMI)¹⁶, o BIRD trabalha no financiamento de projetos em setores estratégicos como infraestrutura, educação e saúde, atualmente com mais de 180 países membros.

Diante disso, a reconstrução da Europa pós-Segunda Guerra Mundial foi caracterizada por iniciativas internacionais que estabilizaram economias. O Plano *Marshall*¹⁷, implementado pelos Estados Unidos, e o acordo¹⁸ de Londres sobre a dívida alemã, juntamente com o apoio do Banco Mundial, estavam no epicentro desse processo. Ao fornecer recursos financeiros e assistência técnica, essas iniciativas restauraram infraestruturas, fortaleceram instituições e promoveram a integração econômica, prevenindo instabilidade política e econômica que poderia favorecer regimes autoritários.

*Wall Street*¹⁹ não escapou da aproximação do Banco Mundial; pelo contrário, a relação entre ambos foi mediada por ações governamentais que criaram um ambiente propício para a emissão de títulos. O governo dos Estados Unidos, por meio do Tesouro, teve papel direto nesse processo, para conquistar a confiança dos investidores em uma instituição que enfrentaria desafios significativos.

¹⁶ O Fundo Monetário Internacional (FMI), também foi instituído em 1944 durante a Conferência de *Bretton Woods*, tinha como propósito promover a cooperação monetária internacional e assegurar a estabilidade financeira global. Contudo, ao longo de sua atuação, o FMI passou a ser associado à imposição de políticas de austeridade e reformas econômicas rigorosas, que frequentemente intensificam as crises em vez de solucioná-las.

¹⁷ Lançado em um contexto de bipolarização mundial, o Plano *Marshall* transcendeu a mera reconstrução material, constituindo-se em uma estratégia geopolítica dos Estados Unidos para conter a expansão do comunismo e consolidar sua influência na Europa. No entanto, a implementação do programa não foi isenta de desigualdades. A distribuição dos recursos nem sempre foi equitativa, beneficiando principalmente as nações mais industrializadas e com maior potencial de mercado. A ênfase na reconstrução industrial, muitas vezes, marginalizou setores como a agricultura e prejudicou as economias mais dependentes desses setores.

¹⁸ O Acordo de Londres de 1953 reestruturou a dívida externa da Alemanha Ocidental pós-Segunda Guerra, reduzindo-a significativamente e facilitando a recuperação econômica do país. Credores como Estados Unidos, Reino Unido e França foram signatários do acordo, com o objetivo de estabilizar a Alemanha como um aliado ocidental.

¹⁹ *Wall Street*, distrito financeiro de Nova York e centro das finanças globais, teve papel importante durante a criação do Banco Mundial para captação de recursos e emissão de títulos. A confiança dos investidores foi essencial para a viabilidade financeira do Banco, especialmente nos primeiros anos, quando buscava estabelecer credibilidade em um ambiente econômico incerto e superar a desconfiança relacionada a títulos emitidos por uma nova entidade multilateral.

John McCloy²⁰, um dos primeiros presidentes do BM, trabalhou na organização dessa confiança da linha dos centros de finança. Sua experiência no setor financeiro e sua reputação ajudaram a legitimar a instituição perante os investidores. McCloy trabalhou em estreita colaboração com Robert Garner²¹, que atuou como vice-presidente do Banco, para desenvolver uma estratégia que incluía a promoção de uma imagem de solidez financeira. A escolha de líderes com forte ligação ao setor financeiro foi uma tática deliberada para atrair o interesse de *Wall Street*.

O economista Eugene Black, que sucedeu McCloy, foi vice-presidente do *Chase National Bank*²² antes de assumir a diretoria executiva do BM e continuou a implementar políticas para fortalecer a relação do Banco com o mercado financeiro. Black focou na emissão de títulos percebidos como seguros, o que exigiu comunicação clara sobre a solidez das finanças do Banco. O Banco estabeleceu parcerias com outros de bancos de investimento, facilitando a venda de títulos.

2.2 – As políticas de financiamento do Banco Mundial

No Brasil é interessante olhar o financiamento. Quem financia? Quem é financiado? E quem se beneficia de tudo isso no país em que o financiamento é predominantemente originado do fundo público? [...] A maioria dos fundos e instituições citadas é americana e segue a direção administrativa dos países de origem, neste caso os Estados Unidos. Estes grupos educacionais, a que já fizemos referência anteriormente, têm uma situação oposta em seus países sede. **O lucro vem do lugar do país na nova divisão internacional do trabalho acadêmico mercantilizado em razão da nova economia ou da predominância financeira** (Silva Jr., 2017, p. 259).

Com especialistas do capital financeiro e instituições privadas liderando o BM após sua criação, os empréstimos aos países em desenvolvimento eram onerosos: taxas de juro elevadas, comissão administrativa e reembolso curto, gerando protestos dos países em desenvolvimento (PED) que propuseram à Organização das Nações Unidas (ONU) um financiamento alternativo. Sendo assim, o BM passou a selecionar projetos rentáveis e impor reformas econômicas.

Segundo Fonseca (1998), no início, o BM não concedeu empréstimos para escolas, saúde, esgotos ou água potável, focando em infraestrutura elétrica, comunicação, barragens,

²⁰ John McCloy formou-se em direito na *Harvard Law School* e trabalhou como advogado em *Wall Street*, onde ganhou notoriedade. Ele também ocupou cargos importantes no governo dos Estados Unidos, incluindo o de Assistente do Secretário de Guerra durante a Segunda Guerra Mundial.

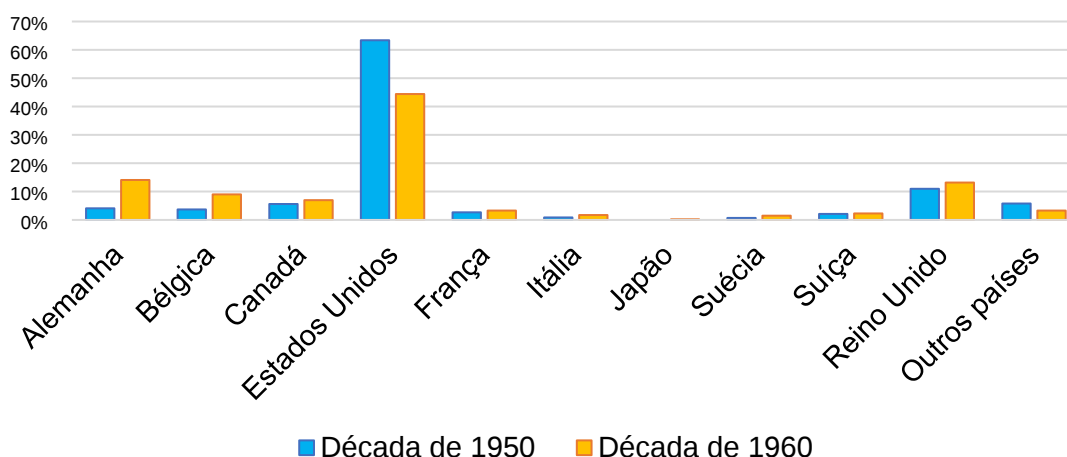
²¹ Robert Garner, por sua vez, formou-se em administração e teve uma carreira significativa na *General Foods Corporation*, onde atuou como vice-presidente. Sua experiência no setor privado contribuiu para sua atuação no Banco Mundial.

²² O *Chase National Bank* foi fundado em 1877, em Nova York, para atender ao mercado financeiro. Tornou-se um dos maiores bancos dos EUA. Em 1955, fundiu-se com o *Bank of the Manhattan Company*, formando o *Chase Manhattan Bank*. Sua localização em Nova York facilitou sua influência no mercado.

mecanização agrícola e culturas para exportação. O Banco estimulou políticas econômicas para assegurar a rentabilidade dos investimentos privados. Nos anos 1950, considerou seus projetos como vitrines, ampliando prescrições para aspectos econômicos dos países receptores. O financiamento era justificado pelo papel educacional dos projetos, principalmente por meio da assistência técnica e da liberação de recursos condicionada a políticas econômicas. A vigilância e tolerância variavam segundo fatores geopolíticos.

O BM priorizou aumentar a capacidade dos países em desenvolvimento de exportar matérias-primas, combustíveis e produtos agrícolas tropicais para os países industrializados. De acordo com os projetos, os primeiros vinte anos do banco, com exceções estratégicas como a Índia, o banco não apoiava a indústria voltada para a demanda interna desses países, pois reduziria as importações dos países industrializados. Os empréstimos exigiam que os recursos fossem usados para adquirir bens e serviços dos países industrializados, com mais de 90% dos recursos emprestados retornando anualmente aos países industrializados.

Tabela 1 - Distribuição Geográfica das Despesas médias com Empréstimos do Banco Mundial das décadas de 1950 e 1960



Fonte: Banco Mundial, Relatórios anuais, 1946 a 1969 (Kapur, 1997)
Gráfico elaborado pelo autor.

Nas décadas de 1950 e 1960, o BM e o FMI atuaram como intermediários para credores privados, em contraste com o repúdio de dívidas consideradas odiosas, ilegais ou ilegítimas por vários países. Nações como Alemanha, Rússia soviética, estados bálticos, Polônia, Pérsia e Turquia anularam dívidas, consolidando a doutrina da dívida odiosa. As instituições econômicas de *Bretton Woods* buscaram reverter essa tendência, persuadindo Estados a abandonarem essa noção. Enviaram missões de especialistas, como na Colômbia, para formular

estratégias de desenvolvimento que favorecessem credores, com reformas econômicas liberais e flexibilização de controles de câmbio, alinhadas aos interesses do capital estrangeiro (Lichtensztein e Baer, 1987).

Neste recorte temporal, conforme brevemente mencionado na introdução, identificamos um momento pertinente no desenvolvimento das ações do Banco Mundial. A mundialização do capital, como estabelecido por Chesnais (1996) e amplamente discutido por outros economistas e intelectuais de outras áreas (Marini, 2000; Harvey, 2005; Oliveira, 2010; Stiglitz, 2012) revela que, independentemente do espaço geopolítico, momento histórico ou localização, tudo estava exposto ao capital financeiro, sendo passível de lucro. Esta reflexão estabelece a primeira conexão entre as políticas de financiamento e empréstimos do Banco Mundial e sua estrutura institucional, com a racionalidade econômica global, onde o capitalismo opera sem deixar lastros.

Um aspecto relevante, que será detalhado posteriormente, é a questão da Tecnociência²³ no contexto capitalista, pois o Plano *Marshall* e o Projeto *Manhattan*²⁴ são partes da base da concepção sobre Tecnociência na metade do século XX, catalisando a interseção entre ciência, tecnologia e política global. Contudo, este apontamento serve como indicativo de eventos paralelos que, em outro contexto, convergem com as mesmas tendências econômicas dos primeiros vinte anos do Banco Mundial.

Ainda antes das últimas décadas do século XXI, o BM enviou missões de especialistas, principalmente dos Estados Unidos, a países membros. A Colômbia, foi um país estratégico para os interesses dos EUA, sendo o mais visitado para evitar sua aliança com o campo soviético ou uma revolução social. Desde 1949, missões compostas por especialistas do Banco, FMI, Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e Organização Mundial da Saúde (OMS) estudaram necessidades e criaram estratégias de desenvolvimento, incluindo a compra de máquinas e equipamentos dos EUA.

Na década de 1950, o governo colombiano utilizou um dos relatórios do Banco para elaborar um programa de desenvolvimento, formulado em 1951 por especialistas

²³ Para Silva Jr e Fargoni (2020a), Tecnociência é a interconexão indissociável entre ciência e tecnologia, evidenciado pela dificuldade de separá-las nas pesquisas científicas contemporâneas. Esse conhecimento surge da aplicação do método científico em atividades humanas tecnológicas, abrangendo da agricultura até inovações em biotecnologia e robótica. Ciência e tecnologia evoluem juntas, com desenvolvimento científico dependente de infraestrutura tecnológica avançada. No século XXI, sob influência do capital financeiro, a tecnociência parece desviar a ciência de sua razão original.

²⁴ O Projeto *Manhattan* exemplificou a colaboração entre cientistas, governo e militares, mostrando a eficácia da pesquisa multidisciplinar em objetivos estratégicos, e moldando características da Tecnociência como ferramenta central na formulação de políticas para educação superior no intuito de desenvolvimento econômico desde o século XX.

independentes, recomendando reformas orçamentárias e bancárias, redução de restrições à importação, flexibilização dos controles de câmbio e atração de capital estrangeiro. Essas missões aumentaram a influência do Banco e do FMI nas decisões dos países, favorecendo grandes potências e suas empresas (Banco Mundial, 1969).

As políticas do BM evoluíram em resposta ao contágio revolucionário e à Guerra Fria. Nas décadas de 1950 e 1960, o campo aliado dos EUA no Banco expulsa a China, substituindo-a pelo governo anticomunista de Taiwan. Diversas estratégias foram usadas para evitar o contágio na Ásia, com intervenções em países-chave como Índia, Paquistão, Tailândia, Filipinas e Indonésia. A Polônia e a Tchecoslováquia, ao aderirem ao bloco soviético, saem do Banco, enquanto a Iugoslávia, expulsa do campo soviético, recebe apoio financeiro.

Em 1959, a vitória da revolução cubana obriga *Washington* a fazer concessões aos governos e povos da América Latina para conter a propagação revolucionária. Para Pereira (2021) à medida que o Banco Mundial se voltava para a defesa do “mundo livre” por meio do desenvolvimento capitalista, enfrentava diversas pressões. Uma delas surgiu com a própria revolução cubana, onde os Estados Unidos se viram forçados a ajustar sua política em relação à América Latina para conter a propagação do comunismo, temendo a influência de Fidel Castro e a possibilidade de movimentos revolucionários se espalharem pela região.

A resposta norte-americana ao avanço do comunismo materializou-se na Doutrina da Segurança Nacional, que respaldou regimes autoritários e determinou intervenções militares em países como Brasil e Chile. A Aliança para o Progresso²⁵, por sua vez, visava a promoção do desenvolvimento e da reforma social na América Latina. Nesse contexto, o BM e o BIRD forneceram recursos financeiros e técnicos para projetos de estabilização econômica, fortalecendo regimes aliados, sem considerar as implicações sociais e políticas inerentes a essas intervenções.

Decorrido esses episódios, o BM passou a ter gestão de George Woods²⁶, a instituição enfrentou o desafio de atender a um número crescente de países membros, além da escassez de clientes solventes devido ao endividamento externo. Para responder a esses desafios e à demanda da "década do desenvolvimento", Woods flexibilizou os critérios de solvência e

²⁵ Lançada em 1961, A Aliança para o Progresso constituiu a resposta dos Estados Unidos aos desafios políticos e sociais da América Latina, prometendo desenvolvimento e modernização. A iniciativa financiou projetos em múltiplos setores, mas os interesses geopolíticos norte-americanos mantiveram desigualdades e instabilidades. Em vez de efetivar mudanças estruturais, a Aliança reforçou vínculos de dependência e fragilizou as economias locais.

²⁶ George Woods foi ex-presidente do *First National Bank of Boston*, liderou o BM de 1963 a 1968, durante um período de intensificação dos esforços de desenvolvimento nos países em desenvolvimento. Sua gestão adotou critérios mais flexíveis na concessão de empréstimos, ampliando o financiamento para países de alto risco. Sob sua liderança, o Banco Mundial aprovou projetos sociais e equilibrou as exigências do mercado financeiro com as necessidades das populações mais pobres, ajustando-se às demandas da "década do desenvolvimento"

aumentou a concessão de empréstimos, especialmente para países com governos autoritários aliados dos EUA, como Brasil (no começo da Ditadura Militar), Nicarágua e Coreia do Sul. Essa estratégia resultou em um crescimento anual de cerca de 10% na carteira do Banco (Banco Mundial, 1950; 1954; Kapur, 1997).

Durante a gestão de Woods, a visão do BM sobre o desenvolvimento do Terceiro Mundo focava na absorção de capital estrangeiro e projetos "produtivos". Essa abordagem, fundamentada no "efeito derrame"²⁷ e nos *trade-offs*²⁸, limitando a inovação e a adaptação às novas teorias do desenvolvimento. Vale ressaltar que nesse período, também conhecido como um dos auge da Economia do Desenvolvimento na academia com centros de pesquisa especializados que surgiram na mesma época em renomadas instituições como Universidade de Harvard (Harvard), Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), Universidade de Stanford (Stanford), Universidade de Yale (Yale), Universidade Columbia (Columbia) e Universidade de Sussex (Sussex), passaram a ter mais participação nas pesquisas e produção dos relatórios do BM (Banco Mundial, 1980; Kapur, 1997).

O aumento da colaboração acadêmica com o Banco Mundial inaugurou uma nova era nas políticas de financiamento e na administração do Banco, especialmente com a entrada de Robert McNamara²⁹, que liderou a instituição por treze anos. Durante sua gestão, houve uma mudança significativa no olhar para as repúblicas, com a inclusão de especialistas além da economia, abrangendo sociologia política, antropologia, educação e geografia, para coleta de dados dos países-alvo de financiamento.

O novo diretor enfatizou a segurança no desenvolvimento, afirmando que atrasos econômicos no Terceiro Mundo facilitavam ideologias radicais. Desde a Guerra Fria, a redução da pobreza orientava a ajuda americana e da ONU. A consolidação do BM como agência de desenvolvimento, sob McNamara, teve apoio de Washington e seus aliados ocidentais.

Segundo Sharma (2017), a gestão McNamara intensificou o foco em combate à pobreza, duplicando a carteira de empréstimos e direcionando recursos para setores como agricultura, educação e saúde. Essa expansão, embora concentrada na Ásia, também beneficiou a África e

²⁷ O "efeito derrame" (ou "trickle-down effect") é um conceito econômico que propõe que os benefícios do crescimento econômico e políticas favoráveis aos ricos eventualmente alcançam as classes mais baixas, enriquecendo os mais abastados. Esperava-se, que estes investiriam mais e criassem empregos, promovendo o crescimento econômico geral (cf. Kapur, 1997).

²⁸ No contexto das décadas de 1960 e 1970, os *trade-offs* referem-se às decisões que envolveram equilibrar objetivos de desenvolvimento, como crescimento econômico e redução da pobreza, onde priorizar um pode significar sacrificar o outro, exigindo escolhas estratégicas em políticas e investimentos.

²⁹ Robert McNamara foi um economista e executivo americano, presidente do Banco Mundial de 1968 a 1981. Implementou políticas de desenvolvimento focadas na redução da pobreza e na promoção do crescimento econômico em países em desenvolvimento.

a América Latina. Adicionalmente, o BM estabeleceu uma nova abordagem de gestão com metas quantitativas para cada país e utilizando ferramentas como o *Country Program Paper*³⁰ para monitorar o desempenho. Essa ênfase em resultados numéricos, contudo, comprometeu a avaliação qualitativa dos projetos, gerando um portfólio menos “atrativo” para os países do “Terceiro Mundo”.

Para Alacevich (2016) e Sharma (2017), McNamara “revitalizou” o BM, promovendo a pesquisa econômica e trazendo economistas à liderança, como Hollis Chenery³¹. Durante a década de 1970, o Banco enfrentou a perda de prestígio da Economia do Desenvolvimento para a economia neoclássica. A pobreza foi integrada na agenda do Banco, influenciada pelo nacionalismo dos países periféricos e pelas crises econômicas, levando a ONU a propor a Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI)³², buscando maior ajuda ao desenvolvimento e alívio da dívida. No entanto, o Banco foi criticado por manter outra vez a abordagem conservadora e ignorar demandas dos países em desenvolvimento, sendo visto como uma tentativa de minar os objetivos da NOEI.

O início da década de 1980 expôs uma discrepância entre o discurso e a prática do BM no combate à pobreza. Projetos em setores como agricultura e educação careciam de uma abordagem abrangente, estratégica e escalável. Em resposta à concentração da pobreza em áreas rurais, o Banco conceituou a “pobreza rural absoluta” e desenvolveu a estratégia de “desenvolvimento rural integrado” no início dos anos 70. Leher (1998) analisa essa transição, destacando a educação como ferramenta do Banco Mundial para “alívio da pobreza”. No entanto, para o autor, essa estratégia, influenciada por teóricos da modernização, buscava conter o ativismo camponês e abordar preocupações com crescimento populacional e crises alimentares.

Consequentemente, o “efeito derrame” foi considerado o problema que explicaria a “falha” no desenvolvimento, visto que a Organização Internacional do Trabalho (OIT)

³⁰ O *Country Program Paper* (CPP) foi um documento criado pelo Banco Mundial para orientar a carteira de crédito de cada país a fim de estabelecer metas de empréstimos e vinculou a avaliação de desempenho dos funcionários ao volume de recursos geridos. O CPP visava aumentar a supervisão e a eficiência nas operações do Banco, priorizando critérios nacionais em relação aos critérios técnicos. Contudo, sua confidencialidade limitou o acesso à Diretoria Executiva e à imprensa, impactando a transparência das decisões.

³¹ Hollis Chenery foi nomeado economista-chefe do Banco Mundial na década 1970 e trabalhou na reintegração de economistas na instituição e contribuindo para a formulação de políticas de desenvolvimento, especialmente em relação à pobreza e ao desenvolvimento rural integrado.

³² A Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI), teve como objetivo reformar o sistema econômico global. Promovia a soberania dos países em desenvolvimento sobre recursos naturais, ampliava a ajuda ao desenvolvimento, aliviava a dívida externa e garantia maior representação desses países nas instituições financeiras multilaterais. A NOEI respondia às desigualdades econômicas entre Norte e Sul, buscando uma distribuição equitativa de recursos e oportunidades.

antecipou que crescimento econômico não reduzia a pobreza (BM, 2017). Em 1980, a OIT também questionou a eficácia do Produto Interno Bruto (PIB) nesse contexto, destacando problemas como o aumento populacional e a desigualdade de renda. Chang (2002) e Stiglitz (2006) também criticaram essa perspectiva, observando que o BM, nesse período, definiu a "pobreza absoluta" como foco de suas políticas.

Contradições específicas desse contexto, marcaram o NOEI, a OIT e *Wall Street* na tensão entre a busca por um desenvolvimento integrado e a realidade das práticas financeiras. Enquanto a OIT defendia uma abordagem que priorizava a gestão descentralizada e a participação social, o BM, influenciado por interesses de *Wall Street*, focava em atividades intensivas em trabalho, com foco na especialização primário-exportadora³³. Diante disso, demandas dos países³⁴ em desenvolvimento por NOEI foram ignoradas, enquanto os bancos privados inundavam esses países com empréstimos, reduzindo a relevância do BM como credor.

2.3 – Antes do Consenso de Washington

A incapacidade dos principais devedores em honrar compromissos financeiros crescentes, identificada pelo BM desde a década de 1960, antecipou a crise da dívida³⁵ dos países em desenvolvimento. A intensificação do endividamento, agravada pelo choque do petróleo na década de 1970 e reciclagem de petrodólares, gerou alertas diversas instituições financeiras governamentais. Apesar desses sinais, o BM minimizou os riscos, o que não impediu a escalada da crise.

Diante da universalização desse problema, o BM, em concorrência com bancos privados, aumentou os empréstimos. Stern (1997) relata que, até a crise³⁶ de 1982, o Banco manteve um discurso público tranquilizador, apesar de reconhecer os riscos internamente. Um

³³ A especialização primário-exportadora refere-se à dependência de países em desenvolvimento na exportação de produtos primários, limitando seu desenvolvimento econômico, mantendo vulnerabilidades frente a flutuações de mercado.

³⁴ Unidade de 77 países que formou o G77, ou Grupo dos 77. Foi uma aliança de países em desenvolvimento criada em 1964, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD). Embora tenha começado com 77 membros, atualmente (2024) conta com mais de 130 nações.

³⁵ A intensificação do endividamento e a crise da dívida ocorreram nas décadas de 1970 e 1980, afetando principalmente países em desenvolvimento (PEDs) que contraíram grandes dívidas externas. A combinação de altas taxas de juros e crises econômicas levou a severas medidas de austeridade.

³⁶ A crise de 1982 foi um colapso financeiro que afetou muitos PEDs, especialmente na América Latina, devido ao acúmulo excessivo de dívidas externas. A alta das taxas de juros e a recessão global levaram a defaults em massa (referem-se a situações em que vários devedores não conseguem honrar suas obrigações financeiras simultaneamente, resultando em calotes), desencadeando severas medidas de austeridade e impactos sociais profundos, como aumento da pobreza (Stern, 1997).

documento interno alertou para a iminente crise da dívida, decorrente da incapacidade de vários países de honrar seus compromissos financeiros. Identificou-se a necessidade de renegociar a dívida, propondo condições mais flexíveis, como prazos estendidos e redução das taxas de juros. Essa estratégia forçou um ciclo vicioso, no qual novos empréstimos eram contraídos para pagar os anteriores.

No início da década de 1980, o BM buscou ampliar sua influência em países alinhados com o mundo capitalista ou distanciados da União Soviética (URSS), como Iugoslávia e Romênia. Para tal, reforçou o efeito de alavancagem, aumentando os montantes emprestados, em concorrência com bancos privados, que por vezes ofereciam taxas inferiores. No ano de 1981 o total emprestado duplicou.

O *Citibank*, ativo na década de 1970, reduziu novos empréstimos em 1980. Pequenos bancos locais dos EUA, como *saving and loans* (S&L)³⁷, continuaram a emprestar aos países do Sul, permitindo o reembolso dos grandes banqueiros. Desta forma, o BM e FMI tornaram-se cúmplices dos grandes banqueiros ao divulgar mensagens tranquilizadoras às vésperas da crise, levando pequenos bancos à falência, cujos custos foram assumidos pelo Tesouro dos EUA.

Em 1982, em meio à crise iminente, o BM adotou uma postura ambivalente. Publicamente, minimizou os riscos do endividamento, enquanto, internamente, reconheceu a gravidade da situação. De acordo com Nelson (1995), documentos internos do BM revelaram que, desde a década de 1970, a instituição alertou para a crescente inadimplência dos países devedores e para o potencial colapso do sistema financeiro internacional. Apesar dessas preocupações, os relatórios oficiais do Banco, como o de 1980, apresentaram projeções otimistas e irrealistas, buscando tranquilizar o mercado. A discrepância entre a avaliação interna e a comunicação pública demonstrou a tentativa da instituição de conciliar interesses contraditórios, postergando a inevitável crise.

A designação de Alden W. Clausen, ex-presidente do Bank of America, à presidência do Banco Mundial indicou uma crescente influência dos interesses bancários na entidade. Esse cenário remeteu ao sistema de "porta giratória," onde agentes públicos assumem cargos na iniciativa privada em áreas relacionadas às suas atividades anteriores no setor público, ou vice-

³⁷ Os *savings and loans* (S&L) São instituições financeiras sediadas nos Estados Unidos que disponibilizam contas de poupança e linhas de crédito voltadas, em especial, ao financiamento imobiliário. Tais entidades exercem papel relevante no sistema financeiro, viabilizando o acesso à moradia e estimulando a formação de reservas entre os consumidores.

versa. Fenômeno que poderia resultar em conflitos de interesse, sendo criticado por favorecer a corrupção e o favoritismo.

Sob esta conjuntura, a crise da dívida de 1982, concentrada na América Latina, expôs a fragilidade do sistema financeiro internacional. Em resposta, o FMI e bancos centrais priorizaram a proteção dos credores, impondo ajustes econômicos severos aos países devedores. Essa estratégia, visou evitar uma crise sistêmica, garantindo lucros expressivos aos bancos, enquanto os países em desenvolvimento amargaram décadas de mais austeridade e subdesenvolvimento.

Em números, segundo Dooley (1992, p. 24), entre 1982 e 1992, a evolução das dívidas demonstrou uma mudança significativa na dependência dos países em relação aos credores. Em 1982, os bancos comerciais detinham 278 unidades de dívida, enquanto os credores oficiais possuíam 115, representando 29,3% do total. Até 1984, os bancos comerciais aumentaram suas participações para 286, enquanto os credores oficiais elevaram suas posses para 143, chegando a 33,3%.

Em 1986, os números dos bancos comerciais se mantiveram em 278, mas os credores oficiais subiram para 187, atingindo 40,2%. Em 1988, os bancos comerciais registraram 254 unidades, e os credores oficiais subiram para 232, alcançando 47,7%. No ano de 1990, os bancos comerciais reduziram suas participações para 222, com os credores oficiais avançando para 251, correspondendo a 53,1%. Finalmente, em 1992, os bancos comerciais registraram 200 unidades de dívida, enquanto os credores oficiais estabilizaram suas posses em 252, representando 55,7% do total.

A exposição destes dados destaca a relevância de entender como países em desenvolvimento, nas últimas duas décadas do século XXI, endividaram-se por meio de empréstimos realizados por meio de parcerias com o BM e o FMI. Neste período, contatos de líderes como Reagan e Thatcher com figuras globais estabeleceram os primeiros passos para novas medidas fiscais. Esta evidência histórica correlaciona-se com os temas discutidos, especialmente o modelo de Universidade de Classe Mundial, evidenciando como o neoliberalismo consolidou-se como força econômica diante de crises que poderiam ter sido evitadas por outros meios, mas que foram resolvidas de forma lucrativa para as instituições financeiras envolvidas.

Historicamente, essa dinâmica extrapolou as questões econômicas. A questão transcendeu os resquícios liberais e a incorporação do neoliberalismo nas nações, com a esfera pública global em processo profundo de redução. O Estado, que fora o farol da Esfera Pública, passava por reformulação intensa de sua estrutura. As crises econômicas, que se espalharam

após a década de 1990, deixaram instituições e aparelhos estatais sujeitos a transformações políticas, impactando escolas, universidades, hospitais e segurança pública, entre outros setores fundamentais da sociedade civil.

Por trás destes nexos causais, não podemos desconsiderar que o ser social, tornou-se mais refém dos encontros e desencontros desses mecanismos econômicos. Segundo Foucault (1976), a subjetividade humana é constantemente modificada por sistemas de poder e controle que operam de maneira invisível, mas eficaz, em todas as esferas da vida. Harvey (2013), as tarefas cotidianas e a psique individual são profundamente transformadas pelos ciclos contínuos de reestruturação capitalista, que não apenas reconfiguram o ambiente econômico, mas também reformulam a experiência e a percepção da realidade pelos indivíduos.

Apesar do envolvimento do BM em questões-chave para a reparação de desigualdades, como a pobreza, os nexos causais importantes reverberam em âmbitos que extrapolam as discussões desta pesquisa. As mudanças significativas no BM entre as décadas de 1980 e 1990 não podem ser negligenciadas na recuperação histórica desse período, incluindo eventos como a crise da dívida externa latino-americana, a queda do Muro de Berlim em 1989, a desintegração da União Soviética em 1991, a ascensão do neoliberalismo, a liberalização dos mercados financeiros, a Guerra do Golfo de 1990-1991, o acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) em 1994, a expansão da tecnologia da informação, a crise financeira asiática de 1997, o colapso da União Monetária Europeia em 1992 e a transição da China para uma economia de mercado.

Mediante esses fatos, na metade da década de 1980, os países da América Latina suspenderam parcial ou totalmente o pagamento de suas dívidas externas por meses, mas nenhuma estratégia comum foi adotada. Em 1985, Fidel Castro³⁸ declarou a delegados de movimentos políticos e sociais da América Latina que a anulação da dívida era válida para todos os países do Terceiro Mundo. A campanha repercutiu entre organizações sociais e partidos de esquerda, mas foi reservadamente recebida pelos governos. Ainda em 1985, James Baker³⁹, anunciou um plano para resolver as dificuldades de quinze países endividados, apoiado pela mídia na assembleia anual do FMI e BM em Seul. Em 1988, o BM debateu internamente

³⁸ Vale ressaltar que, historicamente, a Revolução Cubana, liderada por Fidel Castro em 1959, teve impacto na América Latina, promovendo movimentos de resistência contra as imposições econômicas e o imperialismo. Na década de 1980, vários países latino-americanos suspenderam o pagamento de suas dívidas externas, inspirados pela postura de Cuba, sem uma estratégia comum. Fidel Castro defendeu a anulação das dívidas dos países considerados "em desenvolvimento". As propostas de autonomia da Revolução Cubana contrastavam com as tentativas das instituições financeiras de controlar as economias latino-americanas.

³⁹ James Baker foi um político e advogado americano, conhecido por seu papel como Secretário de Estado e Tesouro, influenciando políticas econômicas e diplomáticas dos EUA durante as administrações Reagan e Bush.

a necessidade de anular parte da dívida de certos países, principalmente da Argentina, mas publicamente tal eventualidade não foi expressa.

2.4 – O script do capital: Consenso de *Washington* e as mutações institucionais transnacionais

Em novembro de 1989, sob a égide do *Institute for International Economics*⁴⁰, representantes de governos, instituições financeiras internacionais e academia reuniram-se em *Washington*, D.C., para discutir as reformas econômicas, com foco na América Latina. Segundo Williamson (1989) foi criador do termo "Consenso de *Washington*, desse encontro emergiu um conjunto de diretrizes que consolidou o ideário neoliberal. Concomitantemente às operações delimitadas do Banco Mundial, BIRD e FMI nos circuitos econômicos do Norte e Sul Globais, líderes políticos globais, inclusive além da esfera norte-americana, arquitetaram estratégias econômicas que, em longo prazo, induziram transformações estruturais profundas nas esferas públicas nacionais, configurando um novo panorama econômico internacional.

O BM e o FMI promoveram essas reformas, oferecendo empréstimos e assistência técnica condicionados à adoção dessas políticas, que enfatizavam disciplina fiscal e reformas estruturais. Líderes políticos como Ronald Reagan⁴¹, Bill Clinton⁴² e George W. Bush⁴³ apoiaram esta agenda neoliberal, facilitando a adoção do Consenso. Economistas como Milton Friedman⁴⁴ e Jeffrey Sachs⁴⁵, envolvidos em reformas na América Latina, também contribuíram. A necessidade do Consenso de *Washington* foi impulsionada por crises econômicas severas enfrentadas por muitos países latino-americanos (vide subcapítulos anteriores), que buscavam soluções para a hiperinflação e a dívida externa. As políticas

⁴⁰ O *Institute for International Economics* é uma entidade que promove a agenda neoliberal, defendendo políticas de liberalização econômica e reformas estruturais. Críticos como Klein (2008), argumentam que suas recomendações favorecem interesses dos países desenvolvidos, muitas vezes em detrimento das economias latino-americanas, que findou desigualdades e limitando a soberania econômica dos países em desenvolvimento.

⁴¹ A presidência de Reagan (1981-1989) simbolizou a ascensão do neoliberalismo, promovendo desregulamentação e cortes fiscais que beneficiaram diretamente a burguesia econômica global.

⁴² Clinton continuou a agenda neoliberal, promovendo a liberalização do comércio e a desregulamentação financeira, o que, embora tenha gerado crescimento econômico, também contribuiu para a crise financeira de 2008.

⁴³ Bush reforçou o neoliberalismo com cortes de impostos para os ricos e desregulamentação, priorizando interesses corporativos em detrimento do bem-estar social, o que resultou em crescente desigualdade e crises econômicas.

⁴⁴ Defensor do neoliberalismo, ignorou as consequências sociais de suas políticas, promovendo os ideais de desregulamentação e a privatização que, embora teoricamente eficientes, resultaram em desigualdade crescente, precarização do trabalho e erosão dos direitos sociais.

⁴⁵ Sachs, embora inicialmente associado a reformas neoliberais, criticou suas falhas, reconhecendo que a liberalização excessiva e a austeridade não resolveram problemas estruturais, defendendo uma abordagem mais equilibrada que considere as necessidades sociais e econômicas dos países em desenvolvimento.

propostas eram vistas como uma forma de restaurar a confiança dos investidores e estimular o crescimento.

As reformas estruturais promovidas pelo Consenso de *Washington*, centradas na liberalização comercial, disciplina fiscal, reforma tributária e privatização de empresas estatais, alastraram-se globalmente, especialmente em países em desenvolvimento buscando apoio financeiro das instituições de *Bretton Woods*. Esse conjunto de políticas consolidou a hegemonia norte-americana no cenário econômico internacional. O BM, como um dos principais promotores do Consenso de *Washington*, catalisou a adoção de reformas estruturais em diversos países, sobretudo na América Latina. As diretrizes neoliberais desse consenso, centradas na liberalização econômica e na minimização do papel do Estado, reconfiguraram as políticas econômicas de inúmeras nações por meio de suas reformas políticas.

Segundo Williamson (1989), a relação entre o BM e os governos, especialmente nos países em desenvolvimento, foi marcada pela condicionalidade da assistência financeira. A instituição reforçou seu trabalho de concessão de empréstimos à adoção de políticas alinhadas ao Consenso de *Washington*, como a liberalização comercial, privatizações e terceirizações irrestritas.

O cenário⁴⁶ em transformação consolidou o neoliberalismo, teoria que enfatiza a liberdade de mercado, a desregulamentação e a redução da intervenção estatal na economia (Klein, 2008). No contexto do Consenso de *Washington*, essa ideologia foi o polo propulsor das reformas econômicas, consolidando certos ditames como diretrizes para a concessão de ajuda financeira internacional. O neoliberalismo fundamentou as recomendações de instituições como o FMI e o Banco Mundial, aplicando-se na política econômica global.

Em síntese, segundo Williamson (1989), essas foram as principais medidas fiscais propostas no Consenso de *Washington*, estabelecendo diretrizes econômicas nas reformas políticas dos países que adotaram essas políticas. Essas medidas consolidaram os ditames neoliberais nos estados-nações, redefinindo grande parte do cenário econômico global:

⁴⁶ Sob a perspectiva de Oliveira (2003; 2010) sobre o capitalismo no final do século XXI, recuperamos suas reflexões para argumentar que as medidas fiscais interferiram na economia, na vida pública e em questões sociais. Para ele, essas políticas exacerbam a desigualdade social e ampliam a marginalização, pois ao priorizar interesses econômicos de mercados internacionais sobre necessidades locais, a liberalização financeira e comercial, assim como a privatização, transfere o controle econômico de comunidades para corporações, reduzindo a capacidade de ação dos governos em atender demandas sociais. O desmonte de empresas estatais e a desregulação do mercado subordinam políticas públicas aos interesses do capital. Oliveira (2010) criticou o neoliberalismo por sucumbir a esfera pública às lógicas do capital financeiro, minando a solidariedade e a coesão social necessárias para um desenvolvimento humano justo e sustentável. Segundo ele, essas reformas fragmentam a sociedade, beneficiando uma minoria enquanto a maioria enfrenta insegurança econômica e perda de direitos.

- Disciplina fiscal: A necessidade de manter equilíbrio entre receitas e despesas do governo, evitando déficits excessivos, visou garantir a sustentabilidade das finanças públicas e a confiança dos investidores.
- Priorização dos gastos públicos: Alocação de recursos governamentais para áreas essenciais, como infraestrutura e segurança, cortando gastos em programas sociais, buscando maior eficiência.
- Reforma tributária: Reestruturação do sistema de impostos para torná-lo menos progressivo, ampliando a base tributária e priorizando impostos indiretos. Visa simplificar a arrecadação e aumentar a eficiência fiscal.
- Liberalização financeira: Remoção de controles sobre o setor financeiro, permitindo maior liberdade para movimentos de capital e investimentos, atraindo investimentos estrangeiros e estimulando o crescimento econômico.
- Regime cambial: Política de controle da moeda nacional, incluindo a fixação ao dólar. Busca estabilizar a economia e controlar a inflação, podendo limitar a autonomia monetária.
- Liberalização comercial: Redução de tarifas e barreiras comerciais, promovendo a abertura dos mercados, aumentando a competitividade e o acesso a bens e serviços, impactando indústrias locais.
- Investimento direto: Promoção de investimentos estrangeiros como motor de crescimento econômico, trazendo capital e tecnologia, podendo resultar em perda de controle sobre setores estratégicos.
- Privatização: Transferência de empresas estatais para a iniciativa privada, visando aumentar a eficiência e reduzir a carga fiscal do Estado, podendo levar à perda de serviços essenciais.
- Desregulação: Eliminação de normas que limitam a operação de mercados, estimulando a concorrência e inovação, podendo resultar em práticas empresariais prejudiciais e exploração de trabalhadores.
- Propriedade intelectual: Proteção de direitos sobre invenções e criações, incentivando a inovação, podendo restringir o acesso a tecnologias essenciais e aumentar os custos para consumidores.

Essas medidas fiscais ultrapassam o campo econômico e afetaram outras áreas como ciência e políticas educacionais. A reestruturação tributária e a priorização dos gastos públicos redirecionam recursos para setores estratégicos, influenciando a pesquisa científica e o

desenvolvimento educacional. A liberalização financeira e comercial altera o ambiente para investimentos em ciência e tecnologia, moldando a formação acadêmica e a pesquisa. As privatizações e desregulações afetam o financiamento e a gestão de instituições educacionais e científicas. Vale ressaltar, essas políticas não apenas transformam a economia, mas também orientam discussões críticas sobre a alocação de recursos e as prioridades em diferentes campos, exigindo uma visão integrada das suas implicações.

3. CONVERGÊNCIAS FINANCEIRIZADAS: BANCO MUNDIAL E A RACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

As relações entre universidades e o BM começaram na década de 1960, quando a instituição buscou apoio acadêmico para fundamentar políticas e projetos correspondentes aos trabalhos realizados naquele período. A Universidade Harvard, a Universidade Stanford e a Universidade da Califórnia foram as primeiras a trabalhar cooperativamente com o banco, fornecendo pesquisa e análise que ajudaram a estruturar a agenda do Banco Mundial, especialmente em desenvolvimento econômico, políticas sociais e infraestrutura.

Essas instituições iniciaram colaborações nas décadas de 1950 e 1960, comprometidas em projetos de pesquisa e iniciativas para desenvolvimento econômico. O BM recrutava acadêmicos e outros especialistas para realizar pesquisas por meio de consultorias em projetos específicos e financiava projetos de pesquisa nessas universidades. A colaboração com universidades permitiu ao BM investir na formação de capital humano⁴⁷ (ver Schutz, 1961), por meio de programas de capacitação e aprimoramento de currículos, visando atender às demandas do setor de desenvolvimento.

Essas universidades também iniciaram um processo de parcerias com a produção de conhecimento para o Banco disseminar em suas publicações e relatórios, influenciando as políticas econômicas e a narrativa sobre desenvolvimento (Toussaint, 2020). Pesquisadores dessas universidades prestaram consultoria ao BM, com ênfase inicial em economia, diversificando posteriormente suas áreas de atuação para abranger a elaboração e avaliação de projetos de desenvolvimento.

Em parceria com universidades, o BM (1969; 1980; 1998) ofereceu bolsas de estudo e programas de treinamento para formar profissionais em países em desenvolvimento. As áreas de colaboração incluíram desenvolvimento econômico, setor social, meio ambiente e recursos naturais, e infraestrutura. Outras parcerias foram incorporadas, abrangendo universidades europeias, como a Universidade de *Oxford* (Reino Unido), a Universidade de *Cambridge* (Reino Unido), a Universidade *Sorbonne* (França) e a Universidade Bocconi (Itália).

A integração das universidades ao ritmo de pesquisas em cooperação com o BM ocorreu gradualmente. Embora houvesse necessidade de especialistas em áreas como meio ambiente e questões rurais, o quadro de profissionais no Banco, nas primeiras décadas, consistia

⁴⁷ Embora seja óbvio que as pessoas adquirem habilidades e conhecimentos úteis, não é óbvio que essas habilidades e conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital é, em parte substancial, um produto de investimento deliberado, que cresceu nas sociedades ocidentais a um nível muito mais rápido que o capital convencional (não humano), e esse crescimento pode muito bem ser a característica mais distintiva do sistema econômico (Schultz, 1961, p. 1).

principalmente de indivíduos com currículos provenientes de instituições privadas. Essa colaboração cresceu com o tempo, em ênfase em setores estratégicos e a necessidade contínua de expertise especializada.

No exemplo dos parceiros acadêmicos mais conhecidos, com pesquisadores como Albert Hirschman⁴⁸, o BM recebeu sua contribuição para a economia do desenvolvimento e a teoria das frustrações e compensações. A Universidade *Stanford*, com especialistas como Michael Lipton⁴⁹, ajudou para organização de políticas e intervenções na economia agrícola e desenvolvimento rural nos países em desenvolvimento. A Universidade de *Oxford*, com Joseph Stiglitz⁵⁰, a Universidade de *Cambridge*, com Paul Rosenstein-Rodan⁵¹ entre outras.

Essa cooperação de pesquisadores com o BM no século XX destacou a predominância de referências acadêmicas das universidades do norte global. Essa parceria, frequentemente vista como neocolonialismo, permitiu que instituições de países desenvolvidos formassem as políticas econômicas e sociais de nações em desenvolvimento, exemplificando a influência do Norte Global sobre o Sul Global de maneira institucionalizada. Nesta configuração conjuntural, Marx (2013) ilumina o entendimento de que a exploração capitalista aprofunda a desigualdade entre as nações, favorecendo o capital do Norte em detrimento do Sul. A alienação dos trabalhadores e das populações periféricas se intensifica à medida que suas economias são ajustadas para satisfazer interesses externos, comprometendo qualquer perspectiva de desenvolvimento autônomo.

Harvey (2005) evidencia que o BM, ao financiar projetos de infraestrutura, condiciona as políticas econômicas de países em desenvolvimento, limitando sua capacidade de definir estratégias autônomas. Essa dinâmica limita a autonomia econômica desses países, submetendo suas políticas a condicionantes externas. As universidades nos países em desenvolvimento, em formação ou consolidação no século XX, pouco participaram ou não participavam da definição dessas políticas estratégicas no BM.

⁴⁸ Economista alemão-americano, conhecido por suas contribuições à economia do desenvolvimento. Trabalhou no Banco Mundial de 1952 a 1956 como assessor econômico na Colômbia. Também foi professor em universidades como Yale, Columbia e Harvard (BM, 1969)

⁴⁹ Economista inglês especializado em pobreza rural e desenvolvimento agrícola. Contribuiu para o Banco Mundial, especialmente no Relatório de Desenvolvimento Mundial de 2000/2001 sobre pobreza. Trabalhou na Universidade de Sussex e fundou a *Poverty Research Unit*.

⁵⁰ Economista americano, Nobel de Economia em 2001. Trabalhou no Banco Mundial como vice-presidente e economista-chefe de 1997 a 2000. É conhecido por suas críticas às políticas econômicas neoliberais e suas contribuições à teoria da informação assimétrica.

⁵¹ Economista austro-americano, pioneiro na teoria do desenvolvimento econômico. Trabalhou no Banco Mundial de 1947 a 1952, onde ajudou a formular políticas de desenvolvimento para a Europa pós-guerra (BM, 1954).

3.1 – Contributos acadêmicos e correlações teóricas

O interesse pelo desenvolvimento dos países classificados como Terceiro Mundo incentivou a criação de centros de pesquisa e departamentos acadêmicos nos Estados Unidos, com o objetivo de fornecer suporte científico ao BM para assistência externa (Schumpeter, 1982)⁵². A tese da Teoria do Desenvolvimento, combinada com a operacionalização da Teoria⁵³ Ortodoxa do Desenvolvimento e a Teoria da Modernização, defendia que havia um único caminho para o desenvolvimento, seguido pelas nações ocidentais. Os estudiosos dessas teorias viam uma grande distância entre países subdesenvolvidos e desenvolvidos, acreditando que o progresso era impedido por concepções baseadas em tradições e superstições.

O ex-professor da Universidade de *Washington* e ex-economista do BM, Michael Latham (2000) observou que essas teorias, especialmente, a teoria do desenvolvimento articulou conceitos sobre a sociedade estadunidense e sua capacidade de transformação global, além de interpretar sociedades fora das fronteiras ocidentais. Contudo, o BM utilizou essa teoria para conferir rigor científico às suas intervenções no Terceiro Mundo, disfarçando interesses estadunidenses.

Por meio desse conjunto de teses, o BM consolidou-se como autoridade em desenvolvimento, ampliando seus setores de pesquisa e incorporando nomes como: Pinelopi Goldberg, economista formada pela Universidade de *Stanford*, trabalhou no BM como economista-chefe entre 2018 e 2020. Pol Antràs, professor de Economia em *Harvard*, colaborou como consultor em vários projetos temático sobre políticas econômicas (BM, 2000).

Em outras áreas, Thomas Farole, economista especializado em proteção social e emprego e formado na *London School of Economics*, desempenhou funções de pesquisa econômica durante os anos 2010. Michael Cernea, sociólogo formado na *Bucharest University*, trabalhou em políticas sociais de desenvolvimento nos anos 1990 e 2000. Mara K. Warwick,

⁵² Para Schumpeter (1982), a Teoria do Desenvolvimento se centra na inovação e no papel do empreendedor como o polo propulsor de mudança econômica. Este tipo de desenvolvimento econômico resulta de novas combinações de recursos e processos, impulsionados pela inovação tecnológica e iniciativa empresarial. O conceito de Teoria do Desenvolvimento manifestou-se de várias formas. Na América Latina, concretizou-se na criação da CEPAL em 1948, a primeira corrente originada em nações subdesenvolvidas. Dez anos depois, surgiu a teoria da dependência, que criticava o imperialismo e via a teoria do desenvolvimento dos países ricos como uma extensão do mesmo fenômeno.

⁵³ No contexto das universidades dos Estados Unidos e do Banco Mundial, a Teoria Ortodoxa do Desenvolvimento e a Teoria da Modernização foram usadas como paradigmas teóricos na abordagem ocidental ao desenvolvimento global. A Teoria Ortodoxa afirmava que o crescimento econômico deve seguir o modelo ocidental, com industrialização e liberalização econômica como etapas essenciais. A Teoria da Modernização propõe que a transformação deve seguir um caminho universal, alinhado aos padrões ocidentais, ignorando particularidades culturais e históricas. As universidades americanas disseminaram essas teorias, influenciando as políticas do Banco Mundial e a estrutura da ajuda externa (Niederle e Radomsky, 2017).

engenheira ambiental da *University of Adelaide* e *Stanford*, atuou como consultora em desenvolvimento ambiental na década de 2000. Barbara Bruns, especialista em educação de *Stanford*, prestou consultoria ao BM para elaboração de políticas educacionais na década de 2000. Ricardo Diez Hochleitner, educador da Universidade *Complutense de Madrid*, trabalhou em programas educacionais na década de 1990. Huw Evans, sociólogo da Universidade de *Cambridge*, foi consultor em análise social nos anos 1980 e 1990. Eveline Herfkens, especialista em desenvolvimento social formada na Leiden University, atuou em políticas sociais nos anos 2000.

Especialista em desenvolvimento social, como Leif E. Christoffersen, pesquisador da Universidade de Oslo, trabalhou na elaboração de políticas de desenvolvimento nos anos 1980 e 1990. Scott Guggenheim, especialista da Universidade de Michigan, colaborou em projetos de desenvolvimento urbano e rural nos anos 1990. Jan Piercy, da Princeton University, contribuiu com políticas de desenvolvimento social nos anos 1990. Ismail Serageldin, pesquisador de Harvard, trabalhou no BM nos anos 1990, ampliando a análise da teoria de desenvolvimento nos relatórios oficiais. Ruth Jacoby, especialista da Universidade de Estocolmo, participou de projetos de desenvolvimento social nos anos 1980 e 1990. James Wolfensohn, economista da Universidade Sydney e Harvard, foi presidente do BM de 1995 a 2005.

A predominância de consultores e colaboradores em multiáreas reflete novamente a composição estrutural do BM desde sua origem nos Estados Unidos, marcada pela caracterização acadêmica do Norte Global. Nesse contexto, Marini (2000), em sua teoria da dependência, argumenta que a relação de dependência dos países latino-americanos em relação ao capital estrangeiro impede a formulação de políticas reflitam as necessidades locais. Isso se alinha com a observação de que, embora haja um número significativo de colaboradores latinos e africanos no BM, suas participações não traduzem em teses e teorias locais para o desenvolvimento regional.

Sob a perspectiva de Marini (2000), essa falta de autonomia nas políticas de desenvolvimento preserva a dependência estrutural dos países de economia dependente. Adicionalmente, Bourdieu (2015), em suas discussões sobre o capital cultural e social, reforça o entendimento dessa questão secular, como o predomínio dos especialistas do Norte Global no BM, na prevalência de uma hegemonia cultural e econômica. Bourdieu argumenta que o capital cultural dominante, neste caso, o dos especialistas do Norte Global, se sobrepõe e invalida as contribuições e saberes locais.

A natureza institucional do BM, conforme estabelecida na forma econômica dos Estados Unidos na metade do século XX e modificada pelas mudanças nas décadas subsequentes, converge com os ideais do Consenso de *Washington*, onde o neoliberalismo prevalece. Dessa forma, a estrutura e as políticas do BM continuam a refletir a hegemonia do Norte Global, sustentando as desigualdades de poder em um sistema de dependência e subordinação dos países do Sul Global.

Apesar dessa estrutura conjuntural, divergências políticas, como o conflito geracional nos democratas dos Estados Unidos, influenciou significativamente suas dinâmicas internas do BM até os anos 2000. A prosperidade dos anos 1950 e 1980 propiciou o aparecimento de uma nova classe, oriunda das universidades, com uma agenda cultural e política distinta dos políticos tradicionais do partido. Para essa nova geração, a oposição à guerra do Vietnã, o apoio ao movimento negro e aos direitos das mulheres eram mais relevantes do que os eventos da Depressão e da Segunda Guerra Mundial (Kapur et al. 1997).

Poucos anos antes do Consenso de *Washington*, Anne Krueger⁵⁴, economista que reestruturou o Departamento de Pesquisa Econômica do BM, substituindo a maior parte da equipe por profissionais alinhados à sua visão. A nova equipe, considerada “tecnicamente superior”, promoveu um alinhamento ideológico do departamento com as políticas da administração Reagan. Essa mudança gerou tensões internas, com a equipe remanescente denunciando a intolerância a opiniões divergentes e a transformação do departamento em um veículo ideológico.

A passageira reconfiguração ideológica do BM, influenciada por ideologias conservadoras de professores neoclássicos das universidades norte-americanas, resultou em uma perspectiva mais estreita na formulação de políticas para os países em desenvolvimento. Essa mudança centralizou-se em estratégias de mercado e austeridade fiscal, desconsiderando frequentemente contextos locais e necessidades específicas. Consequentemente, políticas foram implementadas com foco em liberalização econômica e privatizações. A influência dominante de tais ideologias conservadoras tornou-se um obstáculo à adoção de abordagens mais inclusivas e adaptadas às realidades dos países em desenvolvimento (ver Ianni, 2004; Harvey, 2008).

Kapur et al. (1997) relatam que Krueger, ao reformular a equipe de colaboradores, justificou a mudança pela falta de preparo acadêmico da equipe anterior para os processos

⁵⁴ Foi Vice-Presidente de Economia e Pesquisa do BM de 1982 a 1986. Ela também foi Professora de Economia na Universidade de Minnesota e na Duke University, sendo Professora Emérita na Universidade de Stanford. Krueger é conhecida por suas posições pró-mercado e suas críticas ao protecionismo.

decisórios, possivelmente desconsiderando os perfis mais progressistas dos profissionais do BM. A decisão, durante um período de alerta econômico global, aumentou a demanda por mão de obra qualificada para o desenvolvimento econômico dos Estados Unidos, episódio que culminou na substituição das disciplinas humanísticas por cursos técnicos e profissionalizantes nas universidades.

Para Silva Jr. (2017) a universidade, ao atender às demandas da economia e do Estado, consolidou seu papel social e ampliou seu poder, estabelecendo um pacto tácito: em troca de financiamento, comprometeu-se a produzir conhecimento relevante para o desenvolvimento econômico e social. Iniciada no século XIX, essa transformação marcou a transição de uma universidade centrada nas humanidades para uma instituição mais alinhada aos interesses da indústria e do Estado, embora tenha mantido certa autonomia institucional.

Os novos campos do conhecimento se concentraram no desenvolvimento e gestão de uma base científica, produção em massa e estabelecimento de regras para o capitalismo. Profissionais supervisionavam esses campos, mesmo com jurisdição contestada. Enquanto alguns resistiam à integração à economia industrial, a maioria apoiava a estabilização das carreiras universitárias⁵⁵. Durante a origem e ascensão do BM, a universidade passou a focar em pesquisa aplicada, cedendo espaço a aspectos bélicos, políticos e econômicos. Essas mudanças no pós-Segunda Guerra intensificaram nas últimas década do século XX a universidade americana sob o “regime de capitalismo acadêmico” (Slaughter; Leslie, 1997; Slaughter; Rhoades, 2010).

3.2 – Considerações sobre capitalismo acadêmico e a lógica do capital financeiro

Neste subtópico, analisamos teoricamente e politicamente os papéis do capitalismo acadêmico e capital financeiro sobre o BM. Partimos de duas questões: *O que é capitalismo acadêmico? Qual a relação do capital financeiro e o BM?*

Sob uma perspectiva ontológica, é fundamental questionar a utilidade do capitalismo acadêmico, do BM e do capital financeiro. Historicamente, essas entidades surgem e se desenvolvem como respostas às necessidades humanas e ao imperativo de promover o

⁵⁵ Durante este período, houve um aumento significativo de cursos universitários nos Estados Unidos para atender às demandas do BM em áreas estratégicas. No século XX, os programas acadêmicos cresceram em disciplinas como economia, finanças e administração, devido à influência global do BM. Este movimento visava suprir a demanda por conhecimento especializado e formar uma nova geração de profissionais alinhados com as diretrizes do BM. Esta mudança foi planejada para criar uma educação que atendesse às necessidades do mercado global e promovesse a modernização das instituições educacionais. Assim, catalisaram uma transformação educacional nas universidades americanas, consolidando-as como centros de inovação e excelência acadêmica em um cenário de crescente globalização e interdependência econômica (Toussaint, 2020).

desenvolvimento econômico. A adoção dessas estruturas no processo econômico não apenas facilita a produção, mas também estabelece condições propícias para o aumento da produtividade do trabalho.

A interação entre essas entidades e o sistema econômico evidencia um aprofundamento nas práticas de valorização do capital e de geração de mais-valia (Engels, 2010; Marx, 2011). Para compreender a complexidade do capitalismo acadêmico e sua relação com o capital financeiro, é essencial discutir teoricamente as implicações no desenvolvimento do capital humano (Santos, 2008) e na valorização do capital (Marx, 2011; 2013). O financiamento do BM, muitas vezes, está atrelado a políticas planejadas para estruturar da educação básica a educação superior, orientando-as para a produção de uma força de trabalho altamente qualificada.

Em síntese, nesse contexto, há relação entre a maquinaria-capital, o BM e a academia, como responsáveis por profundas transformações no processo de produção capitalista. O cenário de políticas públicas em países com economias de hegemonia e dependência é marcado pela complexa interação entre capital humano, valorização do capital, produção capitalista e geração de mais-valia. A necessidade de definir e identificar os contextos específicos em que esses conceitos se manifestam se torna evidente:

- a) *Teoria do Capital Humano (TCH)*: Segundo (Schultz, 1971) o TCH no sentido capitalista refere-se à acumulação e investimento de riqueza para gerar mais riqueza. **O capital pode ser financeiro, físico ou humano** (grifo nosso). No capitalismo, os proprietários de capital buscam maximizar o lucro através da produção, inovação e mercados, incentivando a eficiência e o crescimento econômico. Esta teoria sustenta também, que investimentos em educação e formação aumentam a produtividade e, portanto, o valor econômico dos indivíduos (Schultz, 1971). De forma velada, o BM adota essa teoria para legitimar suas políticas educacionais, promovendo a educação como um meio de desenvolvimento econômico e social. Contudo, essa abordagem é criticada por reduzir as complexas relações sociais a meras transações econômicas, assegurando a lógica capitalista e a desumanização do trabalho (ver Frigotto, 2010; Braga, 2017). A TCH fundamenta a mercantilização da educação, alinhando-se aos interesses do capital. Esse enfoque contribui para a valorização do capital humano como um ativo econômico, reforçando a ideia de que a educação deve ser instrumentalizada para maximizar a produtividade e o crescimento econômico.
- b) *Capital financeiro e Mundialização do Capital*: Para Marini (2000) e Dúmenil e Levy (2011), o conceito de capital financeiro refere-se ao capital empregado para gerar lucro

por meio de investimentos em ativos financeiros, como ações e títulos, em vez de ser diretamente aplicado na produção de bens e serviços. Esta é a forma financeira estrutural do século XXI, onde o capital financeiro permeia todas as esferas, e as determinações na sociedade civil são dependentes do dinheiro. Reforçando o conceito de capital financeiro, Chesnais (1996) argumenta que a mundialização do capital financeiro integra o capital produtivo e o capital monetário em um sistema global interconectado, afirmando que a transformação da economia internacional em economia mundial coincide com o fim dessa dicotomia. Isso significa que o capital financeiro dita as regras da economia global. A mundialização do capital transcende a internacionalização da economia, integrando mercados financeiros e produtivos globalmente. Chesnais identifica três dimensões principais dessa mundialização: **intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e fluxos de capital monetário**. Harvey (2013) complementa essa visão ao discutir como a globalização e a acumulação de capital se entrelaçam, resultando em uma configuração do capitalismo que prioriza a eficiência e a maximização de lucros em um contexto globalizado. **Esta estrutura transforma as relações econômicas e sociais**, como vemos nos trabalhos do BM, sobre o funcionamento das economias nacionais e a estrutura das corporações transnacionais.

- c) *Capitalismo Acadêmico*: Slaughter e Rhoades (2010) definem o capitalismo acadêmico como a transformação das universidades em instituições operando sob princípios de mercado, com foco em eficiência econômica e na geração de lucro. Essa mudança força a busca por financiamento privado e na mobilidade acadêmica internacional, com o estudante no centro do financiamento educacional. Para Fargoni et al. (2024), a colaboração intensificada entre universidades e indústrias desde os anos 1980 reflete na “reconfiguração” das universidades como instituições que buscam financiamento e lucro, resultando no aumento do patenteamento e licenciamento de conhecimentos. O BM exemplifica esse conceito ao promover reformas na educação superior que alinham universidades aos imperativos de mercado. As UCM, representando excelência global em pesquisa e inovação, são um modelo desse capitalismo acadêmico, onde o sucesso institucional se mede pela capacidade de gerar desenvolvimento econômico e inovações tecnológicas.
- d) *Valorização do capital e produção capitalista*: Para Marx (2011; 2013) a valorização do capital é o processo pelo qual o valor investido pelos capitalistas gera mais valor por meio da exploração do trabalho. Na produção capitalista, os trabalhadores produzem bens cujo valor excede o custo de seus salários, criando mais-valia. Sob a perspectiva

do autor, segundo Marx, a valorização do capital pode ser exemplificada pelo financiamento do BM para países em desenvolvimento, onde o capital investido busca gerar mais valor por meio da criação de infraestrutura e projetos produtivos. Os empréstimos do BM são usados para implementar esses projetos, que muitas vezes envolvem a exploração do trabalho local. Os trabalhadores produzem bens e serviços cujo valor excede o custo dos salários, criando mais-valoria.

- e) *Mais-valoria (absoluto e relativo)*: Marx (2013; 2017) definiu que, na indústria manufatureira, o aumento da produção de mais-valoria dependia do prolongamento da jornada de trabalho para aumentar o sobretrabalho e a extração de *mais-valoria absoluta*. Com a introdução da máquina-capital nas grandes indústrias, a extração de *mais-valoria* modificou: a maquinaria possibilitou o aumento da mais-valoria sem prolongar a jornada. A máquina diminuiu o tempo de trabalho necessário para a reprodução da subsistência e da força de trabalho, enquanto aumentou a produtividade e a intensidade da extração de *mais-valoria relativa* (Marx, 1985; 2017). A teoria do capitalismo acadêmico (Slaughter; Rhoades, 2010) pode ser ilustrada pelo funcionamento dos centros científicos nas universidades, onde pesquisadores criam inovações que resultam em patentes. Essas patentes representam a mais-valoria intelectual produzida, análoga ao conceito de mais-valoria descrito por Marx na indústria manufatureira. No contexto acadêmico, a produção de conhecimento (realizado em conjunto das indústrias) impulsiona a acumulação de capital, transformando o trabalho intelectual em valor econômico.
- f) *Neoliberalismo*: Este trabalho não se propõe a resgatar o processo histórico ou a formulação do conceito de neoliberalismo, amplamente discutidos na literatura de diversos âmbitos. Contudo, para contextualizar debates e análises, é essencial compreender, mesmo que brevemente, como o neoliberalismo se encontra no cerne das ações do Banco Mundial. A ascensão dessa ideologia, impulsionada pelos governos de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990, promoveu políticas de liberalização econômica e privatização. Instituições como o FMI e a Organização Mundial do Comércio (OMC) desempenharam papéis determinantes na disseminação dessas ideias. Laconicamente, Harvey (2008) e Paulani (2008) definem o neoliberalismo como uma abordagem econômica que reduz o papel do Estado na economia, promove a liberalização dos mercados, a privatização dos serviços públicos e a desregulamentação. No contexto do BM e da educação superior, para Fargoni (2023) essa “filosofia” incentiva reformas que

alinham o sistema educacional às demandas do mercado. O BM adotou uma abordagem que priorizou a eficiência econômica, expondo da educação básica a educação superior como um bem privado, sujeito às forças do mercado, e que as instituições busquem fontes de financiamento não estatais (BM, 1994).

3.3 – A face bifronte do Banco Mundial

Com ajuda dos especialistas acadêmicos, a prescrição do BM para os PED, centrada no endividamento externo e no investimento estrangeiro, expôs uma visão limitada e problemática. A ineficácia do modelo de interferência em determinadas economias locais, comprovada pela experiência histórica (Kapur et. al, 1997), não levou o BM a questionar seus fundamentos teóricos. Ao contrário, o Banco persistiu em promover uma ideologia do desenvolvimento baseada em premissas neoclássicas, que priorizam o mercado e redução do papel do Estado. A criação da AID em 1960, embora representasse um avanço na oferta de crédito a juros baixos para os PED, não alterou a visão geral do Banco ao longo dos anos, que permaneceu defendendo a abertura econômica e a privatização.

Salvatore (2000) argumenta que a ascensão e posterior declínio do planejamento econômico como paradigma central do desenvolvimento, entre as décadas de 1950 e 1990, ofereceram um contexto rico para refletir sobre o papel das universidades. O planejamento do BM, impulsionado na necessidade de reconstrução pós-guerra e pela busca por estabilidade econômica, contrastou com o neoliberalismo que se seguiu. As universidades e seus intelectuais, com seu potencial de gerar conhecimento e influenciar políticas públicas, poderiam ter desempenhado um papel mais proativo, transcendendo a mera eficiência econômica (Mundy; Verger, 2015).

Um exemplo, concentrado em uma das “falhas de planejamento” do BM, está no conceito de “gotejamento”⁵⁶ estabelecido como uma relação direta entre crescimento econômico e redução da pobreza, sustentando que os benefícios do crescimento, embora inicialmente concentrados nas elites, se dispersariam para a população em geral. Essa teoria, foi adotada pelo BM, justificada nas políticas de austeridade e desregulamentação. A persistência dessa ideologia, apesar das evidências acadêmicas empíricas contrárias,

⁵⁶ O “gotejamento” ou *Trickle-down*, é uma teoria econômica para definir os benefícios do crescimento econômico e políticas pró-capital, como cortes de impostos para os mais ricos e empresas, eventualmente alcançam as classes mais baixas da sociedade. Seu sentido básico está, ao enriquecer os mais abastados, eles investirão mais na economia, gerando empregos e oportunidades. Contudo, essa abordagem foi amplamente criticada por especialistas, principalmente acadêmicos, ao desconsiderar desigualdades estruturais e falhar em assegurar que os benefícios realmente alcancem os mais pobres.

demonstrou a força de um paradigma que vincula o bem-estar social ao crescimento econômico, mesmo que esse crescimento seja desigual e excludente.

A crise da dívida dos PED nas décadas de 1980 e 1990 resultou da expansão do crédito, volatilidade dos mercados financeiros e políticas econômicas adotadas por credores e devedores. Krueger, ao trazer acadêmicos alinhados à ideologia neoliberal, forçou replanejamentos no BM, em vez de assegurar a instituição como reguladora do mercado de crédito. A solução do Banco, baseada no aumento dos empréstimos e no alongamento dos prazos, apenas adiou o problema, criando um ciclo vicioso de endividamento para o século XXI (Collins; Wiseman, 2015).

3.4 – BM e a academia na transição do século XX para o século XXI

À luz das discussões anteriores e do panorama do Banco Mundial no mundo, marcado por intenções econômicas do Norte global, fazemos uma nota de cautela: ao tratar de capital humano, teoria do valor, capitalismo acadêmico e mundialização do capital entre outras categorias teóricas, reconhecemos que essas discussões não são inéditas na literatura da educação superior. Entretanto, ao revisitar criticamente a história das organizações mundiais por meio de seu corpus documental, as teorias reaparecem nas evidências jurídicas e políticas em um ciclo interminável.

As profundas transformações globais que reconfiguram o papel do Estado, da produção e da educação superior demandam análise criteriosa de cada novo documento do BM. Por isso, antes de aprofundarmos nas temáticas de educação estatal pública brasileira, pós-graduação e Universidade de Classe Mundial, ressaltamos a importância de revisitar posições anteriores para oferecer novas perspectivas sobre o quadro estrutural da educação superior nas três primeiras décadas do século XXI.

No documento de 2003, "A universidade numa encruzilhada" (Brasil, 2003), articulado pelo então ministro da educação, Cristóvão Buarque, destacam-se os desafios e oportunidades da universidade brasileira no século XXI. As características econômicas mencionadas anteriormente são omissas, não aparecendo na fala do ministro, cujo país foi alvo-perfil do BM por décadas no século anterior. De maneira "poética", o texto enfatiza a necessidade de transformação das instituições de educação superior e a importância de uma educação renovada, sem citar os beneficiados, como o empresariado educacional, gerando uma percepção de insinceridade.

Baseado da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1998 e publicado em parceria entre o Ministério da Educação, o documento menciona um sistema universitário mais democrático e eficiente, destacando a qualificação dos professores, a relação professor/aluno e a inclusão social por meio de cotas. Contudo, as reformas políticas centrais não foram citadas. Essas reformas, juntamente com as políticas neoliberais do Consenso de *Washington*, foram o farol da universidade estatal pública brasileira desde a última década do século XXI.

Diante disso, antes de avançarmos, consideramos importante revisitar alguns pontos e casos históricos. Poucos anos após Williamson elencar e socializar os ditames neoliberais provenientes das discussões em *Washington*, Solé (1994), nos alertou denunciando que a antiga adesão do BM aos princípios do liberalismo econômico condicionou seus investimentos, priorizando projetos privados. Essa forma política restringiu a autonomia dos Estados em definir seus modelos econômicos e, sobretudo, decisões sociais e políticos.

Historicamente, o BM enfrentou diversas crises globais, promovendo políticas como o ajuste estrutural e o Consenso de *Washington*, que visavam à estabilização econômica por meio de medidas como o equilíbrio orçamentário, a abertura comercial e a privatização. No entanto, em 1998, evidências⁵⁷ indicavam que as políticas macroeconômicas desde o final dos anos 80 não superaram a crise, mas a agravaram, com queda do PIB, maior concentração de renda, desemprego estrutural e fome endêmica.

Apesar de ter elaborado o plano diretor da reforma do Estado, Bresser-Pereira (2003), ao observar a aplicação dos princípios neoliberais do Consenso de *Washington* e as mudanças na sociedade civil brasileira, demonstrava um possível arrependimento. Ele reconheceu que o Brasil precisava se desvincular do paradigma de país em desenvolvimento e, mesmo imerso na configuração do capital financeiro global, deveria alinhar seus aparelhos estatais à perspectiva dos países hegemônicos.

No entanto, Bresser-Pereira (2003), sabia que a despeito da ideologia globalista que postulou a crescente fragilização dos Estados nacionais, defendia a perenidade do interesse nacional. Em um mundo globalizado, os Estados, embora interdependentes, precisam fortalecer-se. A globalização, em última análise, configurar-se-ia como um campo de disputa

⁵⁷ Sob a perspectiva de Bresser-Pereira (2003), ao investigar a acusação de economicismo ao BM, levanta-se a hipótese de que questões culturais e políticas têm sido abordadas com a mesma teoria e metodologia aplicadas à economia de mercad. Isso resulta em reducionismo ao considerar a análise econômica suficiente e conclusiva, extraindo-se conclusões sobre o sistema educativo e sua relação com o Estado e a sociedade. Adicionalmente, propõem-se intervenções específicas nos processos de ensino-aprendizado sem estabelecer congruência com outros enfoques parciais.

entre empresas nacionais, atualmente denominadas multinacionais. Isto significa “que os governos dos países ricos fazem é defender o capital e o trabalho nacionais — ou seja, suas empresas nacionais. O Brasil não tem alternativa senão fazer o mesmo” (Bresser-Pereira, 2003, p. 374).

A defesa das empresas e dos aparelhos estatais implica também a defesa da produção de conhecimento nacional. A universidade daquela época, analisada por sua disponibilidade, destacava o título do documento do MEC mencionado anteriormente: “A universidade numa encruzilhada”. Segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003), o Brasil contava com 11% de universidades públicas e 89% de universidades privadas. Essa discrepância indicava as consequências da invasão liberal em áreas que não deveriam ter sido conquistadas, como o empresariado das universidades privadas, que se aproveitava da baixa oferta de vagas públicas.

Bresser não apresentava novas soluções, mas seus apontamentos sugeriam que, sem mudanças, o rumo seria o que observamos na atualidade, um avanço do neoliberalismo para uma dimensão ultraliberal. Essa questão constituía um paradigma questionado desde a década de 1990, com a centralidade da análise econômica neoclássica, criticada por não explicar processos econômicos específicos. O uso economicista do neoliberalismo para recomendações contribuiu para institucionalizar valores do mercado capitalista na cultura, ultrapassando o mero cálculo econômico de custos e benefícios das alternativas.

A visão do Banco Mundial acerca da educação superior em países em desenvolvimento, tal como expressa em documentos como “*La Enseñanza Superior - Las lecciones derivadas de la experiencia*” (BM, 1994) e “*The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*” (BM, 1998), assenta-se na premissa de que a educação superior é o motor para o desenvolvimento econômico e social. Essa perspectiva, dominante nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, está na correlação entre investimentos em educação superior, produtividade e do crescimento econômico a longo prazo.

O BM (1994; 1998) propôs quatro diretrizes para reformar o setor: promoção da diferenciação institucional; criação de incentivos para diversificação das fontes de financiamento; redefinição do papel do governo na educação superior; e adoção de políticas que priorizem a qualidade e a equidade. Essas diretrizes refletem concepções teórico-políticas sobre a interação entre educação superior, Estado e sociedade civil, criticando o modelo

tradicional europeu e destacando a iniciativa privada como meio de aliviar a pressão sobre recursos públicos e atender às demandas do mercado de trabalho⁵⁸.

O sinal de alerta em nota de rodapé constata, nos documentos já citados do BM, um movimento homogêneo de reforma do financiamento e gestão das universidades em diversos países. O BM identifica a expansão de matrículas, pressão fiscal com custo/aluno baixo, importância das soluções de mercado e a busca de recursos não estatais. Evidentemente, observa-se a diferenciação institucional como método para regular a demanda social por educação superior, permitindo a criação de instituições de baixo custo⁵⁹ com missões e funções distintas.

O censo de 2023 (INEP, 2024) mostra a persistente disparidade na oferta de vagas em instituições de educação superior, com uma preponderância de vagas providas por entidades privadas. Dos 2.580 estabelecimentos contabilizados, 87,8% pertencem à rede privada, responsável por 95,9% das vagas, enquanto 12,2% correspondem a instituições públicas, disponibilizando 4,1% das vagas. A modalidade EaD representa um componente deste cenário, com 77,2% das vagas ofertadas, majoritariamente em instituições privadas.

Segundo Silva Jr. e Sguissardi (2020), evidencia-se que a orientação para o mercado deriva da preponderância do capitalismo de mercado e dos princípios neoliberais. A educação superior, considerada um bem privado, responde às condições de competitividade e exclusividade, transformando o estudante de cidadão em formação humana em consumidor-cliente.

Neste contexto, com as expectativas de um novo século impulsionado por inovações, o BM reforçou em seus documentos a necessidade de redefinir o papel do Estado nos países periféricos. Especialistas do Banco afirmavam que "o Estado é fundamental para o desenvolvimento econômico e social, não como agente direto do crescimento, mas como sócio e catalisador deste processo" (BM, 1997, p. 2). Criticando o monopólio estatal sobre serviços de infraestrutura e sociais, o BM defendia que o Estado deveria: a) promover a segurança

⁵⁸ Enfatizamos aqui uma contradição necessária, pois, no "senso comum", tais propostas aparentam ser a melhor resposta para uma sociedade onde, desde a infância, a vida é configurada para 'enfrentar o mundo' como cidadão, enquanto se adapta ao "mundo do trabalho". Ao aprofundarmos a análise, especialmente nas especificidades dos países, onde peculiaridades diferem as razões internas, como o infoproletariado (Antunes, 2009) ou o precariado no Brasil (Braga, 2017), percebe-se a ausência de uma análise realista do cotidiano, pois as singularidades dos Estados-nações não se resumem a quatro categorias-propostas.

⁵⁹ Os dados do Censo da Educação Superior de 2023, divulgados pelo INEP (2024), revelaram a contínua expansão da educação a distância no Brasil pós-pandemia. O número de cursos a distância aumentou mais de 700% na última década, de 1.148 em 2012 para 9.186 em 2022. Esse crescimento intensificou-se após um decreto de Michel Temer em 2017, que flexibilizou a abertura de polos de EaD, resultando em um aumento de 189,1% na oferta de cursos. A rede privada, que detém a maioria das matrículas, apresenta uma média de 171 alunos por professor na EaD, comparado a 22 na modalidade presencial.

pública; b) elaborar regulamentações que utilizassem as "forças do mercado"; c) incentivar a política industrial; d) gerenciar a privatização de empresas estatais; e) estimular a "competência" na administração pública; f) criar políticas que permitissem a participação de empresários, sindicatos e usuários na supervisão dos serviços públicos (BM, 1997).

As implicações desses imperativos, conforme previsto, impactaram o cotidiano. Obviamente, os especialistas do BM tinham ciência de que tais determinações ecoariam na sociedade civil, provocando resistência e estranhamentos. Assim, destacamos sob algumas perspectivas:

- a) A promoção da segurança pública abarca estratégias de proteção social, ao mesmo tempo em que preserva a estabilidade dos mercados. Desta forma, a segurança transforma-se em um mecanismo de controle, favorecendo interesses privados e reprimindo a pobreza e os protestos (Focault, 2019).
- b) Regulamentações de mercado favorecem concorrência e eficiência, sustentando o avanço do neoliberalismo. A presença do Estado em setores como a educação superior é progressivamente reduzida, priorizando interesses corporativos e relegando as necessidades públicas a um plano secundário (Silva Jr; Sguissardi, 2020);
- c) Incentivo à política industrial fortalece o setor produtivo, transformando educação em formação de mão-de-obra. Contudo, pode desvalorizar formação crítica e cidadã, beneficiando grandes empresas via educação tecnicista (Saviani, 1996);
- d) Privatização de empresas estatais, incluindo educação, entrega serviços essenciais ao mercado, comprometendo acessibilidade e qualidade. Conduzida sob pretexto de eficiência, exclui camadas mais pobres e concentra poder e riqueza (Pikkety, 2014; Braga, 2017)
- e) Estimular competência na administração pública, sob lógica gerencialista, promove eficiência, mas ignora função social da educação. Retórica de eficiência esconde cortes de recursos, precarizando condições de trabalho e intensificando exploração de servidores (Stewart, 1998; Chauí, 2001; Paulani, 2008).
- f) Políticas de participação de empresários, sindicatos e usuários em supervisão de serviços públicos resultam em participação simbólica. Legitimam controle do mercado sobre educação pública, limitando influência de sindicatos e usuários e atendimento a demandas sociais (Oliveira, 1988; Sallum Jr., 1999; Biondi, 2003; Braga, 2017; 2023).

No contexto histórico e neoliberal delineado, o BM desponta como catalisador das reformas que reforçam a mercantilização da educação superior. Suas implicações são amplas

em um contexto onde o capitalismo não deixa lacunas. Ao contribuir na redefinição os papéis dos Estados-nações, conforme as medidas fiscais do Consenso de Washington, o Banco colaborou na transferência de responsabilidades do setor público para o privado, sob a égide **neoliberal** de eficiência e competitividade.

Assim definido o BM a partir das discussões teóricas e históricas, elevamos a análise para uma nova dimensão, onde diversos autores têm se debruçado nos últimos anos em diferentes perspectivas. Ampliamos a discussão para os temas contemporâneos, com foco no século XXI, período em que a academia cada vez mais responde às demandas do Banco, por de meio de ações, pesquisas e parcerias, todas registradas em extensos relatórios que, sob uma perspectiva textual elaborada, ocultam estratégias que modificam paradigmas nas universidades. Abordamos a seguir o conceito de Universidade de Classe Mundial, com o intuito de mapear as aproximações e convergências das diretrizes do BM em seus documentos para a formulação de políticas, estabelecidas como mecanismos de regulação na educação superior estatal pública brasileira.

4. A UNIVERSIDADE ESTATAL PÚBLICA BRASILEIRA SOB AS “CARTILHAS TÉCNICO-POLÍTICAS” DA WORLD CLASS UNIVERSITY

Podemos preocupar-nos na verdade pelo fato de o Estado, que representa a única liberdade diante dos constrangimentos do mercado, subordine cada vez mais as suas ações e as dos seus serviços, especialmente em matéria de cultura, de ciência ou de literatura, à tirania dos inqueritos de *marketing*, das sondagens e de todos os registros supostos fiáveis das supostas expectativas do maior número (Bourdieu, 2007, p. 247)

Antes de detalharmos os objetivos deste capítulo, ressaltamos que o conceito de Universidade de Classe Mundial no título está propositalmente em inglês, refletindo as noções de hegemonia no contexto capitalista, onde o Norte Global persiste em manter sua supremacia sobre o restante do mundo, abrangendo cultura, políticas, territórios e, notadamente, a linguagem. Nesse sentido, o propósito deste capítulo transcende a simples recontagem histórica e explicação do conceito de UCM; visa, acima de tudo, esclarecer como seu desenvolvimento foi e continua sendo imerso em contradições e conflitos inerentes aos projetos econômicos e políticos do capital.

Conforme Thiengo e Bianchetti (2018), o conceito de Universidade de Classe Mundial, do original em inglês, *World Class University*, foi elaborado para atender às exigências de excelência acadêmica e competitividade global. Este conceito consolidou-se por meio de documentos que estabelecem diretrizes, critérios de avaliação e metas estratégicas, funcionando como guia para instituições universitárias ao redor do mundo. Todavia, cabe assinalar que esse ideário se apresenta, à primeira vista, como horizonte almejado para universidades em escala global. Entretanto, a análise subsequente revela que as diretrizes em pauta oscilam entre respostas pontuais às demandas locais e uma preocupante negligência das particularidades regionais e geopolíticas. Tal ambivalência contribui para a reprodução do prestígio das universidades do norte global, mantendo-as como referências incontestáveis de classe mundial, enquanto silencia ou invisibiliza dinâmicas e saberes oriundos de contextos periféricos.

No Brasil, a regulação das universidades estatais públicas frequentemente se ajusta, de maneira implícita, às diretrizes do conceito de UCM. Conforme Hazelkorn (2010; 2013), isso é evidenciado nas reformas curriculares, no foco em pesquisa aplicada, inovação tecnológica e na busca por patentes. Essas mudanças, muitas vezes promovidas sem uma explicitação direta das forças impulsionadoras, alinham as universidades às exigências globais, moldando-as conforme os preceitos dos documentos que sustentam a UCM. Assim, as universidades públicas brasileiras inserem-se em uma rede global de conhecimento, ao mesmo tempo em que seguem as normas e padrões estabelecidos pela UCM (Silva Jr., 2017).

Considerando esta noção simplificada do que é a UCM, este capítulo examinará quadros pontuais nos intertítulos, focalizando episódios centrais que tangem o conceito de UCM no contexto brasileiro. Analisaremos os oito documentos selecionados e suas interseções com as leis e projetos de lei apresentados na introdução. Embora em nível menor, mas não menos importante, trataremos do contexto investigado, *da reforma do aparelho do Estado no Brasil, da pós-graduação frente ao modelo de UCM, da internacionalização e mercantilização da educação superior* e, sobretudo, da inserção da UCM na universidade estatal pública brasileira, considerando seu estado na terceira década do século XXI.

Este percurso é elaborado por enunciados essenciais ao discutir a relevância da análise materialista dos fatos vigentes para uma definição precisa das intercorrências cotidianas. Ao compreender a realidade na qual o conceito de UCM se estabeleceu, sem vestígios formais, remete ao que Marx (2007; 2013) destacou sobre a necessidade de entender as relações de produção e as condições materiais da sociedade como base para a análise crítica. Esta concepção não pode ignorar as mudanças no cotidiano e, sobretudo, conforme Lukács (1974) assinalou, há uma reificação e alienação no capitalismo, que somente por meio da consciência de classe é possível desvendar as formas complexas de dominação material.

Não é objetivo deste trabalho desenvolver um conteúdo complexo que alcance o proposto por Lukács mencionado anteriormente. A consciência de classe, neste caso, concentra-se na identificação dos componentes explícitos e implícitos em documentos especificados que, ao ordenarem questões na Esfera Pública, ou seja, na forma cotidiana de vida dos sujeitos envolvidos, proporcionam uma compreensão dos eventos, iluminando as mentes que buscam interpretar e refutar os interesses subjacentes aos documentos.

Neste conjunto de discussões, Gramsci (2004) amplia essa visão ao abordar os eventos e documentos propostos, salientando com seu conceito de hegemonia cultural a relevância de compreender como a ideologia dominante permeia as superestruturas sociais e molda a vida cotidiana. No capítulo anterior, esse tema foi explorado, destacando o poder do BM sobre reformas políticas de nações e planejamento estrutural de instituições. No nosso foco, a especificidade das universidades estatais públicas brasileiras, encontra-se completamente imerso na ideologia e cultura dominante oriunda das nações do Norte global, especialmente dos Estados Unidos.

Mészáros (2008) amplia essa discussão ao analisar a crise estrutural do capital e a necessidade de romper com o sistema vigente para construir uma sociedade emancipada, ou, no contexto exposto, uma academia desvinculada do capital financeiro. Sem exigir um movimento de competição, como previsto no modelo de UCM, que discutiremos adiante,

impõe-se às instituições de educação superior uma arena de combate por citações, patentes, publicações e outros indicadores que transformam os atores da pesquisa e ensino em números (Cf. Gaulejac, 2007; Gaulejac; Laroche, 2020).

Com as transformações do século XXI, onde a terceira década é marcada por inovações tecnológicas de rápida evolução, onde destaca-se a inteligência artificial. Este campo suscita debates, sendo visto por alguns como o motor do futuro cibernético, enquanto para outros, como o neurocientista⁶⁰ Miguel Nicolelis disse, a inteligência artificial não é verdadeiramente inteligente e nem genuinamente artificial. Neste contexto, entre propostas que atraem as mentes mais brilhantes e as contradições entre o mundo de inovações e excelência e as necessidades locais, como no Brasil, onde a profissão de cientista formalmente nem existe, é onde este capítulo se insere.

4.1 – O laboratório neoliberal para o UCM e A Reforma do Aparelho do Estado

A experiência latino-americana do fim do século XX permanece como um arquivo de experimentações radicais a céu aberto, onde o Chile converteu-se, sob vigilância internacional, em verdadeiro laboratório de ensaios neoliberais. As fórmulas e prescrições que viriam a compor o chamado Consenso de Washington encontraram solo fecundo nas políticas públicas chilenas, instaurando um novo regime de governo estatal, com privatização, desregulamentação e subordinação dos sistemas nacionais ao crivo dos interesses transnacionais. O Brasil, observado atentamente por consultores estrangeiros e agências multilaterais, foi sendo gradativamente incluído na lógica de competitividade e eficiência, traçando sua própria trilha de ajustes e cortes sob a justificativa de modernização administrativa. Esse cenário preparou o palco para que, posteriormente, a ideia de UCM pudesse ser promovida e legitimada, já dentro de uma gramática estatal profundamente alterada e apta a absorver comandos globais travestidos de interesse nacional.

⁶⁰ Miguel Nicolelis, neurocientista brasileiro, com mais de três décadas liderando laboratórios de pesquisas nos Estados Unidos, afirmou em entrevista que a *inteligência artificial não é nem inteligente, nem artificial*. Nicolelis, que é reconhecido mundialmente por suas pesquisas em neurofisiologia e interfaces cérebro-máquina, argumenta que a inteligência é inerente aos organismos vivos, desenvolvida para otimizar suas chances de sobrevivência em um mundo em transformação contínua. Ele sustenta que a inteligência é uma propriedade intrínseca da matéria orgânica, não redutível a algoritmos nem passível de computação. Trata-se de um dos fenômenos matemáticos que transcendem a computabilidade. NICOLELIS, M. 'Inteligência Artificial não é nem inteligente, nem artificial', diz Miguel Nicolelis. Entrevista ao Canal Livre, 16 jun. 2024. Disponível em: <<https://www.band.uol.com.br/noticias/canal-livre/ultimas/inteligencia-artificial-nao-e-nem-inteligente-nem-artificial-diz-miguel-nicolelis-202406161504>>. Acesso em: 07 set. 2024.

Para isso, precisamos recuperar pontos decisivos da história, da economia e da política das últimas décadas do século XX, iluminando de forma crítica a complexa tessitura das reformas que atravessaram o Estado brasileiro. O neoliberalismo, concebido e impulsionado por centros de poder internacional, não pode ser entendido como mero modismo passageiro, mas como uma racionalidade que alterou profundamente as formas de organização social, impondo regramentos rigorosos sobre as ações estatais e os circuitos econômicos nacionais. Esse paradigma se consolidou com força nos Estados Unidos sob a presidência de Ronald Reagan e, quase simultaneamente, no Reino Unido sob Margaret Thatcher, ambos responsáveis por implementar cortes severos em políticas públicas, pela reestruturação do trabalho e pela privatização em massa de ativos pertencentes à coletividade. Os efeitos dessas escolhas ultrapassaram fronteiras, incidindo sobre sociedades inteiras na América Latina, em especial durante os regimes autoritários, cujas políticas de arrocho orçamentário e abertura comercial acentuaram dependências e vulnerabilidades.

A transição para a redemocratização, marcada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, não significou, como esperavam setores progressistas, uma ruptura efetiva com a lógica ditada pelo receituário internacional. O ambiente político, fragmentado e permeado por interesses contraditórios, converteu-se em espaço propício à continuidade das reformas estruturais, agora apresentadas sob o rótulo de modernização e eficiência. Os principais partidos, pressionados pela necessidade de assegurar estabilidade macroeconômica e acesso a financiamentos externos, aderiram de forma gradual à agenda neoliberal, flexibilizando legislações trabalhistas, remodelando a previdência e expandindo mecanismos de terceirização em larga escala. A herança da dívida externa, renegociada sob os ditames do FMI, manteve-se como instrumento de tutela sobre as decisões de política econômica, impondo restrições severas ao investimento público e à efetivação dos direitos sociais previstos na carta constitucional.

No contexto brasileiro, a transição do regime ditatorial para o ciclo democrático, especialmente a partir da década de 1980, apresentou-se como processo contraditório, carregado de expectativas e ambiguidades. Embora a promulgação da Constituição Federal de 1988 tenha representado importante avanço institucional, a presença de interesses econômicos transnacionais e a necessidade de reordenar o endividamento externo herdado do regime anterior condicionaram fortemente as decisões de política econômica. FMI atingiu cifras superiores a cem bilhões de dólares, impondo ao Brasil um longo ciclo de restrições, ajustes fiscais e submissão a pactos e recomendações emanadas do exterior. No plano político, a

fragmentação partidária e a fragilidade das bases sociais dos novos governos dificultaram a construção de alternativas consistentes ao receituário liberal, favorecendo a adesão progressiva às fórmulas sugeridas por instituições multilaterais.

A atuação de Luiz Carlos Bresser-Pereira como Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, durante o governo de Henrique Cardoso (FHC), marcou o ápice dessa inflexão tecnocrática. Bresser-Pereira (1995) concebeu um modelo de Estado gerencial, ancorado na distinção entre funções exclusivas, não-exclusivas e de produção de bens e serviços, visando atribuir maior agilidade à gestão pública e minimizar o suposto inchaço burocrático. A proposta, entretanto, carregava contradições profundas: ao mesmo tempo em que propunha fortalecer a capacidade regulatória do Estado, incentivava a descentralização e a contratação de Organizações Sociais (OS), esgarçando as fronteiras entre público e privado. Na prática, a reforma abriu caminho para a proliferação de terceirizações, para a transferência de responsabilidades educacionais e de saúde a entidades privadas e para o redimensionamento dos quadros funcionais, resultando na precarização dos vínculos trabalhistas e na erosão da autonomia institucional.

Estas são as ideias fundamentais da reforma do aparelho do Estado que está sendo iniciada no Brasil, no governo Fernando Henrique. A tarefa é imensa. Para que seja bem-sucedida, não basta que as ideias, que as diretrizes sejam modernas e equilibradas. É preciso que, por meio de um amplo debate com a sociedade e os funcionários, se chegue a um razoável entendimento. Não há dúvida de que alguns interesses serão atingidos, de que alguns privilégios serão eliminados. Mas o mais importante é o aspecto positivo da reforma. É o fato de que nela está embutida uma concepção de Estado social-democrata e pragmática. De que por meio dela a crise fiscal poderá ser superada. De que graças a ela funcionários competentes e dedicados serão mais valorizados, terão melhores salários e mais respeito social. Enfim, que teremos um Estado mais enxuto e mais eficiente, que prestará um serviço de melhor qualidade aos cidadãos (Bresser-Pereira, 1995, p. 17).

O ideário das privatizações foi colocado em marcha de modo célere e irreversível, atingindo setores estratégicos como telecomunicações, energia, mineração e transportes. Empresas emblemáticas, como a Companhia Vale do Rio Doce, a Telebrás e a Embraer, foram transferidas para grupos privados nacionais e estrangeiros, em operações frequentemente contestadas quanto à transparência e ao real benefício público. A desestatização, apresentada como solução para o crônico déficit orçamentário, converteu-se em campo de experimentação para as diretrizes do Consenso de *Washington*, consolidando a primazia dos mercados financeiros e reduzindo a capacidade do Estado de promover políticas industriais, tecnológicas e sociais autônomas. A sociedade brasileira, ao assistir ao desmonte de seu patrimônio público,

experimentou um reposicionamento forçado diante das novas exigências do capitalismo globalizado.

Nesse contexto, a escola pública e a universidade foram alvo de um processo sistemático de assimilação dos critérios gerenciais e da lógica empresarial. O avanço das avaliações padronizadas, a fixação de metas de desempenho e a ênfase na competitividade institucional alteraram radicalmente o cotidiano pedagógico, transformando educadores em operadores de resultados e estudantes em consumidores de serviços educacionais. As reformas curriculares, orientadas por indicadores internacionais, promoveram uma adequação do ensino às demandas do mercado de trabalho, desvalorizando disciplinas críticas e esvaziando o sentido público da educação. Prática política vista na Reforma do Ensino Médio mais recentemente e discutiremos nas próximas seções, pois este foi apenas o estágio inicial. A universidade pública, por sua vez, tornou-se arena de disputa por financiamento externo, internacionalização e alinhamento aos protocolos de excelência definidos pelos organismos multilaterais, especialmente o BM.

As contradições desse processo são múltiplas e atravessam a própria concepção de Estado, de democracia e de desenvolvimento nacional. O discurso da eficiência administrativa, utilizado como justificativa para a Reforma do Aparelho do Estado, ocultava a transferência de funções essenciais para atores privados, enfraquecendo o controle social e a participação popular nas decisões estratégicas. As promessas de modernização e racionalidade raramente se materializaram em benefícios concretos para as camadas mais vulneráveis da população, enquanto a precarização dos vínculos laborais, a instabilidade dos servidores e a mercantilização dos direitos sociais tornaram-se traços persistentes do novo arranjo institucional. A interseção entre história, economia e política revela a complexidade e ambiguidade das transformações empreendidas, exigindo análise crítica rigorosa e contínua.

A crítica à Reforma do Aparelho do Estado, para ser intelectualmente honesta e politicamente relevante, deve partir da compreensão de suas raízes históricas, das forças sociais e interesses econômicos que a sustentaram, bem como das lógicas globais que a impulsionaram. O neoliberalismo brasileiro não foi mera importação de modelos externos, mas resultado de negociações, resistências e adaptações locais que envolveram elites políticas, empresariais e tecnocráticas, articuladas em torno de um pacto de poder excludente. Ao historicizar os fundamentos dessa reforma, torna-se possível desvelar as tensões que persistem no presente e que permeiam os debates sobre o futuro da universidade pública, do serviço público e do próprio Estado brasileiro como agente de transformação social.

A persistência desses dilemas projeta-se sobre o presente, impondo a necessidade de revisitar criticamente o legado das décadas de transição e consolidação do neoliberalismo. A memória das privatizações, das reestruturações institucionais e das rupturas provocadas pela financeirização da economia nacional compõe um quadro de desafios ainda não superados, que condicionam as possibilidades de resistência, inovação e emancipação no campo educacional e científico. Ao reler o itinerário da Reforma do Aparelho do Estado sob a luz dos impasses contemporâneos, evidencia-se o caráter inacabado e problemático da modernização administrativa, cuja promessa de racionalidade e excelência permanece refém das mesmas contradições e desigualdades que buscava combater.

Devido esses nexos históricos, políticos e econômicos, a presença ostensiva do BM como orientador de políticas públicas educacionais não se limita à oferta de financiamentos ou à disseminação de relatórios, mas representa uma forma sofisticada de colonialidade do saber, em que a definição dos padrões de excelência e eficiência passa a obedecer a critérios exógenos, desvinculados das especificidades nacionais. A UCM, nesse sentido, é apresentada como horizonte desejável e inevitável, uma promessa de inserção global que, contudo, implica renúncias significativas ao projeto público de universidade. O documento **O Caminho para a Excelência Acadêmica: A Criação de Universidades de Pesquisa de Classe Mundial (2011)**, consagrado como referência maior, sintetiza a transição do Estado de promotor do desenvolvimento para gestor da competitividade internacional, deslocando o foco da educação para a formação de capital humano instrumentalizado.

Parte das mudanças progressivas da configuração contemporânea das universidades brasileiras, atravessada pela adesão quase ritualística a indicadores internacionais de qualidade, pode ser rastreada à disseminação do documento **O Caminho para a Excelência Acadêmica: A Criação de Universidades de Pesquisa de Classe Mundial**, produzido pelo BM dezesseis anos após a reforma do aparelho do Estado. Esse texto, convertido em oráculo de boas práticas para os gestores universitários, consagra uma matriz normativa em que a excelência deixa de ser um projeto situado para assumir feição globalizante, impondo à universidade uma performance cosmopolita. O documento em análise institui, de modo que, suas diretrizes e balizas transcendem as especificidades de cada nação. Essa articulação visa a inserir o educação superior em um circuito internacional complexo, onde se entrelaçam capitais simbólicos, financeiros e cognitivos. Nessa conjuntura, a UCM termo que surge em sua primeira ocorrência, ganha destaque como um modelo preponderante.

Esse documento do BM, amplamente utilizado como matriz normativa, atua não apenas como manual de procedimentos, mas como instrumento capaz de redefinir subjetividades e induzir uma lógica de excelência divorciada de qualquer compromisso emancipatório, inserindo-se em uma trama de interesses que atravessa fronteiras e escapa ao escrutínio público. A difusão internacional desse ideário, respaldada pelo BM, fortalece dispositivos institucionais, estratégias de captação de recursos e dispositivos de avaliação que ancoram o projeto neoliberal no coração das universidades. Por essas razões, estudamos, analisamos e detectamos este documento antes dos outros sete escolhidos, justamente por se tratar do mapa principal mais mobilizado por autores de diversos continentes para estruturar criticamente suas teses, enquanto avança, silenciosamente, tanto nos corredores das universidades quanto nas dinâmicas políticas externas e internas das instituições.

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho não se prestam à construção de uma narrativa simplista que transforme o BM em vilão ou atribua intenção monolítica às suas intervenções. A crítica dirigida ao relatório e aos demais documentos examinados deriva do exame atento das mediações históricas, políticas e econômicas que marcam a produção dessas agendas. Ao tensionar as formulações do BM e de outros organismos multilaterais, o objetivo reside em desvelar as múltiplas determinações que incidem sobre as reformas universitárias, evidenciando como tais projetos se articulam às transformações mais amplas do capitalismo global. A leitura proposta privilegia o confronto entre o discurso de modernização e as realidades históricas recentes dos países analisados, enfatizando as circunstâncias concretas em que se desenrolam as reformas e os resultados contraditórios que emergem no seio das instituições.

As críticas aqui apresentadas fundamentam-se em fatos e dados oriundos dos próprios relatórios e das trajetórias históricas de cada contexto nacional, recusando qualquer tentativa de personificação ou caricatura dos agentes institucionais. Ao contrário, o que se busca é identificar como, nas condições contemporâneas, a esfera pública tem sido progressivamente apropriada pelo capital financeiro, fenômeno dissecado por Chesnais (1996) ao apontar para a financeirização como elemento estruturante das dinâmicas sociais, políticas e econômicas do período recente. A análise dialógica das ocasiões históricas revela que toda evolução institucional carrega consigo contradições, resistências e redefinições que ultrapassam a superfície dos discursos oficiais, mostrando que as reformas e as respostas institucionais resultam de um embate permanente entre projetos, interesses e lógicas divergentes.

Por fim, para esta etapa do desenvolvimento analítico, decidiu-se reconfigurar a apresentação dos oito relatórios centrais, distribuindo-os em oito capítulos autônomos, e não como subcapítulos. Tal reorganização decorre da necessidade de explorar com maior profundidade os sentidos e contradições inscritos em cada documento, respeitando a densidade própria de suas abordagens e implicações. Do capítulo 5 ao capítulo 12, o percurso interpretativo será guiado por uma costura entre a crítica da economia política, a filosofia, a sociologia e o exame empírico dos dados e normativas, sustentando-se em uma abordagem ancorada no referencial histórico-materialista. Nesse itinerário, buscar-se-á dissecar como as cartilhas técnico-políticas produzidas pelo BM atuam na conformação de uma ideia de UCM à brasileira, revelando não apenas os mecanismos explícitos de indução institucional, mas também os subterrâneos normativos que condicionam o campo do educação superior sob novas formas de racionalidade governamental, o que impõe a necessidade de interrogar seus efeitos para além dos discursos formais e dos calendários reformistas em que se inscrevem.

5. O CAMINHO PARA A EXCELÊNCIA ACADÊMICA

Para a presente pesquisa, optou-se deliberadamente por abandonar a linearidade cronológica habitual na análise dos oito documentos centrais, elegendo uma organização pautada pelos contextos, intersecções e articulações estruturantes que atravessam as transformações vividas pela universidade estatal pública brasileira. Esta escolha metodológica visa potencializar a compreensão dos entrelaçamentos que marcam o percurso da universidade entre neoliberalismo, políticas de austeridade e mudanças paradigmáticas, elementos que, por sua própria natureza, não se dispõem em uma sequência temporal rígida, mas emergem de modo transversal e interdependente, em camadas de disputa e reconfiguração institucional. Os contextos investigados encontram-se ancorados em debates raramente explicitados nas salas de aula ou mesmo nos discursos acadêmicos predominantes, mas cujos efeitos se cristalizam progressivamente nas políticas públicas e na tessitura cotidiana das instituições.

Cabe ressaltar que, para a constituição do corpus documental deste trabalho, o ponto de partida foi o relatório “*O Caminho para a Excelência Acadêmica: A Criação de Universidades de Pesquisa de Classe Mundial*”, do BM (2011), em razão de sua centralidade como referência normativa e analítica no cenário internacional. O processo de seleção envolveu uma triagem rigorosa de mais de vinte relatórios e um universo documental que ultrapassou cinco mil páginas, culminando na delimitação de oito temas considerados nodais para a compreensão das interfaces entre economia política da educação, formação humana e produção de conhecimento. A junção dos temas dos oito relatórios, não são recorrentes na literatura didática ou nos roteiros tradicionais das pesquisas em educação superior, mas emergem como zonas críticas onde se articulam as estratégias globais do BM e as inflexões históricas vividas pela educação superior brasileira, particularmente entre os anos de 1990 e 2025.

Essa arquitetura investigativa possibilita mapear a produção e circulação de ideias-força, princípios e modelos institucionais que, mesmo muitas vezes não nominados explicitamente, orientam reformas, inspiram diretrizes e modulam o éthos das universidades públicas. A análise empreendida toma como eixo as relações teóricas, políticas e econômicas que se entrelaçam nas proposições do BM, inserindo-as no debate nacional sobre os destinos da universidade estatal, a redefinição de suas finalidades e a disputa permanente entre mercantilização e compromisso público. O percurso adotado, desprovido de qualquer ambição de exaustividade ou de conclusividade, busca lançar luz sobre brechas, contradições e deslocamentos que

atravessam o campo de forças onde se joga, cotidianamente, o futuro da formação e do conhecimento no Brasil.

O relatório “O Caminho para a Excelência Acadêmica: A Construção de Universidades de Pesquisa de Classe Mundial” (BM, 2011) configura-se como obra fundamental para o entendimento das metamorfoses da educação superior no cenário internacional contemporâneo. Sua elaboração advém de um diagnóstico crescente, por parte de organismos multilaterais, quanto à centralidade da educação terciária para o desenvolvimento socioeconômico e a competitividade dos países ao longo do século XXI. O texto do relatório não se limita à exposição teórica, mas apresenta uma síntese de experiências concretas e lições extraídas de instituições que almejam ou atingiram o patamar de UCM, convertendo-se em um compêndio de boas práticas e estratégias institucionais. A publicação surge no contexto de uma demanda global por modelos eficazes de governança e inovação, refletindo a crescente interconexão e disputa por excelência acadêmica entre países, regiões e universidades em distintos estágios de desenvolvimento.

A criação deste documento situa-se no âmbito da estratégia institucional do BM, conforme evidenciado pela presença de seu logotipo e pela chancela explícita nas páginas internas da publicação. Não se trata, portanto, de uma vinculação meramente formal, mas de um posicionamento político e programático que expressa o engajamento do BM com o aprimoramento dos sistemas de educação superior. O relatório integra a série *Directions in Development*, com ênfase no desenvolvimento humano, e consolida o compromisso da instituição com a produção e a difusão de conhecimento aplicado como catalisador de progresso, principalmente em países de renda média e em desenvolvimento. Assim, o documento destina-se, primordialmente, a gestores, formuladores de políticas e líderes universitários comprometidos com reformas e inovações institucionais, sublinhando a importância estratégica da educação superior para a inserção global das nações.

Essa aparente benevolência da iniciativa do BM, manifestada na proposição de um “caminho para a excelência acadêmica”, encobre as profundas contradições de sua presença no cenário global da educação superior. Em vez de se restringir a um aprimoramento neutro, a “estratégia institucional do BM”, explicitada por seu logotipo e chancela enquanto selo de aprovação ideológica, revela a imposição de modelos que, sob o signo do “desenvolvimento humano”, mantêm lógicas de acumulação de capital e de subordinação dos saberes.

Sob a ótica da crítica materialista, aquilo que se apresenta como genuíno engajamento institucional do BM pela melhoria da educação superior é atravessado por contradições estruturais que escapam ao brilho de seu discurso oficial. Marx (2013) e Engels (2011) já advertiam que, nas sociedades capitalistas, a produção e circulação de ideias, mesmo quando investidas de pretensões universais e emancipatórias, frequentemente reproduzem as estruturas de dominação, convertendo a ciência e a cultura em instrumentos de legitimação da ordem vigente.

No documento do BM, a retórica do desenvolvimento humano oculta o movimento mais profundo de adequação das universidades às exigências do capital global, subordinando agendas nacionais e promovendo padrões externos como se fossem universais. Tal dinâmica revela a adoção de métricas, classificações e parâmetros que, em nome do progresso, mascaram interesses econômicos e consolidam novas formas de dependência, podendo retirar das instituições sua dimensão transformadora.

No espírito de “Contrafogos”, Bourdieu (1998) tais documentos se constituem como artefatos simbólicos destinados a legitimar reformas e a naturalizar processos de exclusão e competição, camuflados pelo discurso da meritocracia e da excelência. As promessas contidas no relatório do BM, em nada associadas a compromissos com a autonomia ou com a democratização do ensino, escamoteiam a adoção de modelos gerenciais e hierárquicos que beneficiam gestores e setores alinhados ao receituário neoliberal.

A ênfase na globalização e na inserção internacional das universidades, ainda que revestida de um vocabulário progressista, implica a disseminação de mecanismos de segmentação e subordinação, intensificando a disputa por recursos, reconhecimento e legitimidade. As contradições tornam-se evidentes quando o progresso prometido é seletivo, ao passo que a expansão da competitividade reforça desigualdades históricas e fragiliza a função crítica das universidades perante a sociedade.

A escolha dos autores para o relatório não se apresenta como um gesto neutro, mas resultado de movimentos estratégicos em circuitos globais de poder e conhecimento. Philip G. Altbach e Jamil Salmi ocupam posições de destaque justamente pela capacidade de transitar entre os interesses acadêmicos e as demandas de organismos internacionais. Altbach, figura proeminente no estudo das dinâmicas de circulação de saberes, alia-se a Salmi, cuja experiência junto ao BM reforça uma abordagem que, ao mesmo tempo em que acumula densidade teórica, opera alinhada às necessidades de reestruturação institucional ditadas por fluxos financeiros e

interesses de governança. A perspectiva cosmopolita presente no relatório não surge descolada dos processos de legitimação e consolidação de determinadas agendas, funcionando como instrumento de mediação entre o universo acadêmico e os comandos de reforma que se impõem à escala planetária. O destaque conferido ao alcance dessas ideias em diferentes países reflete não apenas impacto intelectual, mas a capacidade de intervir materialmente na formulação de políticas.

As universidades de pesquisa exigem instalações físicas compatíveis com suas missões, o que significa espaços de ensino, bibliotecas e laboratórios caros. Tecnologia da informação sofisticada também é necessária. As infraestruturas das universidades de pesquisa são complexas e caras para construir, manter e atualizar periodicamente (BM, 2011, p. 53, tradução direta do autor).

A disseminação do relatório pelo BM encontra justificativa no projeto de ajustar universidades aos imperativos de uma economia global centralizada na produção e apropriação de conhecimento. O documento define as UCM como epicentros da inovação e do desenvolvimento, promovendo a formação de quadros estratégicos em sintonia com os interesses dominantes do cenário internacional. Apresenta-se, assim, a excelência acadêmica não apenas como valor cultural, mas como alavanca fundamental de reprodução das relações de poder e diferenciação econômica. A narrativa de redução da pobreza e promoção de justiça social torna-se indissociável dos mecanismos de expansão do capital humano, colocando as instituições universitárias em função da renovação dos padrões de acumulação e legitimação política. O relatório, ao sugerir que a universidade é catalisadora de mudanças estruturais, escamoteia as contradições entre inclusão social e reprodução das desigualdades, próprias ao campo da educação superior sob lógicas competitivas.

Quanto ao envolvimento financeiro direto, o relatório não apresenta um valor consolidado e explícito dos investimentos realizados, mas diversas menções fragmentadas permitem inferir a existência de recursos substanciais empregados na execução do projeto. A pesquisa contou com o cofinanciamento do *Center for International Higher Education (CIHE) da Boston College*, com suporte da *Ford Foundation*, além do respaldo da *Human Development Network* do próprio BM. O desenvolvimento do relatório implicou custos de editoração, pesquisa e apoio técnico, além de parcerias com consultorias especializadas e a impressão pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, com a participação da *Naylor Design, Inc.* para o design da publicação. O rigor formal é evidenciado ainda pela catalogação da obra em órgãos internacionais, como a *Library of Congress*.

Nota-se no relatório analisado, cuja abordagem transcende a mera formulação de recomendações técnicas neutras, sua inserção no movimento de globalização que, conforme Harvey (2005), reconfigura profundamente as relações entre Estados, mercados e instituições internacionais. A partir dessa perspectiva, a expansão dos referenciais do BM ultrapassa os limites das associações nacionais, promovendo uma padronização de práticas, valores e políticas que ignora as especificidades dos processos históricos e sociais locais.

O fenômeno da globalização, mais do que mera interligação econômica, funciona como instrumento de reorganização do espaço político e social, deslocando o centro das decisões para esferas transnacionais e subordinando o interesse público às exigências do capital em escala global. Assim, o relatório, aos poucos, converte-se também em ferramenta de mediação e difusão de uma racionalidade que pretende universalizar modelos, ao mesmo tempo em que intensifica a dependência e fragiliza as possibilidades de construção de alternativas enraizadas nos contextos nacionais.

Permanece incerto como a crise econômica que começou em 2008 afetará o ensino superior em geral e as universidades de pesquisa em particular. Há exemplos em vários países de cortes severos no financiamento do ensino superior em geral, incluindo os cortes orçamentários de 20% no Reino Unido em 2010 e 2011 e os contínuos cortes impostos pelo Estado na maioria dos estados dos EUA. Além do Japão, a maioria dos países asiáticos não cortou os orçamentos do ensino superior, e, de fato, tanto a China quanto a Índia responderam à crise adicionando fundos aos seus gastos com ensino terciário, particularmente para pesquisa e desenvolvimento. Além disso, apesar das tensões econômicas, a Europa Ocidental continental não reduziu significativamente os orçamentos do ensino superior (BM, 2011, p. 14, tradução direta do autor).

A análise das recorrentes crises de financiamento das universidades revela que não se trata apenas de oscilações conjunturais, mas de uma transformação profunda nas relações entre Estado, universidade e capital. Slaughter e Rhoades (2010) descrevem o fenômeno do *capitalismo acadêmico* como o processo em que as instituições de educação superior são progressivamente orientadas para práticas de mercado, concorrência por recursos privados e subordinação a lógicas de rentabilidade. Esse padrão tornou-se hegemônico em diversas partes do mundo após a crise de 2008, promovendo o encolhimento do financiamento público e a busca por alternativas que frequentemente reforçam as desigualdades entre instituições e regiões. O discurso da escassez, disseminado internacionalmente, legitima cortes orçamentários e contingenciamentos, naturalizando a competição por fundos e a submissão das universidades

a agendas externas, o que tensiona suas funções públicas e aprofundou a precarização do trabalho acadêmico como vemos atualmente.

O resultado dessas decisões de gastos diante da crise econômica é incerto. O subsetor das UCMs pode ser enfraquecido, pelo menos temporariamente, nos sistemas de ensino superior dos principais países anglo-saxões — onde prevalecem as UCMs públicas — enquanto há força contínua na Ásia e, em certa medida, na Europa Ocidental continental. A lenta mudança no equilíbrio da força acadêmica da América do Norte e da Europa para o Leste Asiático pode, de fato, ser acelerada por essas tendências econômicas atuais e por diferentes abordagens de gastos em educação, pesquisa e desenvolvimento durante uma recessão (BM, 2011, p. 14, tradução direta do autor).

Esses casos, nos convida discutir o contexto brasileiro, onde o rebaixamento⁶¹ dos investimentos públicos em ciência e tecnologia entre 2016 e 2022 não pode ser entendido como mero reflexo de crises econômicas internacionais, mas sim como resultado de decisões políticas alinhadas a projetos de reestruturação do papel do Estado. Durante esse período, assistiu-se a cortes sucessivos e ao contingenciamento de recursos fundamentais mesmo diante da emergência sanitária da pandemia, produzindo um quadro em que o orçamento destinado à pesquisa retrocedeu a patamares inferiores aos praticados vinte anos antes.

A proposta do programa Future-se, discutida por Silva Jr e Fargoni (2020b), sintetiza a tentativa de deslocar a universidade estatal para a órbita das organizações sociais e da gestão privada, chegando a propor que edifícios universitários fossem administrados por entidades financeiras como ativos, num movimento de aproximação explícita entre educação pública e interesses bancários. Esta estratégia revelou o esgotamento do modelo de financiamento estatal e a adoção de parâmetros próprios do mercado, mesmo diante de evidências internacionais que sugerem alternativas mais inclusivas.

O debate sobre o Future-se escancarou a contradição central do capitalismo acadêmico no Brasil, ao mesmo tempo em que buscou legitimar ainda mais a abertura da universidade para o capital financeiro, fragilizou os pilares históricos que sustentaram a expansão e a democratização do educação superior. O episódio do Future-se não foi um ponto fora da curva,

⁶¹ Após a Emenda Constitucional 95/2016, que impôs austeridade fiscal, os recursos do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) caíram drasticamente: em 2021, representavam apenas 0,13% do orçamento federal (contra 0,56% em 2015). O CNPq, principal agência de fomento, sofreu redução de 70,4% (de R\$ 3,04 bilhões em 2013 para R\$ 0,90 bilhão em 2021). Seu Programa de CT&I teve queda de 75% no período, com gastos em 2021 equivalentes a 25% dos de 2013. As ações orçamentárias específicas foram severamente impactadas: Formação de recursos humanos (00LV) reduziu 75%; Fomento à pesquisa (20US) caiu 96,57%; Cooperação internacional (6147) diminuiu 70%; e Eventos científicos (6702) registraram corte de 98% (2021 vs. 2016). A pandemia (2020-2021) agravou os cortes, comprometendo a produção de conhecimento e inovação, mesmo com demandas urgentes por soluções científicas (Ribeiro et al., 2023).

mas o exemplo de um movimento que, sob o pretexto de modernização e ajuste fiscal, promoveu o esvaziamento do orçamento público e ampliou a dependência das universidades em relação a fundos privados e contratos de prestação de serviços.

5.1 – O ‘capitalismo acadêmico’ por trás da UCM

A leitura crítica do relatório do BM revela a centralidade conferida às estratégias de financiamento e à mobilização de recursos como instrumentos de transformação das universidades em espaços cada vez mais permeáveis às lógicas de mercado. Logo no início, o documento aponta que “universidades de classe mundial requerem investimentos significativos de recursos financeiros estáveis e previsíveis” (BM, 2011, p. 20), estabelecendo uma conexão direta entre excelência acadêmica e capacidade de atrair capital.

O texto não apenas recomenda a diversificação das fontes de financiamento, mas enfatiza que a autonomia orçamentária e a busca por receitas próprias se tornam critérios centrais de avaliação e de distinção institucional. Nessa perspectiva, as universidades são instadas a se inserir em redes de captação de fundos e a operar segundo princípios que privilegiam a competitividade, a capilarização de parcerias público-privadas e a subordinação das agendas acadêmicas às demandas de investidores e gestores externos.

A ascensão das UCMs, conforme delineado no relatório do BM, não pode ser dissociada de uma lógica de mercado que se infiltra profundamente na esfera acadêmica, remetendo às discussões sobre o capitalismo acadêmico (Slaughter & Rhoades, 2010). O documento, ao apontar que UCMs exigem mais financiamento do que outras universidades para atrair os melhores membros da equipe e estudantes e para fornecer a infraestrutura necessária para pesquisa e ensino de ponta, revela que a excelência almejada é diretamente proporcional à capacidade de mobilização de capital.

A transformação do conhecimento em um ativo transacionável, gerador de propriedade intelectual e outras descobertas e inovações que têm valor no mercado, subordina a produção científica a imperativos econômicos. Essa suposta ‘monetização’ da pesquisa e do ensino, onde o custo por estudante é inevitavelmente mais alto do que a média em todo o sistema de educação superior, estabelece uma correlação direta entre investimento financeiro e prestígio acadêmico, consolidando uma hierarquia que não apenas replica, mas intensifica as desigualdades inerentes ao sistema capitalista global.

O relatório detalha exemplos de instituições que ampliaram expressivamente suas receitas ao diversificarem fontes de financiamento, como fundos patrimoniais, receitas de propriedade intelectual, doações privadas e parcerias com empresas multinacionais. A experiência da Universidade de *Stanford*, citada no texto, ilustra a importância atribuída à proximidade entre universidade e setores financeiros, destacando que parte significativa do orçamento da instituição advém de retornos financeiros provenientes de fundos de investimento e da valorização de ativos imobilizados (BM, 2011, p. 67). As “UCMs serão cada vez mais desafiadas a levantar seus próprios fundos de potenciais doadores, através da venda de produtos intelectuais e consultoria, e cada vez mais de mensalidades e taxas estudantis” (BM, 2011, p. 26). Esta é uma abordagem direta que transforma o campus universitário em uma arena de transações, onde conhecimento, patentes e inovação são convertidos em mercadorias negociáveis, reforçando o papel dos gestores como agentes intermediários entre interesses acadêmicos e os imperativos de rentabilidade impostos por investidores, fundações e bancos.

Como outras universidades estatais na China, o financiamento da *Shanghai Jiao Tong University* (Universidade Jiao Tong de Xangai) vem de diversas fontes – financiamento governamental, receita de pesquisa, taxas de matrícula, empresas parceiras e empresas administradas pela universidade e doações de indivíduos e organizações sociais [...] selecionada como uma das principais universidades participantes, a SJTU recebeu financiamento extra pelos Projetos 211 e 985. O financiamento do Projeto 211 visa a três áreas principais – melhoria da capacidade de pesquisa institucional, desenvolvimento de áreas disciplinares chave e desenvolvimento de campus digital e infraestrutura. O financiamento do Projeto 985 apoia as atividades da universidade nas seguintes áreas principais: construção de capacidade de pesquisa, desenvolvimento de infraestrutura e campus, recrutamento de talentos e desenvolvimento de professores, e colaboração internacional” (BM, 2011, p. 56).

A influência do capital financeiro sobre a estrutura e a governança universitária é reiterada em passagens do relatório que recomendam a profissionalização da administração, a contratação de gestores com perfil empresarial e a adoção de práticas inspiradas pelo setor privado. Ao mencionar a necessidade de “garantir que os recursos financeiros sejam administrados de modo eficiente, flexível e transparente” (BM, 2011, p. 76), o documento legitima a transferência de métodos de avaliação típicos do mundo corporativo para o interior das universidades públicas. Tal movimento, em absoluto não se limita a uma mera modernização administrativa, revela o avanço de uma lógica que converte docentes e pesquisadores em executores de metas, projetos e contratos, deslocando o sentido do conhecimento do campo público para o da mercadoria, e reiterando o processo que Slaughter e Rhoades (2010) conceituaram como parte do conceito na prática do capitalismo acadêmico.

É importante observar que o relatório não silencia sobre os riscos e desafios decorrentes da intensificação da dependência financeira em relação a capitais privados e fontes externas. O texto alerta para a volatilidade das receitas oriundas do mercado financeiro e para o perigo da sobreposição de interesses corporativos sobre a missão pública das universidades (BM, 2011, p. 83). Ainda assim, a solução oferecida permanece dentro do mesmo repertório gerencial, apostando na sofisticação das ferramentas de controle e na ampliação da governança financeira como resposta aos dilemas impostos pela competição global. O diagnóstico, embora por vezes reconheça as assimetrias regionais e sociais, termina por reafirmar o caminho da financeirização, atribuindo à universidade a responsabilidade de adaptar-se a ambientes em permanente mutação, e naturalizando as consequências desse processo para a precarização do trabalho acadêmico e para a segmentação institucional.

No contexto da busca incessante por excelência institucional e captação de recursos, a noção de capital fictício torna-se elemento central para compreender as novas formas de subordinação do conhecimento à lógica financeira. Marini (1990) argumentou que o capital fictício consiste no distanciamento progressivo entre o valor efetivamente produzido pela atividade social e as dinâmicas de valorização impostas pelos mercados financeiros. Na universidade, esse fenômeno manifesta-se na transformação de pesquisas, patentes e até mesmo reputação acadêmica em ativos especulativos, cujos valores circulam independentemente de qualquer lastro material real. Essa dinâmica não apenas redefine a função social da universidade, como também contribui para a sua instrumentalização como engrenagem da acumulação financeira em escala global.

Paulani (2008) aprofunda essa análise ao mostrar como o avanço da financeirização se articula à reprodução do capital fictício dentro das instituições públicas de educação superior. O processo de subordinação da produção de conhecimento às exigências do capital não apenas fragiliza o compromisso com a formação crítica e cidadã, mas transforma a universidade em campo de disputa por ativos financeiros, contratos e fundos de investimento, muitas vezes desvinculados das necessidades sociais concretas.

A pressão por captação de recursos e a busca, por exemplo, por inserção em *rankings* internacionais alimentam a criação de uma economia simbólica, pautada por promessas de retorno e valorização reputacional, que reforçam o distanciamento entre universidade e sociedade. Assim, a expansão do capital fictício nas instituições de educação superior ilustra as contradições de um modelo que privilegia a valorização especulativa em detrimento do projeto público de educação.

A centralidade do financiamento perpassa o relatório do BM de modo quase obsessivo, expressando a preocupação em garantir fluxos contínuos de capital para as instituições que pretendem alcançar o patamar de excelência global. Logo nas primeiras seções, o documento sustenta que “universidades de pesquisa de classe mundial precisam de acesso a recursos financeiros estáveis e previsíveis, tanto públicos quanto privados” (BM, 2011, p. 20), delimitando que sem essa condição não há como sustentar laboratórios, atrair docentes qualificados ou fomentar redes de colaboração internacional.

Essa orientação, porém, não emerge no vazio, mas é parte de uma ordem global que, conforme Harvey (2005), busca uniformizar parâmetros, nivelando o campo das universidades por exigências que são ditadas fora dos contextos locais. O resultado é um duplo movimento: ao mesmo tempo em que institui mecanismos mínimos de qualidade e transparência, cria-se uma padronização que pode servir tanto para expandir práticas virtuosas quanto para apagar singularidades institucionais e sociais.

Esse duplo movimento, à luz da crítica de Oliveira (2003) sobre a razão dualista permite evidenciar como a centralidade atribuída ao financiamento institucional oculta as tensões e assimetrias históricas do sistema universitário brasileiro. Oliveira (2003) argumenta que o pensamento dualista, presente nas formulações sobre desenvolvimento, naturaliza oposições entre centro e periferia, homogeneizando realidades profundamente distintas sob um discurso de modernização universal. Ao afirmar que o acesso a recursos estáveis e previsíveis é requisito fundamental para o ingresso no seleto grupo das universidades de excelência, o relatório do BM incorpora essa lógica dualista, atribuindo a ausência de padrão financeiro global à incapacidade local, enquanto ignora a origem estrutural das desigualdades e a historicidade das restrições orçamentárias. Dessa forma, a busca por excelência proposta pelo relatório, ao impor critérios externos e neutralizar especificidades, consolida relações de dependência, aprofunda hierarquias e dificulta o surgimento de alternativas emancipatórias forjadas nos contextos periféricos.

A busca, por exemplo, pela excelência global transforma o conhecimento em *matéria-prima* para o capital, convertendo inovação científica, propriedade intelectual e tecnologia em ativos negociáveis e instrumentos de valorização financeira (Silva Jr, 2017). O relatório do BM explicita, por exemplo, que “as instituições de classe mundial são capazes de gerar receitas próprias por meio de parcerias com empresas, licenciamento de patentes, incubadoras e prestação de serviços” (BM, 2011, p. 65).

Habermas (2012) já apontava o risco de colonização do mundo da vida pelo sistema, indicando como os processos comunicativos e as práticas cooperativas, como as universitárias são cooptados por imperativos de rentabilidade, subtraindo o caráter público e crítico da pesquisa acadêmica. Em meio a esse quadro, a universidade passa a atuar como interface direta do circuito financeiro, organizando-se para captar fundos e projetar resultados, ao passo que pesquisadores se veem pressionados a performar, inovar e patentear em nome da sobrevivência institucional.

No caso da pós-graduação, o relatório do BM mantém um silêncio eloquente sobre as condições objetivas de trabalho e os direitos sociais de mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, especialmente em países periféricos como o Brasil. Embora destaque a importância de “atrair jovens talentos para as carreiras de pesquisa e fortalecer a formação avançada” (BM, 2011, p. 101), o texto ignora o fato de que grande parte desse contingente atua em regime de bolsa sem vínculo empregatício, sem registro previdenciário e sem garantia de direitos trabalhistas.

Bourdieu (1998) já denunciava o caráter precário do trabalho intelectual, ressaltando que a ausência de reconhecimento institucional dos pesquisadores subalternizados contribui para a manutenção de estruturas de exploração que favorecem a apropriação privada dos resultados da produção coletiva. A condição de invisibilidade desses sujeitos é funcional à lógica do capital fictício, pois amplia o volume de *matéria-prima* científica disponível sem aumentar os custos sociais para o Estado ou para as universidades.

A financeirização da universidade, evidenciada em diversas passagens do relatório, promove a incorporação de mecanismos de mercado na governança institucional, estimulando a criação de fundos patrimoniais, o endividamento programado e a mobilização de recursos junto a investidores externos. O BM recomenda explicitamente que “as universidades devem diversificar suas fontes de financiamento e investir em mecanismos inovadores de captação de recursos, como *endowments*⁶², fundos de investimento e parcerias público-privadas” (BM, 2011, p. 84). Essa orientação aprofunda o processo de financeirização, conforme Paulani (2008) e Marini (2013), pois submete a universidade a lógicas de valorização que privilegiam retornos especulativos no lugar da estabilidade orçamentária e da autonomia acadêmica. A aposta em

⁶² São fundos patrimoniais formados por doações, investimentos e rendimentos acumulados, geridos por instituições (como universidades) para garantir uma fonte contínua de recursos ao longo do tempo. O capital principal desses fundos geralmente não é utilizado diretamente; apenas os rendimentos gerados pelos investimentos são aplicados no financiamento de atividades institucionais, como bolsas, pesquisa, infraestrutura e inovação.

fontes voláteis e incertas de recursos aprofunda a dependência de decisões externas e enfraquece a possibilidade de construir projetos de longo prazo voltados ao interesse social.

A busca crítica pelas parcerias com empresas e fundos privados no relatório revela não apenas a complexidade do financiamento universitário, mas também as fissuras estruturais e ideológicas abertas pela crescente presença de interesses privados no interior da universidade pública. O caso paradigmático da Shanghai Jiao Tong University ilustra como a diversificação das fontes de financiamento, embora apresentada como imperativo de excelência, desloca o centro de gravidade da universidade para zonas de ambiguidade institucional. A universidade, ao celebrar a colaboração com parques industriais, empresas de alta tecnologia como *Intel*, *ST Microelectronics* e *Microsoft*, bem como ao receber vultosas doações privadas, como o aporte bilionário da *Beijing Zizhu Pharmaceutical Co., Ltd.*, legitima uma lógica de acumulação que transborda a esfera acadêmica e instala a universidade como vetor da racionalidade empresarial e mercantil.

O modelo estadunidense de universidade de pesquisa se destaca, no relatório analisado, não apenas pelo protagonismo acadêmico, mas também pela relação com *stakeholders*⁶³ não estatais, corporações e fundações empresariais. Ao longo do relatório, Harvard, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Stanford, University of California (em especial Berkeley) e outras instituições emblemáticas figuram como paradigmas, frequentemente associados ao acesso a vultosos recursos provenientes de empresas como *Intel*, *Microsoft*, *DuPont* e *IBM*. Este arranjo sugere um sistema de financiamento que excede a mera transferência estatal, constituindo um ecossistema acadêmico altamente permeável a interesses privados, cujo grau de autonomia real merece questionamento sob uma ótica de historicidade, tendo em vista o papel estratégico dessas empresas na definição de prioridades científicas e tecnológicas.

A presença de empresas como *Intel*, *ST Microelectronics*, *Microsoft* e *Zizhu Science-Based Industrial Park*, no caso chinês, assim como de *General Electric*, *Ford Foundation*, *Bell Laboratories*, *DuPont* e outras gigantes estadunidenses, aponta para um ambiente em que as universidades se convertem em epicentros de produção de conhecimento instrumentalizado para o capital privado. O relatório evidencia que, sob o pretexto da excelência acadêmica, universidades de prestígio aceitam vultosas doações, fomentam laboratórios patrocinados e estruturam centros de pesquisa voltados à transferência de tecnologia para a indústria. Este

⁶³ *Stakeholders* são pessoas, grupos ou instituições que têm interesse ou influência em uma organização ou projeto, como empresas, governos, estudantes, professores, fundações e sociedade civil.

fenômeno, longe de ser anódino, revela a tendência de subordinação da agenda universitária às demandas do mercado, configurando a universidade como locus de reprodução ampliada do capital, mediada por alianças público-privadas cada vez mais sofisticadas e opacas em sua governança (Slaughter e Rhoades, 2010).

O protagonismo de entidades como o *International Bank for Reconstruction and Development*, *World Bank*, *Ford Foundation*, entre outras, exposto na obra, explicita o papel dos fundos privados e de organismos multilaterais na formulação das reformas universitárias globais, especialmente nos países periféricos. Tais atores financiam pesquisas, programas de excelência e reformas institucionais que não raro reproduzem o modelo estadunidense, promovendo uma internacionalização subordinada, calcada em *rankings*, padrões e mecanismos de avaliação criados por agências privadas. A internalização acrítica dessas práticas, ancorada em fluxos financeiros transnacionais, tensiona a autonomia universitária e aprofunda as desigualdades no acesso e produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que submete o corpo docente e discente a uma lógica meritocrática que, em última instância, serve à acumulação de capital nas franjas do *capitalismo acadêmico* (Chesnais, 1996; Slaughter e Rhoades, 2010).

De acordo com Wang e Liu (2009) relações entre universidades e grandes empresas nos Estados Unidos da América estão fundamentadas na transferência de tecnologia, na comercialização de patentes e no financiamento direto de pesquisas voltadas a interesses do setor privado. O documento examinado demonstra a expansão dessas práticas em universidades asiáticas, principalmente na China, onde parcerias com corporações como *Baoshan Iron and Steel Company* propiciam a criação de centros industriais universitários voltados à incubação de novas tecnologias, desenvolvimentos científicos aplicados e geração de *spin-offs*.

Essa configuração institucional favorece áreas do conhecimento imediatamente demandadas pelo setor empresarial, relegando as humanidades e suas dimensões sociais e críticas a papéis secundários, restringindo o papel da universidade ao atendimento de expectativas mercadológicas. Ao naturalizar essa relação de dependência, o ambiente acadêmico se reestrutura em função de resultados econômicos e métricas avaliativas, comprometendo a autonomia universitária e submetendo o projeto de universidade pública a condicionantes impostos pela lógica do capital privado, produzindo tensões insolúveis no campo educacional.

Ainda no contexto dos Estados Unidos, observa-se a fragmentação dos recursos estatais e uma disputa acirrada por aportes financeiros privados, que inclui a busca constante por doações, patentes e contratos com corporações. Instituições como *Stanford*, *Harvard* e *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* figuram no relatório como beneficiárias provenientes de entidades como *Ford Foundation*, contribuições de ex-alunos empresários e acordos estratégicos com multinacionais.

Esse processo consolida uma dependência crônica de capitais não estatais, que pode redefinir agendas de pesquisa, influenciando as “novas UCMs” mundo afora, mesmo que essa lógica já esteja ocorrendo nas universidades estatais públicas brasileiras, porém, é um outro estímulo de produtividade acadêmica orientada a resultados e ampliando o fosso entre universidades de elite e as demais. As contradições advindas dessa segmentação reforçam desigualdades estruturais e submetem o acesso ao conhecimento científico a mediações de natureza financeira, articuladas a interesses geopolíticos de dominação intelectual e tecnológica, que determinam os rumos da universidade global (Geiger, 2004).

Em países periféricos, a assimilação do modelo de parcerias público-privadas, impulsionada por organismos como o próprio BM e por fundações empresariais internacionais, reproduz desigualdades históricas e aprofunda a dependência tecnológica e científica em relação aos países do centro capitalista. O relatório evidencia que, na China, no México e em outros contextos nacionais examinados, a predominância de fundos privados e a atuação de empresas multinacionais remodelam estruturas curriculares e orientam a pesquisa aplicada segundo interesses exógenos, intensificando a mercantilização do educação superior. Novos regimes de competição, processos avaliativos centrados em padrões internacionais e mecanismos de controle sobre a produção acadêmica produzem uma reordenação do campo acadêmico, raramente tematizada de forma crítica pelas políticas oficiais de internacionalização (Wang, Liu, 2013).

O relatório apresenta, por outro lado, exemplos positivos de iniciativas universitárias que articulam inovação e inserção produtiva, ressaltando o papel das incubadoras de empresas e dos parques tecnológicos no estímulo à pesquisa aplicada e à transferência de tecnologia. Destaca que “as incubadoras universitárias são ambientes propícios para a geração de empregos, inovação e desenvolvimento regional” (BM, 2011, p. 109). Contudo, Marginson (2011) problematiza que tais experiências, quando capturadas pela lógica do capital, tendem a sequestrar o trabalho intelectual do pesquisador, transformando descobertas em possíveis commodities e retirando do trabalhador científico qualquer controle sobre os frutos de sua

própria atividade. Esse movimento reforça a alienação do trabalho acadêmico e consolida um modelo em que a universidade serve prioritariamente à acumulação de capital, mais do que à emancipação social.

Brevemente, este é um tema cuja complexidade demanda abordagem que ultrapassa os limites desta investigação, configurando-se como pauta fundamental para agendas futuras em múltiplas áreas do conhecimento. A alienação do trabalhador na ciência, conceito já presente nas reflexões de Marx (2017), manifesta-se com especial nitidez no cotidiano de professores pesquisadores, pós-graduandos, graduandos e técnicos que compõem a base da produção científica nacional.

Mesmo sob intensas queixas quanto à sobrecarga de tarefas e aos agravamentos da saúde mental, muitos desses sujeitos celebram publicamente a ascensão de suas universidades em *rankings* internacionais. Essa celebração, embora revestida de entusiasmo institucional, revela um sintoma profundo de desconexão entre o produtor e o produto de seu trabalho, uma vez que a glória obtida na ordem global frequentemente não resulta em melhoria das condições materiais ou simbólicas dos próprios trabalhadores, reiterando a cisão entre reconhecimento externo e emancipação concreta.

A obsessão por métricas de "excelência" e a busca incessante por visibilidade global, elementos centrais no relatório do BM, impulsionam um ciclo vicioso onde o sucesso em *rankings* como o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), o *Times Higher Education* (THE) e o *QS World University Rankings* (QS) se traduzem em maior pressão por produtividade e, conseqüentemente, em maior alienação. O pesquisador, em vez de controlar seu processo de trabalho e o destino de suas descobertas, vê-se impelido a gerar "propriedade intelectual" e "inovações que têm valor no mercado" (BM, 2011, p. 25), tornando-se um mero apêndice de uma máquina de acumulação de capital acadêmico.

Nessa conjuntura, a USP representa um paradigma da inserção de instituições de educação superior em países em desenvolvimento na lógica global dos *rankings* de excelência, com frequente celebração por sua posição entre as melhores da América Latina no *THE* e no *QS*. Contudo, essa distinção, embora motive o reconhecimento institucional, dissimula uma intensificação das pressões sobre o trabalhador cientista, sejam eles professores pesquisadores, pós-graduandos ou técnicos. A busca incessante por pontos que sustentam essas classificações, como "o número de artigos publicados em periódicos de alto impacto internacional" e "a obtenção de financiamentos de pesquisa competitivos" (BM, 2011, p. 50), pode contribuir para

gerar o ambiente de sobrecarga e esgotamento. O próprio Jornal da USP (USP, 2021; 2024) já abordou a questão do *burnout* entre alunos de pós-graduação e professores, evidenciando como a exigência por produtividade para sustentar o "prestígio" (BM, 2011, p. 25) institucional nos *rankings* se traduz em problemas de saúde mental e precarização das condições de trabalho.

Figura 1 – Captura de tela de uma publicação de servidor da USP, ilustrando a classificação da instituição em um Ranking Acadêmico Internacional.



Fonte: Rede Social *Facebook* (Meta)

A captura de tela foi realizada pelo autor para fins de análise. Os nomes das figuras públicas envolvidas na publicação foram ocultados a fim de preservar a privacidade e o foco no conteúdo.

A globalização da excelência, descrita no relatório, também possui efeitos ambíguos sobre o âmbito acadêmico. O documento reconhece que a adoção de parâmetros internacionais de avaliação pode contribuir para elevar padrões de qualidade, promover transparência e

estimular a cooperação transnacional. No entanto, como observa Marginson (2011), a padronização excessiva imposta por *rankings* globais converte-se em mecanismo disciplinar que reprime a diversidade de trajetórias, sufoca inovações fora do padrão e naturaliza a hierarquização entre centros e periferias do sistema universitário mundial. A celebração dos avanços, portanto, convive com a reprodução de desigualdades históricas, reafirmando a centralidade do capital fictício como mediador dos fluxos de conhecimento e dos destinos institucionais.

Figura 2 – Captura de tela de uma publicação do perfil oficial da UFSCar no *Instagram*, ilustrando a classificação da instituição em um *Ranking Acadêmico Internacional*.



Fonte: Rede Social *Instagram* (Meta)

A captura de tela foi realizada pelo autor para fins de análise. Os nomes das figuras públicas envolvidas na publicação foram ocultados a fim de preservar a privacidade e o foco no conteúdo.

O fenômeno da alienação, segundo Konder (2009), adquire contornos ainda mais insidiosos quando atinge os estratos mais intelectualizados das universidades, levando pesquisadores de renome e docentes experientes a celebrarem, de modo acrítico, posições de destaque em *rankings* internacionais. O relatório do BM, ao enfatizar repetidamente a importância de alcançar melhores posições nessas classificações, “os principais indicadores globais fornecem uma base para comparar a performance institucional e orientar reformas de excelência” (BM, 2011, p. 54), introduz parâmetros externos que gradualmente se sobrepõem

aos projetos acadêmicos locais e às trajetórias pessoais dos trabalhadores da ciência. A naturalização desses critérios de avaliação converte o reconhecimento internacional em objetivo final, promovendo um ambiente de competição permanente que ignora as condições reais de trabalho, saúde mental e realização humana dos próprios sujeitos que erguem cotidianamente a universidade.

Essa lógica, atravessada pelo dualismo criticado por Oliveira (2003), aprofunda uma dissociação estrutural entre as exigências globais de excelência e as materialidades do labor universitário, reforçando a alienação em múltiplos níveis. O pesquisador, ao mesmo tempo formador e produtor de conhecimento, vê-se submetido à pressão constante por resultados quantificáveis, à intensificação do ritmo de trabalho e à internalização de expectativas que não raro resultam em adoecimento. O relatório do BM ilustra essa dinâmica ao afirmar que “as universidades de classe mundial devem continuamente inovar e ajustar seus métodos para não perderem competitividade” (BM, 2011, p. 71), ignorando que tal imperativo recai sobre indivíduos concretos, cujas condições de existência podem ser profundamente afetadas. O resultado é a constituição de uma cadeia de *alienação em cascata*, na qual os formadores de pesquisadores reproduzem, mesmo involuntariamente, a lógica de submissão a critérios externos e fragmentados, descolando o sentido do trabalho científico da busca por emancipação coletiva.

No entanto, novamente afirmamos, este é um ponto analítico crítico do trabalho desta pesquisa que não pode ter seu teor neutralizado ou diluído por uma visão meramente técnica ou gerencial. É fundamental ressaltar que por trás das recomendações e prescrições do BM operam fatos históricos, movimentos políticos, pressões econômicas e dilemas sociais que atravessam todas as dimensões das reformas educacionais.

O BM, universalizado enquanto referência normativa, ultrapassa o campo restrito da constituição de UCM e tem devida influência nas políticas educacionais de países periféricos, como evidenciado pelo caso do Ceará, no Brasil, onde modelos de gestão, avaliação e financiamento inspirados por organismos multilaterais foram decisivos na reorganização da educação básica. São processos que não ocorrem em abstração, mas estão enraizados nas contradições do desenvolvimento dependente, na disputa por hegemonia intelectual e na configuração de novas formas de controle e de avaliação do desempenho escolar. Debateremos essas inflexões em maior profundidade nas próximas seções, sempre reconhecendo que nenhuma análise crítica pode prescindir da historicidade e das condições materiais do contexto em questão.

5.2 – A internacionalização e a assimetria centro-periferia

O relatório do BM adota a internacionalização como um horizonte normativo e universal, recomendando que “as universidades devem se engajar de maneira proativa em redes globais de pesquisa, convênios de intercâmbio e projetos multilaterais para elevar sua reputação e competitividade” (BM, 2011, p. 57). O discurso, embora sedutor, oculta contradições fundamentais, pois esse ideal de internacionalização se constrói sobre uma base desigual. O texto do BM pouco aborda os efeitos do fluxo assimétrico de recursos, talentos e reconhecimento, criando uma narrativa em que as universidades do centro ocupam posições de liderança e aquelas da periferia lutam por migalhas de inserção em redes dominadas pelo norte global.

A presença de teor de “americanismo” é notória nas prescrições do relatório, ainda que não seja nomeada. Práticas, indicadores e padrões derivados da experiência universitária estadunidense e britânica são promovidos como “melhores práticas”, inclusive com destaque para exemplos de universidades que “alcançaram posições de liderança nos principais *rankings* internacionais graças à intensa cooperação com instituições dos Estados Unidos” (BM, 2011, p. 68). Gramsci (2004) já advertia que a hegemonia cultural se efetiva também pelo convencimento dos dominados a aceitar o projeto do dominador como se fosse universal. O esforço para modelar UCMs nas periferias acaba produzindo simulações de excelência baseadas em parâmetros externos, que mascaram dependências estruturais e reproduzem relações de subordinação no plano do conhecimento.

Os exemplos contraditórios abundam no relatório. Ao mesmo tempo que afirma ser possível construir UCMs em contextos periféricos, o documento reconhece que instituições dos países em desenvolvimento frequentemente carecem de acesso igualitário a recursos, redes e infraestrutura. A crítica de Marx (2017) ganha atualidade, pois as forças produtivas intelectuais são mobilizadas de forma desigual, ampliando o fosso entre centros acumuladores de capital simbólico e regiões fornecedoras de *matéria-prima* intelectual. O caso brasileiro, com o fim do programa Ciência sem Fronteiras, ilustra como o incentivo à circulação internacional de estudantes e pesquisadores nem sempre resulta em fortalecimento da base científica local, mas pode alimentar o processo de fuga de cérebros e acentuar frustrações entre doutores recém-formados, que retornam a um mercado de trabalho restrito e escasso de oportunidades.

Em particular, o que realmente distingue as universidades do Leste Asiático do resto do mundo é a marcada ênfase na internacionalização. Tanto a *Shanghai Jiao Tong University* (China) quanto a Pohang University of Science and Technology (República da Coreia) tomaram uma decisão estratégica de confiar principalmente em acadêmicos chineses ou coreanos treinados nas melhores universidades da América do Norte ou Europa e, em grande medida, de recrutar corpo docente estrangeiro altamente qualificado [...] aumentar significativamente a porcentagem de cursos ministrados em inglês é uma parte integral dessa estratégia também. Serve ao duplo propósito de facilitar a entrada de acadêmicos estrangeiros e de direcionar o currículo para a formação de estudantes para a economia global (BM, 2011, p. 326).

A competição por bolsas de mobilidade, especialmente nos programas sanduíche oferecidos por CAPES, CNPq e FAPESP, evidencia a dificuldade de inserção equitativa nos circuitos internacionais. O relatório menciona “a importância de apoiar jovens pesquisadores em estágios no exterior”, mas não discute as barreiras institucionais, o custo de vida, as dificuldades de revalidação de títulos ou as limitações estruturais que afetam estudantes brasileiros e latino-americanos (BM, 2011, p. 113). Hazelkorn (2015) e Knight (2012) argumentam que o discurso da internacionalização frequentemente obscurece essas assimetrias, promovendo a ideia de que apenas a circulação internacional pode legitimar o conhecimento produzido fora do eixo central.

Knight (2012, p. 17) complementa:

O mais notável, contudo, é que o termo “internacionalização” tornou-se uma expressão genérica para descrever qualquer iniciativa remotamente vinculada às dimensões mundial, intercultural, global ou internacional do ensino superior – arriscando-se, assim, a perder seu significado e direção. Pesquisas recentes sobre as prioridades e razões da internacionalização universitária, em âmbito nacional e mundial, mostram que estabelecer um *perfil internacional* ou *status global* é considerado mais importante do que alcançar padrões internacionais de excelência ou melhorar a qualidade. Projetos de cooperação internacional para capacitação estão sendo substituídos por iniciativas de construção de reputação para obter reconhecimento como *classe mundial* (Knight, 2012, p. 17, grifos do autor).

Nas entrelinhas desta análise, a alienação da intelectualidade periférica torna-se ainda mais profunda diante da constatação de que, mesmo atingindo níveis elevados de qualificação, muitos doutores, pós-doutorandos e pesquisadores não encontram inserção institucional ou financiamento para dar continuidade à produção científica. Bourdieu (1998) salienta que o capital científico acumulado não se converte automaticamente em posições estáveis ou reconhecimento nacional. O relatório do BM exalta a importância de “atrair e reter talentos

globais”, mas silencia sobre as condições de precarização do trabalho, ausência de perspectivas profissionais e as angústias existenciais do pesquisador que retorna ao seu país sem garantia de estabilidade, emprego ou infraestrutura de pesquisa (BM, 2011, p. 137).

Paradoxalmente, enquanto estimula a circulação internacional e a competição global, o BM pouco questiona o papel dos centros globais como filtros seletivos que absorvem os melhores quadros das periferias, consolidando o circuito internacional de excelência como mercado de talentos globalizado. Marx (2017) e Gramsci (2004) já assinalavam como a mobilidade das forças produtivas, sob domínio do capital, tende a acirrar desigualdades e intensificar o descompasso entre produção local de conhecimento e sua apropriação internacional. O intelectual periférico corre o risco de ser condenado à condição de fornecedor de insumos científicos para centros que monopolizam reconhecimento, recursos e legitimidade.

Knight (2012) aponta que internacionalizar não pode se restringir à adoção acrítica de modelos forjados fora dos contextos locais, mas exige a construção de redes simétricas, respeito às pluralidades epistêmicas e investimento em projetos enraizados nas necessidades sociais concretas. O relatório do BM, ao apresentar o ideal de UCM como projeto universal, encobre as especificidades locais, reforça uma divisão internacional do trabalho intelectual e naturaliza a expectativa de que universidades periféricas adaptem-se aos padrões ditados pelo norte global.

A construção retórica do relatório do BM, ainda que envolta em elegância e articulada por proposições sedutoras, evidencia uma ruptura profunda entre o discurso universalizante e as realidades concretas das periferias do capitalismo. O texto recorre a uma argumentação envolvente que enaltece o otimismo das promessas, mas não dialoga com as condições materiais, institucionais e históricas de países como o Brasil. Os modelos e estratégias de internacionalização apresentados, ao buscarem a reprodução de práticas consagradas em universidades de centros econômicos globais, ignoram o arcabouço normativo, a precarização dos recursos e as heranças institucionais que limitam a autonomia e a capacidade de resposta das instituições brasileiras. A transposição irrefletida de soluções concebidas em contextos de abundância para cenários marcados por restrições resulta em prescrições que, na prática, intensificam a inadequação e frustração, minando avanços científicos autônomos.

A falta de articulação entre as recomendações do relatório e a singularidade da trajetória nacional brasileira revela-se com mais clareza ao se observar o descompasso entre as diretrizes propostas para o presente e a realidade do Brasil há nas duas primeiras décadas do século XX, marcada por volatilidade orçamentária, disparidades regionais e permanência de lacunas

estruturais na formação científica. O discurso sobre excelência e internacionalização desconsidera entraves persistentes enfrentados pelas universidades públicas brasileiras, como a dependência de recursos sujeitos a contingenciamentos, a disparidade entre regiões e a fragilidade institucional de políticas de mobilidade acadêmica. Ao se abstrair das contradições concretas do contexto nacional, a proposta reforça ilusões de modernização, transferindo a responsabilidade pelos resultados para as próprias vítimas das assimetrias globais, sob o disfarce de um universalismo que, ao fim, mantém as desigualdades que afirma combater.

5.3 – Comercialização da educação, desigualdade social e exclusão

O relatório do BM, especialmente em suas últimas seções, acentua a ideia de que a universidade contemporânea deve adaptar-se a dinâmicas de mercado, convertendo ensino, pesquisa e extensão em mercadorias disputadas por diferentes segmentos da sociedade global. Sob a aparência de modernização e aprimoramento institucional, emerge um projeto de comercialização do ensino que, em vez de promover inclusão e democracia, aprofunda a desigualdade social. O texto enfatiza a necessidade de diversificação das receitas, adoção de estratégias de marketing e ampliação das parcerias com o setor privado (BM, 2011), mas negligencia as assimetrias que historicamente condicionam o acesso e a permanência da educação superior. A racionalidade mercantilista não apenas reforça a seletividade dos processos de ingresso, como impõe aos gestores universitários uma lógica de competição por recursos que ignora os condicionantes sociais e institucionais das instituições brasileiras.

Na estrutura argumentativa do relatório, há uma evocação constante de modelos universitários que remetem à experiência norte-americana, chinesa ou de países europeus de alta tecnologia, sugerindo que a universidade brasileira deve seguir tais referências para alcançar prestígio internacional. Embora a valorização de padrões elevados de inovação possa trazer benefícios para áreas como engenharias e ciências aplicadas, essa perspectiva promove o distanciamento das ciências humanas, fenômeno já observado desde a educação básica e intensificado na educação superior. O relatório pouco discute o papel das humanidades na formação cidadã ou no desenvolvimento crítico, restringindo sua análise à produtividade, patentes e indicadores de empregabilidade. A mimetização dos estilos institucionais dos centros globais, em vez de promover pluralidade, termina por obscurecer demandas históricas, desigualdades regionais e a complexidade do contexto nacional, diluindo a função social da universidade em nome de um ideal mercantilizado de excelência.

No caso brasileiro, as contradições dessa agenda tornam-se mais evidentes quando analisamos o impacto das políticas de austeridade e da normatização do ensino imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante a pandemia, a fragilidade da infraestrutura pública expôs a distância entre as recomendações do BM e a realidade das universidades brasileiras, sujeitas a cortes, instabilidade e falta de recursos tecnológicos.

O congelamento do Plano Nacional de Educação pelo teto de gastos (EC 95) impôs limites severos ao financiamento, comprometendo projetos de inclusão e expansão da educação superior. Frigotto (2017) argumenta que tal conjuntura intensificou a subordinação das universidades à lógica do mercado, fragilizando a função pública do ensino superior e aprofundando desigualdades históricas, especialmente entre regiões e grupos sociais marginalizados. O relatório do BM, ao silenciar sobre esses entraves que se repetem há décadas, reforça a tendência de responsabilização das próprias instituições pelo insucesso em alcançar padrões internacionais.

Retomemos, a proposta do Future-se (Cf Silva Jr, Fargoni, 2020b), que uma década após da produção desse relatório do BM buscou instituir uma gestão universitária baseada em contratos de gestão, fundos patrimoniais e parcerias privadas, tentando intensificar a mercantilização do ensino, transformando o acesso ao conhecimento em produto a ser disputado por quem pode pagar ou investir. O episódio da pandemia demonstrou a incapacidade desse modelo de responder às necessidades emergenciais, pois priorizou resultados financeiros e métricas de desempenho em detrimento da garantia de acesso universal, infraestrutura adequada e valorização dos trabalhadores da educação. O relatório do BM, ao advogar a profissionalização da governança universitária e a adoção de práticas de gestão empresarial, desconsidera os efeitos perversos da precarização do trabalho docente, do esvaziamento das instâncias democráticas e do aumento das desigualdades sociais no interior das universidades públicas.

As agências de fomento à pesquisa no Brasil, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), vêm progressivamente priorizando métricas, pontuações e índices de desempenho, em consonância com os padrões internacionais sugeridos pelo relatório do BM. Embora tais critérios possam ampliar a transparência e facilitar comparações, Paulani (2008) ressalta que o excesso de confiança em indicadores objetivos tende a obscurecer a complexidade dos processos formativos, induzindo a competição predatória por recursos e privilégios

institucionais. O incentivo à produtividade, em vez de estimular o avanço do conhecimento, pode gerar mais problemas em áreas não rentáveis, como licenciaturas, e acirrar desigualdades entre instituições, pesquisadores e regiões, reforçando uma lógica de hierarquização que nem sempre se traduz em benefício social ou emancipação intelectual.

No cotidiano das universidades brasileiras, a busca por pontuação elevada nos editais de financiamento induz a priorização de projetos com maior potencial de retorno econômico, relegando a segundo plano iniciativas voltadas à formação crítica, à extensão comunitária e ao desenvolvimento local. O relatório do BM encoraja “a vinculação de recursos a resultados mensuráveis e a celebração de contratos de gestão baseados em indicadores de desempenho” (BM, 2011, p. 189), reforçando outra vez a dependência das universidades em relação a mecanismos de avaliação que, muitas vezes, não contemplam as especificidades regionais e as necessidades da sociedade brasileira.

Marx (2017) alerta que, em um sistema em que tudo pode ser transformado em mercadoria, inclusive a educação, o trabalho docente e o conhecimento produzido deixam de ser fins em si mesmos para se converterem em valores de troca. O relatório do BM alimenta esse imaginário ao projetar uma universidade voltada ao desempenho e à rentabilidade, ignorando a dimensão humanizadora do saber. Dowbor (2017) complementa ao demonstrar que a transformação da educação superior em empresa compromete sua função social, distanciando-a das demandas históricas da população e das necessidades de desenvolvimento nacional. A promessa de inclusão, inovação e autonomia, segundo o relatório, esbarra em um cenário de fragilidade institucional, cortes orçamentários e avanço de projetos ideológicos conservadores, resultando em estagnação e retrocesso científico.

O sonho de uma universidade pública potente, inovadora e socialmente referenciada, segundo os parâmetros do relatório do BM, colide com a realidade enfrentada pela educação superior brasileiro nas últimas décadas. A emergência de frentes parlamentares anticidência, o avanço de discursos obscurantistas e a marginalização da pesquisa de base apontam para a distância entre o ideal proposto e as condições objetivas de realização. Marx (2017) e Dowbor (2017) demonstram que, enquanto persistirem estruturas de poder que privilegiam interesses privados e mercantis, o horizonte de democratização, emancipação e justiça social permanecerá distante. O relatório do BM, ao naturalizar processos de comercialização do ensino, exclusão democrática e aprofundamento das desigualdades sociais, limita o papel transformador da universidade, submetendo-a ao ritmo imposto pelo capital financeiro e fragilizando sua vocação pública.

A defesa de argumentos vinculados à emancipação, justiça social e transformação crítica, que tradicionalmente caracterizam o campo das ciências humanas, não se opõe à valorização dos avanços tecnológicos ou à integração da universidade com dinâmicas econômicas e produtivas. O imaginário de uma universidade altamente tecnológica, capaz de aliar inovação a processos educativos, pode, de fato, constituir um horizonte legítimo para a maioria dos cientistas e educadores comprometidos com o avanço do conhecimento.

É plausível imaginar, por exemplo, aulas em que lousas digitais funcionem como portais interativos para o *Google Earth*, permitindo a exploração da fauna e da flora quase em tempo real, ou o estudo de regiões diversas do planeta com vistas ao fortalecimento de uma educação geopolítica crítica. No entanto, mesmo essa potência tecnológica carece de sentido transformador se não estiver subordinada à missão maior da universidade, contribuir para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A crítica freireana, aqui evocada, enfatiza que a educação superior não pode se restringir à mera reprodução de competências técnicas ou à adaptação dos estudantes aos imperativos do mercado. Como lembra Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Assim, qualquer projeto universitário que ignore o papel formador, crítico e emancipador do ensino, pesquisa e extensão, reduz a instituição a uma engrenagem de reprodução social e técnica, subordinada à lógica do capital. Ao articular recursos tecnológicos inovadores e compromissos humanizadores, a universidade pode superar a dicotomia entre avanço científico e formação cidadã, construindo práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos estudantes, a reflexão crítica e a transformação do mundo. E esse é o desafio maior da pesquisa e crítica feita nessa seção, fazer da universidade um espaço em que tecnologia e humanismo se encontram para criar caminhos inéditos de liberdade.

6. DESAFIOS NA CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL

Esta seção dedica-se à análise do segundo relatório selecionado para esta pesquisa, intitulado de *O Desafio de Estabelecer Universidades de Classe Mundial*, considerando sua relevância diante das transformações da educação superior e das pressões contemporâneas sobre a universidade pública brasileira. A escolha deste documento decorre da abordagem de temas como políticas de internacionalização, financiamento, busca por prestígio e estratégias institucionais para inserção nos principais *rankings* acadêmicos. Ao relacionar essas questões ao contexto das reformas do Estado, evidencia-se o tensionamento entre o compromisso social da universidade e a crescente adaptação a lógicas globalizadas, marcadas por métricas, produtividade e visibilidade. Conforme aponta Giroux (1987), essa reconfiguração do campo educacional acarreta uma disputa permanente sobre o sentido e os rumos do projeto universitário, especialmente quando a excelência acadêmica se converte em critério central de legitimação.

O relatório examinado apresenta como tema central a ascensão da excelência acadêmica, definida por meio de desempenho superior em pesquisa, formação e inovação, mas cuja mensuração depende de métricas internacionais e indicadores que nem sempre contemplam a pluralidade das demandas sociais brasileiras. A busca por destaque em *rankings* globais, como o *Times Higher Education* e o *Academic Ranking of World Universities*, estimula uma lógica de competição institucional, distanciando-se de compromissos históricos com a democratização do acesso e a transformação social. Para Oliveira (2003) a difusão acrítica desses referenciais reproduz relações de dependência, colocando universidades do sul global em posição subalterna e reforçando padrões excludentes.

A análise dialética permite identificar como a adoção desses modelos de excelência acadêmica, baseados em concentração de recursos e captação de talentos, aprofunda desigualdades e fragmenta o sistema universitário brasileiro. Em sintonia com Altbach (2004), o relatório destaca que o prestígio internacional se constrói a partir da apropriação de padrões forjados por instituições de países do centro capitalista, muitas vezes em detrimento das necessidades locais. Fraser (2022) problematiza essa lógica ao mostrar como o avanço do capitalismo global sobre a universidade converte o conhecimento em mercadoria, promovendo o produtivismo acadêmico e enfraquecendo práticas de gestão democrática e engajamento social.

No Brasil, as reformas do Estado potencializam a implementação de práticas avaliativas, metas de desempenho e diversificação de fontes de financiamento, direcionando a universidade

pública para uma atuação cada vez mais orientada à elevação de indicadores externos. O relatório evidencia que tais mudanças impactam diretamente a autonomia institucional, o acesso ao ensino e a definição das prioridades acadêmicas, privilegiando áreas de maior visibilidade internacional e relegando projetos formativos socialmente comprometidos.

O conceito de excelência acadêmica, em diálogo com as análises de BM (2009) e Fraser (2022), implica um ideal normativo que valoriza instituições aptas a captar recursos, construir redes globais e conquistar reconhecimento internacional. O relatório evidencia que a importação desse paradigma segmenta o sistema de educação superior, aprofunda hierarquias institucionais e limita o acesso a oportunidades de formação. Fraser (2022) destaca que, ao naturalizar a lógica da competição, esse modelo contribui para a reprodução de desigualdades regionais, sociais e raciais, fragilizando práticas coletivas e mecanismos de participação, essenciais à missão pública da universidade.

Portanto, a análise do segundo relatório permite problematizar o processo de reestruturação do educação superior brasileiro, no qual o conceito de excelência acadêmica e a busca por posições em *rankings* internacionais atuam como vetores de transformação. Esse movimento, impulsionado pelas reformas do Estado e por padrões globais de avaliação, desloca o foco institucional da função social da universidade para a conquista de prestígio internacional. Ao mobilizar autores como Giroux (1987) e Fraser (2022), esta seção propõe uma leitura crítica das implicações desse processo, evidenciando as contradições e desafios inerentes à adoção de modelos importados e à centralidade dos *rankings* na legitimação institucional.

6.1 – A ‘excelência’ da Universidade de Classe Mundial

A discussão presente nesta parte do relatório aprofunda a lógica anteriormente examinada, explicitando que “excelência” atua como codinome das chamadas UCMs, configurando um sistema de nomeação que mascara o alinhamento a padrões globais de desempenho. O relatório esclarece que o termo excelência tornou-se sinônimo de universidade de classe mundial, sendo repetido como mantra nas reformas dos sistemas nacionais de educação superior (BM, 2009). Sob essa perspectiva, excelência não é uma qualidade autônoma, mas um dispositivo discursivo e simbólico, operado para legitimar reformas, orientar alocação de recursos e justificar profundas desigualdades institucionais. Sguissardi (2015) analisa que, no Brasil, o apelo à excelência institucionalizou processos de exclusão e diferenciação, promovendo uma estratificação que distancia as universidades públicas de sua

função social e crítica, consolidando um modelo orientado à adaptação a circuitos avaliativos internacionais.

O relatório evidencia que as UCMs são estruturadas em torno de pilares como captação de recursos extraordinários, concentração de quadros de alta qualificação e adoção de práticas gerenciais “eficientes”. Cita: “as UCMs contam com orçamentos anuais entre 1 e 3 bilhões de dólares, recursos provenientes não só do Estado, mas de fundações privadas e *endowments*” (BM, 2009, p. 14). Essa configuração transforma as UCMs em polos de excelência, capazes de absorver talentos internacionais, produzir pesquisa de alto impacto e criar redes globais de influência. Fargoni, Silva Jr e Catani (2024) aponta que, ao importar tal arranjo para o Brasil, aprofunda-se o descompasso entre o financiamento necessário e a realidade nacional, dada a dependência crônica de recursos estatais e a fragilização dos mecanismos de autonomia universitária frente a políticas neoliberais de ajuste fiscal.

A excelência, conforme desenhada nos relatórios, assume contornos instrumentais, associando-se à produção de indicadores internacionais, *rankings* e métricas que frequentemente desconsideram a diversidade de missões e realidades. Segundo o documento: “atingir excelência significa atender aos critérios estabelecidos por organismos avaliadores externos, o que implica, em muitos casos, alinhar currículos, metodologias e sistemas de avaliação aos parâmetros do norte global” (BM, 2009, p. 7). Silva Jr (2017) destaca que esse movimento converte a universidade em espaço de reprodução de valores exógenos, fragilizando a construção de uma ciência pública voltada ao enfrentamento das demandas históricas nacionais e à superação das desigualdades sociais, raciais e regionais.

Dentro do sistema de ensino superior, as universidades de pesquisa **desempenham um papel central** na formação de profissionais, especialistas de alto nível, cientistas e pesquisadores **necessários** à economia e na geração de novo conhecimento em apoio aos sistemas nacionais de inovação (BM, 2009, p. 2, grifo do autor).

E complementam,

Na última década, o termo 'UCM' tornou-se uma expressão comum, não apenas para aprimorar a qualidade do aprendizado e da pesquisa no ensino superior, mas também, e mais significativamente, para desenvolver a capacidade de competir no mercado global de ensino superior por meio da aquisição, adaptação e criação de conhecimento avançado. Com estudantes buscando frequentar a melhor instituição de ensino superior possível que possam custear, frequentemente independentemente das fronteiras nacionais, e com **governos interessados em maximizar o retorno de seus investimentos em universidades**, o posicionamento global torna-se uma

preocupação cada vez mais relevante para instituições em todo o mundo (BM, 2009, p. 4, grifo do autor).

No relatório, constata-se que, enquanto no norte global a excelência acadêmica floresce sob o amparo de estruturas históricas de financiamento estável e de instituições sólidas, no Sul global ela assume ares de miragem, restrita a redutos privilegiados. “As condições para construir UCMs são muito mais favoráveis nos países do norte, onde há tradição de investimento contínuo e redes de cooperação estabelecidas” (BM, 2009, p. 19).

Silva Jr. (2025) mostra que, no Brasil, o esvaziamento do orçamento federal destinado às universidades, com uma retração superior a 37% entre 2015 e 2023, aprofunda a vulnerabilidade do sistema, submetendo a pesquisa a humores de fundos estrangeiros e a interesses alheios à realidade nacional. Nessa conjuntura, o discurso da excelência converte-se em retórica sedutora que disfarça o abandono da função social da universidade e legitima uma lógica de dependência e exclusão.

A hegemonia do norte global na definição do que é excelência acadêmica impõe um modelo de UCMs que frequentemente ignora as condições históricas, culturais e econômicas do sul global. Para Hazelkorn (2015), o padrão de excelência internacionalizado tende a homogeneizar experiências, relegando a periferia ao papel de seguidora. No caso brasileira, esta excelência das UCMs pode substituir a razão de ser da universidade pública federal brasileira, ao deslocar o eixo do trabalho científico para metas quantitativas, competição e atração de recursos externos (Thiengo e Bianchetti, 2018).

O relatório não alerta que há risco de as universidades abandonarem sua vocação de serviço público em prol da ascensão nos *rankings*. A configuração das UCMs, segundo o relatório, ancora-se em três fatores interligados: alta concentração de talentos (corpo docente e estudantes), recursos abundantes para proporcionar um ambiente de aprendizado rico e conduzir pesquisas avançadas, e recursos de governança favoráveis que incentivam a visão estratégica, a inovação e a flexibilidade (BM, 2009, p. 7). Essa motivação subjacente é a "capacidade de competir no mercado global de educação superior". No Norte Global, onde a "maioria das universidades reconhecidas como de classe mundial origina-se de um número reduzido de países, principalmente ocidentais", essa configuração resulta de séculos de investimentos e acumulação de capital acadêmico.

No Sul Global, a tentativa de replicar esse modelo encontra obstáculos estruturais, como a escassez de recursos e a "fuga de cérebros" (Altbach, 2004; Fargoni, 2023). A "excelência"

imposta pelos *rankings* que mencionamos anteriormente, como o ARWU, THE e QS, obriga indiretamente as instituições periféricas a uma mimetização que desvia recursos escassos de suas necessidades, reforçando a assimetria de poder na produção e difusão do conhecimento.

A redução de investimentos compromete a infraestrutura, a pesquisa e a manutenção de um corpo docente e discente qualificado, impossibilitando a competição em *rankings* globais e minando a capacidade de a universidade atender às demandas sociais locais. A celebração da "excelência" nesse contexto, sem o respaldo do financiamento necessário, converte-se em uma retórica vazia que legitima a precarização. A disputa por um lugar nos *rankings*, que orienta a "excelência" das UCMs, confronta-se com a realidade de um sistema que, como Sguissardi (2015) aponta, privilegia a formação de uma força de trabalho qualificada para o capital, em detrimento da formação para a emancipação social. O relatório menciona que "as UCMs contribuem para inovações técnicas através de patentes e licenças" (BM, 2009, p. 5), ressaltando o aspecto mercantil do conhecimento.

Nesse cenário, avançamos para um dos núcleos temáticos destacados no relatório: os conceitos centrais que sustentam a definição de uma Universidade de Classe Mundial. A excelência acadêmica se apresenta como fio condutor em todas as dimensões examinadas, assumindo o papel de referência para o conteúdo desenvolvido e expondo, de modo inequívoco, os fundamentos que atravessam todo o documento. O próprio título do texto — *O Desafio de Estabelecer Universidades de Classe Mundial* — já antecipa a complexidade envolvida nesse processo, revelando não apenas os critérios para alcançar esse patamar, mas também os desafios institucionais, políticos e sociais que o acompanham. Talvez, o autor Jamil Salmi, uma das principais referências por trás desse estudo, pudesse ter aprofundado sua análise em contextos específicos, como o brasileiro, onde desigualdades estruturais, políticas de financiamento e diversidade institucional colocam nuances singulares ao debate sobre excelência e reconhecimento internacional.

A introdução do apêndice “**Principais Características de Universidades de Classe Mundial**” “*Key Characteristics of World-Class Universities*” (BM, p. 81) representa um marco não apenas descritivo, mas normativo das diretrizes que têm permeado as reformas universitárias globais desde o início do século XXI. Distante de configurar um simples inventário neutro, esta lista, elaborada por organismos internacionais, funciona como vetor de transformação das práticas institucionais e do sentido do trabalho universitário. Ao explicitar essas “chaves” como rota de sucesso, o relatório não só naturaliza um padrão de excelência, mas escancara a influência das lógicas do capital transnacional sobre os projetos acadêmicos, reduzindo a autonomia e intensificando disputas por reconhecimento e recursos. Essas

orientações atravessam a universidade pública brasileira, pressionada a se submeter a critérios para legitimar sua existência e receber investimentos, ignorando as demandas locais e aprofundando desigualdades. Nesta análise, cada característica será desmembrada criticamente, mostrando como sua implementação é marcada por tensões, ambiguidades e antagonismos na realidade periférica do Brasil.

Os elementos considerados como o perfil ideal de excelência das UCMs segundo BM (2009, p. 81–82), constituem um conjunto de características que transcendem os parâmetros convencionais de avaliação institucional. Essas diretrizes delineiam uma tipologia de excelência acadêmica que integra prestígio internacional, produção científica inovadora, capital humano de elite e inserção global. A convergência desses fatores não apenas estrutura uma identidade institucional de alto desempenho, mas também posiciona tais universidades como agentes influentes na formação de lideranças globais, no avanço do conhecimento e na transformação socioeconômica.

6.2 – O Perfil de uma Universidade de Classe Mundial

A seguir, apresenta-se uma síntese dos atributos que compõem esse perfil de excelência e, posteriormente, nossa análise onde o tópico discutido no parágrafo sinalizaremos com destaque em **negrito**:

- Possui reputação internacional pela excelência em pesquisa;
- É reconhecida internacionalmente pela qualidade de seu ensino;
- Conta com diversos pesquisadores de destaque e líderes mundiais em suas áreas;
- É reconhecida não apenas por outras universidades de elite (como as da Ivy League dos EUA), mas também fora do meio acadêmico;
- Dispõe de vários departamentos de excelência (não necessariamente todos);
- Identifica e desenvolve suas forças em pesquisa, construindo uma reputação e foco distintos (ou seja, áreas "líderes");
- Gera ideias inovadoras e produz pesquisa básica e aplicada em grande volume;
- Produz resultados de pesquisa inovadores reconhecidos por pares e prêmios (como ganhadores do Prêmio Nobel);
- Atrai os estudantes mais talentosos e forma os melhores graduados;
- Consegue atrair e manter os melhores profissionais (corpo docente e técnico);
- Recruta alunos e profissionais de um mercado internacional;

- Recebe alta proporção de estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado);
- Atrai grande número de estudantes estrangeiros;
- Atua em um mercado global e está envolvida em atividades internacionais (como parcerias de pesquisa, intercâmbios e visitas acadêmicas de renome);
- Possui uma base financeira muito sólida;
- Recebe grandes doações de capital e renda;
- Conta com fontes de financiamento diversificadas (governo, setor privado, recursos de pesquisa e taxas de alunos internacionais);
- Oferece um ambiente acadêmico e de pesquisa de alta qualidade e suporte para alunos e profissionais (infraestrutura de ponta e campus de excelência);
- Tem uma equipe de gestão de primeira linha, com visão estratégica e planos de implementação;
- Forma graduados que ocupam posições de influência e/ou poder (como primeiros-ministros e presidentes);
- Frequentemente possui uma longa história de realizações superiores (por exemplo, Oxford e Cambridge no Reino Unido; Harvard nos Estados Unidos);
- Contribui significativamente para a sociedade e o mundo contemporâneo;
- Realiza *benchmarking* contínuo com universidades e departamentos de ponta ao redor do mundo;
- Tem confiança para definir sua própria agenda estratégica.

A exigência de uma **reputação internacional** em pesquisa traduz a universidade para uma lógica de competição planetária, em que o reconhecimento externo converte-se em mercadoria simbólica. Marx (2017) demonstra que, sob o capitalismo, os bens imateriais e as credenciais científicas assumem valor de troca, subordinando o conteúdo do conhecimento ao fetiche do prestígio global. Bourdieu (2004) aponta que o “campo científico” é estruturado por hierarquias e disputas pelo monopólio da autoridade legítima, de modo que a reputação internacional reforça a dominação dos centros sobre as periferias, invisibilizando produções fora do eixo hegemônico. No contexto brasileiro, tal padrão legitima a marginalização de pesquisas voltadas ao interesse público local, ao mesmo tempo em que intensifica a dependência intelectual do sul global em relação ao norte, desestimulando a pluralidade epistêmica e bloqueando o desenvolvimento de agendas próprias.

A valorização da **reputação internacional** em ensino desloca o debate sobre qualidade acadêmica para uma dimensão pautada por critérios externos, em geral definidos por agências

de *rankings* e circuitos dominados por países centrais. Para Bourdieu (2015), essa ênfase na reputação transforma o ensino em capital simbólico, sujeito à validação de agentes externos e ao jogo de distinções que caracteriza o campo educacional. No Brasil, a busca por reconhecimento internacional no ensino acirra as desigualdades entre instituições, favorecendo aquelas com maior proximidade de modelos estrangeiros, muitas vezes na contramão de práticas pedagógicas contextualizadas e voltadas às necessidades populares. Harvey (2005) argumenta que, sob o neoliberalismo, a educação é convertida em ativo global, e a reputação se torna critério de acesso a recursos, parcerias e alunos. O resultado pode estar na desvalorização de experiências pedagógicas emancipatórias e a submissão a padrões importados, que desconsideram a realidade social e histórica do país.

No caso do reconhecimento de uma universidade pela presença de **pesquisadores destacados e lideranças mundiais** reflete, historicamente, processos de concentração de capital humano e redes de influência que atravessam séculos de história da educação superior. O caso de universidades como *Harvard* e *Cambridge* ilustra como, desde o século XIX, o recrutamento e a circulação de intelectuais, muitas vezes associados a contextos de poder econômico e político, foram centrais na consolidação do prestígio institucional (Veblen, 1983). Essa concentração pode favorecer a inovação e a projeção internacional de pesquisas, ao mesmo tempo em que reforça desigualdades internas e externas, pois atrair e reter esses talentos exige investimentos substanciais e condições muitas vezes indisponíveis em países periféricos. Chesnais (1996) salienta que a internacionalização das elites científicas é acompanhada por fluxos financeiros e tecnológicos que tendem a beneficiar centros já consolidados, mantendo, por exemplo, no Sul Global assimetrias históricas. O Brasil experimentou ciclos de investimento em formação de quadros qualificados, como nas décadas de 1950 e 1970, mas enfrenta hoje a evasão de talentos diante da precarização e instabilidade.

Em outra escala, mas sendo na lógica da extensão acadêmica, a **construção de áreas de destaque institucional** está relacionada a processos históricos de especialização e consolidação de polos de excelência. No Brasil, a década de 1970 foi marcada por investimentos concentrados em setores considerados estratégicos, como engenharia, agricultura e energia, refletindo um projeto de desenvolvimento nacional voltado à integração tecnológica e à superação da dependência externa (Schwartzman, 1991). Esse movimento resultou na emergência de centros de pesquisa reconhecidos internacionalmente, a exemplo da Embrapa e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).

Por outro lado, a priorização de certas áreas acentuou a marginalização de campos considerados menos “estratégicos”, em especial nas humanidades, reduzindo sua capacidade de

captação de recursos e visibilidade. Harvey (2005, p. 31) enfatiza que a construção de “assuntos líderes” é marcada por interesses econômicos e disputas por legitimidade, podendo ampliar a inovação, mas também restringir a pluralidade epistemológica e aprofundar assimetrias. Assim, o desenvolvimento de áreas de força pode ser motor de reconhecimento internacional, mas carrega o risco de esvaziar funções essenciais ao debate democrático e à crítica social.

A ênfase na geração de ideias inovadoras e na produção volumosa de pesquisa básica e aplicada está enraizada em transformações históricas profundas do capitalismo, especialmente a partir do pós-Segunda Guerra Mundial. A chamada *big science* nos Estados Unidos exemplifica a interpenetração entre universidades, Estado e grandes corporações, resultando na emergência de complexos industriais-científicos que passaram a orientar parte significativa da pesquisa mundial (Galison, Hevly, 1992). No Brasil, a política de C&T dos anos 1980 e 1990 buscou estimular tanto a pesquisa aplicada quanto a inovação, especialmente no contexto da redemocratização e da reestruturação produtiva, mas enfrentou limitações estruturais como a escassez de financiamento estável e a concentração regional dos recursos (Sguissardi, Silva Jr, 2009; Stiglitz, 2012; Silva Jr, 2017).

Chesnais (1996) demonstra que a inovação é frequentemente capturada por lógicas de valorização do capital, privilegiando áreas de retorno econômico imediato e relegando pesquisas básicas de interesse social. O risco, nesse cenário, é submeter a agenda científica à mercantilização, dificultando o florescimento de iniciativas críticas, autônomas e voltadas ao bem público. Por outro lado, a capacidade de produzir pesquisa de fronteira pode viabilizar saltos de desenvolvimento, desde que articulada às necessidades nacionais e não apenas aos interesses do mercado e, sobretudo, de grandes corporações globais.

No caso do **reconhecimento de uma universidade** para além de seus pares de elite, alcançando destaque fora do meio acadêmico, reflete um processo histórico de consolidação de sua influência simbólica, política e econômica sobre a sociedade. Conforme abordamos nos primeiros capítulos, a capacidade de projeção extramuros está relacionada à função social atribuída para educação superior desde a modernidade, quando universidades norte-americanas e europeias passaram a formar quadros para o Estado, a diplomacia e as corporações, configurando-se como espaços de legitimação do poder e de produção de consenso social.

No Brasil, a USP e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) cumpriram, em diferentes momentos, esse papel de interlocução com a esfera pública e privada, contribuindo tanto para a formação de elites dirigentes quanto para o avanço de agendas nacionais de desenvolvimento. Contudo, Slaughter e Rhoades (2010) advertem que esse reconhecimento pode implicar tensões: ao atender demandas externas, a universidade se vê pressionada a alinhar

suas prioridades a interesses empresariais, midiáticos ou governamentais. O reconhecimento extrainstitucional é mediação contraditória, capaz de impulsionar inovações e diálogo público, mas também de subordinar o projeto universitário a lógicas externas.

Esses nexos resultam na existência de múltiplos **departamentos considerados de excelência** dentro de uma universidade reflete tanto a complexidade da divisão social do trabalho acadêmico quanto a disputa por recursos e legitimidade no interior das instituições. Historicamente, o modelo departamental surgiu com força nas universidades norte-americanas do século XIX, consolidando núcleos de pesquisa e ensino especializados que dialogavam diretamente com demandas da industrialização e da ciência aplicada (Geiger, 2015). Elias (1994) analisa que a segmentação interna pode gerar tanto cooperação produtiva quanto hierarquias rígidas e isolamento, dificultando o diálogo interdisciplinar. Ao mesmo tempo, a existência de ilhas de excelência pode servir de referência para outras áreas, elevando o padrão institucional, mas também aprofundando desigualdades e rivalidades internas. O desafio, reside em equilibrar a busca por destaque científico com a preservação do sentido público e integrado da universidade.

Concomitantemente, nesses departamentos de excelência, propõe-se a capacidade de identificar e desenvolver **áreas consideradas “líderes”** em pesquisa expressa estratégias institucionais ancoradas na disputa por prestígio, recursos e legitimidade científica. Ao longo do século XX, diferentes países direcionaram investimentos para campos específicos, como biotecnologia, agronomia e energias renováveis, em busca de projeção nacional e internacional. Nos Estados Unidos e na Europa, políticas públicas e privadas concentraram esforços nessas áreas, produzindo núcleos de destaque que se tornaram referências globais. No Brasil, iniciativas como o PRONEX e editais da FINEP nos anos noventa favoreceram a articulação entre universidade, Estado e setor produtivo, consolidando alguns polos inovadores. Bourdieu (2004) analisa que essa reputação é fruto de intensas disputas simbólicas e científicas, reforçando tanto a visibilidade de certos departamentos quanto as desigualdades institucionais.

Por isso, a **geração de ideias** originais e a **produção de conhecimento significativa** de pesquisa básica e aplicada refletem movimentos históricos da educação superior, frequentemente associados ao avanço da ciência em períodos de reorganização econômica e política. No pós-guerra, grandes universidades nos Estados Unidos ampliaram sua infraestrutura de laboratórios e centros de pesquisa, integrando esforços públicos e privados para atender demandas industriais, militares e sociais. A **produção de resultados** de pesquisa reconhecidos internacionalmente, frequentemente simbolizada pela conquista de prêmios como

o Nobel, é tratada como elemento central na legitimação de uma universidade de classe mundial (UCM).

Esse reconhecimento, construído por meio da avaliação dos pares e da consagração em premiações globais, consolida o prestígio institucional e reforça hierarquias acadêmicas em escala planetária. Bourdieu (2004) destaca que o campo científico funciona segundo lógicas de capital simbólico, em que distinções como prêmios e citações internacionais elevam o status da instituição e de seus pesquisadores. Contudo, essa dinâmica acirra a competição por reconhecimento externo e pode estimular práticas acadêmicas voltadas prioritariamente à obtenção de visibilidade global, em detrimento de agendas locais e da democratização do conhecimento.

A pretensão da universidade de excelência, ao buscar alinhamento com as expectativas dos centros hegemônicos, denota uma orientação que prioriza áreas de saber definidas por lógicas externas. Essa centralização de esforços, direcionada por um cânone global estabelecido, revela a influência profunda de estruturas de poder na definição do que constitui o "saber relevante". No cenário brasileiro, a capacidade de as universidades públicas figurarem nesse circuito de premiações encontra-se limitada por restrições históricas de investimento e fragilidades estruturais, confrontando o ideal de "excelência" com as condições reais prevalecentes.

No mesmo contexto, a capacidade de uma UCM **atrair estudantes altamente talentosos** e formar graduados de destaque está profundamente relacionada à constituição histórica dos sistemas seletivos e à função social da universidade no capitalismo avançado. Max Weber, em sua análise da burocracia e da educação superior alemã no início do século XX, já identificava o papel dos exames e dos concursos na reprodução das elites acadêmicas e profissionais (Weber, 2002). Esse processo se intensificou em contextos de expansão da educação superior, como nos Estados Unidos pós-Segunda Guerra, quando as universidades da Ivy League e outras que atualmente já são consideradas UCMs passaram a recrutar estudantes globalmente, integrando redes de poder e influência social.

Essa condição das UCMs, conseguem **atrair e manter os melhores profissionais**, tanto do corpo docente quanto técnico, pois está vinculada a relações históricas de trabalho, remuneração e reconhecimento social do magistério superior. Bobbio (1987) sublinha que a valorização dos profissionais do conhecimento está atrelada a políticas institucionais e contextos políticos mais amplos, frequentemente marcados por ciclos de expansão ou retração do Estado. Nos anos 1960 e 1970, universidades estadunidenses e britânicas fortaleceram

planos de carreira, laboratórios e liberdade acadêmica, criando condições propícias para fixar pesquisadores renomados e equipes técnicas altamente qualificadas.

Em contraste, o Brasil experimentou períodos de valorização e cortes: a Constituição de 1988 assegurou autonomia universitária e estabilidade para docentes, mas a partir de 2015, cortes orçamentários e precarização salarial passaram a dificultar a retenção de talentos. Dados do INEP (2024) mostram que, entre 2016 e 2023, o salário médio de professores universitários federais teve redução real superior a 20%, e o número de afastamentos por adoecimento aumentou. Esse cenário evidencia o quanto as UCMs, nos países centrais, sustentam sua excelência em condições estruturais que não se repetem integralmente em contextos periféricos.

A capacidade de uma UCM de **recrutar alunos e profissionais em escala internacional** reflete o avanço das dinâmicas globais da educação superior no capitalismo tardio (2004)⁶⁴. Altbach (2004) argumenta que, a partir dos anos 1990, a mobilidade de estudantes e docentes tornou-se um elemento central nas estratégias institucionais, intensificando a competição internacional por talentos e prestígio. Nos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália, UCMs passaram a investir em redes de cooperação, programas de intercâmbio e incentivos financeiros para atrair quadros de diversos países, consolidando seu papel como centros de produção e circulação de conhecimento. No Brasil, apesar de avanços como o programa Ciência sem Fronteiras, as UCMs nacionais enfrentam limitações financeiras, barreiras linguísticas e políticas de internacionalização menos estruturadas, o que restringe sua participação plena nesse circuito global. Essa disputa global por recursos humanos qualificados fortalece a centralidade das UCMs dos países centrais, podendo acentuar a fuga de cérebros e aprofundar a dependência científica do sul global, ao mesmo tempo em que desafia as universidades brasileiras a articularem internacionalização com projetos de desenvolvimento autônomo.

A **presença de elevada proporção de estudantes de pós-graduação** em uma UCM expressa essas mudanças profundas na configuração universitária e na centralidade da ciência sob o capitalismo contemporâneo. Wallerstein (2019) argumenta que, desde a segunda metade do século XX, a universidade passou a exercer papel estratégico na reprodução de elites técnicas e intelectuais, uma vez que o conhecimento científico se converteu em elemento central para o processo de acumulação e para os mecanismos de controle exercidos pelo Estado. Na Europa,

⁶⁴ Capitalismo tardio designa a fase do sistema capitalista caracterizada pela centralização do capital, financeirização, globalização das cadeias produtivas e crescente desigualdade estrutural, marcada pela hegemonia do capital financeiro sobre o produtivo. O conceito foi amplamente desenvolvido por Mandel (1981), que analisou as contradições e transformações do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial.

o Processo de Bolonha, iniciado em 1999, acelerou a expansão de programas de mestrado e doutorado, promovendo integração regional e ampliando a mobilidade acadêmica. Países como China e Coreia do Sul passaram a investir fortemente na pós-graduação como parte de sua estratégia de inserção tecnológica global, expandindo o número de pesquisadores e articulando suas UCMs a redes internacionais. No Brasil, embora a criação da CAPES em 1951 tenha inaugurado avanços, a pós-graduação permanece marcada por limitações estruturais e políticas de financiamento oscilantes, situação que limita o pleno aproveitamento dos quadros formados.

É importante ressaltar, nesse contexto histórico, o norte global, especialmente nos Estados Unidos e Europa, e a China atualmente, mestres e doutores provenientes de UCMs ocupam postos estratégicos não apenas em universidades, mas também em fábricas, indústrias de tecnologia, centros de pesquisa corporativos e órgãos de inovação pública. Essa integração entre formação avançada e setores produtivos resulta de políticas históricas de incentivo à pesquisa aplicada, como o fortalecimento dos parques tecnológicos no Vale do Silício e o modelo das *Fraunhofer Institutes* na Alemanha.

No Brasil, apesar de certo crescimento de parcerias público-privadas e de inovação aberta a partir do século XXI, a pós-graduação mantém perfil majoritariamente acadêmico. Dados da CAPES (2023) indicam que cerca de 70% dos doutores titulados nos últimos anos direcionam suas trajetórias para o magistério e para bolsas de pesquisa, reflexo do reduzido espaço ocupado por doutores na indústria nacional. Essa configuração expressa contradições estruturais, como a dificuldade de absorção de quadros altamente qualificados pelo setor produtivo e o distanciamento histórico entre universidade e indústria, ao passo que em contextos centrais, a circulação dos pós-graduados é mais fluida entre universidade, empresa e Estado.

Sem deixar a universidade pública perder sua autonomia e ter desequilíbrio de financiamento entre as áreas, a articulação entre pós-graduação e setor produtivo, característica marcante das UCMs no norte global, pode ser um vetor fundamental para enfrentar o fenômeno da desindustrialização no Brasil. Ao inserir mestres e doutores em fábricas, centros de inovação e indústrias de alta tecnologia, cria-se um ambiente propício à difusão do conhecimento científico, ao desenvolvimento de produtos de maior valor agregado e ao fortalecimento das cadeias produtivas nacionais. Como aponta Mazzucato (2014), políticas de inovação guiadas pelo Estado, associadas à integração entre universidades e setor produtivo, desempenharam papel nuclear em processos de reindustrialização e avanço tecnológico nos Estados Unidos e Europa, promovendo saltos qualitativos em setores estratégicos. No caso brasileiro, superar a separação entre universidade e indústria poderia gerar sinergias capazes de estimular a criação de empregos qualificados, reverter a dependência tecnológica e dinamizar a economia.

Isso descreve também, a ambição dada na capacidade de uma UCM **atrair grande número de estudantes estrangeiros**, por estar historicamente vinculada a processos de industrialização e à projeção internacional dos centros de conhecimento. Durante o século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, universidades norte-americanas e europeias se transformaram em polos de atração global graças ao dinamismo industrial, à estabilidade política e à centralidade geopolítica desses países. O Plano *Marshall*, por exemplo, não apenas impulsionou a reconstrução da Europa, mas também consolidou laços acadêmicos transatlânticos, favorecendo a circulação de estudantes e pesquisadores. Na China, a partir dos anos 2000, políticas estatais massivas associadas à abertura econômica e ao investimento em infraestrutura educacional fizeram com que universidades como a *Tsinghua* se tornassem polos de internacionalização, absorvendo estudantes de todo o mundo.

E aí que está também, o que Oliveira (2003) observou como a razão dualista da sociedade brasileira, aprofundada no abismo entre elites integradas a circuitos globais e as massas marginalizadas, o que também se reflete nas universidades, permanecendo periféricas no fluxo internacional de estudantes, não só pela escassez de políticas integradas, mas também pela fragilidade industrial e tecnológica que limita o alcance global da educação superior nacional.

A atuação de uma UCM em um **mercado global**, engajada em parcerias de pesquisa, intercâmbios e atividades internacionais, é expressão da inserção subordinada das universidades no circuito ampliado do capital e da ciência. Desde a década de 1980, com a ascensão do neoliberalismo e a intensificação da globalização, organismos multilaterais e acordos como o *General Agreement on Trade in Services* (GATS) passaram a tratar a educação superior como serviço exportável, impulsionando redes de colaboração transnacional e programas de mobilidade acadêmica.

Sassen (2001) destaca que as metrópoles globais concentram centros universitários que operam como nós de conhecimento, reforçando hierarquias e dependências regionais. No Brasil, iniciativas como os convênios CAPES-COFECUB ou o extinto e já citado programa Ciência sem Fronteiras tentaram inserir as universidades nesse fluxo, mas frequentemente o resultado foi a transferência assimétrica de conhecimento e o reforço de posições periféricas. O conceito de dependência, analisado por Cardoso e Faletto (2010), revela que tais articulações raramente são horizontais; os países centrais ditam padrões, captam talentos e recursos, e consolidam a primazia de suas UCMs, enquanto universidades do sul global permanecem fornecedoras de mão de obra qualificada e consumidores de tecnologia, num processo marcado por assimetrias estruturais e mediações políticas e econômicas.

A razão de manter esta dependência se justifica aqui:

Em países que estabeleceram uma estrutura regulatória e de incentivos positiva para promover o desenvolvimento do ensino superior privado, os empréstimos e garantias da Corporação Financeira Internacional (IFC) também podem ser usados para complementar ou substituir o apoio financeiro do Grupo Banco Mundial se a universidade ou universidades-alvo forem criadas ou transformadas em parcerias público-privadas. Obviamente, é importante adaptar essas opções às situações específicas de cada país. É improvável que os países de renda média-alta estejam buscando ajuda financeira propriamente dita, mas, com certeza, estão procurando consultoria que reflita a vantagem comparativa do Banco Mundial como mediador de conhecimento e observador da experiência internacional. Essa consultoria poderia ser fornecida com base em uma taxa por serviço (BM, 2009, p. 12).

A **solidez financeira** de uma UCM não resulta apenas de práticas administrativas eficientes, mas é expressão das condições históricas e das estruturas sociais que sustentam as instituições de educação superior no capitalismo contemporâneo. Rothblatt (1997) mostrou que universidades de prestígio, como *Harvard* ou *Oxford*, acumularam ao longo dos séculos grandes patrimônios por meio de doações, legados de famílias abastadas, apoio estatal constante e o desenvolvimento de fundos de investimento próprios. Esse acúmulo de capital permite a essas UCMs garantir estabilidade frente a crises, manter autonomia relativa em relação a governos e mercado, além de financiar projetos de longo prazo.

No entanto, essa base financeira sólida, analisada criticamente por autores como Harvey (2005), não é universal: em contextos periféricos, como o Brasil, as universidades públicas dependem fortemente de repasses estatais e enfrentam recorrentes ciclos de ajuste fiscal, o que fragiliza sua capacidade de planejamento estratégico. O contraste entre o acúmulo secular das UCMs do norte global e a instabilidade crônica das universidades brasileiras evidencia que a solidez financeira é fruto de trajetórias desiguais de desenvolvimento, heranças de classe e políticas de Estado.

O recebimento de **grandes doações de capital e renda** por UCMs combina com essas trajetórias históricas que articulam interesses privados, filantropia e estratégias de legitimação social das elites econômicas. Desde o século XIX, universidades como *Yale* e *Stanford* foram beneficiadas por *endowments* provenientes de industriais, banqueiros e magnatas que buscavam consolidar prestígio e influência por meio do financiamento de centros de pesquisa, bolsas e infraestrutura (Clotfelter, 2010). Essa prática se intensificou no contexto norte-americano, onde o incentivo fiscal às doações e a cultura dos fundos corporativos criaram bases patrimoniais bilionárias.

Klein (2007) argumenta que, por trás dessas contribuições, muitas vezes existe uma relação dialética entre filantropia e interesses empresariais, pois o investimento privado influencia agendas de pesquisa, determina prioridades e reforça o poder de grandes conglomerados sobre o conhecimento científico. No Brasil, a tradição de doações privadas permanece restrita e, quando ocorre, concentra-se em poucos projetos, sem garantir autonomia estrutural. O predomínio da dependência estatal, aliado à fragilidade da cultura de mecenato, limita a capacidade das universidades brasileiras de formar reservas patrimoniais semelhantes às UCMs do norte global, mantendo-as vulneráveis a ciclos de crise e disputas orçamentárias.

A diversificação das fontes de financiamento é um traço central das UCMs, refletindo as reconfigurações do financiamento público e privado na educação superior sob o capitalismo avançado. A partir dos anos 1980, políticas de austeridade e reformas neoliberais reduziram os repasses estatais em muitos países, estimulando as universidades a buscarem recursos junto ao setor privado, a expandirem programas pagos para estudantes estrangeiros e a captarem fundos por meio de projetos de pesquisa competitivos (Slaughter, Rhoades, 2010). Este movimento é visível no contexto norte-americano e britânico, onde UCMs desenvolveram estratégias sofisticadas de captação, parcerias empresariais e comercialização de patentes. No Brasil, o financiamento das universidades públicas permanece fortemente dependente do orçamento federal, tornando-as vulneráveis a cortes e instabilidades fiscais. Dados do Tesouro Nacional (INEP, 2024) indicam que, entre 2015 e 2023, o investimento federal em universidades caiu quase 40%, enquanto as receitas próprias aumentaram apenas progressivamente. Chesnais (1996) observa que a busca por fontes diversificadas pode ampliar a autonomia, mas também submete a instituições do Estado, como a universidade, à lógica do mercado, como já estabelecemos e criticamos, priorizando áreas de maior retorno financeiro.

O oferecimento de um ambiente acadêmico e de pesquisa de alta qualidade, com infraestrutura avançada e campus de excelência, se amalgama com esses processos históricos de investimento público e privado, associando condições materiais à reprodução do prestígio das UCMs. Calhoun (2006) salienta que a construção de ambientes inovadores e de suporte não só eleva o padrão da produção científica, como também possibilita a atração e retenção de talentos em escala global. Nos Estados Unidos e parte da Europa, políticas de financiamento contínuo desde o pós-guerra permitiram a criação de laboratórios, bibliotecas e espaços de convivência que se tornaram referência internacional. No Brasil, embora algumas universidades estatais públicas tenham conseguido desenvolver centros de ponta, a maioria das instituições lida com limitações severas, provenientes de restrições orçamentárias, envelhecimento das instalações e carência de manutenção adequada.

A constituição de uma equipe de gestão de primeira linha, com **visão estratégica** e planos de implementação claros, conforme o “ambiente acadêmico e de pesquisa de alta qualidade” tornou-se exigência central para UCMs no contexto do capitalismo neoliberal e das reformas do Estado ocorridas desde os anos 1980. No Brasil, a década de 1980 marcou um período de transição, com o esgotamento do modelo desenvolvimentista, crise fiscal e avanço do discurso de racionalização administrativa, que culminou na Reforma do Estado na segunda metade dos anos 1990. Essas transformações levaram à introdução de práticas gerenciais na educação superior, inspiradas pelo modelo de *new public management*, que buscava eficiência com metas de produtividade típicas do setor privado. Chauí (2001) observa que essa gestão, ancorada em lógicas empresariais, fragmenta a autonomia universitária e aprofunda o conflito entre o compromisso público e a lógica dos resultados mensuráveis. O papel da equipe gestora estratégica, em resposta às demandas de *rankings* e captação de recursos, é permeado por disputas internas e dilemas éticos, exigindo constante mediação entre interesses do Estado, do mercado e da comunidade acadêmica. A gestão universitária contemporânea é, assim, atravessada por contradições entre eficiência, democracia e defesa do interesse público.

A formação de graduados que ocupam posições de influência e poder, como primeiros-ministros, presidentes, ministros ou lideranças empresariais, é outro destaque nesse percurso analítico, pois está centralizado no eixo de estruturação e propagação do conceito de UCM. Isso parece ser associado ao papel estratégico das UCMs na reprodução das elites dirigentes. Desde o século XIX, universidades como *Oxford*, *Harvard* ou *Sorbonne* tornaram-se espaços privilegiados para o desenvolvimento de redes de sociabilidade, capital simbólico e acesso a recursos exclusivos, elementos destacados por Bourdieu (2004; 2007) em sua análise sobre o poder das instituições educacionais na legitimação das hierarquias sociais.

No Brasil, a Faculdade de Direito do Largo São Francisco e a Escola Politécnica da USP ilustram como a universidade pública formou quadros centrais para a política, o Judiciário e o setor produtivo ao longo do século XX. O fenômeno não se limita aos países centrais: também nas periferias, a trajetória por universidades de prestígio converte-se em rito de acesso às posições de comando, mantendo dinastias políticas, tecnocráticas e empresariais. Contudo, autoras e autores como Marginson (2011) e Knight (2012) ressaltam que, se as UCMs funcionam como instrumentos de ascensão, também reafirmam barreiras de classe, tornando seletivo e restrito o acesso a esses espaços de poder.

Esse tema é especialmente polêmico, pois ao se atribuir à UCM o papel de formar lideranças políticas e sociais de alto impacto, corre-se o risco de obscurecer a complexidade e diversidade do sistema universitário. Como observa Bourdieu (2019), a produção das elites está

profundamente ligada à posse de capitais específicos (cultural, social e simbólico) e à capacidade das instituições de monopolizar o acesso a esses bens. Ao privilegiar UCMs como celeiros de líderes nacionais e globais, tende-se a desconsiderar o papel fundamental de universidades regionais e instituições que, muitas vezes, enfrentam limites severos de financiamento, infraestrutura e corpo docente.

Essa lógica põe em pauta hierarquias institucionais, alimentando uma crença na superioridade inquestionável das UCMs e relegando a invisibilidade os espaços formadores de outros tipos de liderança social, comunitária e intelectual, especialmente nos territórios mais periféricos ou desfavorecidos. A valorização exclusiva da liderança forjada nas UCMs tende a reforçar mecanismos de exclusão e manter estruturas de dominação de classe, conforme já analisado por Marx (2017), reduzindo a universidade pública à condição de legitimadora da ordem estabelecida.

Por outro lado, Gramsci (2004) problematiza a própria origem dos “intelectuais orgânicos”, cuja função extrapola os muros da universidade e se ancora em múltiplas formas de organização e mediação social. Quando a formação de lideranças se restringe à trajetória acadêmica nas UCMs, pode-se negligenciar experiências formativas que emergem de movimentos sociais, sindicatos, coletivos culturais e redes populares.

Na conjuntura econômica e política brasileira, pode ser parte de uma solução, pois grande parte das figuras de destaque recentes na política, na economia ou nas mídias digitais surge fora dos circuitos clássicos de excelência acadêmica, oriunda de trajetórias marcadas por influências do empresariado, do agronegócio ou do crescimento de lideranças religiosas, sobretudo do campo evangélico. Isso desafia a noção tradicional de universidade como única via de constituição da autoridade social, revelando um campo de disputa por hegemonia, tal como analisado por Gramsci (2004), em que a universidade, especialmente as UCMs, precisa dialogar com dinâmicas sociais que escapam ao controle do mundo acadêmico e exigem novas interpretações sobre a produção de lideranças e a democratização do poder.

Desse contexto de hegemonias e poderes, a **tradição de longa história e realizações superiores**, característica celebrada nas UCMs como *Oxford*, *Cambridge* e *Harvard*, revela não apenas o peso do legado, mas também a manutenção da hegemonia de origem colonial e capitalista das universidades globais. Ao naturalizar a superioridade dessas instituições, o capitalismo consolida padrões de excelência que privilegiam trajetórias europeias e norte-americanas, desconsiderando o potencial de centros emergentes e invisibilizando produções científicas situadas em territórios do capitalismo dependente, como América Latina e África.

O avanço da sociedade da informação, marcado pela centralidade da internet e dos algoritmos, amplifica ainda mais esse fenômeno: plataformas digitais e *rankings* internacionais reproduzem as mesmas hierarquias, fazendo com que institutos de prestígio sigam monopolizando visibilidade e recursos em escala global. Como alertou Tyson (2016) em célebre intervenção, o próximo Einstein pode estar na Etiópia ou em comunidades periféricas e nunca será reconhecido, justamente porque as lógicas de validação científica permanecem presas ao circuito das UCMs tradicionais.

O depoimento de Tyson (2016), ao refletir sobre as desigualdades estruturais no acesso ao conhecimento científico, revela uma das contradições mais profundas da lógica que rege as UCMs. A trajetória de Tyson, feita em centros seletivos de excelência, ilustra como o reconhecimento institucional e a produção de lideranças no campo científico ainda são privilégios de poucos que transitam nos circuitos globais do capital, da ciência e da cultura. O alerta de que o “próximo Einstein pode estar morrendo de fome na Etiópia” denuncia o bloqueio estrutural imposto pelas barreiras econômicas, sociais e geopolíticas, evidenciando que o reconhecimento universal do mérito é atravessado por condições materiais e históricas desiguais. Tyson questiona, assim, a própria promessa meritocrática propagada pelas UCMs: mesmo instituições abertas ao talento mundial continuam operando seletivamente, reforçando hierarquias globais e apagando trajetórias de potencial criativo fora dos centros de prestígio.

No contexto das UCMs, a ênfase na seleção dos “mais talentosos” e na produção de excelência tende a ocultar os mecanismos de exclusão que deixam milhões à margem do circuito científico global. O discurso sobre a verdade objetiva da ciência e a necessidade de líderes ilustrados ecoa a crença iluminista de progresso universal, mas, sob o capitalismo dependente, essas oportunidades permanecem restritas. Se as UCMs mantêm seu papel central sem alterar as estruturas de exclusão, continuarão sendo vitrines de conquistas isoladas em um mundo marcado pelo tribalismo, pela fome e pela subalternidade intelectual.

A **contribuição significativa** de uma UCM para a **sociedade e o mundo contemporâneo** é frequentemente celebrada em relatórios institucionais, mas seu real sentido só pode ser compreendido à luz das contradições históricas, econômicas e políticas do capitalismo global. Marcuse (2015) aponta que a ciência e a universidade, distantes da condição de espaços neutros de produção do saber, se inserem na engrenagem da reprodução social, podendo tanto favorecer a emancipação quanto reforçar mecanismos de dominação. A universidade de excelência, ao produzir conhecimento de ponta, tecnologias e práticas inovadoras, participa diretamente das transformações sociais, culturais e econômicas do nosso tempo.

No entanto, é preciso questionar: a quem se destinam essas contribuições e quem delas se beneficia? Muitas UCMs do norte global concentram seus esforços em agendas de inovação ligadas à lógica de mercado, privilegiando setores tecnológicos, farmacêuticos e financeiros, enquanto populações periféricas continuam excluídas do acesso aos frutos da ciência. Wynter (2003) argumenta que, para ser de fato transformadora, a universidade deve enfrentar a colonialidade do saber, produzindo conhecimento comprometido com a justiça social, a diversidade e o enfrentamento das desigualdades globais.

No contexto brasileiro, a contribuição das universidades públicas para a sociedade manifesta-se em pesquisas voltadas à saúde coletiva, à agricultura familiar, às energias renováveis e às políticas públicas inclusivas, como exemplificado nas respostas à pandemia de covid-19 e na produção de vacinas e insumos. Tais experiências evidenciam que o potencial transformador das UCMs transcende a mera projeção internacional, materializando-se sobretudo na capacidade de construir respostas aos desafios históricos da sociedade local.

Ribeiro (1978) ressaltou a missão civilizatória da universidade latino-americana, cuja relevância se mede pelo compromisso com o desenvolvimento autônomo, a democratização do conhecimento e a promoção de alternativas à desigualdade estrutural. O valor social de uma UCM, nesse sentido, revela-se em sua função crítica e em sua disposição para enfrentar questões concretas da sociedade, promovendo ciência orientada ao bem comum, sem subordinação estrita à lógica mercantil.

Assim, indagamos como forma de reflexão: Que universidade é necessária para um país profundamente desigual? O que significa contribuir verdadeiramente para a sociedade em tempos de crise civilizatória? A quem servem as inovações, os laboratórios de ponta e as patentes geradas pelas UCMs? Quem define os critérios de excelência e quem são os excluídos desse processo? Como garantir que a ciência feita em solo brasileiro seja instrumento de emancipação coletiva, e não apenas de reprodução das velhas hierarquias? Qual é o papel do conhecimento na reinvenção de um projeto nacional autônomo? Quantas vozes ainda são silenciadas nos corredores universitários e quantos talentos se perdem todos os anos, distantes da promessa da universidade necessária de Darcy Ribeiro.

Como, talvez, contradição a lógica de Ribeiro, o **benchmarking contínuo com universidades** e departamentos de ponta ao redor do mundo é frequentemente apresentado como estratégia imprescindível para manter as UCMs atualizadas, competitivas e sintonizadas com as últimas tendências acadêmicas. Relatórios de organismos multilaterais e políticas institucionais enfatizam a necessidade de comparar indicadores, métodos e práticas, buscando emular modelos de sucesso vindos, em geral, do norte global. Slaughter e Rhoades (2010)

argumentam que essa lógica de comparação internacional intensifica a padronização de práticas universitárias. O risco, nesse processo, é transformar o *benchmarking* em obsessão por métricas externas, esvaziando a criatividade local e o potencial de inovação social enraizado na realidade dos países periféricos.

Ribeiro (1978), mesmo escrevendo em outro tempo, manifestava uma inquietação filosófica que reproduz Rousseau, ao buscar na universidade um espaço genuíno de formação para a liberdade e o desenvolvimento social, não um simulacro de civilização moldado por padrões. Ribeiro vislumbrava a universidade como experiência estética e política, atravessada por sentimentos de pertencimento coletivo e de emancipação histórica. Em contrapartida, a UCM do século XXI encarna uma estética produtivista, funcional e cosmopolita, cuja materialidade cada vez mais se assemelha a um *shopping center*: corredores assépticos, vitrines tecnológicas e a circulação incessante de bens simbólicos e pessoas, todos a serviço do capital e do prestígio internacional.

Ao refletir sobre o “espelhamento” institucional em experiências estrangeiras, Ribeiro convida à suspeita filosófica diante da razão dualista que, como apontou Oliveira (2003), separa periferia e centro, visibilidade e invisibilidade, inovação e silenciamento. O risco dessa comparação irrefletida é transformar a universidade do sul global em espetáculo imitativo, esvaziando-a de sua vocação histórica de resistência e invenção, enquanto os verdadeiros desafios e as potencialidades locais permanecem à margem do grande palco da ciência mundial.

A **confiança** de uma UCM para definir sua **própria agenda** estratégica é frequentemente exaltada como sinônimo de autonomia institucional e excelência, mas essa prerrogativa esconde mediações complexas e tensões profundas. Lukács (2013) lembra que toda práxis humana está atravessada por contradições ontológicas: a objetividade da agenda científica, por mais racionalizada que pareça, não elimina as subjetividades, os dramas e os conflitos que permeiam corredores e laboratórios universitários.

A autonomia institucional, em sua dimensão ideal, exige reconhecimento das necessidades humanas, dos limites e das potências criativas de cada sujeito que constrói o cotidiano da ciência. Quando a agenda se transforma em dispositivo tecnocrático, guiado apenas por métricas, *rankings* e pressões de performance, há o risco de alienar a formação humana e corromper o sentido emancipador do conhecimento. A literatura internacional, como aponta Marginson (2016), evidencia que UCMs no mundo inteiro enfrentam o desafio de equilibrar liberdade estratégica com responsabilidade social, ética e crítica.

Entretanto, a forma econômica expresso no relatório não escapa de nenhum dos itens que discutimos. A análise dos dados financeiros apresentados no relatório revela que a

consolidação de uma UCM depende de fluxos monumentais de capital, tornando a excelência acadêmica um projeto atravessado pelo poder econômico em escala global. O próprio Salmi (BM, 2009) detalha que o custo mínimo estimado para criar uma UCM supera US\$ 500 milhões, citando como exemplo a filial da *Cornell* no Qatar, que demandou US\$ 750 milhões apenas para sua fundação. Iniciativas estatais como o programa do governo do Paquistão, disposto a investir US\$ 700 milhões em cada nova universidade de ciência e tecnologia, ilustram o reconhecimento político de que a posição no sistema internacional do conhecimento exige mais do que mérito científico: ela é fruto de uma verdadeira “corrida do ouro” acadêmica, mediada por interesses geopolíticos, disputas por prestígio e estratégias de inserção nacional. Não por acaso, as UCMs do norte global apresentam orçamentos anuais que rivalizam com economias de países inteiros, como Harvard (US\$ 3,17 bilhões), Stanford (US\$ 3,26 bilhões) e MIT (US\$ 2,2 bilhões), consolidando um círculo virtuoso onde dinheiro gera reputação, e reputação atrai ainda mais investimentos (BM, 2009).

O volume de recursos não se traduz apenas em laboratórios ou salários competitivos, ele viabiliza a criação de ecossistemas completos de pesquisa, redes internacionais de intercâmbio, fundos patrimoniais que asseguram estabilidade e autonomia, e políticas agressivas de captação de talentos. Como aponta o relatório (p. 4-5; 77-81), as universidades privadas mais ricas dos Estados Unidos chegam a receber, em média, mais de US\$ 40.000 por aluno ao ano apenas em rendimentos de seus fundos de investimento, contrastando com universidades canadenses, que dispõem de apenas US\$ 1.000 por estudante nesse mesmo quesito (BM, 2009, p. 24).

Essa desigualdade monumental de base financeira se converte em vantagens competitivas cumulativas, ampliando as distâncias entre UCMs e as demais instituições. O resultado é um campo universitário global cada vez mais polarizado, onde o acesso à excelência está profundamente atrelado à capacidade de mobilizar grandes capitais, seja público ou privado, e à manutenção de mecanismos sofisticados de financiamento que ultrapassam a lógica da meritocracia acadêmica.

A centralidade do dinheiro nas UCMs produz contradições que extrapolam a mera esfera econômica. Sob a retórica da inovação e do progresso, os investimentos frequentemente resultam em processos de exclusão, elitização e agravamento de desigualdades regionais e globais. Instituições com orçamentos bilionários concentram recursos, talentos e prestígio, enquanto universidades de países periféricos tornam-se ainda mais dependentes e suscetíveis a políticas de austeridade. Essa engrenagem, conforme Marx (2017) já advertia, expõe a inclinação do capital em concentrar forças produtivas e simbólicas, subjugando o saber

científico às demandas do mercado. A excelência, celebrada pelos relatórios das UCMs, converte-se em moeda de troca que promete inovação e autonomia, mas, no cotidiano, aprofunda as fissuras entre universidade, sociedade e possibilidades de emancipação coletiva.

7. EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, delinea-se uma abordagem do relatório *Ensino Superior para o Desenvolvimento – Uma Avaliação do Apoio do Grupo Banco Mundial* de 2017, orientando o olhar analítico para a forma como o trabalho se estrutura na educação superior sob a influência da trajetória histórica do BM, amplamente discutida nos capítulos antecedentes. O interesse recai, sobretudo, sobre os processos de financeirização, regulação e governança que perpassam a educação superior, desvelando o modo como a UCM se consolida enquanto categoria estratégica no interior das recomendações do BM. Esse movimento evidencia não apenas a disputa por recursos e prestígio, mas também a reorganização das finalidades educativas, onde a lógica do capital se impõe e reconfigura o sentido público da universidade, articulando tendências globais que transformam o espaço universitário em território de mediação entre políticas, interesses privados e demandas de mercado.

A seleção deste relatório entre os oito principais textos do BM decorre de sua capacidade ímpar de evidenciar os nexos entre educação superior e desenvolvimento, explorando de maneira minuciosa a racionalidade que orienta o investimento internacional no setor. Elaborado pelo *Independent Evaluation Group*, sob coordenação de Caroline Heider, especialista em avaliação e gestão pública, seus autores principais incluem Erik Bloom, que liderou a equipe de avaliação, e contou com o apoio de diversos especialistas internos e externos, como Philip Altbach. A origem do relatório decorre da necessidade de o BM reavaliar suas prioridades de apoio para educação superior frente a uma demanda crescente e a desafios contemporâneos, como a massificação, a equidade, a qualidade e a empregabilidade. A educação superior, para o BM, torna-se central para o "desenvolvimento e redução da pobreza", especialmente em economias baseadas no conhecimento.

O documento envolve consultorias de **universidades norte-americanas**, como *Harvard University*, e agentes multilaterais, como a *International Finance Corporation*. O relatório detém-se na análise dos instrumentos de financiamento, das parcerias público-privadas e do papel de empresas transnacionais, justificando a educação superior enquanto catalisador do crescimento econômico. Nesse contexto, a educação superior é apresentada como meio de formação de capital humano e tecnológico, sendo colocada a serviço de projetos de modernização e inserção competitiva de países periféricos na ordem global.

O desenvolvimento da educação superior, no escopo desse relatório, é articulado primordialmente à formação de sujeitos aptos a responder às exigências do mercado mundial, alinhando a produção de conhecimento aos interesses econômicos predominantes. Observa-se, assim, a subordinação das políticas acadêmicas à lógica do crescimento, em que a universidade passa a ser concebida não como espaço de produção autônoma de saberes, mas como engrenagem de um sistema voltado para a inovação, empregabilidade e avanço científico controlado por métricas de produtividade e performance. As perguntas que emergem, nesse quadro, desafiam qualquer leitura ingênua, a quem serve tal desenvolvimento? Quais são os sujeitos contemplados? O desenvolvimento proposto aponta para a ampliação de direitos ou reforça assimetrias históricas, transferindo para a educação superior a tarefa de corrigir déficits estruturais do capitalismo periférico?

O relatório detalha cifras expressivas, evidenciando o volume de recursos financeiros que transita no campo da educação superior a partir do apoio do BM. Segundo os dados apresentados, entre 2003 e 2016, o BM aportou aproximadamente 2,3 bilhões de dólares em operações de crédito, financiamentos e consultorias voltadas à modernização de universidades em países de média e baixa renda, com destaque para projetos implementados em regiões como América Latina, Ásia Meridional e África Subsaariana. Esses investimentos viabilizaram não apenas a expansão da infraestrutura física, mas também a implantação de sistemas de avaliação, reformas curriculares e políticas de internacionalização, produzindo, por conseguinte, efeitos sobre o desenho institucional e o perfil dos corpos docentes e discentes, ao mesmo tempo que reforçam o controle externo sobre as agendas acadêmicas.

Além do volume financeiro, o documento explicita as estratégias pelas quais o BM condiciona a transferência de recursos à adoção de políticas orientadas para a competição internacional, a ampliação da autonomia institucional e o fortalecimento de mecanismos de *accountability*⁶⁵. O relatório destaca, por exemplo, a priorização de universidades com potencial para integrar redes globais de excelência e o incentivo a modelos de governança corporativa, pautados na gestão de resultados e na busca incessante por posições privilegiadas nos *rankings* mundiais. Essa lógica, ancorada em fluxos de capital e expertise estrangeira, pode reconfigurar progressivamente o cotidiano acadêmico e introduz novos padrões de dependência e subordinação aos circuitos do capital internacional.

No interior do relatório, a discussão sobre a UCM emerge como elemento central, articulando-se diretamente com o paradigma de acumulação de capital abordado por Marx

⁶⁵ Princípio que exige transparência e responsabilidade de instituições públicas ou privadas na gestão de recursos e resultados, permitindo avaliação e prestação de contas à sociedade ou financiadores.

(2017), pois as exigências de produtividade e excelência impõem à universidade uma funcionalidade que transcende a mera formação intelectual, subordinando-a aos ditames da acumulação ampliada e da reprodução das desigualdades. O movimento de internacionalização, atrelado aos investimentos do BM, consolida a UCM como referência normativa, projetando sobre a educação superior uma racionalidade empresarial que converge para a intensificação das contradições entre autonomia acadêmica e dependência estrutural.

7.1 – Contradições e subordinação aos interesses internacionais

O relatório do BM afirma com ênfase que a educação superior se situa no centro da estratégia de desenvolvimento, sendo apresentada como ferramenta fundamental para o crescimento econômico, a redução da pobreza e o fortalecimento da competitividade nacional (BM, 2017a, p. 2-3). Em seu discurso, a universidade ideal, para o BM, é aquela capaz de alinhar suas três funções, ensino, pesquisa e extensão, às necessidades do mercado global, ao mesmo tempo em que se torna motor de inovação e produtividade.

O texto sustenta que países com maior proporção de graduados detêm maior produtividade do trabalho, adaptabilidade tecnológica e capacidade de inovação, deslocando o foco do conhecimento crítico para uma lógica utilitarista de produção de capital humano. As referências reiteram que o objetivo central não é apenas formar cidadãos, mas garantir a adaptação constante da força de trabalho às necessidades de um capitalismo cada vez mais financeirizado e excludente. Essa concepção, ao justificar o investimento privado e estatal na educação superior, ignora sistematicamente que a própria lógica do capital financeiro, que impulsiona tais reformas, é responsável por gerar desigualdades estruturais e a própria pobreza que a universidade é chamada a mitigar.

Ao abordar as diretrizes estabelecidas pelo BM para a educação superior, torna-se evidente a adesão acrítica à racionalidade do mercado e à centralidade do capital financeiro como vetores da transformação universitária em escala global. O discurso tecnocrático do relatório naturaliza a competição interinstitucional, a mercantilização dos currículos e a submissão da pesquisa aos interesses privados. Nesse quadro, o relatório aponta para cinco eixos principais que os governos precisam guiar as universidades.

Os governos precisam explorar (i) a demanda crescente por educação superior; (ii) o papel do acesso, incluindo a equidade; (iii) a qualidade e a relevância do ensino e suas implicações para a empregabilidade; (iv) o papel da pesquisa e desenvolvimento na educação superior; e (v) o **papel da reforma de sistemas** dentro da educação superior (BM, 2017a, p. 9, grifo do autor).

Embora o relatório do BM reconheça a necessidade de os governos enfrentarem a demanda crescente por educação superior, tal reconhecimento, sob análise material da realidade, apresenta ambiguidade: se, por um lado, pode indicar a valorização do acesso ampliado, por outro, frequentemente resulta na expansão precarizada e mercantilizada, produzindo massas de diplomados subempregados em mercados saturados, como analisa Braga (2012). O destaque ao acesso e à equidade revela-se igualmente contraditório, pois, ao evocar a inclusão, a proposta permanece circunscrita a mecanismos meritocráticos e individuais, sem enfrentar as estruturas sociais que mantêm as desigualdades, em sintonia com a crítica de Fraser (2022) ao esvaziamento do conceito de justiça social em contextos neoliberais.

No que tange à qualidade e relevância do ensino para a empregabilidade, a ênfase recai sobre a adequação da formação às demandas do capital, apagando o horizonte emancipatório do conhecimento e alinhando-se ao projeto de universidade funcional, como denuncia Giroux (1987). Ao pautar a pesquisa e desenvolvimento nos marcos da inovação e competitividade, o relatório ignora o papel social da ciência, subjugando-a à lógica da patente e do lucro, crítica já apontada por Mazzucato (2018). Já a ênfase nas reformas de sistemas, frequentemente promovidas sob pretexto de eficiência e modernização, encobre processos de privatização, financeirização e destruição do éthos público da universidade, aprofundando a dependência estrutural dos países periféricos, em consonância com as análises de Marini (1990).

A base real sobre a qual se desenvolve são os laços que ligam a economia latino-americana com a economia capitalista mundial. Nascida para atender as exigências da circulação capitalista, cujo eixo de articulação está constituído pelos países industriais, e centrada portanto sobre o mercado mundial, a produção latino-americana não depende da capacidade interna de consumo para sua realização. Opera-se, assim, desde o ponto de vista do país dependente, a separação dos dois momentos fundamentais do ciclo do capital, a produção e a circulação de mercadorias, cujo efeito é fazer com que apareça de maneira específica na economia latino-americana a contradição inerente à produção capitalista em geral, ou seja, a que opõe o capital ao trabalhador enquanto vendedor e comprador de mercadoria (Marini, 1990, p. 30).

A análise materialista revela que, sob a ótica do BM, o sentido da universidade se desloca da emancipação intelectual para o adestramento de competências subordinadas à racionalidade mercantil. O relatório apresenta uma universidade comprometida com a formação de sujeitos funcionalmente integrados à economia mundial, elevando o desempenho nacional nos *rankings* internacionais e incentivando a circulação de cérebros privilegiados, enquanto reforça o *brain drain* (fuga de cérebros) dos países periféricos para os centros hegemônicos (BM, 2017, p. 16-17).

Ao defender políticas de “excelência”, internacionalização e governança corporativa, o BM oculta a centralidade do capital financeiro, que extrai lucro do endividamento estudantil, da precarização do trabalho acadêmico e da privatização dos espaços universitários. A proposta de superar a pobreza por meio da educação superior não enfrenta a raiz da desigualdade, funcionando como instrumento de legitimação de um sistema que necessita da pobreza como condição para sua própria reprodução, tal como já indicava Marx em sua crítica à acumulação primitiva de capital.

Aqui se encontra uma das principais contradições que o relatório parece evitar, pois dívida estudantil nos Estados Unidos ultrapassou a soma da dívida dos cartões de crédito, evidenciando a dimensão perversa da financeirização da educação superior em um contexto marcado pela centralidade do capital financeiro. Os dados recentes do *Federal Reserve* revelam que quatro em cada dez graduados carregam algum tipo de empréstimo, compondo um montante que já supera 1,5 trilhão de dólares, algo que ultrapassa a riqueza de países desenvolvidos como a Espanha (Pozzi, 2018).

Essa engrenagem de endividamento atravessa toda uma geração, impondo limites materiais à construção da autonomia individual e do projeto de vida, ao passo que transfere para os estudantes o ônus de financiar sua própria formação. Não por acaso, o adiamento de investimentos fundamentais, como a conquista da casa própria, tornou-se recorrente entre jovens norte-americanos, submetidos à lógica do capital que transforma o direito à educação em mercadoria onerosa, conforme já advertia Harvey (2005) ao analisar a acumulação por espoliação e a mercantilização da vida cotidiana. A universidade, sob esse ângulo, atua como agente de reprodução da desigualdade social, aprofundando a dependência dos sujeitos em relação ao circuito financeiro e agravando os impasses estruturais do capitalismo tardio.

Essa situação revela uma contradição estrutural: enquanto o discurso oficial projeta as universidades norte-americanas como paradigmas de excelência e inovação, a realidade cotidiana é marcada pela exclusão, pelo endividamento e pela precarização de grandes contingentes da juventude, sobretudo das mulheres, que respondem por dois terços do total das dívidas estudantis (Pozzi, 2018).

O próprio modelo, celebrado pelo BM e pelos *rankings* internacionais, alimenta um ciclo perverso de exclusão, obrigando estudantes a recorrerem a empréstimos com taxas de juros crescentes, frequentemente impagáveis, e submetendo-os a décadas de subordinação financeira. O espectro da bolha universitária ronda o sistema, reforçando os alertas já lançados por Giroux (1987) e Fraser (2022) sobre o esgotamento do ideal emancipatório da educação diante do avanço da racionalidade neoliberal, que mercantiliza saberes e reduz a universidade

a um polo de negócios. O fetiche da universidade farol, nesse sentido, revela o vazio de uma promessa universalista que, em sua essência, reforça a dominação de classe e o papel hegemônico do capital internacional.

No Brasil, observa-se um processo análogo, ainda que matizado pelas especificidades do capitalismo dependente. A expansão vertiginosa da educação superior privada, especialmente após as reformas neoliberais da década de 1990, foi financiada, em larga medida, por recursos públicos destinados ao pagamento de mensalidades e bolsas, por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Atualmente, o Fies acumula uma dívida de R\$ 113 bilhões, com taxas de inadimplência que chegam a 67% no Distrito Federal e ultrapassam 80% em estados do Norte do país (BRASIL, 2025).

A promessa de democratização do acesso revelou-se um falso universalismo, que recai sobre os estudantes da classe trabalhadora o peso do endividamento e o risco de exclusão permanente, ao passo que alimenta o lucro das grandes corporações educacionais. O Estado, ao assumir o papel de fiador do capital privado, transfere recursos públicos para empresas que transformam a educação em objeto de lucro, aprofundando a desigualdade social e a precariedade dos que buscam na formação acadêmica um horizonte de ascensão.

A estrutura de financiamento estudantil, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, desmascara a lógica de acumulação do capital financeiro, que converte o acesso à educação em dívida permanente, inviabilizando a plena realização dos projetos de vida de milhões de jovens. Marini (2000) e Mazzucato (2018) identificam nesse fenômeno um mecanismo de transferência de riqueza dos setores populares para as elites financeiras, afirmando a universidade como espaço de reprodução da dependência estrutural e da desigualdade social.

A contradição salta aos olhos: universidades celebradas como polos de emancipação e progresso convertem-se, na prática, em máquinas de produção de dívidas e de sujeição ao capital. Ao exportar o modelo norte-americano para o Sul global, o BM escamoteia as fissuras e as armadilhas de um sistema que não enfrenta, mas antes aprofunda, as raízes da desigualdade estrutural e da subordinação ao capital financeiro global.

No relatório contradição extrapola quando o relatório cita, reiteradamente, instituições como *Harvard University* e *Boston College*, celebradas como modelos de excelência global, sem considerar que tais universidades pertencem ao universo restrito de instituições inacessíveis à ampla maioria dos estudantes do Sul global (BM, 2017a, p. 6-7). O texto reconhece que o aumento do acesso à educação superior nos países periféricos depende, quase sempre, do endividamento estudantil junto a bancos privados e da oferta de bolsas condicionadas à lógica meritocrática. Essa arquitetura reforça o caráter excludente do sistema,

transferindo o peso da universalização para o indivíduo, enquanto oculta os mecanismos de reprodução das elites e dos interesses corporativos. Autores como Bourdieu (1998), Giroux (1987) e Marini (2000) já desvelaram que essa suposta meritocracia serve à reprodução do capital cultural e financeiro, cristalizando o papel da universidade como aparelho ideológico do Estado e instrumento de legitimação das desigualdades globais.

A presença de empresas transnacionais como *Intel*, junto com o envolvimento direto da *International Finance Corporation (IFC)* do próprio BM, explicita a mercantilização do conhecimento, transformando a universidade em espaço de negócios e patentes, em vez de emancipação coletiva (BM, 2017a, p. 100-101). A retórica do empreendedorismo e da empregabilidade mascara a dependência dos países periféricos em relação às cadeias produtivas do Norte global, impondo a estes uma condição de subalternidade estrutural, definida por Marini (2000) como capitalismo dependente. As universidades do Norte global dominam os *rankings* internacionais, estabelecendo padrões e promovendo parcerias que subordinam a agenda científica dos países periféricos aos interesses das multinacionais, reproduzindo, assim, novas formas de colonialidade do conhecimento e do poder, como denunciam Quijano (2000) e Santos (2008).

No próprio corpo do relatório, multiplicam-se exemplos de políticas de estímulo à UCM que ignoram as crises sistêmicas contemporâneas, tais como guerras, colapsos climáticos e o agravamento das desigualdades sociais. A aposta em um modelo de universidade-empresa é explicitada na ênfase sobre governança corporativa, fluxos de capital estrangeiro, internacionalização e transferência de tecnologia (BM, 2017a, p. 19-20). Mesmo diante do caos ambiental e dos conflitos que assolam o planeta, o texto opta por reafirmar a primazia da competitividade e da performance, deslocando qualquer perspectiva emancipadora para o campo das utopias impraticáveis. Fraser (2022) e Giroux (1987) sustentam que esse horizonte de universidade-empresa esvazia o sentido público do conhecimento, submetendo-o às exigências do capital financeiro.

A educação superior auxilia os países a construírem economias globalmente competitivas por meio do desenvolvimento de uma força de trabalho qualificada, produtiva e flexível, e pela criação, aplicação e difusão de novas ideias e tecnologias. Um estudo global recente sobre a geração de patentes mostrou, por exemplo, que universidades e institutos de pesquisa, mais do que empresas, impulsionam os avanços científicos (BM, 2017a, p. 2).

A tentativa do BM de padronizar a UCM como modelo universal desconsidera a heterogeneidade das realidades nacionais, violentando a autonomia intelectual dos sistemas públicos de educação superior. Enquanto os conflitos globais impõem demandas urgentes por

justiça social, direitos humanos e alternativas civilizatórias, o relatório reafirma a aposta na competitividade, nos *rankings* e na meritocracia financeira.

7.2 – Trabalho do pesquisador na Educação Superior

Este relatório do BM eleva o debate sobre o trabalho para o centro da discussão sobre educação superior, em especial no campo da pesquisa e da pós-graduação. A ênfase sobre produtividade, competitividade e performance científica revela uma compreensão instrumental do trabalho acadêmico, ajustando-se à racionalidade do capital e à mercantilização do conhecimento. Marx (2017) já analisava como a subordinação do trabalho intelectual à lógica do valor reforça a alienação e a dissociação entre ciência e emancipação social.

Antunes (2020), por sua vez, destaca a metamorfose do trabalho no capitalismo contemporâneo, em que o trabalho imaterial, como a pesquisa, se vê apropriado pelo capital, esvaziando a autonomia do produtor do conhecimento. No relatório, a valorização da pós-graduação está inseparavelmente ligada à formação de capital humano adaptado à concorrência global, transformando o pesquisador em agente da acumulação de capital financeiro, condicionado a índices, métricas e resultados quantificáveis (BM, 2017, p. 42). Tal lógica dissocia o processo educativo do horizonte emancipatório, reduzindo-o a ferramenta de ajuste econômico.

A leitura crítica do relatório demandou recorrer a autores que analisam o trabalho acadêmico como parte de uma engrenagem ampliada de reprodução do capital. Harvey (2005) enfatiza a transição do conhecimento para a esfera do capital fictício, enquanto Mészáros (2011) nos ajudou a examina a integração estrutural entre ciência e mercado, sugerindo que o pesquisador se torna, no limite, um trabalhador precarizado, submetido a fluxos de investimento voláteis e pressões externas. O relatório corrobora esse quadro ao apontar para a importância de “alavancar recursos privados para pesquisa” e para a necessidade de “institucionalizar parcerias entre universidade e empresa”, evidenciando a apropriação do trabalho científico por interesses que extrapolam o campo do conhecimento e se ajustam à dinâmica de valorização do capital (BM, 2017a, p. 71).

A articulação entre trabalho acadêmico e interesses do capital financeiro aparece de forma explícita no relatório, sobretudo nas passagens que destacam a dependência de fundos privados, *endowments*, parcerias corporativas e estímulo à pesquisa aplicada (BM, 2017, p. 78). O documento sublinha a importância de adaptar a pesquisa científica às “demandas do setor

produtivo”, promovendo o empreendedorismo universitário e a transferência de tecnologia como condições para o sucesso institucional.

A referência a exemplos como o *Massachusetts Institute of Technology* e *Stanford University* reforça a ideia de que o trabalho acadêmico só se justifica plenamente quando ancorado na lógica da inovação, da propriedade intelectual e da geração de lucros para investidores privados. Nessa perspectiva, a universidade deixa de ser espaço de produção autônoma de conhecimentos e passa a funcionar como linha de montagem para a economia global, condicionando o conteúdo do trabalho científico ao que pode ser convertido em mercadoria, patente ou solução comercial.

Mazzucato (2018) e Fraser (2022) evidenciam que a subordinação do trabalho científico ao capital financeiro não representa um mero rearranjo institucional, mas uma reconfiguração profunda do próprio sentido da atividade acadêmica. O pesquisador, destituído de sua autonomia criadora, passa a atuar como executor de projetos voltados ao interesse de conglomerados, fundos de investimento e grandes corporações multinacionais. O relatório (BM, 2017a, p. 91) estimula a adoção de práticas gerenciais de avaliação, monitoramento e recompensa, submetendo o trabalhador da ciência a metas periódicas e mecanismos de controle externo que comprimem sua criatividade. A retórica do empreendedorismo e da inovação, em vez de impulsionar rupturas, fortalece os vínculos entre universidade e mercado, degradando o trabalho docente e precarizando as condições de produção do conhecimento.

Nesse cenário, a pedagogia implícita do relatório do BM é marcada por uma obsessão pelo desempenho econômico das universidades, insistindo continuamente na necessidade de alinhar o trabalho acadêmico às demandas de setores considerados estratégicos para a economia global (BM, 2017a, p. 104). O texto valoriza experiências de formação voltadas para áreas de alto retorno financeiro, incentivando cursos e pesquisas nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), enquanto não se dedica ao debate sobre humanidades e formação crítica.

A captura da essência do relatório pelo capital financeiro se revela na centralidade conferida a indicadores, *rankings* internacionais, acordos de desempenho e políticas de *accountability* (BM, 2017a, p. 122). Tais mecanismos instauram uma cultura de competição permanente, na qual o sucesso acadêmico é medido por métricas de produtividade, citações, patentes e retorno financeiro dos projetos.

A financeirização do trabalho acadêmico converte a universidade em ativo estratégico dos mercados globais, submetendo a pesquisa a flutuações de capitais especulativos e tornando o trabalho científico refém dos humores do mercado. O compromisso com a autonomia,

pluralidade e compromisso público cede lugar à lógica dos retornos imediatos, de modo que a própria definição do que é trabalho passa a ser filtrada pelos interesses dos agentes financeiros internacionais.

No horizonte crítico, a definição de trabalho deixa de ser uma categoria abstrata ou neutra, convertendo-se em campo de disputa pela determinação dos fins da atividade humana. Arendt (2010) concebe o trabalho como esfera da necessidade, enquanto Gorz (2005) defende o trabalho como expressão da criatividade e da liberdade, em oposição à sua captura pelo processo de valorização do capital. No contexto do relatório, o trabalho é, de forma velada, capturado pela tecnociência, que subordina o pesquisador à lógica da utilidade, do resultado e da aplicabilidade mercadológica. Tal perspectiva esconde os conflitos inerentes à produção do conhecimento, encobre as assimetrias de poder e naturaliza o controle do capital financeiro sobre o sentido e o conteúdo do trabalho acadêmico.

O relatório também apresenta uma compreensão funcionalista do trabalho do professor-pesquisador, cuja atuação é interpretada como peça fundamental para a geração de resultados e para o cumprimento das metas institucionais definidas por indicadores internacionais. Essa abordagem ignora a complexidade e o caráter contraditório do processo educativo, ao reduzir o docente a gestor de competências, produtor de *papers*, captador de recursos e orientador de pesquisas voltadas para o mercado.

Arantes (1994) analisa a emergência desse perfil tecnocrático e adaptativo do professor universitário, marcado pelo esvaziamento de sua função crítica e pela submissão a padrões gerenciais importados de centros hegemônicos, o que aprofunda a dissociação entre ensino, pesquisa e reflexão social. O relatório (BM, 2017, p. 98) enfatiza a necessidade de “alinhamento estratégico dos docentes com as demandas do setor produtivo”, subordinando a agenda científica aos ciclos de financiamento e aos fluxos de capital. Essa pedagogia da eficiência relega ao segundo plano a função pública do professor e legitima a transformação do espaço universitário em laboratório de soluções imediatas para o capital.

Ao analisar o lugar do pós-graduando, o relatório revela uma lógica de reprodução ampliada do ciclo de trabalho subordinado, ao projetar o estudante de pós-graduação como trabalhador em formação, inserido precocemente em redes de colaboração internacional, estágios empresariais e projetos de pesquisa aplicada (BM, 2017a, p. 112). O pós-graduando é instado a incorporar os valores da produtividade, flexibilidade e competitividade, internalizando a ética do desempenho e do autogerenciamento como requisitos para sua própria sobrevivência acadêmica. Antunes (2020), observa que essa antecipação da condição de

trabalhador-precarizado atua como mecanismo de controle e seleção, ao mesmo tempo que naturaliza a exploração e a fragmentação da trajetória formativa.

O relatório (BM, 2017a, p. 147) destaca o “desempenho docente como critério de progressão”, promovendo avaliações constantes, submissão a *rankings* e engessamento da produção acadêmica em função de metas quantitativas. Essa engrenagem institucional, ao transformar o professor-pesquisador em agente de projetos, gestor de métricas e operador de protocolos, intensifica a alienação intelectual e pode anular o potencial emancipatório do trabalho docente. Arantes (1994) interpreta esse fenômeno como um desdobramento do chamado “novo espírito do capitalismo acadêmico”, que converte a universidade em máquina de produção de resultados e esvazia a prática pedagógica de sentido crítico. O trabalho do professor é, então, capturado como força produtiva subordinada ao capital financeiro, podendo impedir a emergência de práticas contra hegemônicas, quiçá, restringir o espaço da autonomia intelectual.

No caso do pós-graduando, o ciclo de reprodução do trabalho precarizado é aprofundado, pois a formação acadêmica se confunde com a preparação para ocupações instáveis, bolsas temporárias e contratos intermitentes, como destaca o próprio relatório (BM, 2017a, p. 164). A experiência de pesquisa é estruturada como um rito de passagem que legitima a adesão ao éthos competitivo e fragmentado das grandes universidades-empresa. Mészáros (2011) e Harvey (2005) analisam que esse dispositivo mantém a sujeição da juventude acadêmica às lógicas do capital, reiterando que o trabalho científico se dilui em tarefas repetitivas, orientadas por critérios externos e esvaziadas de sentido público.

O relatório evidencia um cenário no qual o desenvolvimento científico almejado para o Brasil está profundamente associado à construção de uma mão de obra altamente qualificada, mas estruturalmente precarizada. O texto exalta a necessidade de intensificar a formação em pós-graduação para impulsionar a competitividade e a produtividade nacional, articulando a ciência à lógica do crescimento econômico e da adaptação às exigências do mercado global (BM, 2017a, p. 53). No entanto, tal desenvolvimento, em vez de significar uma emancipação dos trabalhadores da ciência, aprofunda a inserção subordinada dos pós-graduandos, que são compelidos a produzir sob condições de instabilidade, insegurança e ausência de direitos sociais básicos. Os bolsistas de pós-graduação, embora sustentem a produção científica do país, são privados de garantias previdenciárias, remuneração justa e reconhecimento profissional, situação que escancara a assimetria entre o discurso da excelência e a precarização real da força de trabalho científica, como já apontava Belluzzo (2004).

Nesse contexto, a figura do pós-graduando brasileiro ilustra um duplo movimento de exploração e ocultamento: de um lado, há o trabalho intensivo, exigido em regime de dedicação exclusiva e frequentemente estendido muito além das quarenta horas semanais, conforme o próprio relatório admite ao referir-se à necessidade de "maior flexibilidade e engajamento dos estudantes em projetos de pesquisa aplicados" (BM, 2017a, p. 112). De outro lado, observa-se o não reconhecimento desse esforço como trabalho propriamente dito, mascarando a condição do pós-graduando enquanto trabalhador pleno.

A ausência de direitos, a dependência da bolsa instável e a impossibilidade de vínculos empregatícios paralelos produzem um ciclo perverso de insegurança, ansiedade e invisibilidade, que resulta na exclusão sistemática dos trabalhadores da ciência das políticas universais de proteção social. O que emerge, então, é uma massa de jovens cientistas cuja trajetória é marcada pela constante ameaça de interrupção abrupta do sustento e pelo desgaste físico e mental, como diagnosticam Sibilia (2012) e Gomez et al. (2011).

A gravidade dessa situação atinge seu ápice quando, em 2022, milhares de bolsas foram suspensas por cortes orçamentários, revelando o grau de vulnerabilidade dos trabalhadores da pós-graduação diante da instabilidade fiscal do Estado. O relatório propõe que o país aposte na intensificação da formação avançada como estratégia para alcançar o desenvolvimento, mas silencia sobre a ausência de uma política efetiva de reconhecimento profissional e previdenciário para essa força de trabalho. Ao mesmo tempo, institucionaliza o ciclo vicioso em que os pós-graduandos ocupam o lugar de produtores centrais de conhecimento científico, sem, contudo, serem considerados cientistas plenos: a "profissão cientista", no Brasil, segue sem existência jurídica, deixando esses trabalhadores à margem dos direitos assegurados a outras categorias.

Essa precarização do trabalho do pós-graduando no Brasil, evidenciada indiretamente pelo relatório (BM, 2017a, p. 112), articula-se não apenas à ausência de direitos e instabilidade financeira, mas também ao limitado enriquecimento entre vida acadêmica e familiar. O estudo de Gabardo-Martins et al. (2016) mostra que o domínio acadêmico absorve os benefícios de recursos, mas raramente devolve vivências positivas ao contexto familiar, produzindo desequilíbrio e comprometendo a saúde mental. Isso revela como a organização do trabalho científico, estruturada sob pressão por desempenho, esvazia a dimensão subjetiva da formação, alienando o pós-graduando de experiências fundamentais para seu desenvolvimento integral, como também reconhecem Carlson et al. (2006).

O conceito de sucesso profissional, amplamente debatido pelo BM (2017a, p. 98) e problematizado por Spurk et al. (2019), é construído socialmente em meio a contextos de

avaliação permanente, competição institucional e carência de bolsas e recursos para pesquisa. Embora o relatório exalte métricas objetivas de desempenho, os pós-graduandos enfrentam barreiras cotidianas, ausência de bolsas, instabilidade, sobrecarga de tarefas, que rebaixam sua percepção de sucesso, como evidenciado por Costa (2013). O embate entre trabalho e vida, elemento recorrente nas discussões sobre o contexto acadêmico, acirra-se diante da exigência de jornadas extensas, avaliação constante e precariedade das condições materiais. Levecque et al. (2017) e Santos Estácio et al. (2019) analisam como o produtivismo acadêmico, exacerbado pelo modelo recomendado pelo BM (2017a, p. 147), intensifica sintomas de ansiedade, depressão e estresse entre pós-graduandos, fenômeno agravado pela escassez de políticas institucionais para acolhimento e promoção da saúde mental. A ausência de recursos, o isolamento social e as exigências por produtividade expõem as contradições do sistema: exige-se dedicação exclusiva, sem reconhecimento formal do trabalho realizado, nem garantias de proteção social.

O exame dos dilemas do trabalho no contexto deste relatório do BM, inspirado nas ideias Navarro e Padilha (2007), permite compreender de modo mais amplo o tipo de desenvolvimento universitário proposto pelo relatório. Ao situar o trabalho do professor-pesquisador e do pós-graduando no centro das discussões sobre precarização, adoecimento e produtividade, o relatório retoma de maneira acrítica o ideal de progresso ancorado em avanços científicos e tecnológicos, ignorando que essas mesmas inovações intensificam a exploração, ampliam o desemprego e agravam a precariedade da força de trabalho.

Por exemplo, o pós-graduando, em vez de ser reconhecido como sujeito criador de saberes, é engolido por processos que convertem sua atividade em fonte de instabilidade, insegurança e alienação. O fetiche do desenvolvimento universitário, alimentado pela retórica da excelência e da competitividade, escamoteia o fato de que, por trás das métricas de desempenho e das promessas de internacionalização, ocorrem formas sofisticadas de degradação do trabalho, aproximação direta ao que Navarro e Padilha (2007) denominam de esvaziamento completo do sentido humano do labor.

A centralidade do trabalho na vida do pesquisador, olhando para a conjuntura brasileira, permanece marcada por uma contradição: mesmo diante da multiplicação de formas de exploração e do avanço da lógica neoliberal, a atividade acadêmica ainda se apresenta como senha de identidade e esperança de realização social. No entanto, a experiência cotidiana é marcada por jornadas extenuantes, avaliações incessantes, insegurança financeira e barreiras institucionais, desdobramentos de um projeto de desenvolvimento universitário que privilegia a adaptação aos imperativos globais do capital em detrimento das condições concretas de

existência e subjetividade dos trabalhadores da ciência. A imposição de um modelo flexível e enxuto de organização, inspirado em paradigmas industriais e gerenciais, amplia a fragmentação do trabalho e o enfraquecimento das formas coletivas de resistência, aproximando-se do fenômeno do estranhamento descrito por Marx (2013; 2017), em que o trabalhador se converte em mero instrumento de produção, separado do sentido e do fruto de sua própria atividade.

Ao transferir para o universo acadêmico os mecanismos de controle, fragmentação e disciplinarização típicos das fábricas e das plataformas digitais, o relatório contribui para reforçar aquilo que Navarro e Padilha (2007) identificam como perda progressiva do controle sobre o processo produtivo e a intensificação da alienação. O trabalho acadêmico torna-se, assim, atravessado por processos de fetichização, nos quais a produção de conhecimento se converte em mercadoria abstrata, submetida à lógica do valor de troca e da acumulação flexível, enquanto a experiência subjetiva do pesquisador é relegada à invisibilidade.

Isso se expressa em outra esfera, na do dinheiro, em que o relatório revela que, de 2003 a 2016, a *International Finance Corporation* (IFC) destinou aproximadamente 721,8 milhões de dólares para a educação superior por meio de 42 investimentos globais, concentrando quase 70% desse montante em países de renda média-alta e priorizando regiões como América Latina e Caribe, onde foram alocados 474 milhões de dólares. Adicionalmente, projetos de serviços de consultoria somaram 7,8 milhões de dólares, com ênfase em parcerias público-privadas, infraestrutura, financiamento estudantil e fortalecimento de escolas de negócios na África Subsaariana e Oriente Médio. Esses valores refletem a dimensão estratégica atribuída a educação superior pelo setor financeiro internacional, que vê nesse campo uma oportunidade de ampliação de mercados e retorno garantido, sobretudo por meio da expansão da oferta privada e da diversificação das fontes de receita universitária. A outra ênfase recai sobre obras de infraestrutura, programas de ensino a distância e estímulo ao crédito estudantil, sinalizando a transformação da universidade em ativo financeiro no circuito global do capital.

No campo dos financiamentos tradicionais, destaca-se que a maior parte do aporte bilateral em educação superior, desde 2003, partiu da Alemanha e da França, seguidas pelos Estados Unidos e Japão, com destaque para 92 milhões de dólares mobilizados em projetos cofinanciados, fundos fiduciários e parcerias com doadores não tradicionais, como a *Commonwealth of Learning* (BM, 2017a, p. 27). O relatório evidencia que apenas 10% das receitas das universidades públicas em certos países advêm de recursos públicos diretos, enquanto mais de dois terços das receitas totais provêm de mensalidades e taxas, pressionando estudantes ao endividamento. Esse arranjo acirra as desigualdades no acesso, já que bolsas e

subsídios permanecem restritos a uma parcela reduzida do orçamento. O quadro traçado aponta para um sistema em que o financiamento externo, público e privado, funciona como vetor de disciplinarização das instituições.

Neste itinerário investigativo sobre o terceiro relatório do BM, torna-se evidente que o desenvolvimento almejado para as universidades se insere no diagnóstico dos dilemas do trabalho descritos por Navarro e Padilha (2007), Santos (2008), Slaughter e Rhoades (2010) Braga (2012) e Silva Jr (2017) e Antunes (2020). Na terceira década do século XXI, sob o signo do neoliberalismo exacerbado, observa-se o avanço de governos autoritários, a ascensão do trabalho *uberizado*, a informalidade desenfreada e a corrosão dos direitos sociais, que se refletem com intensidade no universo da educação superior brasileira. O modelo defendido pelo relatório não propõe uma ruptura com a ordem vigente, mas aprofunda as formas de subordinação, precarização e docilização dos trabalhadores da ciência, ajustando a universidade aos imperativos da acumulação capitalista, enquanto a promessa de desenvolvimento se converte em promessa vazia, incapaz de suplantar o estranhamento, a perda do sentido e o adoecimento que marcam a experiência do trabalho acadêmico na contemporaneidade.

8. A ‘COMERCIALIZAÇÃO’ DO CONHECIMENTO

Para este capítulo, de modo particular e em distinção às seções precedentes, propõe-se uma imersão analítica no relatório *Conhecimento e Inovação para a Competitividade*, não apenas para descortinar potenciais relações e críticas concernentes à problemática da UCM, mas igualmente para aprofundar o exame das questões atinentes ao trabalho, às formas contemporâneas de submissão às diretrizes do BM e às políticas educacionais específicas que se entretecem nessa tessitura analítica. Buscamos, assim, mapear as mediações entre os discursos de excelência, as exigências do capital global e as inflexões das políticas nacionais, explicitando como tais elementos se enredam em uma arquitetura de poder e saber, em que a universidade se converte em campo de disputa, resistência e, por vezes, capitulação às ordens transnacionais.

Antes de avançarmos na análise propriamente dita, é pertinente destacar um alerta tão simples quanto central: o relatório *Conhecimento e Inovação para a Competitividade* apresenta-se como um documento extenso, com mais de trezentos páginas, estruturado em torno de tópicos que, à primeira vista, não reivindicam oposição incondicional, já que reconhecem, em certa medida, os avanços da ciência e suas nuances singulares. Entretanto, a etimologia das palavras empregadas, bem como a construção dos sentidos mobilizados ao longo do texto, revela uma trajetória histórica marcada pela valorização crescente do individualismo e da competição, elementos que se evidenciam tanto no título quanto na ordenação dos argumentos.

Nesse percurso, as categorias fundamentais deixam de dialogar com as determinações sociais e coletivas, priorizando uma racionalidade instrumental que se insinua como naturalização de desigualdades, deslocando o sentido público da educação e da ciência para o domínio de interesses privados e mercadológicos. Assim, emerge a necessidade de desconstruir tais signos e suas implicações, situando-os no contexto de um projeto histórico que aprofunda divisões e tensiona o papel social do conhecimento.

O relatório, resultado da iniciativa do BM em associação direta com a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o apoio de consultores e especialistas vinculados a instituições nacionais e internacionais, institui-se como um marco interpretativo da racionalidade que permeia as reformas recentes no campo das políticas públicas brasileiras. Tal documento não pode ser lido apenas como registro técnico, mas sim como dispositivo produtor de sentidos, que, ao articular interesses do BM, do capital internacional e de setores empresariais locais, ajudar reconfigurar as coordenadas do projeto nacional à luz das exigências do capital global. Sua elaboração se insere em uma conjuntura de reformas estruturais, consolidando uma ordem

institucional baseada na suposta neutralidade dos mecanismos de “competitividade”, enquanto, de modo subjacente, reforça a reprodução das desigualdades históricas entre países centrais e periféricos, delimitando o papel do Brasil como espaço de experimentação subordinada às exigências do mercado internacional.

A construção do relatório é resultado de um esforço coletivo de autores como Alberto Rodriguez, Carl Dahlman e Jamil Salmi, cujos vínculos com o BM e com agências multilaterais conferem ao texto ares de legitimidade transnacional. A pesquisa é embasada em levantamento de dados secundários, entrevistas com representantes do Estado, do empresariado e da academia, além de consultas a painéis setoriais e oficinas temáticas. O relatório sistematizou o que há foi recente em termos de diagnósticos oficiais sobre inovação, ciência e tecnologia no Brasil, mesmos temas que orientam as recomendações a partir de padrões definidos por organismos multilaterais na atualidade, exceto pelo tema *inteligência artificial*. Tal movimento desloca o eixo das análises de uma perspectiva estrutural para a adoção acrítica de métricas internacionais, reiterando a necessidade de adaptação do país aos referenciais normativos do BM.

Os temas centrais do relatório se desdobram em quatro grandes áreas: sustentabilidade macroeconômica, estímulo à inovação, aprimoramento do capital humano e efetivação de políticas por meio de instrumentos concretos. O diagnóstico inicial do documento evidencia a vulnerabilidade do modelo produtivo brasileiro, preso à exportação de *commodities* e à baixa produtividade, apontando para uma urgente necessidade de reformas institucionais que habilitem o país à transição para uma “economia do conhecimento”. Utilizando análises comparativas, o relatório convoca o Brasil a espelhar-se em trajetórias asiáticas, como as da Coreia do Sul, China e Índia, sugerindo uma reconfiguração estrutural que frequentemente silencia as determinações históricas de dependência e subordinação, características da inserção periférica do Brasil no sistema-mundo.

Segundo o relatório (BM, 2008):

O investimento público em P&D precisa ser mais eficiente, não apenas para produzir mais conhecimento e tecnologia, mas para criar uma infra-estrutura que **possibilite comercializar** e disseminar o novo conhecimento (por exemplo, parques tecnológicos, escritórios para transferência de tecnologia, incubadoras de empresas e operações com capital de risco). A Espanha é um notável exemplo de como esses esforços podem ser eficazes. Além disso, como salientamos abaixo, o Brasil também deve investir mais em capital humano por meio do ensino básico de qualidade e treinamento para capacitação avançada (BM, 2008, p. 31, grifo do autor)

A materialidade das propostas fundamenta-se na exaustiva mobilização de dados estatísticos oriundos de organismos nacionais, como IBGE e IPEA, e internacionais, como

OCDE e Fórum Econômico Mundial, além de estudos sobre inovação (PINTEC) e educação (PISA). Os indicadores servem como ferramentas de legitimação do discurso reformista, funcionando como substrato para a imposição de políticas que priorizam eficiência, produtividade e alinhamento a padrões exógenos. O resultado desse movimento parece uma atualização da reconfiguração do papel do Estado e da universidade, orientada menos por demandas sociais internas e mais pelos imperativos da competição internacional, não discutindo mediações concretas e historicidades.

O documento aprofunda sua análise ao expor de maneira contundente as limitações estruturais do sistema educacional brasileiro, evidenciando a insuficiência do ensino básico e superior, a fragmentação das políticas de inovação, o distanciamento entre universidades e setor produtivo, a escassez de investimento privado em pesquisa e desenvolvimento e a fragilidade dos incentivos públicos. As reformas sugeridas atravessam da governança universitária à diversificação das fontes de financiamento, com centralidade nos mecanismos de avaliação por desempenho, *accountability* e incentivos vinculados a resultados.

A maioria das pesquisas financiadas pelo governo é realizada por universidades e laboratórios públicos que se dedicam principalmente ao conhecimento conceitual 'puro'. As **atividades do setor privado não estão interligadas a essas universidades e laboratórios, ao contrário de outros países onde cientistas e engenheiros de empresas participam de ambos os setores**. Além disso, a própria capacidade de pesquisa do setor privado tem sido limitada pelo baixo investimento das firmas protegidas da competitividade estrangeira pelas barreiras comerciais. O resultado líquido disso é que o Brasil precisa se concentrar muito mais no que é produzido com investimento público, no que ocorre com o novo conhecimento uma vez que ele é criado e em **uma maneira de mobilizar o setor privado para que se torne um parceiro ativo** (BM, 2008, p. 33, grifo do autor).

E complementa,

No Brasil, o setor de pesquisa e desenvolvimento foi eficaz na geração de conhecimento conceitual, mas é relativamente ineficiente na produção de inovações tecnológicas, como é demonstrado pelo número de patentes registradas anualmente. Essa defasagem ressalta a desconexão geral entre as universidades e as empresas (BM, 2008, p. 110).

Nesse sentido, o relatório buscou consolidar também o paradigma da UCM, convertendo a excelência acadêmica em desdobramento do alinhamento aos interesses do capital transnacional e à lógica de mercado, deslocando o sentido público da universidade. Para Knight (2012) e Silva Jr (2017) este cenário remete ao sentido de mercadorização da educação, do estágio da formação básica à educação superior, que evidencia como os espaços educativos, ao serem subordinados à lógica econômica, perdem sua potência formadora e crítica, tornando-se

arenas de concorrência e hierarquização funcional desde jovens, no caso brasileiro durante o ensino médio com os paralelos na formação técnica e profissionalizante.

O trabalho no relatório também aponta para um horizonte de valorização da técnica, do utilitarismo e da competição individual, enquanto ciência e inovação se tornam instrumentos para o avanço do progresso econômico, esvaziando debates sobre justiça social e emancipação coletiva. A centralidade da eficiência e da meritocracia revela o predomínio daquilo que Santos (2008) denomina “razão indolente”, expressão da supremacia de uma racionalidade que reduz o conhecimento a instrumento de legitimação das desigualdades e da colonialidade do saber, principalmente nas periferias do sistema mundial. Nesse contexto, a universidade brasileira é pressionada a abandonar parte da sua vocação de espaço público para tornar-se engrenagem da máquina global de produção.

8.1 – Universidade estatal pública capturada

No contexto das recentes reformas educacionais e das pressões crescentes pela mercantilização do conhecimento, a universidade brasileira encontra-se diante de uma encruzilhada histórica. A exigência de conversão da produção científica em inovação patenteável, como defendida no relatório em análise, reflete uma assimilação acrítica da lógica do capital às práticas universitárias. Sob a ótica de Marx (2011), o conhecimento, ao ser subsumido ao processo de produção capitalista, perde sua dimensão emancipatória e transforma-se em mercadoria, instrumentalizada pelo valor de troca e desprovida de seu potencial de crítica radical à ordem vigente. Esse processo é perceptível nas políticas que orientam o Novo Ensino Médio (NEM) e a Reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas quais o conhecimento deixa de ser fim em si mesmo para tornar-se mera ferramenta de adaptação ao mercado.

Ao analisar a institucionalização de escritórios de transferência de tecnologia e a defesa da criação de corporações para a gestão de patentes no interior das universidades públicas, é impossível não recuperar a crítica de Furtado (2000) acerca da dependência estrutural e do papel subalterno destinado à ciência nos países periféricos. Furtado demonstrou que a transferência acrítica de modelos institucionais do Norte global aprofunda a subordinação tecnológica do Brasil, condenando a produção científica nacional a servir prioritariamente ao desenvolvimento de soluções técnicas de baixo alcance social, alinhadas às demandas de competitividade internacional, mas distantes das necessidades concretas do povo brasileiro.

O processo de integração econômica dos próximos decênios, se por um lado exigirá a ruptura de formas arcaicas de aproveitamento de recursos em certas regiões, por outro requererá uma visão de conjunto do aproveitamento de recursos e fatores no país. A oferta crescente de alimentos nas zonas urbanas, exigida pela industrialização, a incorporação de novas terras e os traslados inter-regionais de mão-de-obra são aspectos de um mesmo problema de redistribuição geográfica de fatores. A medida que avança essa redistribuição, a incorporação de novas terras e recursos naturais permitirá um aproveitamento mais racional da mão-de-obra disponível no país, mediante menores inversões de capital por unidade de produto. Demais, as inversões de capital na infraestrutura poderão ser melhor aproveitadas, em razão da menor dispersão de recursos (Furtado, 2000, p. 238).

Antes de destacarmos alguns tópicos-chave do relatório que justificam nossa análise, ressaltamos que avanço do paradigma comercial no campo do conhecimento impõe à universidade o risco de sucumbir àquilo que Tragtenberg (2010) nos ajudou identificar como “burocratização do conhecimento”, fenômeno em que a gestão universitária deixa de pautar-se por critérios de autonomia intelectual e passa a subordinar-se à racionalidade empresarial. Sob tal lógica, a produção do conhecimento é esvaziada de sua função social e reconfigurada segundo os imperativos do desempenho mensurável, do atendimento a indicadores produtivistas e da geração de receitas para o setor privado.

Este é o caso do direcionamento das políticas públicas que privilegiam a pesquisa aplicada em detrimento da investigação fundamental que reitera a crítica de Paulani (2008), para quem a colonização da universidade pela lógica de mercado fragiliza a capacidade crítica da ciência e compromete o desenvolvimento nacional autônomo. O Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação exemplifica esse deslocamento, ao enfatizar parcerias público-privadas e estímulos à inovação de caráter utilitário, desprezando o investimento em áreas consideradas pouco lucrativas, como as humanidades.

Sob o enfoque crítico de Paulani (2008), a reorganização da economia global sob as exigências do capital financeiro intensifica a subordinação do Brasil à lógica da extração de valor de maneira cada vez mais acentuada. A estrutura produtiva nacional, pressionada a se adaptar às novas exigências do mercado mundial, reproduz antigas formas de exploração do trabalho que jamais foram superadas em sua totalidade. O resultado desse processo é a manutenção de relações laborais marcadas pela precariedade, jornadas extenuantes e desvalorização sistemática da força de trabalho, com a predominância de postos de baixa qualificação e escassas garantias sociais.

O país é impulsionado a se consolidar como plataforma produtiva baseada em baixos custos e alta flexibilidade, característica típica da divisão internacional do trabalho imposta

pelos interesses do capital global. Em vez de promover o desenvolvimento autônomo e a valorização do trabalho qualificado, o modelo favorece a reprodução das condições históricas de subalternidade, nas quais o trabalho vivo permanece refém das exigências de competitividade e da redução contínua dos direitos. Conforme argumenta Paulani (2008, p. 128), tal configuração reforça a condição periférica do Brasil e limita as possibilidades de transformação social efetiva.

Por isso, um dos resultados mais perversos dessa nova divisão internacional do trabalho é a intensificação das possibilidades de extração de mais valor por meio da criação de mais-valia absoluta. Num país como o Brasil, onde tais práticas nunca foram de fato deixadas de lado, a combinação desses elementos tende a transformar o país, do ponto de vista da produção industrial, num grande chão de fábrica nos moldes daqueles do início da industrialização no centro do sistema, ou seja, com precaríssimas condições de trabalho, jornadas sem fim e uma massa de trabalho vivo sem a menor qualificação, no melhor estilo taylorista (Paulani, 2008, p. 128).

Adentramos agora, em tópicos de tal especificidade que o próprio conceito de conhecimento humano como mercadoria ultrapassa, em sofisticação e profundidade, aquilo que Silva Jr (2017) define como conhecimento-matéria-prima. No cenário delineado pelo relatório, a universidade e a ciência brasileiras não mais se limitam a fornecer o substrato intelectual para a engrenagem produtiva do capital, mas avançam para um estágio em que o saber é concebido como produto final, formatado para circulação direta no mercado, pronto para ser transacionado, avaliado e precificado. Esse deslocamento não se reduz à retórica da utilidade, trata-se de uma metamorfose em que a centralidade do conhecimento é submetida a exigências de mensuração, avaliação comparativa e, sobretudo, rentabilização. Os próximos estágios aqui analisados, são tópicos oficiais do documento com o termo fonte ‘comercialização do conhecimento’ como pauta dos elementos centrais para a universidade produtiva e ‘industrializada’ (BM, 2008, p. 200).

Este fenômeno contemporâneo de mercantilização do conhecimento manifesta-se, de modo ainda mais profundo, quando se observa que o *conhecimento-produto* passa a ser demandado não só como recurso estratégico, mas como finalidade em si mesma. A universidade, assim, nas entrelinhas será analisada como propõe no relatório do BM e CNI, como espaço de fabricação sistemática de bens intangíveis, onde cada resultado, cada pesquisa, cada descoberta é potencialmente transmutada em valor de troca. O relatório evidencia esse salto qualitativo ao propor políticas que estimulam a criação de escritórios de transferência de tecnologia, mecanismos de licenciamento e incentivo direto à colaboração entre setor público e privado, sugerindo uma integração orgânica entre o universo acadêmico e os interesses empresariais (BM, 2008, pp. 200-203).

Ao abordar os tópicos centrais do relatório, observa-se que o Brasil, ainda que apresente um dispêndio em pesquisa e desenvolvimento (P&D) ligeiramente superior à média dos países com perfil socioeconômico semelhante, permanece aquém de seus concorrentes diretos no chamado BRIC, especialmente China e Índia, cuja renda per capita é significativamente inferior. A análise dos dados de Paridade do Poder de Compra (PPC) revela um descompasso entre o volume de recursos alocado e os resultados efetivos na geração de tecnologia patenteável. No contexto atual, a criação e a comercialização do conhecimento aparecem como mandatos, reiterados por gráficos, indicadores e quadros comparativos, tornando visível a pressão para que as universidades e institutos públicos reorientem suas agendas em favor da produção de resultados quantificáveis, passíveis de apropriação e conversão imediata em ganhos para o setor produtivo privado.

Para a estruturação do tópico principal ‘comercialização do conhecimento’ e seus subtópicos, o relatório salienta que a Lei de Inovação, aprovada em 2004, seria o instrumento normativo para incentivar parcerias estratégicas entre universidades, institutos de ciência e tecnologia (ICTs) e empresas privadas. Sua implementação, no entanto, esbarra em entraves administrativos e na resistência dos agentes econômicos, ainda desconfiados quanto ao ambiente regulatório e à flexibilidade efetiva para negociação de licenças e transferência tecnológica. Não obstante, a legislação autoriza a participação dos pesquisadores públicos em empreendimentos privados, bem como permite licenças para que estes se dediquem à criação de empresas de base tecnológica, mantendo vínculos formais com o setor estatal. Este arranjo, ao contrário do que indicaria uma democratização do acesso ao conhecimento, consolidou transformações que acentuaram na universidade estatal pública brasileira sua função como polo econômico.

A seguir, organizamos os 21 tópicos extraídos do relatório, acompanhados de suas respectivas referências de página, elementos descritivos e posicionamentos analíticos. Ainda que essa enumeração possa sugerir uma divisão formal em subcapítulos, optamos por não fragmentá-los dessa forma, pois compreendemos que todos os itens se articulam em torno de uma matriz comum que o próprio Banco Mundial nomeia expressamente como “comercialização do conhecimento”.

Essa expressão não é acessória, mas sim o eixo propulsor de um projeto que redesenha os sentidos da universidade estatal pública brasileira sob a lógica da funcionalização ao capital. Cada tópico aqui comentado foi analisado a partir de uma perspectiva histórica, objetiva e materialmente situada, evidenciando os atravessamentos políticos, econômicos, sociais e epistêmicos que estruturam suas formulações. Em vez de reproduzir a linearidade dos

subtópicos originais, muitas vezes curtos e formulados com pretensa neutralidade, optamos por ampliar o campo interpretativo, expondo as camadas estruturantes invisibilizadas que sustentam esse reordenamento institucional. Essa ampliação permite desestabilizar os limites do discurso oficial e evidenciar as contradições latentes que atravessam a tentativa de adaptar a universidade brasileira aos preceitos da chamada UCM.

▪ **Tópico 1: Aumento das atividades privadas de pesquisa e desenvolvimento (BM, 2008, p. 200):**

O apelo do relatório *Conhecimento e Inovação para a Competitividade* ao aumento das atividades privadas de pesquisa e desenvolvimento revela contradições estruturais ao propor a ampliação do protagonismo empresarial na produção científica nacional. O conhecimento, ao ser convertido em força produtiva subordinada ao capital privado, assume o papel de instrumento para maximização do lucro, no lugar da promoção do interesse coletivo. A proposta de estimular o setor privado a investir em ciência, com base nos parâmetros da OCDE, desconsidera o histórico de dependência tecnológica e a fragilidade estrutural das pequenas e médias empresas brasileiras diante do mercado global. Dowbor (2021) destaca que a concentração dos investimentos nas mãos de grandes conglomerados aprofunda desigualdades, gerando inovação restrita aos interesses dos grupos dominantes, enquanto as demandas sociais mais urgentes permanecem à margem. No cenário pós-2020, a pandemia explicitou o papel central do Estado na coordenação da pesquisa, ao mesmo tempo em que expôs as limitações do capital privado frente a emergências coletivas, reafirmando que o desenvolvimento científico e tecnológico exige prioridades que ultrapassam a lógica exclusiva da acumulação.

▪ **Tópico 2: Expansão e combinação de instrumentos financeiros públicos que estimulam as atividades privadas de P&D (BM, 2008, p. 200):**

O relatório propõe neste ponto, a ampliação de instrumentos financeiros públicos para alavancar atividades privadas de pesquisa e desenvolvimento, defendendo a diversificação de mecanismos como compartilhamento de risco, financiamentos de contrapartida e empréstimos direcionados a pequenas e médias empresas. O relatório propôs a ampliação de instrumentos financeiros públicos para alavancar atividades privadas de pesquisa e desenvolvimento, defendendo a diversificação de mecanismos como compartilhamento de risco, financiamentos de contrapartida e empréstimos direcionados a pequenas e médias empresas. Paulani (2008)

argumenta que essa estratégia, sob o pretexto de promover a inovação, tende a submeter o fundo público à lógica do capital privado, mantendo assimetrias históricas e transferindo recursos estatais sem assegurar reciprocidade efetiva em termos de benefícios sociais. Saviani (2008) reforça que, ao privilegiar incentivos à pesquisa voltada ao mercado, o Estado desloca a universidade e a ciência de sua função formadora e crítica, tornando-as instrumentos de viabilização de demandas externas e interesses empresariais.

Em 2020, durante a crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19, o Brasil assistiu à urgência do investimento público autônomo em ciência, que permitiu respostas rápidas da Fiocruz e do Instituto Butantan, contrastando com a insuficiência do setor privado em atender demandas coletivas. O cenário expôs as limitações da dependência de mecanismos de incentivo mercadológico e reforçou a necessidade de fortalecimento das políticas públicas de fomento científico com controle e interesse social. Saviani (2008) reforça que, ao privilegiar incentivos à pesquisa voltada ao mercado, o Estado desloca a universidade e a ciência de sua função formadora e crítica, tornando-as instrumentos de viabilização de demandas externas e interesses empresariais.

Em 2020, durante a crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19, o Brasil assistiu à urgência do investimento público autônomo em ciência, que permitiu respostas rápidas da Fiocruz e do Instituto Butantan, contrastando com a insuficiência do setor privado em atender demandas coletivas. O cenário expôs as limitações da dependência de mecanismos de incentivo mercadológico e reforçou a necessidade de fortalecimento das políticas públicas de fomento científico com controle e interesse social.

A trajetória de desfinanciamento da ciência brasileira, particularmente no âmbito do CNPq, materializa-se em dados contundentes, os repasses da União ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) reduziram-se a 43,8% do valor de 2013 até 2021, enquanto o orçamento executado pelo CNPq no mesmo período encolheu para 29,6% do montante inicial (Brasil, 2021). Os Relatórios de Gestão do CNPq (Brasil, 2021) explicitam como esse estrangulamento orçamentário inviabilizou o cumprimento de metas fundamentais, especialmente nas ações de formação de pesquisadores e cooperação internacional. Um dos principais exemplos recentes foi a Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu um regime de austeridade fiscal que congelou por vinte anos as despesas primárias, relegando políticas públicas estratégicas à asfixia financeira progressiva (Salvador, 2020).

A desagregação por áreas revela consequências severas para o ecossistema científico, os recursos destinados à formação de profissionais qualificados representavam apenas 25% do valor de 2013 em 2021, enquanto o fomento à pesquisa sofreu redução catastrófica para 3,43%

no mesmo período (Brasil, 2021). Embora o relatório não especifique dados setoriais sobre humanidades da época, o colapso da ação para apoio a eventos de divulgação científica, que recuou abruptamente entre 2016 e 2022, evidencia o esvaziamento de espaços cruciais para a circulação do conhecimento no Brasil. Os Relatórios de Gestão do MCTI (Brasil, 2021) admitem tacitamente o fracasso estrutural, onde a escassez orçamentária forçou o desvio de verbas originalmente destinadas a projetos de pesquisa para cobrir bolsas preexistentes, configurando um cenário de *lockdown* epistêmico onde a ciência na pós-graduação transformou-se em mera gestão da sobrevivência.

▪ **Tópico 3: Aperfeiçoamento e monitoramento da eficiência dos diferentes instrumentos e mecanismos (BM, 2008, p. 201):**

A proposta de aprimorar o monitoramento da eficiência dos instrumentos públicos para estimular atividades privadas de pesquisa e desenvolvimento, tal como apresentada no relatório, à luz de Foucault (2008), é parte de uma estratégia de expansão das tecnologias de poder sobre a vida acadêmica e científica. Ao transformar a avaliação de eficiência em núcleo da política pública, cria-se um regime de verdade baseado na mensuração e comparação, em que as práticas científicas passam a ser modeladas por parâmetros externos e pela lógica da normalização. Foucault, ao analisar os dispositivos de governamentalidade, argumentou que a introdução sistemática de mecanismos de controle, como auditorias e indicadores de desempenho, configura uma nova racionalidade política, a gestão dos corpos e saberes a partir da vigilância e do exame contínuo. No Brasil contemporâneo, sobretudo após o Marco Legal da Ciência e Tecnologia, a crescente adoção dessas métricas institui uma vigilância difusa sobre as universidades.

A proposta de aprimorar o monitoramento da eficiência dos mecanismos governamentais para estimular participação empresarial em P&D, ainda que aparentemente técnica, insere-se na lógica do *Estado Avaliador* descrito por Afonso (2013), que funciona como instrumento de regulação sob influência de agendas transnacionais. A ênfase na mensuração de "eficiência" pressupõe critérios universais de desempenho, desconsiderando como organizações como a OCDE e o BM, via FMI, estruturam parâmetros de qualidade por meio de *rankings* e diretrizes de *accountability* (Dale, 2010). Essa abordagem ignora que tais indicadores frequentemente privilegiam, novamente, dimensões quantificáveis como produtividade em pesquisa e patentes, ignorando aspectos qualitativos e missões institucionais

diversas, conforme alertado por Altbach (2012) ao criticar a homogeneização promovida pelos *rankings* internacionais.

A sugestão de realocar ou extinguir programas com base em "eficiência" reproduz uma racionalidade economicista que trata políticas educacionais e científicas como investimentos passíveis de auditoria, conforme a governança supranacional analisada por Robertson e Dale (2013). Essa perspectiva desconsidera que a suposta "ineficiência" pode derivar de subfinanciamento crônico, assimetrias regionais ou complexidades inerentes à pesquisa básica fatores não capturados por métricas reducionistas. Barreyro (2018) demonstra como iniciativas como o *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO), ao buscarem padronização global, arriscam comprometer a autonomia institucional e a diversidade epistemológica, especialmente em países periféricos, onde políticas são frequentemente induzidas por agências internacionais.

Este nexos segue o argumento de Barbara Ischinger, ex-diretora de educação da OCDE (2012), a expressar que:

Necessidade de contar com uma força de trabalho futura que sustente o desenvolvimento, o crescimento e a prosperidade na economia global e a coesão social, pois os estudantes devem adquirir as habilidades necessárias com a finalidade de contribuir para o progresso econômico, científico e social, dado o grande investimento de governos e indivíduos na educação superior (OCDE, 2012, p. 2).

A ideia de que avaliações de “eficiência” seria neutra e puramente técnica mascara seu conteúdo eminentemente político, como aponta Carvalho (2009) ao examinar o *Programme for International Student Assessment* (PISA). A redistribuição de recursos ancorada nesses critérios tende a aprofundar desigualdades, pois direciona fundos para instituições já consolidadas, conforme analisaram Altbach e Salmi no relatório anterior (BM, 2011). Essa lógica, ao privilegiar *rankings* e outras disputas quantitativas, ignora lições evidenciadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no Brasil, que, segundo Sguissardi (2013), produziu distorções como a competição desenfreada entre instituições e o esvaziamento dos compromissos formativos. A potência das políticas de pesquisa e desenvolvimento não está em aderir irrefletidamente a indicadores de produtividade, mas em promover uma articulação entre diversidade de saberes, vínculos sociais e projetos públicos, dimensões qualitativas que resistem à quantificação e desafiam o reducionismo da chamada “eficiência”.

- **Tópico 4: Melhorar a eficiência em termos de custo dos incentivos fiscais para P&D. (BM, 2008, p. 201):**

A recomendação de aprimorar a eficiência dos incentivos fiscais para pesquisa e desenvolvimento, presente no relatório *Conhecimento e Inovação para a Competitividade*, evidencia a reprodução de um modelo que privilegia sistematicamente as grandes empresas em detrimento das iniciativas menores. Conforme análise de Pochmann (2001), a nova divisão internacional do trabalho reconfigurou as possibilidades de inserção produtiva dos países periféricos, alocando o Brasil como polo de serviços e atividades intermediárias, frequentemente dependente de cadeias globais controladas por multinacionais.

Entre 2021 e 2023, a discussão sobre incentivos fiscais foi intensificada no país, especialmente diante dos debates públicos sobre as renúncias fiscais concedidas ao setor de tecnologia e comunicação, que favoreceram conglomerados e contribuíram pouco para a democratização da pesquisa. O modelo atual de incentivos, ao concentrar recursos em firmas já consolidadas, reforça a seletividade da política industrial e desestimula o florescimento de novos agentes inovadores. O cenário desses anos evidenciou uma contradição central: enquanto se propaga a promessa de inclusão produtiva, as regras de distribuição de recursos reiteram estruturas históricas de concentração e exclusão, restringindo a base social da produção científica e tecnológica nacional.

O debate acerca do financiamento da ciência e tecnologia no Brasil, intensificado nesse período por levante popular e contrapropostas ao governo presidencial de 2019-2022, reflete disputas profundas sobre o destino dos recursos públicos e as prioridades do Estado. No centro dessas discussões está a necessidade de assegurar investimentos amplos e contínuos tanto para as áreas tecnológicas quanto para as humanidades, reconhecendo que a soberania científica do país depende da articulação de múltiplos campos do saber. Em 2025, a pauta da taxa⁶⁶ dos “BBBs” – bilionários, bancos e *bets* – tornou-se símbolo de um esforço político para ampliar a arrecadação federal e construir novas fontes de financiamento, enfrentando resistências históricas de setores privilegiados e acirrando o embate distributivo. O Congresso, com predominância de orientações liberais, tem colocado obstáculos ao avanço dessas reformas, tornando o processo de definição orçamentária ainda mais conflitivo.

O contexto, marcado por impasses e reconfigurações estratégicas no Congresso Nacional, permanece palco de embates em torno da distribuição do orçamento e do papel do

⁶⁶ A expressão “taxar BBB” refere-se à proposta de criar tributos específicos para bilionários, bancos e *bets* (casas de apostas digitais), setores que concentram grande volume de capital e movimentam recursos em escala nacional e internacional. No debate EM 2025 sobre a política fiscal brasileira, o termo passou a circular para nomear a iniciativa de tributar fortunas, operações financeiras de grandes instituições e o crescente mercado das apostas virtuais, buscando ampliar a arrecadação do Estado e enfrentar desigualdades estruturais. A campanha pela taxa dos BBBs se articulou ao clamor social por justiça tributária, pressionando o Congresso Nacional a aprovar medidas que incidam sobre camadas privilegiadas da sociedade e sobre atividades pouco tributadas no país.

Estado na promoção do desenvolvimento científico e tecnológico. O governo Lula, diante da dificuldade de articulação com o “Centrão” e da fragmentação política, adotou como estratégia discursiva o enfrentamento aberto entre os interesses das elites econômicas e a maioria da população, defendendo a taxação de grandes fortunas e setores financeiros como caminho para recompor o erário e evitar déficits estruturais. Essa aposta na tributação progressiva ao visar fortalecer a capacidade de investimento do Estado, cria condições para um financiamento estável e plural da pesquisa, incorporando as demandas das humanidades e consolidando a autonomia das instituições públicas diante das pressões de mercantilização.

A diretriz de aprimorar a eficiência dos incentivos fiscais para pesquisa e desenvolvimento, proposta no relatório, revela a persistência de um modelo que direciona recursos principalmente às grandes corporações, em detrimento de iniciativas de menor escala. No contexto brasileiro, essa orientação revela outras contradições profundas, enquanto universidades públicas estiveram à frente do sequenciamento do genoma do coronavírus, receberam premiações internacionais em diferentes áreas do conhecimento e pautaram pesquisas antropológicas e sociais de relevância pública, essas mesmas instituições enfrentam carência de recursos para a manutenção básica, chegando à ausência de insumos essenciais⁶⁷ como papel higiênico, energia e infraestrutura laboratorial. Tais contradições se agravaram com os sucessivos contingenciamentos orçamentários, expondo o paradoxo entre excelência científica e penúria cotidiana. O quadro se agrava quando se observa a pressão constante para empurrar as universidades para a esfera privada, por meio de organizações sociais instituídas durante a reforma do aparelho do Estado nos anos 1990 e resgatadas como modelo de gestão no projeto *Future-se* em 2019.

- **Tópico 5: Melhorar a operação dos fundos setoriais de ciência e tecnologia para promover uma maior flexibilidade entre os diversos segmentos e ampliar a interação entre as universidades, os institutos de pesquisa e a iniciativa privada. (BM, 2008, p. 201):**

A proposta de aperfeiçoamento dos fundos setoriais de ciência e tecnologia, contida no relatório, sugere a necessidade de maior flexibilidade e articulação entre universidades, institutos de pesquisa e setor privado. Entretanto, a crítica de Knight (2013) à internacionalização da educação superior ilumina as ambiguidades deste modelo, pois revela

⁶⁷ De papel higiênico a pesquisa: UFMG sofre com falta de verba. UFMG. Disponível em: <https://vet.ufmg.br/clipping/de-papel-higienico-a-pesquisa-ufmg-sofre-com-falta-de-verba/> Acesso em 25 abr. 2024.

como tais políticas frequentemente reforçam a fragmentação institucional e acentuam desigualdades entre áreas de conhecimento. Knight adverte que a ênfase na integração com a iniciativa privada e na flexibilização dos mecanismos de financiamento pode desviar o foco da missão pública das universidades, priorizando projetos com retorno financeiro rápido e desvalorizando campos fundamentais para a soberania científica, como as humanidades e as ciências sociais.

Entre 2019 e 2023, o Brasil passou episódios em que recursos de fundos setoriais foram bloqueados ou reorientados para demandas externas, minando a estabilidade dos projetos acadêmicos e tornando a produção científica refém das agendas de mercado. O ideal de colaboração proposto, em vez de neutralizar conflitos, amplia a tensão entre autonomia acadêmica e interesses empresariais, gerando novas camadas de dependência e disputas por reconhecimento e financiamento.

▪ **Tópico 6: Aperfeiçoar a interação entre os laboratórios e as universidades públicas e o setor produtivo (BM, 2008, p. 201):**

A orientação de fortalecer a interação entre laboratórios, universidades públicas e setor produtivo, tal como defendida no relatório, propõe o condicionamento de recursos públicos à cooperação entre agentes acadêmicos e empresariais. Saviani (2008) enfatiza que o papel histórico da universidade pública é garantir a produção de conhecimento autônomo, orientado por demandas coletivas, sociais e culturais, não apenas pelos interesses imediatos do mercado. A imposição de condicionalidades pode transformar a lógica da pesquisa, privilegiando agendas alinhadas ao setor privado e limitando a capacidade de investigação em áreas que não produzem retorno financeiro imediato.

Knight (2013), ao analisar o processo de internacionalização da educação superior, observa que políticas de incentivo à colaboração entre universidades e setor produtivo tendem a favorecer áreas ligadas à tecnologia e inovação digital, especialmente aquelas com potencial de retorno econômico, marginalizando saberes fundamentais para a soberania nacional. No Brasil, essa tendência ficou evidenciada durante o avanço dos laboratórios digitais e da adoção de plataformas remotas para pesquisa e ensino, que, embora tenham representado alternativas durante o isolamento social, acentuaram desigualdades regionais e institucionais.

A proposta de condicionar recursos públicos à participação conjunta de universidades, institutos de pesquisa e setor privado, reflete uma tendência internacional de estimular parcerias institucionais e fortalecer redes de cooperação, tomando como referência práticas comuns na Comunidade Europeia e nos Estados Unidos (BM, 2008, p. 201). No entanto, Saviani (2008)

alerta que a função social da universidade pública, especialmente em países marcados por profundas desigualdades históricas, não pode ser reduzida à lógica da parceria utilitária com o mercado. Quando o Estado condiciona o acesso a financiamentos à presença de múltiplos agentes, abre-se espaço para uma reorientação da agenda acadêmica em favor de interesses econômicos imediatos, deixando em segundo plano demandas sociais e investigações fundamentais para a formação crítica e autônoma.

▪ **Tópico 7: Expansão das atividades públicas de P&D (BM, 2008, p. 202):**

O chamado para ampliar os recursos públicos destinados à pesquisa e desenvolvimento, evidencia as contradições estruturais de um país que ocupa posição periférica na ordem internacional do capitalismo. Marx (2013) já demonstrava que a produção científica e tecnológica, sob o regime do capital, não é resultado da busca desinteressada pelo conhecimento, mas produto da organização social do trabalho orientada pela extração de valor e pela concorrência internacional. No caso brasileiro, a baixa proporção do investimento público em P&D, comparada a países como China e Índia, expressa no relatório a dependência tecnológica e a limitação da capacidade autônoma de desenvolvimento, condição historicamente imposta pelos mecanismos de dominação econômica global.

O investimento público, quando presente, frequentemente privilegia setores e projetos alinhados à acumulação, relegando a segundo plano a pesquisa voltada para necessidades sociais e demandas do próprio setor estatal. Após 2020, com a crise sanitária, ficou ainda mais evidente a centralidade do investimento estatal na produção de vacinas, medicamentos e tecnologias de saúde, provando que o Estado, ao assumir a centralidade dos esforços em ciência, pode redefinir prioridades e disputar o sentido histórico da pesquisa científica.

Em outra escala, o direcionamento de recursos públicos para atividades de pesquisa e desenvolvimento que envolvem parcerias entre universidades públicas e empresas privadas revela uma engrenagem sofisticada de geração de mais-valia, denunciada pela tradição crítica inaugurada por Marx (2011). Quando bolsistas de pós-graduação e professores-pesquisadores, financiados por agências estatais, dedicam seu trabalho intelectual à resolução de problemas delineados por corporações privadas, muitas vezes multinacionais sem vínculo substantivo com o Brasil, o produto do trabalho coletivo se desloca para circuitos de apropriação privada. Nessa lógica, o Estado, ao financiar bolsas e projetos em nome do avanço científico, atua como intermediário na transferência de conhecimento gerado no âmbito público para o capital privado, muitas vezes estrangeiro.

- **Tópico 8: Fortalecimento das atividades públicas de P&D nas principais áreas estratégicas, como recursos naturais, energia renovável, biotecnologia e nanotecnologia (BM, 2008, p. 202):**

Neste tópico, o fortalecimento das atividades públicas de pesquisa e desenvolvimento em setores estratégicos como recursos naturais, energia renovável, biotecnologia e nanotecnologia, traduz um esforço de articulação institucional que envolve ministérios como o da Agricultura, Saúde, Meio Ambiente, Defesa e Indústria. Esse arranjo institucional, que concentra a execução das políticas públicas em órgãos especializados, revela um quadro menos tenso em relação à materialidade do trabalho científico, já que a avaliação e a coordenação dos investimentos passam pelo crivo constante de gestores públicos e técnicos qualificados.

A concentração de atividades públicas de pesquisa e desenvolvimento em setores estratégicos, como recursos naturais, energia renovável, biotecnologia e nanotecnologia, exige articulação interministerial envolvendo pastas como Agricultura, Saúde, Meio Ambiente, Defesa e Indústria. Esse modelo institucional, ao centralizar políticas em órgãos especializados, atenua tensões sobre a materialidade científica, pois a coordenação e avaliação de investimentos passam por supervisão contínua de gestores públicos e técnicos qualificados.

Entretanto, sua eficácia confronta desafios ambientais e tecnológicos, incluindo elevação das temperaturas, desmatamento acelerado e queimadas em biomas críticos. Nesse cenário, instituições como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) mantêm esforços de monitoramento e produção de conhecimento público. Morin (2015) sustenta que a relação entre ciência, política e sociedade demanda um pensamento complexo, integrando múltiplos os conhecimentos públicos, temporalidades e dimensões éticas frente a problemas globais interconectados.

A desconexão entre conhecimento científico e ação estatal manifestou-se em eventos como a crise hídrica brasileira de 2014-2015, quando alertas do INPE sobre redução de reservatórios foram negligenciados, agravando racionamentos. Durante a pandemia de COVID-19, pesquisas da Fiocruz sobre transmissão aérea do vírus enfrentaram resistência política, retardando medidas de ventilação em espaços públicos. O conflito entre dados do INPE sobre desmatamento amazônico e discursos governamentais em 2019 ilustra como a instrumentalização da ciência gera crises de legitimidade, similar ao caso *Flint*⁶⁸, onde laudos

⁶⁸ Em Flint, Estados Unidos, 2014, a substituição da fonte hídrica para o rio Flint, sem tratamento anticorrosivo, causou contaminação por chumbo na água potável. Autoridades ignoraram alertas técnicos de cientistas e

técnicos sobre contaminação hídrica foram suprimidos. O colapso energético europeu de 2022, decorrente da dependência de combustíveis fósseis apesar de décadas de pesquisa em renováveis, evidencia a falência de modelos fragmentados. Esses episódios corroboram Morin (2015): respostas a problemas complexos exigem mediação entre evidência, ética e temporalidades distintas, sob risco de catástrofes sistêmicas.

▪ **Tópico 9: Ampliação do apoio à P&D nas universidades (BM, 2008, p. 202):**

Reconhecemos os méritos do incentivo à pesquisa e desenvolvimento nas universidades, tal como sugerido no relatório, especialmente quando o financiamento público é voltado à expansão das fronteiras científicas e à produção de conhecimento capaz de responder às necessidades socioeconômicas nacionais. A destinação de maiores volumes de recursos a projetos monitorados e avaliados, com critérios claros e transparência, pode contribuir para fortalecer a posição das universidades brasileiras no cenário internacional, ao mesmo tempo em que amplia a capacidade do país de enfrentar desafios internos relacionados à saúde, tecnologia, cultura e desenvolvimento social. A concordância com tais diretrizes, no entanto, se sustenta na condição de que a gestão dos fundos não seja integralmente capturada pelo capital financeiro, mas preserve a centralidade do interesse público e o compromisso com a autonomia da pesquisa, de modo a evitar o esvaziamento dos objetivos científicos em prol de agendas estritamente mercantis.

Entretanto, Chesnais (1996) alerta para as lacunas produzidas pelo capitalismo globalizado, lembrando que o sistema não deixa lastros duradouros nos territórios em que se instala, priorizando a mobilidade dos capitais e a captura de resultados de curto prazo. No contexto da ampliação dos recursos para pesquisa universitária, existe o risco de que o direcionamento dos investimentos se volte predominantemente para áreas de interesse do mercado e de agentes externos, no lugar de campos estratégicos para a soberania nacional.

O próprio desenho dos projetos competitivos pode, em determinadas circunstâncias, favorecer a concentração de recursos em instituições mais consolidadas e em linhas de pesquisa alinhadas a demandas internacionais, em vez de consolidar políticas de desenvolvimento endógeno e fortalecimento de redes locais. Isto é parte, em especial, da realidade da terceira década do século XXI, marcada pela invasão progressiva das inteligências artificiais em múltiplas dimensões da vida social, transformando profundamente as formas de trabalho, os

engenheiros sobre corrosão e riscos à saúde, priorizando redução de custos. O episódio resultou em intoxicação massiva de residentes e perda de confiança nas instituições (Hanna-Attisha et al., 2016).

métodos de pesquisa e as configurações profissionais em todo o mundo. Dados do relatório anual da Oxfam (2024) revelam que, entre 2020 e 2023, o número de bilionários no planeta aumentou significativamente, ultrapassando a marca de 2.600 pessoas, enquanto a pobreza extrema voltou a crescer em diversas regiões, atingindo mais de 700 milhões de indivíduos. Essa assimetria revela que, embora a revolução tecnológica amplie possibilidades de automação, conectividade e criação de novas profissões, o padrão de distribuição da riqueza permanece ancorado em estruturas desiguais e concentradoras.

▪ **Tópico 10: Aperfeiçoamento do monitoramento e a avaliação da pesquisa pública, utilizando os resultados para destinar recursos de acordo com o desempenho (BM, 2008, p. 202):**

A vinculação de recursos públicos à avaliação de desempenho na pesquisa, tal como defendida pelo relatório, aprofunda as fissuras do sistema científico nacional ao desconsiderar a historicidade e as desigualdades estruturais que atravessam as instituições brasileiras. Sarewitz (2016) critica a obsessão contemporânea por métricas de produtividade, evidenciando como tais instrumentos reduzem o horizonte da investigação ao curto prazo, estimulam o conformismo metodológico e tendem a sufocar agendas experimentais ou socialmente transformadoras, especialmente aquelas que demandam tempo e enfrentamento de incertezas. A opção por indicadores supostamente objetivos apaga a heterogeneidade das condições de produção do conhecimento no país e escamoteia o fato de que universidades do Sudeste concentram a vasta maioria dos recursos, docentes titulados e infraestrutura, enquanto instituições do Norte e Nordeste seguem enfrentando restrições materiais crônicas (BM, 2008, p. 39, p. 151). Essa lógica de avaliação, ao ser transplantada sem mediações para contextos de profunda desigualdade, reforça a periferização de regiões inteiras, minando o potencial emancipador da pesquisa pública.

Nesse contexto, ocorre um debate filosófico por trás das finalidades da ciência pública exige a superação da lógica meritocrática, que transforma a pesquisa em objeto de mensuração e ranqueamento, para restituir ao saber sua densidade crítica e sua função social. A tradição materialista, mostra que o processo de produção científica no Brasil está enredado em relações de dependência, transferência assimétrica de tecnologias e projetos de desenvolvimento subordinado, como mostram os dados do próprio relatório: o país produzia 2% do conhecimento científico global, mas detém uma fração mínima das patentes mundiais (BM, 2008, p. 34).

Embora no relatório reconheça que 55% do investimento em pesquisa e desenvolvimento no Brasil era público, muito acima dos padrões observados em países como

os Estados Unidos, não esclarece de que modo os critérios avaliativos iriam superar a dissociação entre produção acadêmica e demandas sociais. Nossa análise revela que apenas 11% das empresas nacionais mantêm colaborações com universidades, reflexo da persistente burocratização e da incapacidade da Lei de Inovação (2004) de transformar a cultura institucional (BM, 2008, p. 129, p. 138).

De acordo com Etzkowitz e Zhou (2017), essa ‘eficiência’ obsessiva em pesquisa demanda reformas sistêmicas que articulem incentivos fiscais à pesquisa empresarial, revisão das carreiras docentes para incluir o reconhecimento da produção tecnológica, e a construção de modelos de governança tripartite capazes de alinhar universidade, Estado e setor produtivo. O relatório, ao centrar-se exclusivamente na avaliação por resultados, negligencia essas transformações estruturais e, assim, correu o risco de interferir e influenciar na concentração do conhecimento, em que 95% da produção científica nacional permanece restrita a vinte universidades, de acordo com os próprios dados do estudo (BM, 2008, p. 312).

▪ **Tópico 11: Fortalecimento da comercialização do conhecimento (BM, 2008, p. 203):**

A diretriz de fortalecer o INPI, expõe uma compreensão limitada do papel da ciência ao reduzir o avanço científico à multiplicação de patentes. Slaughter e Rhoades (2004) analisam que a institucionalização de políticas voltadas à propriedade intelectual transforma as universidades em espaços orientados pela lógica mercantil, subordinando projetos de pesquisa aos interesses corporativos e reduzindo a autonomia acadêmica, as “fábricas de conhecimento mercantilizado”. No Brasil, com as instituições públicas respondendo por 55% dos investimentos em pesquisa e desenvolvimento (BM, 2008, p. 34), a priorização do registro de patentes pelo INPI redirecionou os esforços de pesquisas fundamentais, indispensáveis à saúde coletiva e à educação, para temas com apelo comercial imediato, enfraquecendo o compromisso público da ciência. O próprio relatório explicita tal contradição, embora o país figurava entre os principais produtores de artigos científicos (BM, 2008, p. 95), apenas 7,9% das empresas industriais apresentam práticas inovadoras (BM, 2008, p. 134), o que evidencia que o entrave não reside na burocracia do INPI, mas na frágil articulação entre o sistema científico e as necessidades sociais.

No entanto, pautamos nesta parte uma outra contradição. A expressão “fortalecer a comercialização do conhecimento”, central no relatório, carrega uma etimologia que denuncia o deslocamento profundo do sentido atribuído ao saber. Comercializar, no vocabulário do BM

e do FMI, significa instrumentalizar o conhecimento como ativo a ser negociado, avaliado e apropriado por circuitos de valorização privada, apagando sua dimensão pública e social. Esse é o tópico mais sensível do documento porque revela abertamente o propósito maior das parcerias internacionais: transformar o trabalho intelectual em fluxo de capital, reconfigurando a universidade e a ciência como vitrines de soluções vendáveis. Neto (2022) observa que, ao naturalizar esse tipo de mercantilização, muitos projetos atingem o núcleo racional do mundo do trabalho, pois convertem a criatividade humana e a produção intelectual em moeda de troca, desfigurando a essência do conhecimento.

Marx (2013; 2017) ajuda desnudar essa análise ao demonstrar que o conhecimento, sob o domínio do capital, se converte em mercadoria desprovida de substância emancipadora. Nesse contexto, a produção de conhecimento (como matéria-prima) é remodelado conforme as exigências de mercado, e cada campo do conhecimento se assemelha a um produto disposto em prateleiras, pronto para ser adquirido e apropriado por agentes financeiros. A universidade assume feições de supermercado do saber, em que o capital financeiro circula com seu carrinho, escolhendo áreas de interesse, descartando pesquisas de pouco apelo econômico e liquidando projetos que não servem ao mecanismo do lucro. Nessa metáfora, percebemos uma ciência que perde seu potencial crítico e público, convertendo-se em mercadoria consumida conforme as flutuações da demanda, diante das forças da acumulação global.

A crença, por exemplo, de que fortalecer direitos de propriedade intelectual fomenta inovação é contestada por evidências globais. Boldrin e Levine (2008), revelam que patentes frequentemente engessam o avanço tecnológico, sendo 40% dos processos judiciais nos EUA envolvem disputas por direitos de propriedade, desviando recursos da pesquisa efetiva. No contexto brasileiro, onde o INPI acumula não analisados, simplificar registros sem reformular o modelo de inovação seria inócuo. Dados do próprio relatório confirmam que as empresas líderes em produtividade raramente dependem de patentes, apenas 8% das firmas inovadoras citam registros formais como fonte de vantagem competitiva (BM, 2008, p. 137), priorizando treinamento e parcerias informais. A experiência da Embrapa (BM, 2008, p. 123) ilustra alternativas eficazes, ao liberar sementes adaptadas ao clima tropical sem cobrança de *royalties*, impulsionou ganhos de produtividade que patentes jamais gerariam.

Ao contrário da lógica comercial que domina discussões sobre propriedade intelectual, universidades brasileiras podem atuar como barreiras críticas à subordinação do conhecimento ao mercado. Como defende Santos (2018), a produção acadêmica deve equilibrar "utilidade econômica" e "responsabilidade epistêmica", evitando que a pesquisa se torne refém de indicadores de rentabilidade. Exemplos concretos no Brasil demonstram essa possibilidade,

programas como o Farmácia Viva (UFCE), que desenvolve fitoterápicos acessíveis a partir de plantas locais sem patentes, mostram como ciência pública pode gerar inovação social sem reproduzir a obsessão por propriedade intelectual. O relatório, porém, subestima esse potencial ao focalizar exclusivamente em meios de comercialização (BM, 20018, p. 94-96).

▪ **Tópico 12: Implementação da Lei de Inovação. (BM, 2008, p. 203):**

Para nosso diagnóstico nesse tópico do relatório, ao detectarmos que o BM atribui o suposto “fracasso” na transformação do conhecimento em aplicações produtivas à ausência de incentivos à comercialização, revela a captura de uma agenda global que privilegia o valor de troca sobre o valor de uso do saber científico. Conforme Santos (2019), o imperialismo cognitivo impõe critérios que hierarquizam o conhecimento segundo demandas de mercado, marginalizando epistemologias plurais e saberes enraizados em necessidades sociais. O argumento de que a Lei de Inovação⁶⁹ representaria um avanço estratégico, por permitir a venda de conhecimento produzido com recursos públicos, escamoteia o risco de reconfigurar o sistema de ciência e tecnologia em um grande laboratório de soluções para o setor privado, deslocando a universidade de sua missão pública. Episódios como a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio evidenciam esse deslocamento: o conhecimento deixa de ser instrumento de emancipação crítica para se converter em ferramenta de ajustamento às exigências do mercado de trabalho e da competitividade internacional.

Inspirado em Freire (2021, p. 52), a redução do saber a mercadoria esvazia seu papel emancipatório, convertendo universidades em "agências de treinamento técnico". O relatório confirma essa tensão, embora o Brasil ocupava a 13ª posição mundial em publicações científicas (BM, 2008, p. 95), a Lei de Inovação (2004) parece (para o BM) ter fracassado em fomentar transferência tecnológica devido a exigências burocráticas como licitações para

⁶⁹ Em dezembro de 2004, o Congresso brasileiro aprovou a Lei de Inovação (Lei nº 10.973). Embora modesta em abrangência e profundidade, seu objetivo é aprimorar o regime de incentivos com vistas a orientar as pesquisas públicas para resultados e a ativar sua transferência para o setor privado. A lei foi organizada em torno de três premissas: (a) desenvolvimento de um ambiente que estimule as parcerias estratégicas entre as universidades, os institutos de tecnologia e o setor privado; (b) incentivos para que os institutos de ciência e tecnologia participem do processo de inovação; e (c) estímulos à inovação nas empresas. A lei autoriza os incentivos à colaboração entre as instituições públicas de ciência e tecnologia (ICTs) e o setor privado e permite uma maior flexibilidade às ICTs para negociar acordos de licenciamento tecnológico e proporcionar às empresas privadas o uso dos laboratórios públicos. Os pesquisadores públicos estarão livres para trabalhar em outros ICTs, continuando a receber seus salários regularmente. Eles também podem solicitar licenças especiais sem vencimento e participar da instalação de uma nova companhia, para desenvolver ainda mais suas tecnologias. A lei entrou em vigor em meados de 2005, mas as normas administrativas ainda precisam ser aprovadas para criar a estrutura legal que possa expandir a capacidade do País de produzir e comercializar tecnologia (BM, 2008, p. 129).

licenças, que inviabilizam parcerias ágeis com microempresas. Projetos como o desenvolvimento de medicamentos para doenças negligenciadas pela Fiocruz demonstram que pesquisas de impacto social raramente dependem de patentes, mas de financiamento público estável.

A lógica subjacente à Lei de Inovação ecoa em outras políticas que orientam a educação para "competências profissionais", descaracterizando sua função crítica. Giroux (2013), alertou que essa abordagem subordina instituições educativas a interesses corporativos, criando gerações de "trabalhadores adaptáveis" em vez de cidadãos criadores. Chauí (2001, p. 44), defende que instituições públicas devem ser "espaços de experimentação democrática", não replicadoras da lógica de mercado. Exemplos como a Rede de Tecnologia Social da Amazônia, que desenvolveu soluções sustentáveis com comunidades tradicionais sem registros proprietários, mostram caminhos mais eficazes que a obsessão comercial. Exigir que laboratórios se transformem em *startups* é transferir ao Estado riscos que o setor privado evita.

- **Tópico 13: Apoiar os escritórios de transferência de tecnologia nas universidades e institutos de P&D públicos, bem como criar uma corporação para gestão de patentes (BM, 2008, p. 203):**

A ideia de que escritórios de transferência de tecnologia (ETTs) adaptariam pesquisa a finalidades aplicadas parte de uma visão instrumental que subordina o conhecimento ao mercado. Modelo que novamente pesa na transformação de universidades estatais públicas em *extensões de departamentos corporativos de P&D*. O contexto brasileiro evidencia ainda um quadro de assimetria regional e institucional na capacidade de gestão de patentes. Como demonstra De Negri (2018), poucos polos acadêmicos concentram os recursos, competências e redes de colaboração necessários para viabilizar escritórios de transferência e parcerias de maior porte.

Isso reforça uma segmentação do sistema de ciência e tecnologia, agravando desigualdades históricas entre regiões e instituições, enquanto universidades de menor porte ou localizadas fora dos grandes centros permanecem com baixa capacidade de transformar conhecimento em benefício coletivo. O exemplo do bloqueio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) em 2021 mostrou como fragilidades institucionais e dependência de fundos públicos condicionam as possibilidades reais de valorização do conhecimento nacional. Santos (2019) propõe que a universidade pública funcione como uma “comunidade de saberes”, na qual o conhecimento circula, é compartilhado e

colocado a serviço das necessidades coletivas, e não como mero balcão de transações licenciatórias.

▪ **Tópico 14: Promover uma maior mobilidade entre as equipes de pesquisa pública e o setor produtivo (BM, 2008, p. 203-204):**

A proposta de ampliar a mobilidade entre equipes de pesquisa pública e setor produtivo, presente no relatório, carrega uma promessa de fertilização cruzada entre saber acadêmico e práticas empresariais, porém, revela tensões profundas quando observada sob uma perspectiva crítica. A lógica por trás desse tipo de política frequentemente advoga que a circulação de cientistas e engenheiros por diferentes ambientes institucionalizaria a criatividade, renovaria perspectivas e elevaria índices de desempenho. No entanto, como destacou Bourdieu (2004), a transposição de agentes entre campos distintos não ocorre sem que haja profundas reconfigurações nos *habitus*, interesses e formas de reconhecimento social. A imposição de critérios mercantis no intercâmbio de pesquisadores redefine os capitais simbólicos e práticos em disputa, incentivando a adaptação dos agentes aos valores dominantes do setor produtivo e reconfigurando as hierarquias internas das instituições de ensino.

No relatório, o setor produtivo é apresentado como o destino estratégico da circulação do conhecimento científico, mas essa definição oculta o papel do capital privado na apropriação da ciência pública. Harvey (2005) amplia essa tese ao analisar a acumulação por despossessão, em que o conhecimento produzido coletivamente, com recursos públicos e trabalho socializado, é deslocado para o domínio privado e transformado em fonte de lucros para grupos restritos, muitas vezes estrangeiros. O processo de mobilidade, sob essa ótica, intensifica o fluxo desigual de saberes, favorecendo empresas capazes de absorver capital intelectual produzido em ambientes públicos, esvaziando o horizonte de políticas de desenvolvimento soberano e democrático.

Knight (2013) e Fargoni (2023) analisam a internacionalização como elemento indispensável para o século XXI, destacando que a *tecnoglobalização* estrutura o cotidiano das instituições acadêmicas e dos mercados de trabalho em escala mundial. O fluxo de ideias, práticas científicas e tecnologias ultrapassa fronteiras nacionais, criando redes de colaboração e interdependência que desafiam modelos tradicionais de soberania intelectual. Ambos autores observam, entretanto, que o risco de uma *tecnoglobalização comercial do conhecimento* se materializa quando a circulação internacional é movida exclusivamente pelo cálculo do lucro e pela imposição de agendas externas.

Para que a mobilidade intelectual transcenda esse espetáculo da *tecnoglobalização comercial do conhecimento*, é necessário resgatar sua vocação ontológica de atravessamento crítico, e não de mera obediência às cartilhas utilitaristas do mercado global. Knight (2013) ilumina a internacionalização como um campo de potencialidades dialéticas, onde o encontro de saberes pode corrigir fissuras nas fronteiras do pensamento hegemônico e instaurar uma verdadeira polissemia epistemológica.

▪ **Tópico 15: Expandir os parques e incubadoras tecnológicas (BM, 2008, p. 204):**

O discurso sobre a expansão de parques e incubadoras tecnológicas, conforme detalhado neste tópico, evidencia a adoção de um modelo que traduz novamente o espaço acadêmico em laboratório de experimentação mercantil, replicando práticas e estruturas que reproduzem a centralidade do capital nas decisões sobre ciência e tecnologia. Castells (1999), ao teorizar a sociedade em rede, argumenta que a geração de valor no capitalismo contemporâneo está associada à capacidade de conectar fluxos de conhecimento, capital e poder em redes globalizadas e desiguais. A concentração de parques tecnológicos nas regiões metropolitanas de Campinas, São Paulo e Rio de Janeiro, citados como exemplos no relatório, confirma essa tese: recursos, talentos e oportunidades se distribuem conforme lógicas de seletividade e exclusão.

A tese de Castells se amplia na noção de parques tecnológicos na problematização a partir da crítica de Mazzucato (2014), que introduz a noção de Estado empreendedor para ressaltar o papel do investimento público na construção de ecossistemas de inovação. Para a autora, a centralidade da iniciativa estatal é frequentemente diluída em narrativas que celebram o protagonismo dos agentes privados e do capital de risco, enquanto ocultam a dependência estrutural das inovações tecnológicas em relação a recursos, infraestrutura e pesquisa financiados coletivamente. No Brasil, o desenho dos parques tecnológicos segue o padrão global de socialização de riscos e privatização dos retornos, ilustrando o conceito de "paradoxo da inovação", no qual o Estado assume custos e as empresas capturam ganhos, inclusive via mecanismos de propriedade intelectual.

O que não é tão bem compreendido é o fato de que o financiamento do setor público geralmente acaba fazendo muito mais do que corrigir falhas de mercado. Por estar mais disposto a se engajar no mundo da incerteza knightiana, investindo em desenvolvimento de tecnologia no estágio inicial, o setor público pode de fato criar novos produtos e os mercados correspondentes. Dois exemplos incluem seu papel no sonho que tornou

possível a internet ou a nanotecnologia quando esses termos sequer existiam (Mazzucato, 2014, p. 78).

Esta retórica do "estado empreendedor", propagada por Mazzucato (2014), embora enfatize a capacidade pública de assumir riscos e impulsionar a inovação, revela uma perigosa armadilha no contexto da expansão de parques tecnológicos nas universidades, em vez disso, definimos ser uma forma de "Estado capturado". A busca legítima por "comercialização do conhecimento" e "transferência de tecnologia", elementos presentes em todo esse relatório do BM (2008), pode converter-se em um processo de *captura do trabalho científico* e da infraestrutura pública pelas grandes corporações. O capital, ávido por novas fontes de valor, utiliza os parques tecnológicos e as incubadoras como meios para apropriar-se do conhecimento produzido com investimento estatal, sem compartilhar proporcionalmente os riscos e os lucros.

A crítica de Ziman (2000) à ciência pós-acadêmica contribui para decifrar os efeitos desse novo paradigma, onde a ciência, antes sustentada pelo éthos da comunidade, da autonomia e do compromisso com o bem público, passa a ser estruturada por contratos, metas, prazos e indicadores, incorporando a lógica empresarial de maneira constitutiva. A promoção de habilidades empresariais para cientistas e engenheiros, associada ao funcionamento das incubadoras, acentua o esvaziamento do sentido reflexivo do conhecimento e o rebaixamento da pesquisa a insumo produtivo para os mercados dominantes.

Esse quadro se agrava quando o acesso a financiamento, capital de risco e proteção intelectual se transforma em critério fundamental para o reconhecimento e sustentabilidade dos projetos, limitando a emergência de iniciativas com potencial emancipador, crítico e inclusivo (Cf Freire, 1996; 2021). O ambiente dos parques tecnológicos, ao reiterar esses padrões, induz a universidade, neste caso a estatal pública brasileira, como instituição social, sujeitando-a à pressão constante da utilidade, da performance e da rentabilidade, elementos centrais para a reprodução do capital no século XXI.

▪ **Tópico 16: Ampliar o apoio financeiro aos estágios iniciais do desenvolvimento tecnológico (BM, 2008, p. 204):**

O debate sobre o financeirização dos estágios iniciais do desenvolvimento tecnológico, ainda que relevante no diagnóstico do relatório, precisa ser problematizado à luz do contexto histórico da desindustrialização brasileira. O esvaziamento do parque industrial nacional não decorre apenas de políticas insuficientes de fomento à ciência, mas da transferência sistemática de investimentos para setores voltados à especulação financeira, em detrimento da estrutura

produtiva. Dowbor (2021) argumenta que a desindustrialização expõe o Brasil a uma dependência crônica do setor primário, limitando o potencial transformador das tecnologias desenvolvidas localmente. O êxodo de multinacionais, como *Ford*, *Mercedes-Benz* e *Sony*, não reflete apenas condições de mercado desfavoráveis, mas a ausência de uma política industrial articulada com estratégias de soberania tecnológica. Investir em pesquisa, sem integração com estratégias industriais e tecnológicas, reforça o distanciamento entre o avanço científico e as necessidades concretas da sociedade, o que Dowbor identifica como ruptura estrutural entre ciência, tecnologia e autonomia econômica.

A emergência do fenômeno da tecnociência no Brasil intensifica um dilema histórico: aumentar o apoio financeiro à pesquisa pode representar uma oportunidade para a construção de uma economia baseada em conhecimento, mas, sem vínculos sólidos entre ciência, indústria e Estado, tal investimento pode se converter em subsídio à externalização de resultados, acelerando a transferência de patentes, tecnologias e saberes para conglomerados privados, frequentemente estrangeiros. Mazzucato (2018) sustenta que o papel do Estado empreendedor não se limita à injeção de recursos, mas implica criar redes e ecossistemas institucionais que conectem universidades, empresas nacionais e políticas públicas.

O pêndulo entre os benefícios e os riscos da tecnociência revela a necessidade de consensos mínimos orientados à mediação entre tecnologia e soberania nacional. Como analisa Belluzzo (2013), o desafio brasileiro é evitar a armadilha da financeirização e do abandono da indústria, garantindo que o financiamento dos estágios iniciais de desenvolvimento tecnológico seja acompanhado por estratégias de fortalecimento do parque produtivo, integração regional e valorização da pesquisa de base. A multiplicidade de causas que levaram ao fechamento de fábricas e à retração do setor industrial ilustra que o caminho para um projeto nacional de desenvolvimento passa pelo resgate do papel do Estado como coordenador dos investimentos e regulador das relações entre ciência, tecnologia e mercado.

▪ **Tópico 17: Aperfeiçoar o monitoramento e a avaliação dos projetos em andamento (BM, 2008, p. 204):**

A intensificação do monitoramento e da avaliação de projetos em andamento, inscreve-se numa lógica de vigilância permanente que converte o ambiente científico em território de inspeção constante. Foucault (2008) argumenta que tais tecnologias de governo, ao se infiltrar nos processos cotidianos das instituições, transformam o trabalho intelectual em objeto de quantificação e controle. A legitimidade da pesquisa passa a ser medida por fluxos de relatórios,

tabelas e calendários, comprimindo o tempo do cientista brasileiro entre a urgência de entregar resultados e a expectativa burocrática de eficiência. Nesse contexto, a experiência do pesquisador assemelha-se a uma existência submetida à régua de *Kronos*, o deus do tempo que devora tudo, o tempo é despido de sentido qualitativo e convertido em unidades de produção, métricas e prestações de contas, sufocando o espaço para o imprevisto, a dúvida e o pensamento experimental.

No interior desse mecanismo a vida do cientista brasileiro se distancia cada vez mais da promessa de realização intelectual, sendo capturada desde o início da graduação por uma ordem temporal estranha ao ritmo da pesquisa criativa. Em vez de experimentar o tempo como *kairos*, aquele momento oportuno, onde a criação e a descoberta florescem, o pesquisador vê sua trajetória ser absorvida pelo cronograma rígido dos editais, avaliações e metas. O trabalho acadêmico se converte em corrida de obstáculos, onde cada passo é monitorado, cada iniciativa é confrontada com a urgência do resultado, e a singularidade da produção de conhecimento é frequentemente sacrificada em nome de demandas repetidas e expectativas externas.

▪ **Tópico 18: Intensificação do capital de risco para empresas emergentes (BM, 2008, p. 204):**

Entre os temas abordados no relatório, a intensificação do capital de risco para empresas emergentes é, paradoxalmente, um dos tópicos menos desenvolvidos e debatidos de maneira crítica. O documento se limita a identificar o setor de capital de risco brasileiro como pequeno e incipiente, sugerindo genericamente a necessidade de “diversas medidas”, sem enfrentar a complexidade estrutural que atravessa a formação desse mercado em contextos periféricos. Ao tratar de capital de risco, ignora-se a trajetória marcada pela concentração de investimentos em polos já consolidados, a persistência de desigualdades regionais e o fato de que o acesso ao financiamento privado está profundamente condicionado por barreiras históricas de classe, raça e território.

Em vez de examinar as consequências do modelo de seleção orientado pela lógica da rentabilidade acelerada, o relatório silencia sobre os mecanismos que condicionam a exclusão de iniciativas de caráter social, científico ou tecnológico alinhadas ao interesse coletivo. A política de estímulo ao capital de risco, como apresentada, não discute o papel do Estado como regulador dos mercados e promotor de equidade, delegando à racionalidade dos fundos de investimento o poder de decidir quais soluções merecem sobreviver no ecossistema nacional. Esse vazio analítico revela o limite da abordagem, que aposta no entusiasmo empresarial

enquanto minimiza a discussão sobre democratização do acesso, regulação e redistribuição dos benefícios produzidos pela inovação.

▪ **Tópico 19: Estimular a oferta de projetos de comercialização de tecnologia (BM, 2008, p. 204):**

Este tópico, como reforço do termo nuclear do relatório, que remete na funcionalidade do estímulo à oferta de projetos de comercialização de tecnologia, está profundamente conectada à consolidação do paradigma da tecnociência, onde a universidade deixa de ser apenas espaço de reflexão e crítica, passando a ocupar o lugar de fornecedora de conhecimento-matéria-prima para os circuitos do capitalismo acadêmico (Slaughter, Rhoades, 2010; Silva Jr, 2017; Fargoni, 2023). Como analisa Ziman (2000), a tecnociência institui um modelo em que a pesquisa deixa de ser orientada pela ação comunitária da busca pelo saber e é capturada por demandas empresariais e pressões mercantis (tal como o título do tópico).

Essa transição é marcada pelo deslocamento do sentido do trabalho científico, onde pesquisadores passam a ser treinados como gestores de negócios e a pesquisa é condicionada à possibilidade de gerar produtos comercializáveis diretos. O Brasil, ao importar esse modelo, replica os vícios da tecnoglobalização. No núcleo dessa conjuntura, a universidade brasileira vivencia a emergência de tendências regulatórias e práticas institucionais que reproduzem o ciclo da precarização, em vez de investir no fortalecimento das condições de trabalho e pesquisa. O fenômeno se evidencia com a ascensão de cursos de curta duração, oferecidos massivamente pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), que privilegiam formatos flexíveis e alocam bolsas de baixa remuneração para docentes e tutores.

Para Ball (2018), essa estratégia aprofunda a mercantilização da educação superior, dilui o vínculo entre produção de conhecimento e realidade local e relega a experiência laboratorial, o contato direto com a comunidade e a pesquisa *in loco* a um lugar secundário. Em vez de expandir universidades com estrutura plena, políticas recentes preferiram o crescimento de plataformas de formação a distância, transferindo a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional para o próprio indivíduo, que precisa conciliar formação, trabalho precarizado e pesquisa sob condições restritivas.

Esse panorama evidencia que, ao promover a comercialização da tecnologia e a cultura do empreendedorismo, a universidade brasileira acaba por potencializar as tendências analisadas no tópico 11. Assim, não há só um deslocamento do sentido da pesquisa, mas também uma ampliação das desigualdades e das lacunas do conhecimento. Como problematiza Santos (2019), a tecnociência dominante transforma a universidade em celeiro de soluções

rápidas para o mercado, enquanto as demandas antropológicas, raciais e sociais das periferias seguem subfinanciadas e invisíveis.

▪ **Tópico 20: Fortalecimento do treinamento técnico-empresarial nas universidades (BM, 2008, p. 205):**

A orientação para fortalecer o treinamento técnico-empresarial nas universidades, figura entre os tópicos mais problemáticos e contraditórios do ponto de vista da formação humana. A centralidade desse tema reside no fato de que ele atravessa, simultaneamente, o campo do trabalho, o ensino, a extensão, a pesquisa e, de modo ainda mais profundo, a formação humana do indivíduo. Ao converter a universidade em laboratório de competências voltadas exclusivamente ao atendimento de demandas do capital financeiro, esse modelo dissolve a função pública da instituição. Lukács (2013) adverte que essa orientação esvazia a dimensão ontológica do trabalho, reduzindo a experiência educativa a um exercício fragmentado e repetitivo, incapaz de contribuir para a emancipação do sujeito. O risco, portanto, é de que a universidade se transforme em uma mera extensão das necessidades do capital, convertendo o espaço do saber em mera instância de preparação funcional e deixando à margem o projeto de formação integral e crítica que historicamente fundamentou a educação superior pública.

No núcleo dessa transformação, a diluição do trabalho acadêmico e científico atinge todos os pilares da vida universitária. Antunes (2018) argumenta que o tecnicismo imposto pelo capitalismo contemporâneo fragmenta a experiência do trabalho, rebaixando o docente e o pesquisador a funções gerenciais e administrativas, alinhadas à expectativa de eficiência e produtividade. O ensino é submetido à lógica dos módulos práticos e dos simuladores de negócios, a extensão perde seu enraizamento social e a pesquisa passa a ser mensurada pelo volume de produtos e relatórios, não mais pela sua contribuição para a sociedade. A formação humana, antes atravessada por projetos éticos, culturais e existenciais, é capturada por uma racionalidade utilitária, convertendo o indivíduo em peça substituível no circuito da acumulação.

Há, então, outra contradição que se evidencia quando o olhar se volta para a (des)sociabilidade contemporânea no mundo do capital mundializado e financeirizado: quanto maior é a incidência do ideário e da pragmática na chamada “empresa moderna”, quanto mais racionalizado é o seu modus operandi, quanto mais as empresas laboram na implantação das “competências”, da chamada “qualificação”, da gestão do “conhecimento”, mais intensos parecem tornar-se os níveis de degradação do trabalho (agora,

no sentido da perda de liames e da erosão da regulamentação e da contratação) para uma parcela enorme de trabalhadores(as) (Antunes, 2022, p. 250).

A centralidade da relação mercantil no campo acadêmico, ao mesmo tempo em que intensifica as contradições do sistema educacional, revela a fragilidade das estratégias de regulação estatal e a penetração dos interesses financeiros nas dinâmicas institucionais. A aposta no treinamento técnico-empresarial, vendida como solução para a empregabilidade, mascara a precarização crescente das condições de trabalho docente e discente, enquanto oculta as perdas para a formação cidadã e a capacidade de intervenção crítica da universidade sobre a realidade.

Como exemplo dessa via de precariedade, o crescimento exponencial de cursos e treinamentos voltados à formação de professores e tutores para o ensino a distância tornou-se um fenômeno recorrente na academia brasileira, particularmente a partir da expansão da UAB e das parcerias entre universidades públicas e instituições de ensino digital, como a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Tais iniciativas têm profissionalizado pós-graduandos para atuarem no ensino remoto, deslocando-os da sala de aula presencial, marcada pela construção de vínculos, diálogo vivo e contato humano olho no olho, para ambientes mediados por telas e plataformas digitais.

Esse movimento redefine as práticas docentes: o trabalho passa a ser estruturado em função de protocolos, *scripts*, videoaulas, tutoria automatizada e monitoramento algorítmico, fragmentando a experiência pedagógica e acentuando o cansaço digital. A promessa de democratização do acesso esconde, muitas vezes, a precarização dos vínculos laborais e a diluição do sentido do trabalho docente, reduzido a interações mediadas e atividades repetitivas, distanciando o educador da possibilidade de intervenção criativa, do olhar atento ao estudante e do papel formativo no cotidiano escolar.

Desse novo contexto resultam estranhamentos profundos entre docentes, que identificam o esvaziamento do sentido da rotina em sala de aula diante de alunos cada vez mais submetidos à luz de telas, sistemas e plataformas digitais. O ambiente, tradicionalmente pautado pelo encontro humano e pela construção colaborativa do conhecimento, passa a ser experimentado como um espaço de treinamento, no qual o sentido pedagógico se enfraquece e o interesse dos estudantes se dissipa.

Muitas análises costumam atribuir esse fenômeno aos chamados conflitos geracionais, a exemplo das tensões entre geração alfa, geração z e millenials, quando, na verdade, trata-se de uma inflexão estrutural nos modos de trabalho docente e nos processos de aprendizagem. As

análises de Turkle (2017) ajudam a compreender como a ubiquidade das tecnologias digitais reconfigura as relações interpessoais e o próprio papel da escola, promovendo uma diluição progressiva da dimensão crítica, afetiva e coletiva da experiência pedagógica. Turkle (2017) sustenta que, quanto mais a rotina da escola (ou universidade) é atravessada por plataformas digitais, mais se acirra o sentimento de estranhamento entre docentes e estudantes, pois ambos vivenciam uma experiência de ensino-aprendizagem marcada pela ausência de vínculos autênticos.

Optamos por não aprofundar as especificidades do ensino técnico neste tópico, pois tal abordagem inevitavelmente alavancaria a discussão para outros níveis educacionais, como o ensino médio, e desviaria o foco das questões centrais sobre universidade de classe mundial e o sentido do trabalho acadêmico. Ao privilegiar esta razão, mantemos o olhar sobre o núcleo do relatório, onde o principal agente da produção científica permanece o professor e a professora. Esta escolha reflete a convicção de que toda política que se pretenda transformadora deve partir do reconhecimento do papel estruturante do trabalho docente na construção do conhecimento, na formação de sujeitos críticos e na sustentação do caráter público e social da universidade.

▪ **Tópico 21: Estabelecer normas que facilitem o crescimento do capital de risco (BM, 2008, p. 205):**

Por fim, este último tópico aborda de modo emblemático o ápice da lógica mercantil e financeirizada que atravessa todo o relatório. A ênfase em estabelecer normas para expandir o capital de risco sinaliza não apenas uma opção política e econômica, mas a confirmação de vícios mercantis na formação, pesquisa e ensino brasileiros. O texto expressa um desespero pela mercantilização de todas as instâncias da educação nacional, da escola básica que atualmente é capturada na classe média por treinamentos de programação para crianças, muitas vezes introduzindo sistemas como *python* antes da completa alfabetização, até a universidade, pressionada a produzir conhecimento-matéria-prima para o mecanismo do capital financeiro.

Na chave crítica de Adorno (1995), a experiência educativa esvazia-se diante do culto ao desempenho instrumental e da produção seriada de sujeitos adaptados ao mercado. O capital de risco, nesse contexto, é ferramenta de disciplinamento e controle, submetendo projetos, currículos e a própria imaginação acadêmica à lógica do investimento privado, enquanto a criatividade e a autonomia intelectual tornam-se reféns da expectativa de lucro e dos imperativos do capital global.

O excesso de confiança nas soluções mercantis, recorrente no relatório, evidencia uma orientação pela busca de “externalidades positivas” vindas do contato com conhecimento estrangeiro, da abertura comercial e da circulação internacional de talentos. Na prática brasileira, contudo, a limitada importação de bens de capital e de tecnologias, somada à fragilidade do parque industrial, produz um ciclo de subutilização do conhecimento. Não há políticas industriais consistentes e a dependência do capital internacional torna-se ainda mais acentuada.

O diagnóstico de Harvey (2005; 2008) sobre a acumulação por despossessão adquire outra vez nitidez no caso brasileiro, onde recursos públicos e conhecimento gerado por universidades e centros de pesquisa são absorvidos por dinâmicas empresariais que privilegiam ganhos privados, enquanto o acesso às conquistas científicas permanece restrito a uma minoria capaz de disputar espaço nos mercados globais. Esse movimento produz, ainda, uma cisão ontológica entre a formação humana na universidade e a realidade do trabalho, que, segundo Lukács (2013), evidencia a alienação do sujeito diante de uma educação transformada em peça do mecanismo do capital financeiro.

A aposta em colaborações internacionais, programas de intercâmbio e compra de institutos estrangeiros como solução para o suposto atraso nacional reforça a submissão da universidade brasileira ao papel de produtora de conhecimento-matéria-prima para o mercado mundial. Como denuncia Antunes (2022, p. 250), o “trabalho estável torna-se, então, (quase) virtual. Estamos vivenciando, portanto, a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX”. O tecnicismo e a fragmentação da experiência educativa tornam-se instrumentos de reprodução das desigualdades e de naturalização da precariedade, esvaziando o sentido do trabalho, da pesquisa e da formação humana. Assim, o relatório, ao insistir nos méritos da abertura ao capital de risco e da inserção competitiva internacional, contribui para a consolidação de uma universidade fragmentada, submissa e permanentemente ameaçada de ser reduzida a apêndice do mercado global.

O desfecho da análise desses tópicos se entrecruza com as múltiplas contradições aqui debatidas, atravessando ensino, pesquisa, extensão, economia, universidade sob o capital financeiro, formação humana e trabalho docente. O relatório, ao tentar transformar todos os elos do processo educativo em segmentos rentáveis ou potencialmente lucrativos, acaba por evidenciar o impasse fundamental da contemporaneidade: a tensão permanente entre a missão pública da universidade e os mecanismos de captura, controle e comercialização do conhecimento.

9. EDUCAÇÃO DE CLASSE MUNDIAL

O presente capítulo constitui uma extensão rigorosa das discussões estabelecidas previamente, aprofundando o exame das determinações analisadas no capítulo anterior sem perder de vista a linha histórica e conceitual que organiza a investigação. No relatório do capítulo anterior, o BM escancarou a lógica da comercialização do conhecimento, elegendo-a como alicerce das transformações impostas à educação superior e da redefinição de suas finalidades públicas.

Nesse contexto, para este capítulo, o relatório torna-se evidente a articulação entre produção científica, interesses voltados à valorização mercantil e mecanismos de reorganização institucional, dimensão que adquire especial relevo ao se analisar o modo como a UCM se consolida enquanto paradigma dominante no discurso das reformas. Em última instância, a associação desses conceitos, todos de origem estrangeira e ainda pouco traduzidos à língua e realidade brasileiras, lança uma inquietação necessária sobre os limites e possibilidades de se importar categorias que não emergem do próprio solo histórico e cultural do país, sugerindo indagações sobre sua real potência de transformação social.

Neste capítulo, propõe-se trabalhar detidamente o relatório **Alcançando uma educação de classe mundial no Brasil: A próxima agenda (2012)**, documento central para compreender as novas diretrizes e racionalidades que vêm orientando o campo educacional brasileiro na última década. Nesse horizonte, a análise desenvolvida neste capítulo mantém vínculo estreito com as contradições previamente identificadas, aprofundando o escrutínio crítico sobre o modo como a Universidade de Classe Mundial (UCM) se projeta como modelo paradigmático, especialmente a partir da Educação de Classe Mundial (ECM). Tal processo confere protagonismo às reformas em curso e sinaliza uma inflexão no sentido da reestruturação das instituições de ensino no Brasil, instigando o debate sobre as possibilidades e limites dessas categorias de origem internacional no cenário educacional nacional.

Sem perder o fio da análise proposto até aqui, impõe-se, neste ponto, um necessário alerta metodológico, nossa leitura crítica do relatório do BM deve ser atravessada pelo confronto com os acontecimentos concretos que atravessaram a terceira década do século XXI no Brasil. A materialidade dos fatos históricos não permite que a discussão se restrinja à análise documental, exigindo que a produção desta tese dialogue com as transformações recentes, marcadas pela circulação e adaptação das recomendações internacionais em políticas regionais e nacionais. A atuação do BM no Brasil, por meio de projetos-piloto em estados como o Ceará, ilustra a passagem da teoria à prática, operada em colaboração direta com gestores que

posteriormente assumiram posições de destaque no cenário federal, a exemplo do ex-governador Camilo Santana, atualmente Ministro da Educação no terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse percurso evidencia o grau de permeabilidade das agendas internacionais e sua ressonância sobre as escolhas educacionais brasileiras, tornando inadiável a análise das múltiplas determinações históricas em jogo (Santos, 2008; Silva Júnior, 2025).

A abordagem proposta neste capítulo busca cruzar as questões debatidas no relatório do BM com o desenvolvimento das políticas educacionais implementadas no Brasil após a publicação do documento e a difusão do conceito de Educação de Classe Mundial (ECM). Reconhecendo a força que o conceito de Universidade de Classe Mundial ganhou na literatura da educação superior, frente ao uso ainda incipiente da ECM, torna-se imprescindível indagar de que modo a agenda proposta pelo BM, ao formular e disseminar esse novo paradigma, redireciona o horizonte das reformas na educação superior e nos sistemas educativos como um todo. Nossa discussão, assim, se dedica a problematizar as inflexões da ECM nas políticas e práticas brasileiras, sem incorrer em juízos moralizantes, mas antes, abrindo espaço à produção de novas perguntas.

No âmago deste debate, a própria formulação de um documento internacional como chamado **Alcançando uma educação de classe mundial no Brasil: A próxima agenda (2012)** revela não apenas o alargamento do repertório discursivo que orienta as políticas educacionais, mas também um tensionamento estrutural entre universalização de agendas e singularidades históricas locais. Garcés (2023) discute como a importação de conceitos estrangeiros, como ECM, desestabiliza as formas tradicionais de pensar a educação, ao deslocar o eixo da reflexão do contexto nacional para parâmetros globalizados. Garcés (2023, p. 31) aponta que a adoção de conceitos estrangeiros como altera significativamente o modo como a educação é pensada e pode ser conduzida, deslocando o debate da especificidade do contexto nacional para exigências determinadas fora do país. Ao analisar o conceito de “*Achieving World-Class Education in Brazil*”, evidencia-se que a ECM não se resume à tradução de um ideal universal, mas introduz outros critérios de valoração para o ensino, privilegiando novamente métricas internacionais e processos de comparação externa.

Nesse sentido, Fraser (2022) argumenta que o predomínio de categorias externas sobre as dinâmicas internas aprofunda contradições, uma vez que a normatividade internacional frequentemente serve mais à reprodução de hegemonias globais do que à promoção da justiça social no âmbito local. A literatura referente à UCM já se consolidou como elemento estruturante no campo da educação superior, enquanto a emergência da ECM e sua validação

pelo BM inaugura uma nova gramática de controvérsias e reconfigurações, expondo fissuras no projeto nacional de educação e criando condições para disputas em torno da legitimidade, relevância e aplicabilidade dessas categorias na realidade brasileira (BM, 2012; Garcés, 2023; Fraser, 2022).

9.1 – O funcionamento da Educação de Classe Mundial

O relatório do BM, foi elaborado por um grupo de especialistas internacionais, liderado por Barbara Bruns, David Evans e Javier Luque, todos com experiência em avaliações de políticas educacionais e gestão pública na América Latina. Barbara Bruns ocupava posição de destaque como economista principal do BM, coordenando estudos sobre qualidade docente e políticas de remuneração no Brasil. David Evans, com doutorado em economia, dedicou-se à análise de projetos educacionais envolvendo transferência de renda, bolsas escolares e formação de professores. Javier Luque, por sua vez, combinou experiência acadêmica com atuação em órgãos públicos e organizações multilaterais, tendo se dedicado à relação entre educação e mercado de trabalho na América Latina. O relatório se vale do acúmulo técnico e das conexões internacionais desses autores, que buscaram articular recomendações para o sistema educacional brasileiro com base em dados comparativos e experiências globais.

Cabe afirmar, no entanto, que o reconhecimento da expertise dos autores e a pertinência dos dados apresentados não implicam a renúncia à necessidade de um olhar ancorado na realidade das escolas públicas brasileiras. A construção de uma agenda transformadora para a educação demanda mais do que referências técnicas, exigindo o diálogo com os cientistas e pesquisadores que atuam cotidianamente na pesquisa e no ensino do Brasil.

Os especialistas do BM dispõem de fontes diversificadas de conhecimento e redes internacionais de pesquisa, mas a análise crítica revela a pouca articulação do relatório com intelectuais brasileiros e com a produção científica nacional. No próprio texto, as referências às universidades do país restringem-se basicamente à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e à USP, o que mostra a distância entre a formulação das recomendações e a escuta dos sujeitos envolvidos na rotina das escolas brasileiras.

A trajetória de financiamento da educação básica no Brasil, entre 1995 e 2010, testemunha um salto expressivo de recursos alocados, passando de aproximadamente 2% para 4% do Produto Interno Bruto, com a cifra total superando 83,8 bilhões de reais apenas em 2010 (BM, 2012, p. 7-8). O relatório evidencia que, ao se considerar a educação superior, o

percentual ultrapassa 5,2% do PIB, demonstrando uma expansão orçamentária que não se reduz à mera ampliação de verbas, mas sinaliza o adensamento de dispositivos institucionais responsáveis por ordenar o fluxo desses montantes. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) assume papel central nesse arranjo, atuando como instrumento de redistribuição e equalização de oportunidades, ao mesmo tempo em que submete a gestão pública a métricas e pactuações normatizadas por organismos internacionais. Essa movimentação financeira evidencia uma mudança estrutural, na qual a quantificação do gasto passa a ser correlacionada à eficácia e aos resultados, desenhando um horizonte de avaliação permanente.

Os atributos econômicos, como critério de organização e sentido para a estrutura da educação brasileira, atravessam todo o relatório do BM e antecedem, de modo sistemático, qualquer abordagem sobre habilidades, competências ou discussões curriculares voltadas à comparação internacional. Antes mesmo que se mencionem parâmetros pedagógicos ou níveis de desempenho estudantil, o documento enfatiza a magnitude dos investimentos, a evolução percentual dos gastos em relação ao PIB e a engenharia institucional responsável pelo fluxo de recursos públicos.

O texto destaca que, entre 1995 e 2010, o aporte à educação básica saltou de aproximadamente 2% para 4% do PIB, superando 83,8 bilhões de reais apenas em 2010 (BM, 2012, p. 7-8). Ao incluir a educação superior, o percentual alcança 5,2%, compondo um cenário no qual a cifra mobilizada se torna referência fundamental para aferição do compromisso estatal, definição de prioridades e elaboração das diretrizes das políticas públicas, sempre subordinando o debate pedagógico à materialidade orçamentária do setor.

A análise do relatório do BM destaca como o investimento por aluno no ensino fundamental, em 2010, oscilava entre 1.416 e 4.700 reais conforme a região, com valores ainda mais elevados para o ensino médio, revelando o persistente abismo entre os entes federados (BM, 2012, p. 7). O texto atribui ao FUNDEB e à política federal o papel de indutores da equalização, mas reconhece que essa engenharia fiscal permanece condicionada ao cumprimento de metas, à aplicação eficiente dos recursos e à aderência a padrões definidos fora do espaço nacional. A crescente dependência de índices e sistemas de monitoramento para a distribuição dos fundos faz emergir a racionalidade que submete a escola pública brasileira a circuitos internacionais de avaliação, enquanto as assimetrias regionais revelam as insuficiências do modelo de financiamento na superação das desigualdades históricas.

O programa Bolsa Família, outro eixo destacado pelo BM, registrou elevação de repasses, saltando de 3,4 bilhões de reais em 2002 para quase 12 bilhões em 2009, alcançando

12,7 milhões de famílias ao fim daquela década (BM, 2012, p. 8). Essa política, embora promova inclusão e acesso, evidencia como a vinculação entre frequência escolar e repasse de renda estrutura uma lógica de controle social e indução comportamental, em que o investimento público se converte em ferramenta de regulação da vida cotidiana. O relatório sublinha a importância desses mecanismos para a elevação dos indicadores de matrícula e permanência, mas deixa transparecer que o sucesso dessas políticas se encontra inextricavelmente associado à sua capacidade de satisfazer critérios técnicos estabelecidos por agências multilaterais, distanciando-se de uma perspectiva centrada nas demandas concretas das comunidades escolares.

A presença sistemática de avaliações externas, índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e exigências de prestação de contas transparece no documento como requisito para manutenção do fluxo de recursos, reiterando o predomínio de dispositivos quantitativos na regulação da política educacional. Ao inserir a escola pública no universo das métricas, o BM corrobora a concepção segundo a qual a gestão educacional deve ser constantemente monitorada, auditada e ranqueada, servindo a um aparato de governança global que privilegia resultados padronizados em detrimento de singularidades locais. Tal arranjo obriga redes e gestores a equilibrarem prioridades orçamentárias, parâmetros técnicos e demandas comunitárias, fomentando um campo de tensões e negociações ininterruptas.

O relatório sugere que o futuro do financiamento educacional brasileiro será permeado por disputas e sobreposições entre diferentes regimes de crédito e monitoramento, sobretudo diante do surgimento de alternativas como o Banco dos BRICS. A inserção desse novo ator não dissolve a dependência em relação ao BM e ao FMI, mas inscreve a política educacional em um tabuleiro mais complexo, no qual múltiplos vetores de poder e interesses financeiros disputam a orientação das reformas. A análise dos dados, tabelas e recomendações do BM (2012, p. 7-8) demonstra que o dinheiro não é apenas elemento de suporte, mas princípio ordenador das transformações, revelando como a materialidade das cifras atravessa e conforma as práticas, discursos e contradições que organizam o presente e o futuro da escola pública brasileira.

Segundo o relatório do BM, o funcionamento da ECM é fundamentado por uma arquitetura de mecanismos que privilegia o desempenho em avaliações internacionais, o gerenciamento rigoroso dos recursos financeiros e a adesão a práticas consideradas exemplares no cenário global. O documento descreve a ECM como um sistema em que cada etapa do processo educacional é submetida à mensuração, à comparação e ao acompanhamento contínuo

por meio de instrumentos padronizados e índices objetivos, transformando escolas e redes em unidades permanentemente avaliadas e ranqueadas segundo parâmetros externos (BM, 2012, p. 3-4).

A partir deste ponto, propomos uma articulação aprofundada das questões centrais delineadas pelo relatório, concentrando nossa atenção sobretudo na estrutura conceitual e nos desdobramentos práticos do que se entende por ECM. Buscaremos relacionar essas bases teóricas e institucionais com políticas educacionais brasileiras que emergiram ou se consolidaram após a publicação do documento do BM, identificando, no exame crítico das trajetórias e dos sentidos atribuídos à educação, zonas de contato e convergência. Algumas dessas interações aparecem de forma explícita nos textos normativos e nos dados estatísticos, enquanto outras permanecem dissimuladas, sendo acessíveis apenas ao olhar atento e problematizador com uma análise dialética da realidade.

A Lei de Inovação Tecnológica de 2004 e o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação reforçam a articulação entre produção científica, mercado e padrões globais. Dardot e Laval (2016) destacam que, nesse ambiente, o conhecimento adquire valor sobretudo enquanto mercadoria, e a ECM funciona como dispositivo que regula e legitima a conversão do saber em ativo econômico. O alinhamento entre pesquisa, desenvolvimento e demandas do setor produtivo encontra nas leis nacionais os instrumentos normativos para garantir a inserção das universidades brasileiras em circuitos de inovação mediados por parâmetros externos, em sintonia com o que se espera de sistemas de classe mundial.

A ECM, conforme definida pelo BM em 2012, expressa a busca pela conformidade das instituições escolares e das redes nacionais de ensino a padrões de excelência internacional, com ênfase no desempenho medido por avaliações comparativas e na padronização curricular. Esse projeto não nasce isoladamente, mas é resultado de transformações anteriores, na história brasileira temos políticas como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, que promoveu a lógica da eficiência e da descentralização em toda a administração pública. Ball (2014) observa que essa circulação global de políticas prepara o solo para a ECM ao naturalizar expectativas de resultado e controle externo sobre a escola, deslocando o centro da política educacional para metas verificáveis, o que afeta diretamente a função pedagógica da escola pública e a estrutura das práticas docentes.

Com a virada dos anos 2000, o processo de institucionalização da avaliação permanente se aprofunda, especialmente com a criação do Sinaes e a regulamentação de parcerias privadas, que ampliam a permeabilidade das escolas e das universidades aos dispositivos de monitoramento e comparação global. Apple (2020), ao analisar as relações entre avaliação,

democracia e ensino, destaca que a ECM se impõe como matriz de legitimação, transformando o trabalho pedagógico em objeto de inspeção e hierarquização, sem considerar necessariamente os contextos históricos e sociais dos estudantes.

O fortalecimento do vínculo entre escola, ciência e mercado é acentuado com a Lei de Inovação Tecnológica e o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação. Dardot e Laval (2016) analisam essa passagem como ampliação da regulação não apenas da transmissão de conhecimento, mas também sua produção e circulação, convertendo o saber escolar e científico em capital simbólico e mercadoria transacionada em mercados internacionais. O espaço escolar, neste modelo, é reconfigurado como ambiente de preparação para a competitividade, e a função pedagógica da educação básica e média se reorienta para o desenvolvimento de competências e habilidades ajustadas ao perfil da economia global, o que reconfigura o sentido do ensino para além das necessidades e singularidades locais.

A reforma do ensino médio, consolidada pela Lei nº 14.945 de 2024, representa uma das expressões mais explícitas da ECM ao adotar a noção de “projeto de vida” como eixo estruturante dos itinerários formativos. O próprio texto legal e os documentos orientadores promovem a ideia de que o estudante deve construir um percurso individualizado, alinhado às exigências do mercado de trabalho e à lógica da escolha racional, deslocando o sentido coletivo da formação escolar para uma trajetória de autogestão e planejamento existencial desde a educação básica. O relatório do BM, ao discutir a ECM, utiliza de maneira recorrente termos como “projeto de vida” e “preparo para escolhas futuras”, afirmando que as escolas de classe mundial são aquelas capazes de desenvolver nos estudantes habilidades para decidir sobre seu futuro e adaptar-se a contextos mutáveis (BM, 2012, p. 51). Essa transposição do conceito para o contexto brasileiro revela uma aproximação direta entre a política curricular recente e a filosofia organizadora da ECM.

A articulação permanente entre as políticas brasileiras e a ECM delineada pelo BM, embora marcada por promessas de modernização e ampliação de oportunidades, traz consigo um risco estrutural de dependência normativa e de limitação da autonomia nacional no delineamento das prioridades educacionais. O próprio relatório do BM admite explicitamente a intenção de manter uma colaboração estreita e contínua com o governo brasileiro, ressaltando que “continuará a trabalhar em estreita colaboração com o Governo do Brasil para trazer a experiência internacional e a pesquisa de ponta na busca das melhores soluções para os desafios políticos do Brasil” (BM, 2012, p. 10). Essa permanência da influência internacional, ao mesmo tempo que pode viabilizar avanços, produz uma tendência a enxergar o Brasil como terreno de

implementação de soluções externas, muitas vezes sem a devida mediação crítica das singularidades nacionais e da produção de conhecimento local.

Como aponta Dardot e Laval (2016), a universalização de modelos de governança e de avaliação global tende a obscurecer o potencial de criação de alternativas genuinamente nacionais, transformando as políticas locais em adaptações periféricas de agendas hegemônicas. A própria pesquisa educacional brasileira, ao longo das décadas, já demonstrou sua capacidade de diagnosticar, propor e implementar soluções para desafios históricos, inclusive sobre temas como corrupção e regulação do financiamento público, problemas também mencionados pelo relatório do BM e por órgãos como a CGU. Segundo o relatório do BM (2012):

Das primeiras 790 municipalidades auditadas, a CGU encontrou evidências de corrupção em 35%, por meio de técnicas como recibos falsos, bens e serviços superfaturados e pagamentos feitos a empreiteiros sem a provisão do serviço [...] um relatório inicial da CGU estimou perdas totais de financiamento entre 13% e 55% do orçamento total do FUNDEF em 2024 [...] Em municipalidades onde a corrupção foi descoberta, as pontuações em testes foram, em média, 0,35 desvios-padrão mais baixas, e as taxas de reprovação e evasão foram maiores (BM, 2012, p. 51-52).

Não se trata, portanto, de rejeitar as experiências internacionais, mas de garantir que o Brasil não permaneça preso à lógica de dependência permanente, impedindo que suas políticas educacionais sejam formuladas de modo soberano, respeitando sua diversidade e a complexidade de seu território continental. Um caso exemplar, ocorre no itinerário formativo no Novo Ensino Médio (NEM) que, ao se constituir em torno da ideia de projeto de vida, produz uma nova configuração ontológica do estudante, que deixa de ser visto prioritariamente como sujeito do conhecimento e passa a ser gestado como agente da própria empregabilidade, da flexibilidade e da adaptabilidade social.

O relatório do BM ressalta, em diversos momentos, a importância de desenvolver, já na escola, competências de resolução de problemas, criatividade e habilidades sociais, todas diretamente vinculadas à inserção produtiva e ao autogerenciamento (BM, 2012, p. 55). Ao adotar o itinerário de projeto de vida como núcleo do novo ensino médio, o Brasil institucionaliza, na prática, o modelo de escola de classe mundial, naturalizando a formação de sujeitos capazes de administrar sua biografia escolar em consonância com as demandas externas. Esse movimento confirma a crítica de que a ECM, ao deslocar a função pedagógica do ensino básico, reconfigura a experiência escolar para ajustá-la ao ideal global de desempenho, autonomia individual e preparação contínua para a mobilidade social e econômica.

A implementação do NEM, cuja aprovação inicial ocorreu durante o governo Temer em 2017, mostra a dificuldade de adaptar um modelo de ECM às profundas desigualdades regionais brasileiras. O país apresenta realidades muito distintas, com estados onde estudantes enfrentam barreiras de infraestrutura, transporte, acesso à escola, saneamento básico e conectividade. O itinerário formativo proposto pelo novo ensino médio procura alinhar a trajetória escolar ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento de competências técnicas, mas, nesse caminho, ocorrem tensões quando o currículo não contempla de modo suficiente a pluralidade de experiências e os desafios cotidianos vividos por diferentes regiões, como as populações ribeirinhas e comunidades do semiárido. O próprio relatório do BM enfatiza a necessidade de fortalecimento da “ciência e matemática” como elementos centrais para a competitividade internacional, afirmando que “o sucesso dos países que participam do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) está diretamente relacionado à qualidade do ensino de ciências” (BM, 2012, p. 51), reafirmando a centralidade do saber científico em detrimento de outros campos do conhecimento.

Essa priorização do itinerário científico-tecnológico contribui para um desbalanceamento curricular, onde disciplinas das humanidades, especialmente filosofia e sociologia, têm suas cargas horárias reduzidas e, por vezes, tornam-se optativas. O NEM facilita a ideia do ECM, ao colocar o “projeto de vida” no centro da formação, aproximando o estudante da racionalidade instrumental e da lógica de escolha individualizada (neoliberal), mas esvazia a função da educação enquanto espaço de reflexão crítica sobre a sociedade, as estruturas políticas e a formação do pensamento autônomo. O relatório do BM sugere, ao longo de vários capítulos, que “a preparação dos jovens para a vida adulta depende da capacidade de desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais voltadas para a empregabilidade” (BM, 2012, p. 55), reforçando um ideal de educação voltada ao desempenho econômico.

Ao reduzir progressivamente o estudo de filosofia e sociologia dos currículos obrigatórios, o NEM priva o estudante da possibilidade de dialogar com autores clássicos e contemporâneos, de Rousseau a Paulo Freire, e de desenvolver a consciência histórica, ética e política necessária para a construção de uma sociedade mais justa. É nesse trilho que a palavra de Freire ressoa, “ninguém nasce feito, é experimentando-se no mundo que a gente se faz” (Freire, 1996, p. 36).

O relatório do BM é recorrente na utilização de termos como “eficiência”, “governança”, “controle de resultados”, “racionalidade fiscal”, “transparência” e “responsabilização”, expressando o ideário central da ECM como padrão global. Destaca explicitamente que a corrupção no uso das verbas educacionais é um dos principais entraves à

consolidação de uma escola pública de qualidade, apontando centenas de municípios brasileiros com irregularidades na aplicação dos recursos, frequentemente detectadas por órgãos como a Controladoria-Geral da União (CGU) (BM, 2012, p. 23-24). Nessa lógica, o relatório insiste que uma das condições para o Brasil alcançar a ECM é “assegurar que as verbas não sejam apenas ampliadas, mas corretamente atribuídas e fiscalizadas” (BM, 2012, p. 28). O próprio texto afirma que “recursos significativos ainda são mal utilizados e desviados”, indicando a preocupação central do BM em relação à estrutura institucional brasileira.

Em diferentes capítulos, o relatório do BM cita países como Finlândia, Coreia do Sul, Canadá, Japão e Singapura como exemplos de sistemas educacionais considerados de classe mundial, sugerindo que suas experiências serviriam de referência direta ao Brasil (BM, 2012, p. 47-49). Entretanto, Ball (2014) ressalta que a transposição de modelos globais ignora a materialidade histórica, política e econômica de cada país. A Finlândia, por exemplo, com população e território reduzidos, estrutura toda sua formação docente em um sistema de bem-estar de distribuição equitativa de recursos. O Japão, com história de centralização administrativa e longa tradição de valorização do magistério, adota práticas quase impossíveis de serem replicadas em um país de dimensão continental, com milhões de estudantes e profundas desigualdades regionais, como o Brasil.

O relatório destaca que uma das prioridades para a construção de uma ECM no Brasil seria a formação e valorização docente, sugerindo a adoção de sistemas nacionais baseados em exemplos nórdicos e asiáticos (BM, 2012, p. 31-33). Contudo, há reconhecimento das limitações materiais e geográficas para distribuir professores de maneira justa e atender populações em áreas rurais, ribeirinhas e periféricas. O desafio de garantir um corpo docente qualificado, em número suficiente e bem remunerado em todo o território, mobiliza soluções próprias, como o Pé-de-meia-licenciatura⁷⁰, iniciativa recente que objetiva oferecer incentivo

⁷⁰ O "Pé-de-Meia", lançado em 2025, se apresenta como um instrumento de política pública formulado pelo governo federal, concebido para mitigar a evasão escolar e fomentar a terminalidade dos percursos educacionais no Brasil, articulando-se em duas vertentes distintas, mas intrinsecamente conectadas pela finalidade de otimizar o capital humano nacional; a primeira, direcionada ao Ensino Médio, contempla incentivos pecuniários que compreendem um aporte de R\$ 200 por matrícula, adicionais R\$ 200 por aprovação ao término de cada ano letivo, um montante de R\$ 1.000 ao concluir o ciclo, e um subsídio de R\$ 200 pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com os valores depositados em conta poupança e liberados em momentos estratégicos, visando garantir a assiduidade e o sucesso acadêmico dos discentes. A segunda vertente, nomeada "Pé-de-Meia Licenciaturas", volta-se à formação de quadros docentes, conferindo uma bolsa mensal de R\$ 1.050 a estudantes de cursos de licenciatura presenciais que atinjam um desempenho notável no ENEM (pontuação igual ou superior a 650), permitindo o saque imediato de R\$ 700 e a capitalização de R\$ 350 em poupança, acessíveis após a conclusão do curso e o ingresso na rede pública de ensino em um quinquênio, configurando-se como um estímulo substancial à qualificação e ao ingresso de novos professores, especialmente em áreas carentes, e delineando-se, em sua totalidade, como uma estratégia de investimento social que atua em diferentes etapas da trajetória educacional, impulsionando a equidade e a excelência no sistema de ensino, com critérios e valores diversificados que espelham os desafios específicos de cada etapa formativa.

financeiro a graduandos de cursos de licenciatura, buscando enfrentar a evasão e atrair jovens para a carreira docente, o que se articula com as especificidades regionais e amplia a discussão sobre equidade e justiça educacional. Essas iniciativas se confrontam com a lógica universalizante da ECM, pois respondem de modo localizado a necessidades que os modelos globais frequentemente não contemplam. O relatório enfatiza, em diversos momentos, que os sistemas de ECM considerados referência são capazes de “desenvolver nos estudantes habilidades para tomar decisões sobre seu futuro e adaptar-se a diferentes contextos”, associando sucesso escolar à flexibilidade individual e à mobilidade social (BM, 2012, p. 51, p. 55).

9.2 – A ênfase na Educação de Classe Mundial no Brasil

É possível notar que muitos conceitos, expressões e justificativas podem parecer recorrentes ao longo desta análise, mas tal repetição reflete precisamente o modo como o BM apresenta, detalha e reafirma a ECM em seu relatório, utilizando dados, estatísticas e exemplos para legitimar essa fórmula como modelo central para o Brasil. Diante de uma produção acadêmica nacional majoritariamente dedicada ao debate sobre Universidade de Classe Mundial, a ECM figura como tema secundário ou pouco trabalhado, razão pela qual a definição e a ênfase nesse conceito se tornam essenciais para a compreensão da proposta do BM.

O relatório constrói a ECM como o futuro normativo de padronização, avaliação e ampliação do acesso escolar, fundamentando-se em experiências internacionais, indicadores de desempenho e exigências de alinhamento à economia global. Sustenta que “uma educação capaz de transformar vidas e impulsionar o desenvolvimento depende de sistemas que combinem equidade, excelência e eficiência” (BM, 2012, p. 5), enquanto ressalta que o país, apesar de avanços em matrícula e permanência, encontra-se distante dos parâmetros das nações de referência, como Finlândia, Coreia do Sul e Canadá (BM, 2012, p. 47-48).

O relatório do BM indica que a proposta de ECM no Brasil parte do pressuposto de que o país deve adotar reformas inspiradas em sistemas considerados exemplares, mesmo reconhecendo as limitações impostas pela diversidade regional, pelos obstáculos administrativos e pelo histórico de desigualdades sociais. Em diversos momentos, afirma que “o Brasil, ao buscar elevar seu sistema a padrões globais, enfrenta desafios próprios de um território continental e heterogêneo” (BM, 2012, p. 8). O texto recomenda a intensificação de

avaliações nacionais e internacionais, como o *PISA*⁷¹, e a adoção de metas de desempenho para estados e municípios, buscando articular a escola ao desenvolvimento econômico. Gatti (2010, p. 1.370) destaca que a avaliação externa padronizada pode informar políticas, mas raramente traduz a totalidade dos processos educativos vividos nos diferentes espaços brasileiros, sugerindo a necessidade de leitura crítica dos instrumentos globais.

O contexto político do Brasil após a divulgação desse documento do BM, contribuiu para a instabilidade e para a dificuldade de implementação das recomendações de ECM propostas pelo BM. Durante a gestão Dilma Rousseff, o anúncio da destinação de parte do arrecadamento pré-sal para educação, ciência e tecnologia abriu expectativas de investimento duradouro, mas o processo de impeachment em 2016 e a posterior ascensão de Michel Temer alteraram o cenário. O relatório do BM faz menção à importância da estabilidade institucional e do compromisso fiscal (BM, 2012, p. 42), mas não prevê os efeitos do congelamento das verbas com a PEC 95/2016, que limitou os recursos para as políticas públicas e afetou diretamente a execução do Plano Nacional de Educação (PNE). O resultado foi o enfraquecimento da capacidade do país de cumprir as metas estabelecidas para a década.

O PNE, aprovado em 2014, estabeleceu vinte metas ambiciosas para o decênio, abrangendo desde a universalização do acesso à educação básica e à alfabetização até a valorização do magistério, aumento do investimento público em educação e expansão da pós-graduação. No entanto, a análise de dados recentes mostra que poucas metas foram plenamente atingidas, em grande parte devido ao contingenciamento orçamentário imposto pelo contexto de austeridade. Echalar, Lima e Oliveira (2021) observam que as metas do PNE representam uma aposta no direito à educação como fundamento da cidadania, mas exigem compromisso estatal real e mobilização social contínua para sua realização. As metas do PNE dialogam com o projeto da ECM, pois ambas compartilham a ideia de qualidade, acesso e equidade, mas o PNE busca ancorar tais objetivos em bases nacionais, dialogando com a história e as especificidades brasileiras.

⁷¹ O *Programme for International Student Assessment (PISA)* é uma iniciativa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), lançada em 2000, com o propósito de avaliar comparativamente as competências de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências. Sua origem está vinculada à necessidade de produzir dados padronizados que orientem políticas educacionais em escala global, promovendo uma espécie de cartografia do desempenho escolar entre países distintos (Carvalho, 2016). A razão de sua existência reside na tentativa de estabelecer parâmetros internacionais que permitam aos governos diagnosticar fragilidades sistêmicas e formular estratégias de intervenção. No contexto brasileiro, o *PISA* é frequentemente mobilizado como referência para justificar reformas educacionais alinhadas a modelos considerados eficazes, embora sua aplicação demande cautela diante das especificidades socioculturais do país. A leitura crítica desse instrumento é fundamental para evitar reducionismos e preservar a complexidade dos processos formativos locais.

O PNE, ao incorporar metas que traduzem excelência e equidade por meio de índices e padrões globais, tensiona o trabalho docente e redefine a função pedagógica, empurrando o cotidiano escolar para o cálculo, a exposição midiática dos resultados e a busca incessante por posicionamento em métricas e avaliações. O professor, diante dessas exigências, é convocado a se reconhecer na figura do gestor de si e de sua escola, introjetando normas e estratégias que frequentemente o afastam do sentido ético e coletivo do ensinar. O sofrimento, frequentemente velado, emerge como efeito desse cenário, pois o compromisso com metas universalizadas desdobra-se em jornadas exaustivas, sensação de inadequação e angústia, bloqueando a possibilidade de uma práxis pedagógica que cultive reflexão, diálogo e emancipação.

O relatório do BM enfatiza que o sucesso da ECM exige, para além do financiamento, sistemas de monitoramento e responsabilização contínua, defendendo que o Brasil precisa fortalecer mecanismos de prestação de contas e transparência (BM, 2012, p. 24). O texto do BM propõe, por exemplo, que a melhoria do desempenho escolar pode ser alcançada com políticas que foquem em formação de professores, valorização docente e gestão escolar eficiente (BM, 2012, p. 34), pontos também centrais no PNE, mas que, sem a garantia de recursos e de participação social, tendem a se diluir em prescrições genéricas.

O documento destaca, como exemplo, que a Finlândia investiu de forma consistente na formação inicial e continuada de professores (BM, 2012, p. 49), sugerindo que o Brasil deveria seguir caminho semelhante. No entanto, como Gatti (2010) reforça, a atenção devida para o fato de que a valorização docente não depende apenas de salários ou de cursos, mas de um projeto nacional de reconhecimento, participação e carreira. A ECM, quando interpretada apenas como ajuste técnico e instrumental, corre o risco de se tornar um futuro inatingível.

O relatório do BM foi produzido em um momento em que o Brasil era visto internacionalmente como um laboratório de políticas públicas de grande escala, capaz de apresentar respostas inovadoras a problemas sociais crônicos. A expectativa de transformar o país em referência global de ECM permeia o texto, especialmente nos capítulos finais, onde se afirma que o Brasil pode se tornar modelo de reformas educacionais para outros países em desenvolvimento (BM, 2012, p. 76).

No entanto, as mudanças políticas, econômicas e institucionais posteriores demonstram os limites desse otimismo e a necessidade de repensar as articulações entre modelos globais e as lutas locais por uma escola pública de qualidade. Em última análise, como assinala Sguissardi (2015), a educação, seja ela básica ou superior, não pode prescindir do compromisso com a justiça social e com a valorização das experiências singulares dos povos, sob pena de se tornar apenas instrumento de adequação à ordem estabelecida.

10. “PROFESSORES EXCELENTES”

Neste capítulo, avançaremos para a análise do relatório *Professores Excelentes: Como Melhorar a Aprendizagem dos Estudantes na América Latina e no Caribe*, elaborado pelo Banco Mundial (BM) em 2014, sob autoria de Barbara Bruns e Javier Luque, que também figuram como autores do capítulo anterior sobre Educação de Classe Mundial (ECM). É um documento significativamente mais conciso em comparação com os relatórios previamente discutidos, organizado suas proposições em blocos bem definidos e priorizando a discussão sobre formação docente e os caminhos para alcançar o perfil considerado excelente de professor na América Latina e Caribe.

Apesar da extensão reduzida, o relatório explicita sem disfarces sua intenção normativa ao recorrer insistentemente a termos de cunho subjetivo, como professores excelentes, articulando *slogans* que evidenciam o avanço de uma racionalidade orientada pela competição e por métricas padronizadas, elementos reconhecidos por autores como Laval (2019) e Dardot e Laval (2016) como dispositivos do individualismo neoliberal. Esse movimento linguístico, ao transformar conceitos em mercadorias simbólicas, insere a educação em um cenário de valorização da excelência sob os auspícios do capital financeiro, reforçando mecanismos de avaliação, comparação e mensuração constantes, e deslocando o debate sobre o ensino para a lógica do desempenho, cuja crítica será central nos blocos seguintes.

O BM, ao ocupar o centro do debate, converte a excelência em elemento paradigmático, buscando atravessar a formação inicial, as políticas de recrutamento e a produção de resultados mensuráveis como parâmetro legítimo de análise. Diferentemente dos relatórios que apenas tocam tangencialmente a formação de professores, este documento a torna protagonista, convertendo o termo excelência em senha discursiva para legitimar reformas, balizar currículos e orientar práticas pedagógicas sob o prisma da Educação de Classe Mundial (ECM), que apareceu como horizonte normativo no capítulo. Tal enfoque não apenas tensiona o papel dos sistemas de formação, mas também revela a centralidade dos interesses institucionais do BM no processo de estruturação da ECM. O texto propõe, assim, uma reestruturação da docência que será explorada criticamente ao longo desta análise.

A origem do relatório, publicado em 2014, remonta ao contexto de reformas educacionais na América Latina e Caribe, momento em que o BM, ao lado de outros organismos multilaterais, buscava reafirmar sua posição hegemônica na condução das políticas de ECM. Elaborado por uma equipe técnica sob a chancela do BM, o relatório foi concebido com apoio de governos europeus, notadamente Países Baixos e Espanha, que financiaram estudos sobre

remuneração, incentivos e práticas docentes, demonstrando o alinhamento entre interesses transnacionais e a redefinição do perfil profissional na região.

O documento foi erigido como resultado de uma das maiores bases de dados sobre observação de sala de aula já sistematizadas no hemisfério sul, envolvendo mais de 15 mil professores de sete países. Este empreendimento se insere em uma longa tradição de intervenções do BM, que, ao criar padrões, rubricas e índices, busca conformar uma ideia de Universidade de Classe Mundial (UCM) e de ECM, disseminando um modelo ideal que será reiteradamente problematizado em nossa análise. O distanciamento temporal de mais de uma década entre a publicação e a atual conjuntura reforça a necessidade de um olhar crítico sobre os pressupostos do relatório, seus limites e possibilidades.

A categoria de professor excelente é, sem dúvida, o conceito axial que perpassa toda a arquitetura argumentativa do relatório, servindo de eixo para justificar desde critérios de seleção até políticas de bonificação e avaliação. No corpus textual, o professor excelente é definido, essencialmente, por sua capacidade de assegurar aprendizagem mensurável aos estudantes, domínio dos conteúdos específicos, eficiência na administração do tempo em sala e aderência aos parâmetros de ECM estipulados pelo BM. O documento recorre, de modo insistente, à comparação internacional, situando sistemas como os da Finlândia e Singapura como paradigmas, e identificando o déficit dos professores latino-americanos no que se refere ao domínio cognitivo e à eficácia instrucional (BM, 2014, p. 7-9). O uso intensivo de métricas, *rankings* e padrões internacionais escancara a tentativa de circunscrever a excelência a resultados, esvaziando a historicidade e a complexidade social da docência, elemento que suscita problematizações que atravessarão a leitura crítica deste trabalho.

As sessões do relatório instauram verdadeiros paradigmas de gestão da docência, produzindo um discurso que vai muito além da simples descrição de práticas e estatísticas. Cada bloco do documento está estruturado para induzir mudanças comportamentais e institucionais, impondo lógica de avaliação, mecanismos de bonificação e roteiros normativos de formação, todos organizados sob o signo da mensuração. Esse arranjo, instaura uma racionalidade que legitima a padronização de procedimentos, a hierarquização dos sujeitos docentes e a submissão da prática pedagógica a controles externos.

Em cada seção, do recrutamento à motivação, da preparação à avaliação, o texto reforça o pressuposto de que apenas pela aderência a modelos metrificados e pela submissão a *benchmarks* globais seria possível alcançar a tão propalada excelência (BM, 2014, p. 23-41). A ironia reside justamente na promessa de autonomia e reconhecimento profissional, que, no entanto, se converte em vigilância permanente e internalização dos dispositivos de controle.

No interior do documento, dados estatísticos explicitam o alcance da influência do BM e reforçam as tendências apontadas. Por exemplo, mais de sete milhões de professores atuam diariamente na América Latina e Caribe, representando cerca de 4% da força de trabalho da região, com salários que absorvem aproximadamente 4% do Produto Interno Bruto (PIB) regional (BM, 2014, p. 1). O documento revela que professores latino-americanos dedicam, em média, 65% ou menos do tempo de aula à instrução, enquanto o padrão de referência sugerido seria de 85%, acarretando perda equivalente a um dia de aula por semana (BM, 2014, p. 12). Ainda segundo o relatório, apenas 19% dos professores do ensino fundamental no Brasil tinham diploma universitário em 1995, saltando para 62% em 2010 (BM, 2014, p. 7), ao passo que a discrepância entre titulação formal e desempenho cognitivo permanece evidente nos testes internacionais e nacionais. Esses dados são mobilizados não apenas para descrever a situação, mas para legitimar o redirecionamento das políticas docentes segundo parâmetros de produtividade, eficiência e *accountability*, aprofundando as contradições do trabalho pedagógico.

O relato se vale de quadros comparativos, gráficos e tabelas para enfatizar diferenças e lacunas entre países e regiões, frequentemente buscando demonstrar como sistemas de ensino latino-americanos se encontram em situação de permanente déficit frente aos países centrais. Na análise dos salários, por exemplo, o relatório indica que os docentes da América Latina recebem de 10% a 50% menos do que outros profissionais de nível superior, embora, quando ajustado para carga horária, a diferença varie, chegando, em alguns casos, a equivalência ou mesmo vantagem salarial (BM, 2014, p. 10).

A educação formal dos professores continuou a aumentar na região da América Latina e do Caribe. Em 1995 somente 19% dos professores do ensino fundamental no Brasil tinham diploma universitário; em 2010 essa percentagem atingiu 62%. Em todos os 10 países da América Latina e do Caribe para os quais há dados comparáveis de pesquisas domiciliares, o nível de educação formal dos professores hoje é mais elevado do que o de todos os outros profissionais e técnicos e consideravelmente mais alto do que o dos trabalhadores administrativos. No entanto, o aumento na Educação formal é prejudicado pela evidência de que os indivíduos que ingressam no magistério na América Latina são academicamente mais fracos do que o promedio global de estudantes do ensino superior. Os estudantes de 15 anos de idade que se identificam como interessados na carreira de professor têm pontuações em matemática no PISA muito mais baixas do que os estudantes interessados em Engenharia em todos os países da região e têm pontuações abaixo da média nacional em todos os países, com exceção do Uruguai. Dados de exames vestibulares mostram o mesmo panorama. Os estudantes que se inscrevem nos programas de pedagogia atingem, em média, 505 no exame vestibular chileno (PSU); a média é 660 para Direito; 700 para Engenharia; e 745 para medicina. Na Universidade de São Paulo os alunos que se inscrevem nos cursos de

Direito e Engenharia têm pontuação 36% mais elevada do que os candidatos a Pedagogia e os estudantes de Medicina estão mais de 50% acima (BM, 2014, p. 7).

Destaca-se ainda que entre 40% e 50% dos concluintes de cursos de pedagogia não encontram emprego como professores (BM, 2014, p. 11), revelando uma superprodução que, segundo a narrativa do BM, seria expressão de baixa seletividade e prestígio do magistério. Esses números, em vez de se apresentarem como fotografia neutra, adquirem feição de argumentos de autoridade para justificar reformas, intervenções e ajustes, reiterando a centralidade da métrica e o predomínio de uma lógica de avaliação e competitividade.

Encerrando este percurso introdutório sobre o documento, antecipamos que a discussão será aprofundada em blocos temáticos que problematizam as principais proposições situadas neste relatório, articulando-as com autores críticos que interrogam o conceito de professores excelentes e seus desdobramentos. O termo excelência, profundamente subjetivo, revela-se impregnado de significados que oscilam conforme interesses institucionais, evidenciando a recorrência de métricas e avaliações que se impõem como norma. O exagero e o excesso do termo em todo o texto do BM, bem como em outros relatórios internacionais, denunciam não apenas a repetição discursiva, mas a produção de um sentido de excelência atrelado a um éthos de performance mensurável. Essa lógica recorre incessantemente a dispositivos quantitativos e a procedimentos de comparação, obscurecendo as questões epistemológicas e históricas que subjazem à formação docente.

10.1 – Por que “professores excelentes” e para quem?

O documento do BM, ao estabelecer os quatro tópicos de **indução, avaliação, desenvolvimento profissional e gestão como fundamentos da excelência docente**, não oculta sua aposta na centralidade da administração como paradigma orientador da educação. O trabalho do professor, sob tal perspectiva, torna-se objeto de uma racionalidade gestora, em que a formação é entendida como um processo de adestramento técnico, balizado por procedimentos e métricas externas ao universo escolar.

Não se pode negligenciar, entretanto, que tal lógica expressa um aprofundamento daquilo que Braverman (1987) já denunciava ao analisar a degradação do trabalho intelectual no capitalismo, onde a divisão entre concepção e execução serve para submeter o trabalhador ao controle externo e, assim, intensificar a extração de mais-valia. No caso do magistério, a indução inicial, ao mesmo tempo que promete amparo, atua como dispositivo de vigilância precoce, condicionando a subjetividade do docente à adaptação a padrões prescritos,

frequentemente alienados da experiência concreta e dos saberes do território. A avaliação regular, tomada como instrumento científico, converte o julgamento do desempenho em dispositivo de normalização, reforçando o sentido meritocrático e introduzindo práticas de autorregulação e contínuo que servem, em última instância, à manutenção da ordem escolar submetida à racionalidade do capital financeiro.

Ao propor o desenvolvimento profissional como treinamento voltado à superação de fragilidades individuais, o relatório do BM desloca a discussão dos determinantes históricos, sociais e materiais da docência para a dimensão da performance pessoal, reiterando o imperativo neoliberal da autogestão do fracasso. A promessa de apoio e alavancagem das competências dos docentes de melhor desempenho encobre, sob a retórica da excelência, uma reedição das lógicas de competição que atravessam a escola contemporânea, convertendo o espaço coletivo do trabalho pedagógico em laboratório de diferenciação e segmentação.

Esse sentido, criticada por Sennett (2006), produz sujeitos docentes permanentemente mobilizados para responder a demandas externas e a programas de desenvolvimento contínuo, muitas vezes dissociados dos reais desafios da prática. A gestão, por sua vez, traduz-se na adequação das atribuições dos professores às necessidades do sistema, relegando o caráter público da educação a um plano secundário e subordinando o planejamento escolar à lógica da eficiência instrumental. Ao defender práticas compartilhadas e interação profissional, o BM adota o léxico da colaboração apenas como complemento à lógica da mensuração e do gerenciamento, desarticulando a possibilidade de construção de comunidades autônomas de sentido pedagógico.

O caráter externo do BM como agente formulador dessas prescrições merece problematização rigorosa, sobretudo no contexto histórico de dependência financeira que atravessa as nações latino-americanas desde a consolidação do ciclo de endividamento internacional. A imposição de modelos de excelência docente por instituições multilaterais, como o BM e o FMI se inscreve em uma estratégia de padronização que ignora a pluralidade dos contextos e as desigualdades estruturais do Sul Global, produzindo o que Santos (2010) denomina “monocultura do saber”.

O discurso da excelência, nesse registro, revela-se instrumento de poder que visa a conformar subjetividades docentes alinhadas ao projeto global de competitividade e mensuração, naturalizando a presença de instâncias externas na definição dos parâmetros de qualidade e de legitimidade da escola pública. A construção da ideia de professores excelentes, portanto, não pode ser dissociada do movimento histórico de expropriação do sentido social do trabalho docente, cujos efeitos se manifestam na fragmentação dos vínculos profissionais e na

crescente heteronomia das decisões pedagógicas, configurando uma paisagem em que as mediações institucionais são tensionadas pelas forças do capital financeiro e pelos interesses transnacionais.

O primeiro tópico, nomeado de **indução** pelos(as) pesquisadores(as) do BM, entendido como apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos de magistério, expõe uma tensão central que atravessa o debate sobre a formação docente no Brasil nas décadas recentes (BM, 2014, p. 34). Observa-se um pêndulo conceitual entre, de um lado, a exigência legítima de rigor formativo, contato sistemático com literatura científica, articulação teórico-prática, participação em ambientes de pesquisa e trocas entre pares e, de outro, a mercantilização acelerada da formação que se impôs principalmente no contexto da pandemia, quando o setor privado expandiu de maneira vertiginosa os cursos de educação à distância.

Nesse quadro, o que poderia ser apreendido como potencial democratizador da formação virtual se converteu, frequentemente, em mero expediente para acelerar processos de diplomação, atrelando o professor a um itinerário pré-formatado e desconectado das complexidades do fazer docente em territórios concretos. Essa contradição é acentuada pelo próprio relatório do BM, que, ao apontar para a necessidade de indução e acompanhamento sistemático nos anos iniciais da carreira, silencia sobre os efeitos da financeirização do ensino e sobre as consequências de um modelo orientado prioritariamente pela lógica da mercadoria.

A explosão de cursos à distância na formação docente, sobretudo entre 2020 e 2023, precisa ser analisada à luz do que Marx (2013) nomeou como fetichismo da mercadoria, no qual o conhecimento é convertido em produto a ser consumido no mercado educacional, esvaziando as mediações históricas e materiais do trabalho pedagógico. A discussão no relatório reconhece, ainda que de modo enviesado, o risco de programas formativos desconectados da realidade das escolas, afirmando que os programas de formação inicial muitas vezes falham em fornecer a experiência prática necessária para o desenvolvimento de habilidades essenciais (BM, 2014, p. 31).

A resposta do Estado brasileiro, expressa na decisão do Ministério da Educação, sob a gestão de Camilo Santana em 2025, de proibir⁷² a formação 100% EAD para licenciaturas e

⁷² O Decreto nº 12.456/2025, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da Educação Camilo Santana, marca uma nova regulação para a Educação a Distância (EaD) no Brasil, reforçando o papel do Estado na supervisão e na garantia de padrões de qualidade. A medida reconhece o potencial das tecnologias digitais para ampliar o acesso, mas delimita parâmetros mínimos para infraestrutura, qualificação docente e interação formativa, evitando a mercantilização da experiência educacional. Ao criar o modelo semipresencial, o

outros cursos, evidencia o reconhecimento tardio de que a mercantilização desenfreada compromete não apenas a qualidade, mas também o sentido público da docência. A universidade estatal pública brasileira, nesse aspecto, destaca-se não pela perfeição dos seus processos, mas por oferecer arranjos formativos que vão muito além do acesso a plataformas digitais: bibliotecas, iniciação científica, congressos, seminários, programas de residência pedagógica e dispositivos de diálogo constante com a realidade escolar. O contraste com o setor privado, centrado em cursos de formação rápida e desprovidos de experiências de imersão coletiva, evidencia o risco de transformar o professor em mero técnico ajustável às demandas imediatas do mercado.

No entanto, a questão da **indução** não pode ser tratada de forma abstrata, como se existisse um modelo universal de rigor formativo a ser seguido indistintamente por todos os contextos. Nóvoa (2009) e Tardif (2014) insistem que a identidade docente é atravessada por percursos singulares, históricos e coletivos, impossíveis de serem reduzidos a itinerários prescritos por organismos multilaterais ou por modelos industriais de produção de professores. O relatório do BM, ao enfatizar a necessidade de apoio nos cinco primeiros anos, declara que os sistemas de ensino de alto desempenho investem pesadamente na indução estruturada dos novos professores, com apoio individualizado e acompanhamento contínuo (BM, 2014), porém não enfrenta a contradição material de contextos onde tal investimento é impossível pela lógica do subfinanciamento crônico e da dependência externa.

A **indução**, se pensada como dispositivo de fortalecimento do vínculo com a profissão e como mediação para o desenvolvimento de um ethos reflexivo, pode ter efeitos positivos, mas, quando capturada pela lógica do produto e da eficiência instrumental, converge para a padronização e para a subordinação do docente às exigências do capital financeiro e dos interesses corporativos (Cf. Chesnais, 1996). O pêndulo entre o sentido emancipador da formação e seu uso como mercadoria permanece como questão aberta, exigindo atenção constante aos processos históricos, sociais e subjetivos que conformam a formação docente no Brasil e em outros países sob a ordem das reformas impulsionadas por organismos como o BM.

O segundo tópico, a **avaliação** (BM, 2014, p. 35), conforme delineado pelo relatório, assume posição distinta da **indução** ao não propor oscilações, mas um itinerário prescrito para a constituição do chamado professor excelente, alinhado aos padrões da Educação de Classe Mundial e da Universidade de Classe Mundial. Ao mobilizar referências aos sistemas de

Ministério da Educação (MEC) institui regras para a distribuição da carga horária presencial e remota, exigindo práticas laboratoriais, extensão e avaliações presenciais.

Singapura, Japão, Coreia e Xangai, o relatório institui uma gramática de avaliação fundada em parâmetros técnicos, padronizados e controlados por instâncias externas, revelando o desejo de unificar a compreensão do trabalho docente a partir de métricas comparáveis internacionalmente (BM, 2014, p. 35-37).

Essa racionalidade encontra ressonância nas críticas de Sacristán (2000), para quem a avaliação institucional, quando subordinada a indicadores universais, esvazia a densidade histórica e cultural dos processos educativos, subordinando o currículo e o trabalho docente a uma lógica de externalidade e de controle. Sacristán aprofunda o conceito de currículo como construção social situada, ressaltando que a imposição de parâmetros externos converte a escola em espaço de *heteronomia*, afastando professores e estudantes de uma prática educativa ancorada no sentido, no diálogo e na experiência concreta. Para o autor, a avaliação tecnicista e padronizada instaura o que chama de “currículo prescrito”, em oposição ao “currículo vivido”, promovendo uma ruptura entre o projeto pedagógico e as práticas cotidianas, e reduzindo a docência ao cumprimento de tarefas instrumentais.

A duplicidade funcional da avaliação, centrada simultaneamente na elevação da qualidade e na manutenção de uma vigilância institucional, manifesta uma racionalidade instrumental que legitima dispositivos de controle sobre o trabalho docente. O relatório explicita que as informações sobre o desempenho dos professores podem tornar mais adequados os investimentos no treinamento em serviço, ajudar a melhorar seus objetivos e até reduzir os custos gerais de treinamento (BM, 2014, p. 36), convertendo o processo avaliativo de espaço coletivo de reflexão para um ritual tecnocrático de individualização das recompensas e das sanções.

Nessa direção, Ravitch (2011) argumenta que a cultura da avaliação padronizada desestabiliza o trabalho da cooperação e fomenta a competição individual, promovendo a fragmentação do coletivo docente e impondo a *supremacia da meritocracia* contra o compromisso social. O modelo chileno, frequentemente apresentado como paradigma de excelência na avaliação docente, carrega marcas profundas de um laboratório neoliberal implementado no continente a partir da década de 1970. Após o golpe de Estado de 1973, o Chile tornou-se campo de experimentação para as teses de Milton Friedman e dos chamados *Chicago Boys*, que reconfiguraram toda a estrutura social, econômica e educacional do país sob o signo do mercado e da desregulamentação.

A reforma educacional chilena, institucionalizada sob a ditadura de Pinochet, promoveu a descentralização da gestão escolar, a municipalização do ensino e a introdução de mecanismos de *voucher*, privatização e concorrência aberta entre escolas públicas e privadas, consolidando

a lógica da meritocracia e da avaliação baseada em desempenho individual. Segundo Moulian (1997), o neoliberalismo instaurado no Chile plantou o que chamamos do “ovo da serpente” na América Latina, criando condições para a naturalização da exclusão, da desigualdade e do controle tecnocrático sobre a vida social e educativa.

Frigotto (2015) alerta para um outro aspecto importante, em que a avaliação fundamentada em critérios externos e uniformizantes mascara as condições reais do trabalho escolar e legitima a desigualdade ao premiar apenas a adequação aos padrões estabelecidos pelo capital transnacional. No documento, afirmam que os melhores sistemas permitem que os gestores identifiquem professores com necessidade de aprimoramento e criem incentivos para buscar treinamento (BM, 2014, p. 37), mas ignora as redes de reconhecimento, pertença e resistência que permeiam a vida escolar e que sustentam práticas docentes inovadoras e solidárias. Ao advogar pela dispensa sistemática dos 5% de docentes com piores avaliações, o documento naturaliza a lógica do descarte, consagrando a supremacia da eficiência e da competição sobre a ética do cuidado e da inclusão. Este aspecto, estimula o formato de uma avaliação disciplinadora, que aprofunda a precarização, esvazia a autonomia e conforma o magistério ao perfil flexível requerido pelo capital global.

Em meio ao debate sobre os quatro elementos centrais para a existência do termo professores excelentes, torna-se imprescindível sublinhar a ausência absoluta no relatório de qualquer análise ontológica ou consideração da subjetividade que atravessa o trabalho docente. O documento, ao forjar categorias objetivas e pragmáticas, oculta deliberadamente o cotidiano real das escolas públicas brasileiras, onde um professor enfrenta o desafio de alfabetizar quarenta crianças em uma mesma sala, entre elas estudantes com diagnóstico de autismo, síndrome de *Down*, *Asperger*, além de outros que requerem acompanhamento da educação especial.

Braverman (1987), ao teorizar a dissociação entre concepção e execução, denuncia o esvaziamento da experiência subjetiva do trabalhador, fenômeno que se agrava no magistério quando a lógica do capital transforma o professor em mero executor de normas externas, destituindo-o da mediação intelectual e do vínculo sensível com a coletividade. Este processo não só fragiliza a autonomia do educador, mas aprofunda o sofrimento psíquico, a despersonalização e a precariedade existencial, que jamais aparecem como objeto de análise no discurso de excelência promovido pelo BM.

A invisibilização da subjetividade, que o relatório repete com a naturalidade de um vício epistemológico, não é um detalhe lateral, mas sim uma marca do conluio entre as categorias professores excelentes, educação de classe mundial e universidade de classe mundial. O que se

apresenta como livre intercruzamento de ideais, na verdade, é uma amalgama estrutural pensada no interior do norte global, gestada a partir de matrizes europeias e estadunidenses e exportada para os territórios periféricos. Como evidencia Lukács (2013), o processo de objetivação sob o regime do capital fragmenta a existência concreta do ser social, reduzindo a complexidade das relações humanas a funções e papéis prescritos externamente, o que resulta em uma compressão brutal das potências do sujeito. A subjetividade do educador, em tal contexto, é sufocada por exigências abstratas de eficiência e excelência, impedindo a expressão autêntica das capacidades criadoras e das mediações afetivas, cognitivas e éticas necessárias ao ato educativo.

O terceiro tópico, o **desenvolvimento profissional de professores** (BM, 2014, p. 37), é apresentado como um mecanismo de alinhamento com a racionalidade do norte global, mesmo quando se afirma a partir de experiências locais na América Latina e no Caribe. O documento, ao propor quatro subtópicos – *Abordagens Orientadas, Domínio de Conteúdo, Gestão da Sala de Aula e Colaboração de Colegas* –, trata todos com extrema brevidade, reservando a cada um apenas algumas linhas e reduzindo sua complexidade a prescrições operacionais.

Essa superficialidade metodológica se torna ainda mais preocupante quando consideramos que cada uma dessas dimensões envolve processos densos, carregados de historicidade, singularidade e disputas sobre os sentidos da docência. O texto ignora que o desenvolvimento profissional, contrariamente à mera redução a treinamentos, depende de práticas coletivas e dialogadas que desafiam os modelos unilaterais de formação importados do exterior, como alertou Freire (1996), cuja crítica ao autoritarismo e à pedagogia do capital é sistematicamente desconsiderada nos manuais que circulam como verdades universais.

A *abordagem orientada*, definida de modo apressado pelo relatório, pouco dialoga com a multiplicidade dos contextos formativos brasileiros e latino-americanos, onde práticas pedagógicas se constroem em meio à escassez material, à precariedade e à criatividade insurgente dos docentes. A ênfase em estratégias de ensino padronizadas, manuais e avaliações periódicas, conforme defendido pelo BM, revela a intenção de padronizar processos e exportar receitas didáticas do norte global para o sul, sem qualquer escuta sobre a vida das escolas e o repertório dos professores. Mesmo quando menciona experiências locais, como o *Sistema de Aprendizaje Tutorial* em Honduras ou o uso de manuais no Ceará, a discussão não se aprofunda no enfrentamento das desigualdades históricas, nem reconhece o papel das resistências que nascem da escola pública diante do avanço da mercantilização da educação.

Ao recorrer ao formato escolar dos Estados Unidos como um dos parâmetros, o documento ignora críticas fundamentais formuladas por especialistas norte-americanos como

Diane Ravitch, Jonathan Kozol e Michael Apple. Ravitch (2011) denuncia o fracasso das reformas baseadas em padronização e testes de larga escala, evidenciando que tais políticas intensificaram a desigualdade, precarizaram a vida escolar e sacrificaram a dimensão formativa em nome de resultados mensuráveis. Kozol (2005) evidencia a segregação racial e social que estrutura o ensino médio nos Estados Unidos, em que escolas de comunidades pobres permanecem à margem dos investimentos, limitando radicalmente o acesso a uma educação de qualidade.

Apple (2002) já antecipava, muito antes das estratégias atuais do BM para a difusão da Educação de Classe Mundial, Universidade de Classe Mundial e “professores excelentes”, que o sistema educacional estadunidense se constitui como um território em disputa permanente entre mercado, Estado e forças conservadoras. O autor demonstra que, nos Estados Unidos, o avanço do conservadorismo estruturou o espaço escolar não apenas a partir de uma racionalidade econômica, mas também por meio da afirmação de valores tradicionais, do moralismo e da intolerância às diferenças. Apple detalha como esse conservadorismo se articula à pressão do mercado, transformando a escola pública em campo de reprodução das desigualdades, em que a meritocracia, a padronização curricular e a valorização do desempenho mascaram o aprofundamento da segregação racial, a privatização e a fragmentação da experiência educativa. O resultado desse entrelaçamento, segundo ele, é uma escola em que o pluralismo se esvazia e a crítica social se enfraquece, abrindo espaço para uma pedagogia adaptada ao *status quo*.

Diante desse diagnóstico, a exportação internacional dos referenciais escolares estadunidenses, apoiada por organismos multilaterais e documentos como o do BM, revela sua face colonizadora ao postular que existe uma única ordem educacional legítima, capaz de resolver as mazelas do sul global. Os documentos internacionais, ao ignorarem as profundas contradições do sistema norte-americano, insistem em prescrever um modelo supostamente universal e perfeito, cuja origem está marcada pelo conservadorismo, pela competição e pela recusa ao reconhecimento das singularidades históricas e sociais dos territórios subalternizados. Esse processo evidencia a necessidade de uma crítica situada, capaz de desvendar como a ordem da ECM se estrutura como projeto de hegemonia cultural do Norte sobre o Sul, alimentando um circuito de legitimação do fracasso escolar, do disciplinamento e da subordinação dos projetos educativos locais às demandas de competitividade global.

Isto é notório no subtópico, *domínio de conteúdo e a gestão da sala de aula*, igualmente tratados de maneira sintética, são convertidos pelo relatório em tópicos técnicos, desvinculados do contexto institucional e das múltiplas mediações que marcam o cotidiano escolar na América

Latina e no Caribe. O texto sustenta que, ao preencher lacunas de conhecimento e ao aprimorar o planejamento, o professor se tornaria mais eficaz, omitindo que as lacunas derivam justamente das condições estruturais adversas, dos cortes de financiamento e das políticas de exclusão. A importação acrítica de experiências de países como Finlândia, Canadá e Japão ignora que a organização do trabalho docente no sul global é marcada por enfrentamentos cotidianos com turmas superlotadas, ausência de recursos e múltiplas demandas.

A *colaboração de colegas*, por sua vez, é reduzida outra vez a uma estratégia de eficiência, ancorada em exemplos do Norte global, como o método japonês de estudo de aula e a experiência canadense de Ontário. No entanto, o relatório ignora que a colaboração no contexto brasileiro e latino-americano não constitui mera escolha técnica, mas uma exigência estratégica diante da ausência de políticas de valorização, da precariedade dos espaços e do isolamento profissional imposto pelas condições de trabalho. Freire (1996) já advertia que a prática pedagógica transformadora é inseparável da construção coletiva, da solidariedade e do reconhecimento da subjetividade do outro, dimensões que jamais se esgotam em protocolos ou listas de verificação.

O texto do BM, ao ignorar o debate sobre as condições de existência e de trabalho dos professores do sul global, reafirma o projeto de colonização intelectual que sustenta a tríade professores excelentes, educação de classe mundial e universidade de classe mundial, naturalizando o transplante de paradigmas europeus e estadunidenses como se fossem horizontes universais e desconsiderando, assim, as possibilidades de invenção, resistência e emancipação próprias dos nossos territórios.

O subtópico, embora reconhecida pelo BM como elemento estratégico para o desenvolvimento profissional docente, revela-se superficial e insuficiente no próprio relatório, limitando-se à mera menção de oportunidades para pequenas trocas de experiências entre professores. O tema, apresentado sem qualquer densidade teórica ou problematização da historicidade e das condições objetivas de trabalho nas escolas brasileiras e latino-americanas, reflete uma lacuna analítica difícil de ignorar.

Não se investigam as dificuldades institucionais para a construção de práticas colaborativas, nem se reconhecem os obstáculos impostos por jornadas extenuantes, precariedade estrutural ou isolamento profissional. Essa ausência impossibilita novas indagações e ampliações críticas, exigindo do próprio Banco Mundial um retrabalho atualizado da noção de cooperação, sobretudo à luz das experiências pandêmicas e pós-pandêmicas, cujos efeitos transformaram radicalmente as formas de interação docente, como será aprofundado em relatórios subsequentes.

10.2 – A docência como peça estatística

Antes de ingressarmos no tópico seguinte e buscarmos responder, de modo mais profundo, à questão central sobre o sentido e o destinatário da excelência docente, cabe reiterar tais limites e prometer sua retomada nos capítulos que seguirão. Na terceira década do século XXI, a educação brasileira permanece atravessada por contradições estruturais, herdeiras de políticas públicas que se amalgamaram sob o signo do neoliberalismo após a reforma do aparelho do Estado. É fundamental destacar que, mesmo com os avanços legislativos, como a LDB, persistem dilemas fundacionais acerca do sentido e do alcance da escola como espaço de emancipação.

Cury (1998) aponta que a LDB incorpora uma descentralização formal, flexibilizando o planejamento e centralizando a avaliação, deslocando o controle para os resultados e não mais para o processo, o que evidencia um alinhamento com o paradigma das avaliações internacionais, como o *PISA* e as múltiplas versões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O deslocamento da responsabilidade do Estado para a sociedade civil, exemplificado em programas como Amigos da Escola e o Dia da Família na Escola, marca uma transferência sutil das funções de mediação social, que antes eram exclusivas do poder público, agora compartilhadas com atores comunitários e privados, sob o risco de evasão do compromisso estatal com a universalização do direito à educação.

A racionalidade que permeia a avaliação e o planejamento, consolidada por instrumentos como o Saeb e o ENEM, estrutura-se sobre um modelo de eficiência, racionalidade gerencial e padronização que transforma o processo educativo em sucessão de metas e índices, como Torres (1998) já criticava na década de 1990, poucos anos após a promulgação da LDB. Nessa ordem, o professor passa a ser concebido como insumo, uma peça na esteira da produção de resultados e estatísticas, relegando a formação inicial e continuada a treinamentos técnicos que não dialogam com as múltiplas realidades do chão da escola. O Programa Nacional do Livro Didático, celebrado como política de acesso ao conhecimento, conviveu com essa negligência à ampliação das bibliotecas e ao investimento em cultura letrada, demonstrando que o foco recai sobre o monitoramento da entrega do produto e não sobre o estímulo à apropriação coletiva e crítica do saber.

Quando se analisa a segmentação entre educação básica e ensino superior, percebe-se uma redistribuição regressiva dos serviços públicos. O setor privado é convocado a ocupar o espaço da educação superior, enquanto o Estado se responsabiliza pela oferta básica, como bem observa Corragio (1996) nos estágios iniciais da operacionalização da Reforma do Aparelho do

Estado. Essa razão alimenta uma ilusão meritocrática, prometendo mobilidade social a partir do acesso ampliado à escola, ao passo que o diploma escolar se desvaloriza na mesma proporção em que se expande o acesso, conforme já alertava Ribeiro (1978) e reforçada por Passeron (1991). O resultado foi o agravamento da desigualdade, uma vez que o capital escolar, sem articulação com o capital social, não assegura deslocamento real nas posições sociais, com exclusões internas e relegando grandes contingentes a trajetórias de subalternidade.

Esses sentidos principais conferem objetividade ao quarto tópico, que trata da *distribuição e gestão dos professores*, abrindo uma fissura evidente no ideal de comunidade no trabalho escolar e de gestão coletiva. O relatório, ao abordar esse tema, revela uma função desmedida e até desonesta, pois se limita a reproduzir a crença na eficiência da liderança escolar sem aprofundar categorias centrais do debate. A discussão no texto ignora o alerta de muitos especialistas latino-americanos, referências mundiais em gestão escolar, que raramente são ouvidos ou convidados a debater o assunto nesses relatórios. O documento privilegia exemplos externos, como o sistema chileno, as experiências de Singapura, Ontário e Austrália, mas negligencia as especificidades institucionais e históricas do contexto brasileiro e latino-americano.

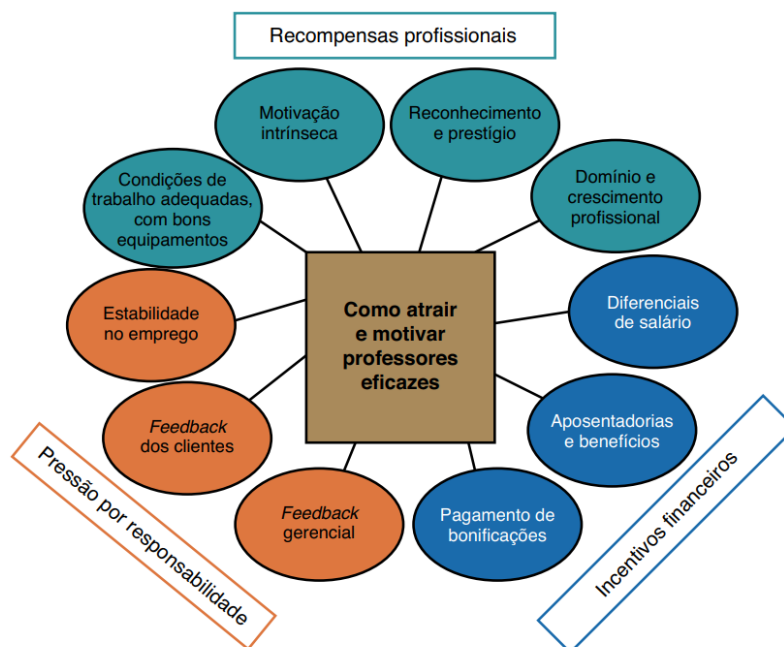
A distribuição de professores, sob essa ótica, é apresentada como um problema de eficiência organizacional e não como um fenômeno social e político permeado por desigualdades regionais, históricas e estruturais. O documento atribui aos dirigentes escolares a responsabilidade de desenvolver o potencial dos professores e promover ambientes de coleguismo, mas recorre a uma compreensão restrita de liderança, orientada novamente pela seleção meritocrática, pelo treinamento padronizado e pela adoção de modelos competitivos. As experiências⁷³ citadas, como o *Marco para la Buena Dirección* no Chile e o Instituto de Ensino e Direção de Escolas na Austrália, reforçam o fetiche pela liderança eficiente e pelo *benchmarking*, transferindo para gestores escolares a tarefa de ajustar a escola aos padrões de excelência impostos por instâncias supranacionais.

⁷³ Essas experiências referem-se a iniciativas institucionais específicas implementadas em diferentes países para formação, avaliação e gestão de diretores escolares. O *Marco para la Buena Dirección*, no Chile, é um conjunto de padrões e critérios criados para orientar o trabalho dos diretores, definir competências em liderança, gestão curricular, gestão de recursos e ambiente organizacional, além de estabelecer processos seletivos mais rigorosos e meritocráticos. Já o Instituto de Ensino e Direção de Escolas, na Austrália, é uma instituição dedicada à formação, credenciamento e desenvolvimento contínuo de líderes escolares, buscando criar padrões de excelência e ferramentas de avaliação para diretores e professores. Ambos os exemplos representam modelos institucionais voltados ao aprimoramento da liderança escolar segundo critérios de eficiência, desempenho e adoção de práticas globais de avaliação, com ênfase no *benchmarking*, isto é, comparação constante com padrões e resultados internacionais.

É preciso insistir que a distribuição e gestão dos professores, tal como proposta pelo BM, não pode ser analisada sob o prisma estrito da eficiência, pois carrega consigo implicações profundas para o sentido do trabalho docente da escola pública. O deslocamento da gestão para o campo da tecnocracia, sem mediação crítica com a realidade escolar e as experiências dos profissionais do magistério, contribui para acirrar desigualdades, enfraquecer vínculos comunitários e restringir a possibilidade de construção coletiva de sentidos para a educação. O próximo capítulo exigirá uma análise dos efeitos dessa lógica sobre a estrutura escolar brasileira, investigando como as políticas recentes de formação, seleção e avaliação de dirigentes vêm conformando um novo perfil de gestão, muitas vezes alheio aos desafios da democratização.

Sob esses nexos causais, as perguntas, por que professores excelentes e para quem? é entregue para o conceito de excelência e deslocado de sua dimensão ontológica transformado em critério gerencial de diferenciação, destinado a alimentar o circuito de avaliações, premiações, bonificações e descarte dos menos adaptados. Não se trata de discutir professores excelentes em abstrato, mas de compreender a quem serve esse ideal num contexto em que as políticas educacionais brasileiras reproduzem a lógica do capital financeiro, da competição meritocrática e da adaptação a padrões globais.

Figura 3 - Três classes amplas de incentivos motivam os professores, segundo o Banco Mundial



Fonte: BM (2014, p. 41)

A figura exposta no relatório do Banco Mundial sobre como atrair e motivar professores eficazes evidencia de modo explícito a colonização do universo escolar pelos mesmos dispositivos de racionalização e controle que marcam a gestão industrial, especialmente no que diz respeito à teoria do trabalho na fábrica. O uso de categorias como recompensas profissionais, incentivos financeiros e pressão por responsabilidade, articuladas a conceitos como *feedback* gerencial e pagamento de bonificações, reflete o transplante de lógicas empresariais para o interior da escola, situando o professor como um agente funcional cuja eficácia é medida por métricas de desempenho e pelo alcance de metas estabelecidas a partir de parâmetros externos.

Essa disposição estética e conceitual assemelha-se aos manuais de Recursos Humanos e Departamento Pessoal, nos quais a motivação, o reconhecimento e o domínio do crescimento profissional são apresentados como produtos de um ambiente disciplinar em que o controle e a vigilância convertem o trabalho docente em sucessão de tarefas e rotinas. Como bem alertou Braverman (1987), a lógica fabril fragmenta o trabalho intelectual, reduzindo a criatividade e a autonomia a meras funções secundárias diante da eficiência produtiva. Nessa perspectiva, o professor excelente não é mais o intelectual orgânico, mas o trabalhador adaptado a pressões contínuas de responsabilização e recompensa.

Esta tríade formada por *recompensas profissionais*, *pressão por responsabilidade* e *incentivos financeiros* desloca o sentido do trabalho do professor para uma zona de instrumentalização, na qual as funções pedagógicas se diluem diante da necessidade de responder a estímulos gerenciais e financeiros. Os próprios termos adotados no relatório, como motivação intrínseca, reconhecimento e prestígio, condições de trabalho adequadas, estabilidade no emprego, diferem radicalmente do sentido tradicional do educador comprometido com a formação crítica e cidadã, aproximando-se do vocabulário da produtividade industrial que Thompson (1981) e Antunes (2018) analisam como parte do controle social do trabalho sob o capitalismo.

O resultado desse modelo é a formação de um professor “excelente”, talhado sob o ideal normativo da Educação de Classe Mundial (ECM) e da Universidade de Classe Mundial (UCM), que converte o docente em executor de procedimentos e padrões avaliativos, afastando-o do papel de agente de práticas emancipatórias. Sua função é ressignificada como rotina administrativa, remanescentes das fábricas analisadas por Braverman, relegando o valor da relação pedagógica, a construção coletiva de saberes e o sentido público do projeto educativo a uma posição secundária diante da tirania dos resultados e da eficiência.

11. REDEFININDO OS RUMOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O sétimo relatório examinado nesta investigação, intitulado *Em uma encruzilhada: ensino superior na América Latina e no Caribe*, marca um retorno necessário à análise das especificidades que envolvem a educação superior na região, recolocando no centro do debate as tensões e dilemas próprios desse campo. Diferentemente dos dois capítulos anteriores, dedicados à *Educação de Classe Mundial* (ECM) e ao ideal dos chamados “Professores Excelentes”, o texto ora discutido enfatiza de modo contundente a formação e o desenvolvimento do trabalho docente, deslocando o foco para a trama intrincada que envolve a construção de saberes, práticas e políticas na etapa superior.

A seleção desses temas, decorre de uma leitura crítica da estrutura mesma da globalização educacional, que é forjada diretamente na fonte primordial do trabalho docente, desde a formação inicial, passando pelo desenvolvimento contínuo, pela capacitação e pelas condições de produção do saber. A *Universidade de Classe Mundial* (UCM), por sua vez, ressurgue aqui sob o prisma das particularidades, marcada por um conceito que, embora recupere o léxico da excelência, tensiona os contornos históricos, políticos e institucionais da educação superior, desvelando uma encruzilhada propositalmente instigante, cuja natureza dúbia e oscilante já se evidencia desde o próprio título do relatório, convidando à problematização do destino da educação superior na América Latina e no Caribe.

A gênese deste relatório está indissociavelmente — também — vinculada à trajetória de organismos multilaterais e atores transnacionais, como o próprio Banco Mundial, que, ao longo das últimas décadas, vêm protagonizando a difusão de um conjunto de recomendações, parâmetros e métricas orientados à reforma das universidades na América Latina e no Caribe.

O relatório tem como autores principais María Marta Ferreyra, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz e Sergio Urzúa. María Marta Ferreyra é economista sênior do BM, formada pela Universidade Torcuato di Tella (Argentina), com doutorado pela Universidade de Wisconsin-Madison, e sua trajetória é marcada pela pesquisa em economia da educação, políticas públicas e educação superior, especialmente nos contextos da América Latina e Caribe. Ciro Avitabile, também economista sênior do BM, possui doutorado em economia pela Universidade *College London*, destacando-se em temas de avaliação de políticas educacionais e análise de resultados de aprendizagem em países em desenvolvimento.

Javier Botero Álvarez, especialista em políticas educacionais, atuou como coordenador de educação superior para a América Latina no BM, tendo sido vice-ministro da Educação Superior da Colômbia, e traz experiência em regulação, avaliação institucional e reforma

universitária. Francisco Haimovich Paz é economista líder do BM, com sólida formação em economia pela Universidade de Buenos Aires e PhD pela Universidade de Illinois, voltado à análise de financiamento e eficiência dos sistemas de ensino. Sergio Urzúa é consultor externo do BM e professor da Universidade do Chile, formado pela Pontifícia Universidade Católica do Chile e doutor pela Universidade de Maryland, especialista em economia do trabalho, avaliação de políticas públicas e economia da educação. Esses autores compõem um grupo cuja trajetória revela trânsito constante entre academias internacionais, organismos multilaterais e agências estatais, o que confere ao relatório uma abordagem ao mesmo tempo técnica, comparada e profundamente articulada às agendas globais de reforma educacional, sem perder de vista os dilemas próprios dos países latino-americanos.

A motivação para a elaboração deste extenso relatório, que ultrapassa trezentas páginas e se apoia em farto levantamento empírico, reside na busca por respostas a uma crise persistente da educação superior na América Latina e no Caribe, evidenciada pelo descompasso entre expansão quantitativa e a consolidação de padrões mínimos de qualidade, equidade e relevância social. O documento parte da premissa de que a região se encontra diante de desafios inadiáveis, como o aumento da matrícula, a elevação das taxas de conclusão, a diminuição das desigualdades internas e a necessidade de alinhamento às demandas do chamado “mercado global do conhecimento”. Por meio de análises estatísticas, estudos de caso e revisões comparadas, o BM propõe um diagnóstico que, embora reconheça conquistas e avanços, insiste na necessidade de reformas profundas, especialmente no que tange à governança universitária, ao financiamento, à diversificação institucional e ao fortalecimento dos mecanismos de avaliação, sem perder de vista o pano de fundo de disputas políticas e epistemológicas que permeiam o campo.

Importa sublinhar que, ainda que os responsáveis pelo relatório se apresentem como especialistas com atuação em distintas nações latino-americanas, entre elas Brasil, Argentina, México, Chile e Colômbia, suas trajetórias acadêmicas e profissionais guardam forte articulação com agendas internacionais de reforma educacional, alimentadas por redes de pesquisa, consultorias e parcerias promovidas pelo BM e por outras entidades multilaterais. Essa constatação lança novas luzes sobre o modo como a expertise técnica e o conhecimento local são, em grande medida, traduzidos e reconfigurados na forma de um repertório normativo externo, frequentemente tensionando os limites da autonomia universitária e dos projetos nacionais de desenvolvimento. Por isso, a análise que se seguirá buscará explorar precisamente as contradições entre a retórica da valorização do contexto e a persistência de dispositivos de padronização, evidenciando como as políticas propostas se situam em um terreno de disputa

entre singularidade e uniformização, num campo onde interesses, saberes e poderes se entrecruzam de modo incessante.

Não se pode ignorar, nesse horizonte, que o relatório do BM articula uma vasta rede de dados quantitativos e qualitativos, desenhando um panorama minucioso do estado da educação superior na América Latina e no Caribe, mas ao custo de reiterar determinados pressupostos sobre excelência, eficiência e competitividade. Ao passo em que são apresentados indicadores sobre taxas de matrícula, evasão, financiamento público e privado, desempenho acadêmico e inserção no *ranking* internacional, assiste-se a um progressivo deslocamento das particularidades nacionais em direção a uma gramática universalizada da reforma, na qual a UCM aparece simultaneamente como promessa e ameaça, impulso modernizador e vetor de exclusão. Essa ambiguidade perpassa o relatório, instaurando a necessidade de um exercício de análise crítica que, mesmo reconhecendo o valor do trabalho empírico apresentado, se dedica a investigar as condições de possibilidade e os riscos associados à adoção de modelos concebidos fora do contexto local, abrindo espaço para a problematização dos sentidos, das estratégias e dos resultados que emergem desse cenário em que o BM chama de “encruzilhada”.

11.1 – Qual é a ‘encruzilhada’?

O termo “encruzilhada” ressoa no relatório do BM como categoria estratégica, repleta de densidade histórica, carregando a pungência de um tempo em que a educação superior na América Latina e no Caribe se vê pressionada por movimentos contraditórios, espremida entre a promessa de expansão e a miragem do fracasso iminente. Não há neutralidade semântica na escolha da palavra, pois ela invoca o labirinto de decisões, contradições e impasses que atravessam os sistemas universitários regionais.

O relatório aponta que, entre 2000 e 2013, o número de matrículas na educação superior latino-americano saltou de 21 milhões para 30 milhões, mas tal multiplicação numérica não representa, de fato, uma transformação qualitativa substancial. O documento explicita que “embora o acesso tenha aumentado significativamente, as taxas de conclusão permanecem baixas e persistem desigualdades marcantes entre grupos socioeconômicos, étnicos e de gênero” (BM, 2017b, p. 35), evidenciando que a encruzilhada se traduz em expansão quantitativa ladeada por precarização e dispersão de sentido, na esteira do que Brunner (1994) chamava de “massificação desordenada e a diversificação sem direção”.

Considerando esse contexto, a análise do relatório se debruça sobre a fragilidade do financiamento, apontando que apenas 1,4% do PIB regional é investido em educação superior,

cifra inferior à média dos países da OCDE. O BM, com olhar vigilante, sublinha que a dependência de recursos públicos convive com um processo silencioso de privatização, sobretudo em países como Brasil, Chile e México, onde o setor privado já absorvia, em média, mais de 50% das matrículas (BM, 2017b, p. 49-52). Tal dualidade se torna elemento visceral da encruzilhada: de um lado, a promessa de democratização via expansão da oferta privada, de outro, o risco de mercantilização, expropriação simbólica e fragmentação institucional. No caso do Caribe, a fragmentação é ainda mais pronunciada, pois a educação superior se estrutura em pequenas ilhas de excelência, incapazes de irradiar políticas públicas robustas, atreladas quase sempre à dependência de fluxos financeiros internacionais, o que distancia qualquer horizonte autônomo de desenvolvimento.

Rapidamente fazemos um adendo, pois se, por um lado, o relatório do BM situa-se quase uma década distante da atual conjuntura, por outro, os desdobramentos da pandemia e a chegada da metade da terceira década do século XXI lançaram novos dados que tensionam e reposicionam os apontamentos ali feitos. O diagnóstico pré-pandêmico do BM, ao descrever a expansão das matrículas e a segmentação estrutural da educação superior, encontra ressonância direta nos dados mais recentes do 15º Mapa da Educação Superior (Semesp, 2025), que revelam a predominância avassaladora do setor privado: em 2023, 79,3% das matrículas nacionais já estavam concentradas na rede particular, totalizando quase dez milhões de alunos, frente a um crescimento limitado das instituições públicas.

A ampliação de 5,7 pontos percentuais na participação privada ao longo da década, impulsionada principalmente pela EaD, desvela a face neoliberal e a fragilidade da estrutura pública, agravada por um modelo de expansão sustentado em EaD, modalidade que responde em 2025 por quase metade das matrículas nacionais. O crescimento da EaD chega a 326% em dez anos, atraindo faixas etárias historicamente marginalizadas, como o público acima de 60 anos, que protagonizou um salto de 672% nesse período, exemplificando a reconfiguração profunda do perfil discente e dos próprios sentidos do acesso.

Porém, o que parece promessa de democratização esconde contradições profundas: enquanto a EAD representa, hoje, 49,3% das matrículas, com 95,9% das vagas sob domínio do setor privado, a evasão atinge patamares dramáticos, chegando a 60% em determinados cursos, e a escolarização líquida segue estagnada em 19,9% (Semesp, 2025). As instituições privadas, marcadas por altíssima concentração, com apenas 3,5% delas controlando quase 70% das matrículas, tornam-se cenário de exclusão e precarização, agravada pela retração de políticas públicas como FIES e Prouni, que reduzem o acesso de estudantes de baixa renda. Essa dualidade, que já era teorizada por Oliveira (2003) como razão dualista, se manifesta de modo

cruel: a universidade que forma, emprega e projeta sujeitos, é a mesma que produz abandono, subemprego e frustração social. O setor privado se mantém vital para metas quantitativas, mas evidencia a ausência de projeto público capaz de enfrentar a crise de inclusão e permanência, projetando a educação superior brasileiro em uma encruzilhada onde o avanço de modelos mercantis convive com o fracasso das promessas emancipatórias.

A dualidade que atravessa o relatório do BM emerge justamente no terreno da governança, pois a retórica de modernização institucional exige mecanismos de avaliação de desempenho, internacionalização e alinhamento compulsório ao *ranking* global, projetando uma universidade latino-americana atrelada a regras externas e padrões desenhados fora de seus contextos sociais e históricos. O documento sentencia que “a ausência de sistemas de avaliação rigorosos limita a eficiência e reduz a capacidade de resposta das universidades às demandas sociais e econômicas” (BM, 2017b, p. 95), escancarando o paradoxo de uma universidade chamada a disputar legitimidade em um tabuleiro global, cujas regras a subordinam, sem permitir a construção autônoma de projetos científicos ou pedagógicos. É nesse solo movediço que se instaura o conceito de encruzilhada, cuja marca trágica reside justamente no descompasso entre demandas nacionais e prescrições internacionais, evocando outra vez a razão dualista discutida por Oliveira (2003), ao sugerir que as instituições de educação superior vivem divididas entre sua função social de inclusão, formação e cidadania e a pressão permanente para corresponder a critérios externos de excelência e eficiência.

Ao transpormos a razão dualista de Oliveira (2003) para o universo acadêmico latino-americano, especialmente diante do conceito de UCM promovido pelo BM, nota-se que a própria ideia de encruzilhada ganha contornos ainda mais complexos, pois a UCM, ao ser erigida como forma ideal, reatualiza a lógica de uma universidade inacabada, incapaz de atender à maioria da população, particularmente nas instituições públicas. O “boom” de vagas no ensino superior brasileiro, resultado de políticas como Prouni e FIES, provocou um crescimento quantitativo, mas não reverteu a tendência de hegemonia do setor privado, nem assegurou o fortalecimento das universidades estatais.

O resultado dessa trajetória é a materialização de uma dualidade estrutural: de um lado, a expansão de acesso por meio da oferta privada, do outro, o esvaziamento da universidade pública como agente de soberania, ciência e formação cidadã. A própria metáfora do ornitorrinco, utilizada por Oliveira (2003) para caracterizar a nação brasileira, torna-se apropriada para descrever o ensino superior regional, feito de remendos, ambiguidades e soluções paliativas, incapaz de afirmar-se como motor de autonomia nacional. Assim, a dualidade não é apenas imposta pelo BM, mas é expressão de um projeto neoliberal que

prescinde do investimento público maciço, deixando à deriva a promessa de um sistema estatal majoritário, capaz de reverter o quadro histórico de desigualdade, exclusão e dependência.

A precariedade do trabalho docente constitui outro vértice incontornável da encruzilhada, pois o relatório evidencia a corrosão cotidiana das condições de trabalho, com salários estagnados, contratos temporários e a ausência de carreiras estruturadas, especialmente nos países do Cone Sul. O documento reconhece que “menos de 40% dos docentes trabalham em tempo integral e com dedicação exclusiva, o que compromete a qualidade da pesquisa e do ensino” (BM, 2017b, p. 137), sublinhando a fragilidade do vínculo profissional que permeia a docência universitária na região. Ao cruzarmos tal constatação com a análise desenvolvida por Trindade (2006) e Silva Jr (2017), evidencia-se o avanço da mercantilização do conhecimento, ou nos termos do relatório do capítulo anterior descrito pelo BM, a ‘comercialização do conhecimento’ e o esgarçamento do pacto social que deveria fundar a universidade, que se rende cada vez mais à lógica gerencialista.

O relatório do BM não se furta a elencar, em suas palavras e recorrências, expressões como “eficiência”, “internacionalização”, “governança”, “modernização” e “alinhamento”, sempre orientadas a um padrão que espelha o Norte Global, erigindo como horizonte contínuo um conjunto de práticas e métricas nascidas nos países centrais. Quando o texto aborda o Brasil, identifica obstáculos à expansão e à qualidade do ensino superior, destacando, por exemplo, que “apesar do aumento significativo de matrículas na última década, a proporção de jovens na educação superior ainda está abaixo da média da OCDE” (BM, 2017b, p. 82), enquanto a dependência da rede privada escancara a impossibilidade estrutural de o setor público ofertar vagas suficientes para o tamanho da população. No campo semântico, o relatório repete exaustivamente as categorias de “accountability”, “excelência” e “competitividade”, sempre vinculadas à lógica dos *rankings* e à exigência de inserção internacional. Ao mesmo tempo, revela o descompasso entre a dimensão continental do Brasil e a realidade de países caribenhos, que possuem territórios menores do que o estado do Pará, expondo a limitação de soluções homogêneas para desafios tão díspares.

A literatura internacional evidencia que a incapacidade das universidades do Sul Global em disputar centralidade científica, econômica e simbólica com as instituições do Norte Global resulta de condicionantes históricos que ultrapassam o simples argumento da escassez de recursos. Sousa Santos (2025) discute como a colonialidade do saber ainda estrutura as relações acadêmicas, mantendo autores, currículos e referências intelectuais do Norte como modelo a ser seguido, mesmo quando cresce a presença de vozes do Sul Global, como Mbembe (2018),

cujos trabalhos sobre necropolítica foram amplamente debatidos durante a pandemia, especialmente diante do negacionismo e do avanço de políticas anticiência.

A colonização econômica que marca o Sul Global, na perspectiva de Quijano (2000), constitui um fenômeno estrutural que se consolida desde a segunda metade do século XX, produzindo uma economia dependente que redefine as relações entre Estado, universidades e sociedade. Esse arranjo não pode ser reduzido à submissão dos Estados-nações ao FMI, pois envolve um processo sistêmico no qual a dívida externa e as imposições dos organismos financeiros internacionais redesenham as prioridades nacionais, imprimindo limites materiais ao desenvolvimento científico, educacional e tecnológico.

O Estado, sob essa economia de dependência, encontra-se continuamente obrigado a ajustar políticas e orçamentos em função dos interesses do capital global, especialmente daqueles emanados dos centros hegemônicos do Norte, como os Estados Unidos, o que condiciona a atuação de todos os seus aparelhos, inclusive o universitário, cujas estratégias, currículos e práticas são invariavelmente atravessados por essa lógica mundializada (Chesnais, 1996; Harvey, 2005).

Althusser (1998) argumenta que os aparelhos do Estado, como a universidade, funcionam conforme as determinações históricas da hegemonia vigente, reproduzindo a ordem ideológica dominante em cada época. Nesse contexto, a universidade latino-americana e caribenha não atua isoladamente, pois encontra-se imersa em disputas profundas que ultrapassam os limites do campo científico e tocam o próprio cerne do projeto nacional, sendo permanentemente atravessada por demandas de ajuste, contenção e alinhamento à lógica do capital internacional.

Santos (2025) aprofunda esse entendimento ao expor como a colonialidade do saber e do poder se manifesta na configuração das políticas públicas e na restrição das possibilidades de emancipação acadêmica, ressaltando que a dependência não se resume à ausência de recursos, mas se converte em obstáculo epistemológico e existencial, atravessando o imaginário, a legislação e os horizontes de ação das universidades. Gramsci (2004), ao problematizar a hegemonia do americanismo, antecipou o mundo que se espalhou alhures a compreensão de que a disputa global pela produção de conhecimento está diretamente relacionada à capacidade de construção autônoma de projetos de sociedade, tornando visível o jogo entre soberania e subordinação nessa encruzilhada latino-americana.

É interessante notar que nesta concepção se contém o “americanismo”, porque a América ainda não superou a fase econômico corporativa atravessada pelos europeus na Idade Média, isto é, ainda não criou uma concepção do mundo e um grupo de grandes intelectuais que dirijam o povo no âmbito da sociedade

civil: neste sentido, é verdade que a América está sob a influência europeia, da história europeia. (Esta questão da forma-fase estatal dos Estados Unidos é muito complexa, mas o cerne da questão me parece justamente este.) (Gramsci, 2004, p. 437).

Os caminhos traçados pelo relatório do BM expõem que a expansão da educação superior na América Latina e no Caribe não se configura como solução automática para a redução das desigualdades e o fortalecimento da cidadania, especialmente quando a presença do Estado se apresenta vacilante e o capital financeiro e privado adquire poder crescente sobre as instituições estatais públicas. O texto, ao destacar experiências como a da Colômbia, ilustra que políticas de ampliação do acesso, seja via expansão de vagas públicas, bolsas, créditos ou isenções, têm consequências ambíguas.

O crescimento das matrículas, impulsionado por medidas de financiamento e variedade institucional, frequentemente esbarra na precariedade da formação básica, na insuficiência de mecanismos de garantia de qualidade e em taxas de abandono preocupantes. Quando o financiamento estatal se converte em vetor secundário e a lógica privada se sobrepõe, a universidade estatal perde sua função de promotora de agendas sociais, raciais e pedagógicas, passando a se reconfigurar como peça a serviço do capital financeiro, convertendo pesquisa e pós-graduação em mercadorias e diluindo as especificidades nacionais, como denunciava Brunner (1994) ao analisar o labirinto das reformas universitárias no continente.

11.2 – Os novos modos de regulação

No contexto dos relatórios do Banco Mundial, persiste um movimento insidioso de reafirmação da dependência estrutural entre Sul Global e Norte Global, evidenciando uma continuidade histórica que atravessa a constituição da universidade pública em territórios periféricos. Este padrão, presente de forma explícita e implícita nas entrelinhas do relatório, converge com a trajetória do próprio BM, cuja atuação após os anos 2000 intensificou a lógica de subordinação das políticas educacionais a imperativos mercantis e financeiros globais (BM, 2017b, p. 12-13).

No período que inaugura o século XXI, a universidade passa a ser concebida cada vez mais como um espaço de convergência entre o capital financeiro, as corporações transnacionais e os interesses geopolíticos do Norte, ainda que o discurso oficial tente disfarçar tal orientação sob o pretexto de modernização e competitividade. Destaca-se a naturalização da assimetria estrutural nos processos de financiamento, gestão e definição de prioridades, subordinando os sistemas de ensino do Sul Global a uma arquitetura de dependência consentida.

Quando se examinam as proposições do relatório à luz das categorias da crítica social e econômica, evidencia-se que a problemática do financiamento universitário não se restringe à ausência de recursos, mas se enraíza nas contradições de um modelo que coloca a educação superior sob o jugo do capital financeiro e das regulações mercantis. Fraser (2022) destaca que o capitalismo contemporâneo devora as formas institucionais da democracia e do cuidado, convertendo direitos sociais em oportunidades de rentabilização e extração de valor. A análise do relatório revela, com crueza, que a educação superior brasileira, ao depender crescentemente de mecanismos de mercado e de políticas de crédito, insere-se numa lógica de endividamento estrutural similar àquela observada nos Estados Unidos, onde a dívida estudantil ultrapassa a cifra do trilhão de dólares.

O relatório também descreve uma expansão acelerada do acesso à educação superior na América Latina, marcada por um crescimento que passa de 21% para 43% entre 2000 e 2013, fenômeno impulsionado por políticas de inclusão e momentos de crescimento econômico expressivo. No entanto, sob exame atento, essa ampliação de matrículas expõe fissuras profundas, pois a massificação não foi acompanhada por mudanças estruturais nas bases do modelo econômico dependente que sustenta a região. Quando o texto celebra “variedade” e “qualidade”, oculta a reprodução de hierarquias sociais que são mantidas por meio da segmentação mercadológica, isto é, enquanto instituições privadas já respondem por metade das matrículas, consolidam-se processos de canalização em que estudantes de origem popular, sobretudo das periferias urbanas, são majoritariamente direcionados a cursos técnicos de baixa valorização, evidenciando altas taxas de evasão, como os 53% registrados nos ciclos curtos.

A retórica de “equidade”, sob esse prisma, é limitada diante da lógica do capital, pois o investimento público destinado às universidades de elite, como o caso argentino, onde 1% do PIB nacional é investido na formação de quadros para setores exportadores, contrasta com a fragilidade do ensino técnico, que acaba abastecendo o setor terciário com mão de obra subvalorizada. A metáfora da encruzilhada, portanto, adquire sentido histórico preciso apenas para o que se apresenta como impasse é, em verdade, a expressão da contradição entre o discurso desenvolvimentista e a manutenção consciente de uma economia periférica.

Ao empregar a metáfora da “encruzilhada”, o documento sugere um dilema universal, ocultando que as trajetórias nacionais são, na realidade, atravessadas por disputas concretas entre interesses de classe e políticas locais. No caso chileno, o endividamento estudantil promovido pelos créditos CAE produziu uma massa de estudantes em cursos com baixo retorno econômico, resultado da convergência entre Estado e setores financeiros na transformação da educação em mercadoria, com pelo menos 15% dos matriculados nessa condição. No Brasil, os

programas ProUni e FIES transferiram recursos públicos diretamente para conglomerados privados, como a *Kroton*, convertendo a bandeira da inclusão em lucratividade garantida para o setor, com a parcela do PIB educacional privado chegando a 25%.

Em contraste, a Bolívia experimentou um processo de expansão marcado pela presença do Estado e pelo protagonismo dos movimentos indígenas, o que resultou em respostas institucionais que não figuram no relatório. As altas taxas de evasão, como os 50% registrados em diversos contextos, não são mero fracasso administrativo, mas traduzem a inserção subordinada da educação no padrão flexível de acumulação. Ao responsabilizar “assimetrias de informação” por essa crise, o relatório negligencia as transformações no trabalho docente, com o Brasil destinando 70% dos recursos de educação superior a salários, ao passo que o sucateamento da infraestrutura reforça o papel das universidades periféricas como formadoras de técnicos para setores produtivos secundários, relegando a formação de engenheiros para segmentos estratégicos a uma minoria.

O modelo de regulação defendido pelo relatório, ao advogar competição regulada e financiamento ancorado em métricas de desempenho, contribui para o adensamento do processo de financeirização das universidades, reforçando vínculos entre políticas educacionais e circuitos de valorização do capital. A análise dos chamados retornos sociais, mencionada de modo superficial no texto, desconsidera processos de reprodução intergeracional das elites, como no Peru, onde descendentes de graduados mantêm acesso privilegiado à universidade, mantendo assimetrias históricas e sociais.

A verdadeira encruzilhada se revela não como escolha entre dois caminhos, mas como o dilema de reproduzir dependência ou reinventar a educação como instrumento de transformação social. O relatório, ao optar por naturalizar a centralidade do mercado, reafirma uma perspectiva em que o capital dita as diretrizes e a regulação se converte em mediação para a reprodução da dependência.

A partir de métricas de *ranking* internacional, produtividade científica e volume de produção em áreas estratégicas, como ciência e tecnologia, replicando com precisão as lógicas mercantis que Altbach (2013) identifica como dispositivos neocoloniais de avaliação. Ao atrelar o financiamento à ideia de competição e eficiência, naturaliza-se novamente o modo de regulação em que Estados periféricos se veem pressionados a redirecionar recursos para simular padrões impostos pelo Norte Global, reproduzindo desigualdades históricas e relegando segmentos inteiros da população a oportunidades restritas.

O exemplo chileno, em que uma parcela significativa de matrículas se concentra em cursos de baixo retorno econômico, revela o preço social de uma política orientada por metas

de desempenho e *benchmarks* globais. O investimento massivo em áreas STEM, em detrimento das humanidades, escancara a reconfiguração do orçamento público, convertendo a UCM em instrumento de concentração de verbas e aprofundamento das hierarquias do conhecimento, conforme analisa Ordorika (2020). Nesse contexto, saberes estratégicos para cadeias globais de valor são priorizados, enquanto campos voltados à crítica social e à formação cidadã tornam-se reduzidos na partilha dos recursos, criando novas barreiras à democratização acadêmica.

A defesa da chamada “autonomia universitária”, presente em diversos trechos do relatório, revela-se menos uma garantia de liberdade acadêmica do que uma estratégia de legitimação da autorregulação subordinada ao capital transnacional. A adoção de sistemas de acreditação, importados de modelos do Norte, e a padronização curricular destinada a atrair financiamentos internacionais e empréstimos estudantis constituem o núcleo desse movimento, como Slaughter e Rhoades (2010) demonstram em sua análise das redes globais de poder universitário.

O caso brasileiro, em que avaliações externas são frequentemente terceirizadas para agências privadas, ilustra a transferência do controle institucional e a adequação a métricas globais, o que afeta diretamente a distribuição dos recursos públicos. O relatório elogia tal padronização sob o argumento da qualidade, mas silencia quanto ao aprofundamento dos abismos regionais, já que apenas as UCMs com acesso privilegiado a parcerias empresariais e recursos de financiamento internacional conseguem se inserir de modo vantajoso nessa ordem, ampliando a separação entre centros e periferias, tanto no campo do conhecimento quanto na formação de quadros qualificados, questão já debatida por Maldonado-Maldonado (2021).

O sétimo relatório examinado escancara uma repetição inquietante: todos os dispositivos epistemológicos, econômicos, sociais e acadêmicos que percorrem o texto retornam aos mesmos condicionantes evidenciados nos demais relatórios do BM. Mesmo quando o conceito de UCM não está no centro da exposição, cada requisito para sua materialização atravessa o diagnóstico, sugerindo que a trajetória das universidades do Sul global precisa ser continuamente ajustada para compor essa espécie de mega organismo científico, tecnicamente sofisticado, destinado à formação de equipes altamente capacitadas e à produção de resultados compatíveis com as vitrines do conhecimento internacional.

O Brasil, embora conte com exemplos como Unicamp e USP, mantém tais estruturas concentradas em nichos geográficos e institucionais que pouco dialogam com a pluralidade do sistema nacional, refletindo, de modo inequívoco, a concentração de riqueza, infraestrutura e políticas públicas no eixo sudeste. A transformação da universidade em *shopping* do conhecimento, alusão nos termos sugeridos pelo próprio BM, traduz uma ambição de

transformar o espaço acadêmico em referência global, priorizando a comercialização do saber e a conexão direta entre pesquisa, tecnologia e demandas do mercado.

No entanto, quando se desloca o olhar para as particularidades regionais, emerge o óbvio: a tentativa de exportar esse modelo para todo o sistema universitário brasileiro ignora as urgências concretas da infraestrutura, do saneamento e da democratização do acesso, requisitos mínimos para pensar qualquer política de expansão verdadeiramente emancipatória. O relatório, ao posicionar a comercialização da educação como um elemento de força propulsora das reformas institucionais, reforça o papel da universidade enquanto vitrine internacional, sem enfrentar as desigualdades territoriais e sociais que condicionam o cotidiano acadêmico fora do eixo sudeste.

Os dilemas de financiamento, a disputa entre capital privado e interesse público e a pressão pela construção de mega universidades não apenas reproduzem o enredo dos relatórios anteriores, como ampliam a distância entre os poucos polos de excelência e as vastas regiões ainda carentes de políticas básicas. Essa contradição, que parece orquestrada para transformar a academia em espetáculo global, mascara o fato de que, sem políticas regionais estruturadas, a universidade permanecerá refém de um projeto elitista, orientado mais pela vitrine do que pela inclusão, mais pela lógica global do capital do que pela realidade nacional.

12. DA UCM À ERA DOS CURSOS CURTOS: CRÍTICA ÀS ESTRATÉGIAS DE ACELERAÇÃO FORMATIVA

Neste capítulo, será analisado o oitavo relatório selecionado para esta pesquisa, cujo título é *O Caminho Rápido para Novas Habilidades – Programas de Educação Superior de Curta Duração na América Latina e no Caribe* (BM, 2021). Este documento singularmente recente entre os analisados, pois foi publicado em pleno contexto pandêmico, momento em que as urgências do cotidiano institucional, docente e discente se cruzavam com a reinvenção do espaço universitário e da formação superior.

O teor da discussão deste relatório se aproxima de modo inédito da realidade histórica do período de sua publicação, pois os dilemas enfrentados durante a pandemia escancararam a centralidade dos programas de educação à distância, aqui tratados sempre como EaD, tanto no reordenamento das metodologias quanto no desenho de novas políticas públicas e institucionais. A singularidade deste relatório emerge na medida em que ele, ao contrário dos documentos anteriores, tensiona os próprios pressupostos do BM em relação ao papel da UCM e da ECM, articulando uma crítica interna ao historicismo que fundamentou as grandes reformas do início do século XXI.

O relatório lança o conceito de “novas habilidades” como promessa de adaptação acelerada ao mercado, articulando o discurso do caminho rápido, uma estratégia que, na lógica do documento, busca justificar a adoção de trajetos formativos encurtados como solução para gargalos históricos na formação profissional. O uso recorrente da expressão “caminho rápido” revela um deslocamento do debate sobre formação, que passa a privilegiar a ideia de atalho, em detrimento do tempo dedicado ao amadurecimento intelectual e ético. Ao mesmo tempo, a valorização de itinerários de curta duração coloca em xeque os fundamentos da formação humanística, frequentemente empurrando para segundo plano discussões críticas sobre o papel social da universidade. O próprio título do relatório, ao sugerir uma solução expedita para velhos problemas, antecipa a tensão central que atravessa toda sua argumentação.

Essa ênfase nos percursos curtos não se apresenta apenas como uma resposta a demandas do mercado, mas também como consequência das próprias limitações impostas pela expansão da EaD, que passa a ser tratada como caminho natural para a democratização do acesso. Entretanto, ao aprofundar a análise dos cursos de curta duração, evidencia-se que muitos deles reduzem a formação a conteúdos instrumentais, negligenciando debates indispensáveis para a compreensão da complexidade social, política e cultural em que se insere a prática profissional. Questões essenciais, como a abordagem das licenciaturas, a inserção da educação especial, o reconhecimento das diásporas africanas, as discussões de políticas públicas e as

perspectivas da pedagogia crítica, são frequentemente obliteradas em modelos que privilegiam a eficiência e a suposta empregabilidade imediata.

Enquanto os relatórios anteriores do BM ainda preservavam certa hesitação em sugerir rupturas tão abruptas com a tradição da educação presencial, *O Caminho Rápido para Novas Habilidades* sinaliza uma virada definitiva no sentido da aceleração dos processos formativos. A própria narrativa do documento parece naturalizar a ideia de que quanto mais rápido for o percurso, mais eficaz será a resposta aos anseios do mercado, estabelecendo uma equivalência problemática entre tempo de formação e qualidade dos resultados obtidos. Essa aposta na celeridade, contudo, é atravessada por ambiguidades, pois o texto reconhece, em diversos momentos, as lacunas abertas por essa pressa, especialmente no que diz respeito à formação docente, à presença de políticas inclusivas e à capacidade de as instituições responderem aos desafios territoriais e históricos que caracterizam a América Latina e o Caribe.

Cabe detalhar a origem e a motivação do relatório, assim como a identidade das quatro autoras e autores centrais, María Marta Ferreyra, Lelys Dinarte Díaz, Sergio Urzúa e Marina Bassi, que coordenaram a elaboração do documento. O relatório nasce em resposta à urgência imposta pela pandemia e pela necessidade de rápida requalificação da força de trabalho diante das transformações no mercado global, articulando diferentes setores e experiências em torno da ideia de que um caminho rápido seria capaz de gerar novas habilidades para enfrentar os desafios do século XXI. María Marta Ferreyra, economista sênior do Banco Mundial, com extensa trajetória em políticas de educação superior, assume a liderança intelectual do projeto, enquanto Lelys Dinarte Díaz contribui a partir de uma perspectiva centrada em inovação educacional. Sergio Urzúa, especialista em políticas públicas para o trabalho e educação, aporta uma visão voltada para os impactos econômicos das reformas, e Marina Bassi, com experiência em desenvolvimento social e avaliação de políticas, completa o quadro de especialistas. O relatório adota o nome *O Caminho Rápido para Novas Habilidades* para sublinhar tanto a proposta de agilização dos processos formativos quanto a expectativa de responder, com presteza, às demandas de um mercado laboral profundamente modificado pela crise sanitária e pelos avanços da EaD.

A centralidade conferida aos “programas de curta duração” no relatório revela a aposta institucional do BM em uma agenda voltada para a empregabilidade imediata, priorizando a inserção rápida de jovens no mercado de trabalho regional. Na introdução do relatório, os autores argumentam que “a oferta de programas de curta duração cresceu exponencialmente na última década, tornando-se eixo estratégico para responder à necessidade de requalificação e inserção produtiva” (BM, 2021, p. 2). Tal diagnóstico é reiterado ao longo do documento, que

associa as rápidas mutações tecnológicas e sociais do século XXI à necessidade de flexibilização das trajetórias formativas, questionando indiretamente o valor da formação humanística e de longa duração. O texto destaca que “os programas de curta duração podem ser particularmente relevantes em contextos de crise, pois possibilitam uma rápida resposta às mudanças do mercado” (BM, 2021, p. 24), mas tal afirmação já antecipa uma das grandes contradições do relatório: a compressão do tempo de formação não necessariamente resulta em desenvolvimento pleno de habilidades substantivas, e pode agravar as desigualdades regionais, como observam Ordorika (2020) e Bernasconi (2021).

Nos capítulos centrais do documento, há uma recorrente preocupação em comparar os dados de empregabilidade e salários de egressos dos cursos de curta duração com aqueles dos formados em ciclos universitários tradicionais, sempre enfatizando que “os retornos salariais de programas rápidos são, em média, inferiores aos das graduações plenas” (BM, 2021, p. 45). Essa constatação, que aparece também em estudos de Altbach (2013), evidencia o risco de os cursos rápidos funcionarem como novo mecanismo de segmentação social e laboral, reforçando hierarquias de conhecimento e bloqueando a mobilidade social ascendente, principalmente entre as juventudes mais vulneráveis. O relatório reconhece que “a massificação de programas rápidos pode criar novas camadas de exclusão, especialmente se não forem acompanhados de políticas de qualidade e regulação efetiva” (BM, 2021, p. 57), admitindo, assim, que o caminho rápido nem sempre corresponde à promessa de inclusão e desenvolvimento para todos.

Quando o no documento discute-se a possibilidade de adaptação dos referenciais de UCM para o contexto latino-americano e caribenho, os próprios autores reconhecem limites estruturais e culturais para a importação desse modelo. Em diversas passagens, questiona-se se “a ênfase em produtividade e competitividade internacional faz sentido em sistemas de ensino profundamente desiguais, onde os desafios de infraestrutura, financiamento e inclusão ainda são prementes” (BM, 2021, p. 63). Essa problemática já foi debatida por Maldonado-Maldonado (2021), ao mostrar que o transplante de padrões internacionais frequentemente resulta em reforço de desigualdades históricas e não responde às especificidades regionais.

12.1 – A Ideologia do "caminho rápido": habilidades como mercadoria

No contexto deste documento do BM, o “caminho rápido” é apresentado como sinônimo de produção acelerada de competências, delimitadas à esfera técnica e instrumental, como se a formação pudesse ser reduzida à oferta de habilidades utilitárias em áreas como tecnologia da informação, logística ou saúde (BM, 2021, p. 25). O relatório diferencia claramente esse perfil

de formação dos percursos teóricos das graduações tradicionais, estabelecendo uma hierarquia em que o saber técnico-administrativo se sobrepõe à construção intelectual mais abrangente. No entanto, conforme Slaughter e Rhoades (2010) essa lógica da comercialização da educação, o conhecimento passa a ser mercadoria de consumo imediato, articulado a exigências de “eficácia produtiva”, expressas na prioridade por cursos com currículos rígidos, onde 70% das disciplinas não admitem optativas, e um corpo docente predominantemente submetido a contratos de tempo parcial. O destaque para a “agilidade” revela, na verdade, a adequação à rotatividade do trabalho contemporâneo, em que a formação contínua, via⁷⁴ “upskilling” e “reskilling”.

No interior desse debate, o relatório dedica especial atenção à forma como a estrutura curricular dos programas de curta duração responde às demandas dos mercados locais, legitimando a ideia de que a oferta de cursos se ajusta rapidamente aos fluxos econômicos regionais (BM, 2021, p. 13-14). Todavia, os dados apresentados revelam um panorama contraditório: embora grande parte dos programas seja instalada em regiões metropolitanas, uma parcela significativa é direcionada a pequenas cidades, o que contribui para a ampliação do desemprego geográfico e da desarticulação dos mercados de trabalho locais. A frequência com que instituições modificam a grade de cursos ofertados demonstra uma preferência pelo investimento em áreas de menor custo, como administração e pedagogia, em detrimento de campos mais estratégicos, como engenharia e tecnologia da informação, aprofundando assimetrias estruturais que persistem ao longo do tempo.

Existem motivos para otimismo em relação aos Programas de Ciclo Curto (SCPs), assim como razões para cautela. Um design de política perspicaz poderia atenuar as deficiências dos SCPs e auxiliar na plena realização de seu potencial. A disponibilização e disseminação de informações, a correção das iniquidades de financiamento, a responsabilização dos programas com base em resultados, o encerramento dos programas de desempenho mais baixo e a facilitação de percursos acadêmicos flexíveis são exemplos de tais políticas. Os SCPs ingressaram no cenário do ensino superior da América Latina e do Caribe (ALC) de forma relativamente tardia e não assumiram um papel de destaque em uma região onde os programas de bacharelado foram historicamente considerados a chave — e talvez a única — para a ascensão social e econômica. Não obstante, os SCPs podem se revelar extremamente

⁷⁴ *Upskilling* e *Reskilling* referem-se a dois processos distintos, porém complementares, de adaptação da força de trabalho diante das rápidas transformações tecnológicas e produtivas. *Upskilling* significa o aprimoramento ou elevação do nível de competências e habilidades que o trabalhador já possui, aprofundando conhecimentos em sua área de atuação para acompanhar exigências cada vez mais sofisticadas do mercado. Já *reskilling* indica a necessidade de requalificação, ou seja, a aprendizagem de novas competências para permitir a transição para ocupações diferentes, muitas vezes em setores diversos daqueles em que o indivíduo já atuava. O relatório destaca que ambos os processos são apresentados como indispensáveis para enfrentar a volatilidade e as exigências do mundo do trabalho contemporâneo, mas ressalta que essa estratégia, baseada em ciclos sucessivos de capacitação rápida, pode negligenciar a construção de saberes críticos e a formação integral, reduzindo a educação superior a um contínuo de adaptações instrumentais e respostas utilitárias a demandas de curto prazo (BM, 2021, p. 37-39).

valiosos, não apenas para mitigar a crise de emprego e produção causada pela pandemia de COVID-19, mas também para preparar os indivíduos para as demandas do mundo do trabalho contemporâneo — um universo cuja materialização foi acelerada pela pandemia. O êxito neste momento crucial alteraria a percepção pública dos SCPs, transmutando-os de uma opção secundária para a escolha acertada para muitos em um período de grande necessidade. O momento atual é propício para os SCPs. Se não agora, quando? (BM, 2021, p. 187, tradução direta do autor).

Antes de continuarmos as análises deste relatório, é importante ressaltarmos algumas questões de potencial revelador para a literatura deste trabalho e desta pesquisa, pois o próprio início do projeto foi concebido durante a pandemia. O desenvolvimento do estudo ocorreu em um contexto de profunda incerteza e rápidas transformações sociais, nas quais os dados concretos do cotidiano escolar, as limitações da infraestrutura tecnológica e as profundas desigualdades do território brasileiro influenciaram cada etapa do processo investigativo.

Nesse período, a precariedade das condições de acesso à internet e aos dispositivos digitais tornou-se ainda mais evidente, especialmente para estudantes e professores de regiões periféricas e menos desenvolvidas. Os dados da TIC Domicílios (2021) mostraram que uma em cada quatro pessoas com dez anos ou mais não era usuária de internet no Brasil, com a maioria dos excluídos concentrada nas classes C, D e E, e nas áreas urbanas e rurais menos assistidas. Essa ausência de conectividade não só comprometeu o acesso ao ensino remoto e à EaD, mas agravou o fosso educacional e ampliou as desigualdades sociais preexistentes.

As políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação superior, por meio de programas como ProUni, Fies e bolsas de estudo, mostraram-se parcialmente eficazes ao permitirem o ingresso de estudantes de baixa renda em instituições privadas, especialmente na modalidade EaD. Contudo, o relatório e os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2019) revelam que essa expansão foi marcada por uma série de contradições, entre elas a manutenção da rede privada com recursos públicos, a insuficiência de infraestrutura física e de laboratórios nos polos de ensino em regiões carentes, e a falta de políticas integradas para alimentação, transporte e permanência.

A emergência do ensino remoto durante a pandemia expôs, de modo radical, a centralidade das questões tecnológicas e da alfabetização digital como novas fronteiras para a inclusão educacional. Os dados do CGI.BR (2021) e nas análises de Arruda (2020) demonstram que a escola, para além de garantir acesso à internet e equipamentos, precisa ser repensada enquanto espaço de formação de competências digitais, leitura crítica do mundo e apropriação ativa das tecnologias. O celular se consolidou como principal dispositivo de acesso às atividades remotas na pandemia, sobretudo entre as classes populares, enquanto aplicativos de

comunicação e plataformas digitais assumiram funções pedagógicas centrais. No entanto, o aprofundamento das desigualdades digitais, a concentração de usuários entre as classes A e B, e a fragilidade das redes públicas evidenciaram que a promessa de democratização do acesso pelo ensino remoto e pela EaD permanece fortemente condicionada pela estrutura social.

O aprofundamento dos dados evidencia que a expansão acelerada da EaD no Brasil está intrinsecamente relacionada à mercantilização da educação superior, fenômeno acentuado a partir do início dos anos 2000 e que se intensificou nos últimos anos. O crescimento de 350% nas instituições credenciadas para EaD e de 310% nos cursos de graduação a distância, revela o que Segenreich (2006), anunciou como uma tendência em que o setor privado passaria a dominar esse campo, impulsionando a ampliação de vagas, sobretudo em regiões urbanas e nas áreas mais vulneráveis.

No contexto do relatório do BM (2017), a análise da formação profissional promovida pelos programas de curta duração revela uma forma de comercialização da educação que difere profundamente daquela praticada nas universidades de classe mundial. Enquanto essas instituições concentram a comercialização do conhecimento sobretudo na pós-graduação e na pesquisa avançada, os programas rápidos convertem a educação técnica e básica em produto de circulação ágil, construindo um modelo em que a absorção imediata pelo mercado se torna prioridade e o conteúdo formativo perde densidade. Esse fenômeno, evidenciado nas análises no texto sobre políticas públicas no Brasil, Chile e Colômbia, revela-se ainda mais problemático quando somado à ausência de flexibilidade curricular, à predominância de estágios não remunerados e à precarização dos salários docentes, marcam repetidamente a lógica educacional que discutimos em outros tópicos, centrada no atendimento das demandas empresariais e na intensificação da produtividade.

A realidade contemporânea do mercado de trabalho formou, nos últimos anos, o que parece dois mundos paralelos que coexistem sob o mesmo rótulo de “ensino superior”, mas que pouco dialogam entre si. De um lado, multiplicaram-se cursos de curta duração, muitos ofertados em menos de um ano, autorizados e expandidos pelo Ministério da Educação até sua proibição em 2025 para aprimoramento dos critérios a partir de 2026. Nesses programas acelerados, frequentemente destinados à formação de professores e tecnólogos, a grade curricular é comprimida e fragmentada, ajustada para responder rapidamente às demandas de estatísticas governamentais e indicadores de mercado. Em contrapartida, o percurso formativo de uma universidade presencial, especialmente nas instituições estatais públicas de educação superior, demanda ciclos longos e densos de formação, distribuídos em até cinco anos ou mais,

e integra não apenas conteúdos teóricos, mas práticas de iniciação científica, participação em seminários, congressos e envolvimento em grupos de pesquisa.

Nesse sentido, torna-se fundamental o contraponto teórico oferecido por Oliveira e Fernandes (2017), que, mostram como a lógica produtivista intensificada na universidade pública molda tanto o *habitus* acadêmico do estudante quanto sua inserção e ascensão no campo científico (Cf. Bourdieu, 2004; 2007). Elas argumentam que a imersão do estudante universitário na lógica acadêmica produtivista acarretou a intensificação das atividades, sobrecarregando o estudante com tarefas que são avaliadas pelas agências de fomento de suas pesquisas. Essa pressão por produtividade, que se manifesta na exigência de publicações, defesas, eventos e obtenção de dados de elevado impacto, cria barreiras simbólicas e materiais, tornando a formação universitária um caminho de obstáculos, mas também de amadurecimento intelectual e de legitimação no campo científico. Já na formação acelerada, toda essa dimensão de construção coletiva do saber, socialização acadêmica e desenvolvimento crítico tende a desaparecer, convertendo-se em mero rito de passagem com validade mercadológica imediata.

O exame da expansão dos programas de curta duração no Brasil escancara um deslocamento paradigmático na arquitetura da educação superior latino-americano, onde a temporalidade acelerada da formação toma o lugar da densidade exigida pelos processos de maturação intelectual, desestruturando o que seria a construção do saber em camadas profundas e progressivas. O texto do BM revela um pragmatismo tão exacerbado que sequer dialoga com a complexidade da fluidez das trajetórias contemporâneas, insistindo numa substituição da formação paulatina por experiências de aprendizagem fragmentadas, organizadas conforme as demandas voláteis do mercado flexível.

O grande exemplo é a formação docente, que aparece no relatório enquadrada na lógica da formação rápida e na promessa de novas habilidades, que são apresentadas como respostas supostamente modernas aos desafios do presente, mas que, na verdade, reduzem o escopo do trabalho educativo a competências técnicas de uso de plataformas digitais, gerenciamento de dados e habilidades para adaptação a contextos mutáveis, deslocando a centralidade do processo pedagógico e ignorando a historicidade do trabalho docente.

12.2 – A falsa inovação

As chamadas *novas habilidades* são concebidas sob o signo de um supertecnologismo, um conjunto de competências ligadas à manipulação de ferramentas digitais, codificação básica, comunicação remota, resolução ágil de problemas e engajamento em fluxos produtivos

intensificados. O documento sustenta, que a expansão acelerada dessas competências serviria para combater o estigma da formação fragmentada, mas acaba por reforçar a cisão entre uma educação integral e uma formação meramente funcional, voltada à reprodução de tarefas em ambientes digitais controlados. Os componentes curriculares primordiais, como a formação ética, a crítica, a relação com a literatura clássica e a compreensão da condição humana, são tangenciados de modo tão apressado que não se conformam sequer às determinações mínimas do próprio liberalismo educacional, pois não se sustentam nem mesmo no debate da qualidade e da disputa por excelência que a literatura internacional reconhece como balizas da educação de sentido amplo (Saviani, 2008).

O relatório parece desenhar, com mãos firmes e lentes ajustadas pelo capital financeiro, um cenário em que a aceleração da formação superior converge para o que Postman (1994) denominou de tecnopólio: uma era em que a técnica se eleva à condição de única verdade, dissolvendo fronteiras entre o saber humanista, a ética e a pedagogia. Nas páginas iniciais, o BM sustenta que “um caminho rápido para novas habilidades pode ser encontrado por meio do ensino remoto e do uso intensivo de tecnologias digitais” (BM, 2021, p. 8), o que revela, sob o manto da tecnociência, uma tentativa de universalizar um modelo educacional adaptado ao ritmo frenético das plataformas digitais globais.

Nesse terreno, a tecnoglobalização atua como agente de padronização, retirando da universidade pública e da própria noção de UCM qualquer potência emancipadora, deslocando o núcleo da formação do campo do diálogo e da experiência para o campo da lógica algorítmica e da certificação instantânea. A pandemia se revelou, assim, não apenas como evento biológico, mas como ocasião perfeita para a naturalização de um novo polo de poder, em que a educação se transforma em mais uma engrenagem do tecnopólio, a serviço da reprodução de métricas e do consumo de microcertificações, divorciadas do rigor da formação crítica, filosófica ou cidadã.

A análise da qualidade dos programas de curta duração no Brasil, como apresentada pelo Banco Mundial (BM, 2021, p. 147-149), recorre a um arsenal estatístico refinado para mensurar o chamado “valor agregado” aos estudantes. Aqui, o relatório mobiliza uma lógica instrumental em que o resultado final, seja ele a graduação, a inserção no emprego formal ou o salário recebido, torna-se o termômetro fundamental para julgar o mérito dos programas. Para isso, o BM cruzou informações de fontes como o RAIS, o Censo da Educação Superior e o ENEM, criando um retrato do estudante que ignora as singularidades concretas de cada trajetória. O cálculo dessa “qualidade” se resume, assim, a três indicadores centrais: nota de regulação do curso, porte da instituição e oferta de vagas, sempre ligados à lógica do controle

estatal e do ranqueamento mercadológico. O relatório chega ao ponto de afirmar que programas com melhores notas de avaliação e maior número de matriculados tendem a garantir melhores resultados, porém tal assertiva se limita a repetir a obviedade estatística, esquivando-se de qualquer explicação efetiva sobre as razões do sucesso ou do fracasso educacional. Reduz o fenômeno à velha lógica do capital aplicada às formas escolares, naturalizando o predomínio do valor mercantil sobre a experiência educativa.

Essa mesma análise, no entanto, evidencia o grau de superficialidade com que o BM trata o Brasil e, por extensão, toda a América Latina e o Caribe. Ao adotar uma abordagem generalizante e ultrarrápida, reduz toda a realidade nacional a um amálgama de métricas quantitativas, negligenciando o vasto campo de pesquisas específicas realizadas no país, tanto no âmbito macro quanto no micro, de Norte a Sul, de grandes centros urbanos a pequenas comunidades periféricas. Marx (2013) já apontava que o domínio do capital impõe uma padronização abstrata e descolada do concreto, transformando realidades distintas em estatísticas homogêneas a serviço da circulação do valor.

No caso brasileiro, a literatura educacional, vasta, plural e dialética, parece reduzida a uma nota, um índice, um vetor de fácil manuseio para o ajuste tecnocrático. Ao propor que “os resultados podem informar políticas e mecanismos de regulação para garantir boas práticas” (BM, 2021, p. 149), o BM recorre a uma promessa tecnocrática que ignora a historicidade, o território e a complexidade cultural dos processos formativos. Um levantamento verdadeiramente comprometido com a realidade concreta exigiria consultar as inumeráveis pesquisas produzidas em cada estado, em cada território, compondo uma equação de totalidade muito mais próxima do real do que qualquer algoritmo pode alcançar.

Embora os programas de curta duração (SCPs) sejam reiteradamente apresentados como soluções promissoras para a crise do emprego e para a volatilidade da economia contemporânea, os próprios autores admitem fragilidades estruturais que comprometem sua eficácia. O texto, ao afirmar que “os formuladores de políticas podem enfrentar as falhas por trás das limitações dos SCPs e oferecer um ambiente onde instituições forneçam bons programas, estudantes façam escolhas informadas e as necessidades da economia sejam atendidas” (BM, 2021, p. 20), revela uma aposta tecnocrática na capacidade do Estado de regular e corrigir o setor apenas por meio de instrumentos normativos, ignorando contradições históricas de financiamento, precarização institucional e desigualdade.

A defesa do uso de múltiplos instrumentos de política, como informação, financiamento, regulação e caminhos flexíveis para aquisição de habilidades, desconsidera o enraizamento das desigualdades regionais e sociais e aposta em uma utopia regulatória que, na prática, recai sobre

os ombros dos estudantes menos favorecidos. Mesmo a ênfase em informação e orientação ao estudante, financiamento contingente à renda e responsabilização baseada em resultados laborais não supera a lógica de ajuste estrutural e desresponsabilização do Estado, remetendo a colonização do campo educacional pelo capital, onde a qualificação não é fim, mas instrumento para reprodução das estruturas de dominação (Marx, 2017).

A proposta de modularização e flexibilização dos percursos formativos é inspirada em experiências internacionais, como as dos Estados Unidos, mas também repete tendências recentes da China. De acordo com Zha (2008), a aceleração da educação técnica busca atender à demanda do capital industrial sem promover transformação social de fundo em qualquer continente. Zha aponta que a ênfase em credenciais rápidas fragmenta a experiência universitária, compromete a autonomia crítica e subordina o saber ao ritmo do mercado, fenômeno que ressoa poderosamente na conjuntura brasileira da terceira década do século XXI. Ao analisar o caso chinês, o autor observa que a massificação da educação superior não gerou um ambiente de pluralidade intelectual, mas sim uma homogeneização curricular orientada por pressões externas, onde o diploma acelerado serve primordialmente como moeda de troca no mercado de trabalho hipermodernizado. Antunes (2020; 2022), em consonância com Marx (2017), adverte que essa subordinação da educação à lógica do capital não apenas desconstrói o ideal humanista da universidade, mas constitui um dos eixos centrais da metamorfose contemporânea do trabalho, marcada pelo esfacelamento das proteções sociais e pela emergência de novas formas de exploração.

Ao se debruçar sobre o Brasil, torna-se inegável o paralelo entre a desestruturação do sistema universitário e a devastação dos direitos trabalhistas, especialmente a partir das reformas implementadas após a reforma do aparelho do Estado. As transformações que se seguiram, como a reforma trabalhista e a reforma da previdência, intensificaram a precariedade, sem qualquer evidência de melhoria real na vida do trabalhador. A valorização crescente dos certificados de curta duração, frequentemente obtidos em cursos de EaD, se conecta diretamente ao advento da tecnoglobalização, à plataformização do trabalho e à ascensão das *Big Techs*, que convertem trabalhadores superqualificados em peças descartáveis de uma engrenagem flexível e volátil. Os antigos registros de CLT, outrora símbolo de estabilidade, tornam-se obsoletos diante de uma nova ordem social em que a certificação rápida e a adaptação contínua substituem o tempo lento da formação humanista, instaurando uma lógica de rotatividade, sobrecarga e fragmentação, que Antunes (2020; 2022) descreve como o desmonte do trabalho em sua condição histórica de conquista coletiva.

O relatório do BM, ao sugerir que a eliminação dos piores programas e a campanha de informação podem mitigar o estigma dos SCPs, desloca o debate para o terreno da imagem pública, como se o problema da formação rápida fosse unicamente de percepção e não de estrutura. Ignora-se, portanto, o acúmulo da literatura nacional e internacional que adverte sobre os riscos da fragmentação curricular e do esvaziamento da função emancipadora da educação superior. Na pressa de legitimar o SCP como “a escolha certa para muitos”, o BM deixa de lado a pluralidade e profundidade das pesquisas brasileiras e latino-americanas, que revelam que nenhuma solução rápida é capaz de enfrentar a complexidade das demandas sociais, econômicas e históricas das universidades.

No exame detalhado do relatório, percebe-se que os especialistas do BM optam por ignorar críticas sociais à mercantilização e ao hipercontrole digital, ancorando sua narrativa em métricas de empregabilidade e escalabilidade, como se o sucesso institucional se resumisse à “inserção rápida no mercado de trabalho” (BM, 2021, p. 19). A defesa das “microcertificações digitais” e da “personalização” esconde a precarização da relação humana e o esvaziamento do trabalho docente, transformando professores em operadores algorítmicos submetidos à lógica de vigilância das plataformas digitais, em verdadeira encenação orwelliana, remanescente do “Grande Irmão” de 1984 (Orwell, 2009).

O ensino mediado por algoritmos legitima o esvaziamento da autonomia intelectual e da experiência coletiva, substituindo o adulto-professor por um aparato tecnológico, numa forma de robotização da formação acadêmica. Tal lógica reverbera o alerta de Antunes (2020; 2022), para quem a reconfiguração do trabalho contemporâneo, marcada pela platformização, fragmentação e volatilidade, invade também a universidade, desmontando sua condição histórica de conquista coletiva e emancipação social.

Sob o conteúdo do documento, torna-se inevitável perceber a negligência diante das desigualdades históricas e tecnológicas que atravessam o acesso à educação superior, especialmente nos países periféricos. O documento, ao propor que “o futuro da educação superior será híbrido, impulsionado por plataformas digitais globais” (BM, 2021, p. 23), parece celebrar o ensino remoto e o trabalho remoto como respostas quase automáticas ao momento de crise, sem questionar profundamente os efeitos dessa transição abrupta. Em uma alusão metafórica ao universo de Orwell (2009), testemunhamos a transformação de uma ficção distópica em experiência recente e cotidiana, onde o controle e a padronização algoritmizada substituem a experiência humana e o vínculo coletivo.

12.3 - Para além do discurso tecnocrático

O ensino remoto, apresentado no relatório como medida especial e inovadora, não recebe crítica substancial quanto às suas consequências sobre a realidade social, especialmente considerando o quadro brasileiro, em que as universidades federais concentram a maioria dos alunos de ações afirmativas, muitos deles sem acesso a microcomputadores, notebooks ou celulares modernos, sendo obrigados a emprestar aparelhos da própria universidade ou de colegas. Milhares recorreram a espaços públicos ou improvisados, enfrentando cuidados sanitários, disputando o silêncio e o acesso à internet, enquanto o próprio ambiente doméstico se convertia em campo de batalhas invisíveis, marcadas por conflitos, barulhos, ausência de privacidade e até falta de itens básicos como fones de ouvido, cuja ausência poderia comprometer todo o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, é impossível ignorar o abismo entre o discurso tecnocrático do relatório e a complexidade real das trajetórias vividas por estudantes e professores. Para muitos, a pandemia representou não apenas a perda de um parente, mas a supressão de espaços de convivência, o aumento dos problemas de saúde mental e a imposição de traumas duradouros. O texto do BM ignora, por completo, que a realidade do ensino remoto está atravessada por desigualdades profundas, cujos efeitos se estendem à educação básica, onde uma geração inteira, especialmente crianças entre 4 e 9 anos durante o período de isolamento, enfrentou lacunas irreparáveis em sua alfabetização e socialização, defasagens que não encontram eco nas propostas do relatório.

Tais crianças, em breve, serão os novos ingressantes das universidades, carregando consigo marcas e cicatrizes de um tempo em que habilidades acadêmicas, emocionais e sociais foram precarizadas por circunstâncias extremas. Pergunta-se, então: onde reside, de fato, a promessa de novas habilidades, se o acesso à experiência formativa foi condicionado à posse de equipamentos, à disponibilidade de espaços silenciosos e ao enfrentamento solitário de dores coletivas? O relatório, ao silenciar sobre essas questões, distancia-se radicalmente da realidade concreta do Brasil, onde o ensino e o trabalho remotos foram vivenciados não como inovação, mas como sobrevivência e superação de limites extremos.

O encerramento deste capítulo evidencia que o relatório esvazia, em sua essência, numa contradição profunda, qualquer missão de Universidade de Classe Mundial ou Educação De Classe Mundial, tomando uma catástrofe coletiva como pretexto para instaurar um novo paradigma mercantil. O avanço das inteligências artificiais a partir dos anos 2020, em consonância com o extraordinário aumento dos lucros das *Big Techs* durante a pandemia,

demonstrou que a expansão do ensino digital foi menos um projeto emancipador do que uma estratégia de rentabilidade.

O documento, ao omitir a devastação material, simbólica e humana vivida no Brasil, país em que a EaD concentra a maioria das matrículas e em que cursos rápidos se proliferam em *outdoors* e banners nas ruas, legitima uma percepção degradada da formação humana, reduzindo o valor antes atribuído à conquista de um diploma público à mera obtenção de certificados efêmeros. Quando universidades públicas sofrem para preencher vagas enquanto áreas como medicina continuam sendo disputadas por elites, torna-se nítida a fragmentação da promessa de democratização.

Nessa paisagem, termos como habilidades, formação acelerada e cursos rápidos se esvaziam enquanto proposta contínua, permanecendo como traços de uma conjuntura emergencial. A pandemia escancarou a precariedade das estruturas, expondo uma população marcada pela dor, pela perda de entes queridos e pela desinformação, e o relatório em questão não pode se tornar manual de políticas educacionais para além desse contexto. O registro de cursos de curta duração no Brasil reflete, antes de tudo, uma mercantilização flagrante: as cidades são tomadas por anúncios que vendem diplomas em seis meses como bens de consumo ordinários. Esse processo, criticado por Bourdieu (2004) ao abordar a lógica dos campos sociais e reforçado por Antunes (2009; 2020) ao descrever o novo proletariado, evidencia o colapso da formação integral em nome do lucro imediato, transformando a educação superior em mercadoria de consumo massificado.

Resta, como reflexão filosófica final deste capítulo, um paradoxo. A ironia da filosofia diante da promessa do saber imediato, enquanto o filósofo e educador autêntico, como Sócrates, Kant ou Paulo Freire, consagra uma vida à dúvida, à crítica e à negação do saber absoluto, o modelo ofertado nos cursos de curta duração sugere que um filósofo, um educador, ou um pensador pode ser forjado em poucas semanas, ausente da mediação rigorosa dos clássicos e das experiências fundantes do pensamento. Como conceber a formação filosófica de qualidade sem a travessia profunda pelos textos de Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Adam Smith, Rousseau, Hume, Hobbes, Freud, Nietzsche, Rosa Luxemburgo, Hannah Arendt e tantos outros? A educação que se desenha nesse relatório dissolve a temporalidade do saber, transformando a longa jornada do conhecimento em mercadoria de prateleira.

13. UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL ‘BRASILEIRA’: ENTRE EXCELÊNCIA E DEPENDÊNCIA

Neste capítulo, inaugura-se um novo horizonte analítico em relação àqueles já desenvolvidos nas seções anteriores, nos quais se privilegiou a historicização minuciosa das origens do BM, os enredamentos forjados pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) com as universidades, assim como a forma de relações com distintos organismos internacionais. Foi precisamente no detalhamento desses processos históricos e institucionais que se delineou a supremacia das formas de regulação advindas do Norte Global, particularmente evidenciada nas diretrizes que orientam o modelo de UCM.

Contudo, o movimento que ora se propõe consiste em deslocar o foco de uma narrativa histórico-institucional para a análise de um espectro específico de implicações políticas e epistemológicas, revelando como a configuração da UCM, identificada nos oito relatórios anteriormente analisados, transcende a mera adesão a parâmetros internacionais, assumindo contornos profundamente marcados por relações de poder e disputas pela legitimidade do saber acadêmico em escala global. A discussão, assim, ganha densidade ao incorporar não apenas o exame das diretrizes gerais, mas também a complexificação dos conflitos inerentes ao processo de legitimação da ECM no cenário brasileiro, suscitando indagações sobre os dispositivos de subordinação e reprodução das desigualdades históricas entre Norte e Sul global, especialmente no contexto latino-americano e, de modo destacado, no Brasil.

Ao confrontar os pressupostos dos relatórios internacionais que embasam a configuração da UCM, torna-se inevitável reconhecer que o debate sobre políticas educacionais no Brasil exige um tratamento que ultrapasse o simples transplante de modelos de países europeus ou centrais. A conjuntura brasileira impõe desafios singulares, entrelaçados à trajetória de colonização territorial, econômica e, sobretudo, cognitiva, que marca a história do conhecimento e das instituições acadêmicas no Sul Global.

Se a internacionalização da educação superior permitiu o trânsito e a circulação de ideias, instrumentos e metodologias, ela igualmente consolidou mecanismos de reprodução de hierarquias epistêmicas, transformando a UCM em espaço de reafirmação da hegemonia de certos paradigmas sobre outros. A análise que ora se inicia busca, portanto, tensionar essa narrativa hegemônica, destacando a especificidade dos condicionantes brasileiros e interrogando de que maneira o processo de adoção de diretrizes inspiradas pela ECM e pela

UCM acaba por reproduzir relações de subordinação intelectual, ainda que sob o signo do progresso ou da excelência acadêmica.

No núcleo desse debate, evidencia-se que o Brasil se insere em um campo de forças atravessado por políticas internacionais que, embora não explicitadas em sua totalidade, conformam um plano de fundo decisivo para as diretrizes e reformas da educação superior. O que se observa, a partir do cruzamento entre os relatórios do BM e as políticas públicas brasileiras, é a existência de vínculos estruturais, muitas vezes pouco visíveis, mas de efeito duradouro.

Ao lado das influências declaradas, há todo um conjunto de razões e interesses que, sob a aparência da neutralidade técnica, escancaram as tendências de domínio, regulação e conformação institucional sugeridas pelo BM, cujos relatórios delineiam caminhos, alternativas e recomendações que, por vezes, parecem ser absorvidas de forma quase automática pelas instâncias decisórias nacionais. Situações como as parcerias firmadas na educação básica do Ceará, exaltadas inclusive pelo atual Ministro da Educação, Camilo Santana, ilustram⁷⁵ não apenas a penetração dessas agendas, mas também sua capilaridade nas estruturas do Estado brasileiro, revelando a articulação entre recomendações internacionais e implementação de políticas locais.

No presente capítulo, o desafio será analisar como as políticas públicas brasileiras, especialmente aquelas presentes no corpus legislativo examinado na introdução deste trabalho, dialogam com as proposições dos oito relatórios centrais do BM, complementando e ampliando análises já delineadas em investigações precedentes. Embora o BM atue em múltiplos âmbitos, optou-se por concentrar o exame nos relatórios que tratam de ECM e UCM, pois esses documentos não apenas delineiam perspectivas de ação para o futuro da universidade e da educação brasileira, mas também ilustram a complexa engrenagem de subordinação que caracteriza a experiência nacional diante do avanço neoliberal.

Não se pretende, nesta discussão, abordar de maneira exaustiva a educação básica, ainda que a ECM dialogue diretamente com este campo, posto que sua presença, ainda tímida na

⁷⁵ Embora a análise crítica das diretrizes do BM seja fundamental para desvelar as matrizes econômicas e as assimetrias do Norte Global subjacentes à formulação de modelos como o de UCM, é necessário reconhecer que certas iniciativas apoiadas pelo BM evidenciam sensibilidade para as particularidades do contexto brasileiro. O acompanhamento atento de experiências como a do Ceará e de Sobral revela que, em meio a recomendações padronizadas, existem práticas que buscam respeitar especificidades históricas, sociais e culturais, evitando que políticas educacionais sejam redutoras ou exclusivamente orientadas por interesses mercantis. Ainda que não se possa dissociar tais exemplos das tensões históricas do próprio BM, convém situá-los como pontos que merecem análise diferenciada, sobretudo quando mantêm o foco na ampliação de direitos e na promoção da educação pública. Discussão ampliada em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/state-ceara-brazil-role-model-reducing-learning-poverty> Acesso em 13 jan. 2025.

literatura científica, revela um movimento de expansão da racionalidade de excelência do BM para diferentes níveis de ensino. O capítulo, por conseguinte, buscará articular as nuances dessa relação, evidenciando os limites e contradições de uma agenda de reformas que se apresenta muito além de uma mera particularidade local, espelhando o trânsito desigual de ideias, práticas e prescrições globais, cujas consequências seguem indeterminadas e exigem problematização constante.

13.1 – Arquitetura Global da UCM

A UCM vem se tornando um verdadeiro totem global da educação superior, impulsionado por organismos multilaterais como o BM, que instituem uma cadeia de valores transnacional produzida em cascata, irradiando-se das grandes economias para as margens do sistema mundial (Altbach et al., 2009; Slaughter, Rhoades, 2010). Essa padronização da universidade, da estética institucional, dos modos de trabalho acadêmico e das expectativas de produtividade resulta de prescrições que se multiplicam por meio de sistemas internacionais de avaliação, como os *rankings*, e de relatórios que reiteram normas e objetivos de excelência adaptados à lógica do capital financeiro (Chesnais, 1996).

Reafirmando e sintetizando os debates anteriores, o campo científico passa a se reconfigurar diante de uma exigência por métricas, internacionalização compulsória e ajustamento a paradigmas globais, intensificando uma homogeneização que se pretende universal (Altbach et al., 2009). O discurso de excelência promovido por esses documentos institui critérios de governança, financiamento e circulação de talentos, compondo uma arquitetura de poder fortemente centrada nos interesses do Norte Global e nas demandas do capital, à qual o Sul Global é reiteradamente submetido, inclusive no contexto brasileiro.

No plano do trabalho universitário, as exigências promovidas pelo BM adentram a organização acadêmica, redefinindo o sentido do labor docente, da pesquisa e da produção intelectual (Slaughter e Rhoades, 2010). A cadeia de valores da UCM, elaborada para descer em cascata do centro para a periferia, obriga universidades nacionais a se alinharem a modelos exógenos, orientando a autonomia institucional a parâmetros externos, que ressaltamos ser organismos e instituições internacionais já condicionadas ao modelo de UCM e lastreadas pelo capital financeiro.

Tais exigências recaem sobre o cotidiano dos trabalhadores da educação superior, promovendo uma intensificação dos ritmos de produção, uma pressão por publicação em periódicos internacionais e uma busca constante por legitimação em espaços de disputa

mediados por grandes editoras e sistemas de avaliação (Bok, 2003). A presença do BM e sua atuação sobre as políticas nacionais transbordam o universo acadêmico e alcançam diretamente as esferas política e comercial, como evidenciado em episódios recentes do cenário internacional.

As tensões entre Estados Unidos e outros países, como o Brasil, materializam disputas em torno da soberania, da imposição de sanções unilaterais, das ameaças tributárias e do controle de mercados, ilustrando a centralidade do comércio nas decisões estratégicas das nações (Bok, 2003). Presidentes como Donald Trump, ao reivindicar uma soberania que restringe fluxos comerciais, e o Presidente do Brasil Lula, ao defender uma posição mais firme frente ao cenário internacional, demonstram que a economia política onde foi desenhada a história do BM é também um campo de batalhas simbólicas, onde os projetos educacionais, as políticas públicas e as reformas universitárias não se restringem a escolhas técnicas, mas assumem caráter de disputa pela definição do futuro institucional e da própria autonomia nacional (Sguissardi e Silva Jr, 2009; Slaughter e Rhoades, 2010; Altbach 2013; Bourdieu, 2019).

Esse mosaico de políticas globais e diretrizes nacionais revela que o debate sobre a UCM e a ECM não se encerra na transposição de modelos, mas se prolonga em embates presentes em congressos, redes acadêmicas e debates públicos, nos quais as deficiências da educação brasileira são continuamente postas em pauta (Altbach, 2013; Hazelkorn, 2013). O núcleo do problema, contudo, permanece ligado à ascendência do capital financeiro, à ordenação das reformas e à imposição de lógicas externas que atravessam a legislação, os programas institucionais e os dispositivos de avaliação.

A incorporação do modelo de UCM em países periféricos, como demonstra a análise sobre o Brasil, ilumina desafios estruturais e sociais que são frequentemente subestimados ou mesmo invisibilizados nos principais documentos do BM, notadamente nos relatórios de 2009 e 2011, intitulados *Caminho para excelência acadêmica* e *O desafio de estabelecer Universidades de Classe Mundial*. Em realidades marcadas por desigualdades radicais brasileira, onde regiões periféricas urbanas superam, em população e extensão, cidades inteiras da Europa, as universidades brasileiras enfrentam um mosaico de demandas e especificidades que escapam à lógica universalizante adotada pelas IESs do Norte Global.

Esses relatórios, ao delinearem um ideal de excelência, partem de uma matriz de comparação que ignora as complexidades territoriais, culturais e econômicas das periferias brasileiras, relegando à margem a pluralidade de sujeitos, contextos e práticas presentes nas

IESs nacionais. O próprio documento do BM (2009, p. 46) evidencia esse descompasso ao afirmar:

[...] 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. (BM, 2009, p. 46).

O caso das comunidades ribeirinhas na Amazônia, por exemplo, ilustra um grau de complexidade geográfica, social e cultural que não encontra paralelo nas experiências centrais frequentemente celebradas nos relatórios do BM. As favelas, com densidades populacionais que superam grandes centros europeus, impõem demandas que excedem a lógica da excelência medida exclusivamente pelos *rankings* ou por critérios universalistas de internacionalização.

O discurso de excelência global, ao ser transplantado para esses contextos, desconsidera uma pluralidade de economias, culturas e desafios territoriais, expondo os limites das receitas institucionais que visam padronizar estilos universitários e ignoram os fluxos concretos da desigualdade e a especificidade dos contextos periféricos. Não por acaso, o próprio coordenador do relatório do BM de 2009, Jamil Salmi admite que a formação de UCM fora do eixo dinâmico do capital exige adaptações, mas os relatórios continuam privilegiando critérios globais que distanciam ainda mais as instituições brasileiras das possibilidades efetivas de reconhecimento internacional, deslocando o debate para um terreno de permanente assimetria e reprodução de privilégios globais.

13.2 – Internacionalização estratégica e o novo ideal industrial

A internacionalização da educação superior, apresentada como imperativo nos documentos do BM e objeto central de políticas públicas brasileiras recentes, reforça a ideia de que o movimento das universidades do Sul Global é sempre de adaptação a ordens externas. Nos Planos de Desenvolvimento Institucional de IESs brasileiras, a aspiração por se tornar UCM está escancarada na busca por acordos bilaterais e multilaterais, programas de mobilidade, cursos em línguas estrangeiras e participação em *rankings* internacionais. Entretanto, o próprio processo de internacionalização esbarra em um paradoxo: ao mesmo tempo em que se promete abertura e circulação de saberes, a estrutura de governança universitária se torna mais fechada, centralizando decisões em torno de projetos de pesquisa, fundos de financiamento e parcerias com fundações de direito privado (Silva Jr, 2017).

Esta relação pode ser observada na proliferação de *startups* e *spin-offs* vinculadas aos sistemas de pesquisas acadêmicos, ampliando a lógica concorrencial interna e criando divisões simbólicas entre campos de saber, onde o capital financeiro passa a ordenar a carreira acadêmica desde a iniciação científica até o topo da pesquisa. A fragmentação das políticas públicas, como se nota na convivência conflituosa entre parcerias público-privadas, programas como o Universidade para Todos e a regulamentação da EaD, expõe a ausência de diálogo sistêmico e aprofunda o caráter precário do trabalho docente, ilustrado pelos processos seletivos da UAB, nos quais doutores e pós-doutores disputam bolsas por salários próximos ao mínimo, muitas vezes reduzidos à condição de subemprego acadêmico.

Nesse contexto, a negligência em relação às particularidades sociais do acadêmico brasileiro se evidencia, como explana Strecker (2025), ao tratar debates atuais sobre tecnologia e internacionalização estratégica, sobretudo nas parcerias entre Brasil e China, em eventos como o *Summit Brasil-China*⁷⁶. Essas discussões revelam uma inflexão profunda na relação entre ciência, Estado e mercado, evocando os embates científicos clássicos inaugurados por Hobbes, mas agora reconfigurados por uma globalização hiperconectada e sustentada por fluxos digitais. A experiência chinesa ilustra a ascensão de estilos de governança que articulam setores avançados, como tecnologia, engenharias, arquitetura digital e ciências humanas, e consolidou um ecossistema de *startups* que ultrapassou fronteiras disciplinares e nacionais, reposicionando o papel das universidades e dos pesquisadores no cenário global contemporâneo.

Este é o movimento do capital financeiro que envolveu a atuação de incubadoras, a cooperação ativa de departamentos acadêmicos de universidades públicas brasileiras e o intercâmbio de talentos e conhecimentos, e desenhou a racionalidade inovadora na qual engenheiros, psicólogos, pedagogos e linguistas colaboram na produção de soluções digitais que retroalimentam o desenvolvimento econômico e ampliam a centralidade da inovação nas agendas nacionais. Exemplos como *Shein*, *TikTok* e *DeepSeek* (empresas originalmente *startups*) demonstram a integração desses especialistas na concepção de soluções digitais de amplo alcance.

⁷⁶ O *Summit Brasil-China* é um evento internacional dedicado à articulação de parcerias estratégicas entre empresas chinesas e brasileiras, promovendo debates e negociações em torno de ciência, tecnologia e desenvolvimento econômico. O encontro reúne representantes do setor privado, agentes públicos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Um dos destaques é a participação efetiva de departamentos e pesquisadores de universidades estatais brasileiras, que contribuem para a discussão de projetos conjuntos e para o intercâmbio de experiências acadêmicas. Essa integração evidencia o papel das universidades na formação de redes globais de conhecimento e legitima a presença de elementos do conceito de Universidade de Classe Mundial, especialmente no que se refere à internacionalização, à cooperação científica e à circulação de talentos provenientes da academia.

No contexto das relações entre Brasil e China, é imprescindível ressaltar que a internacionalização da educação superior como uma das pontes do UCM, conforme delineada nos manuais indicativos do BM (2009) e os relatórios posteriores, transcende amplamente a mobilidade de estudantes e pesquisadores. Esse processo implica reconfigurações substantivas nos currículos, nos métodos de ensino-aprendizagem, na produção científica e na elaboração de acordos institucionais multilaterais, aspectos reiterados nas análises dos Planos de Desenvolvimento Institucional das universidades brasileiras e latino-americanas. Ao estruturar cooperações internacionais estratégicas, a internacionalização se apresenta como resposta às demandas da globalização, buscando o alinhamento a redes de excelência, à participação em *rankings* e à ampliação da circulação de talentos.

A literatura especializada evidencia contradições estruturais nesse processo, mesmo diante das diretrizes do BM que orientam para a integração sistêmica e a constituição de redes globais de conhecimento. A implementação dessas propostas de internacionalização depara-se com realidades nacionais marcadas por profundas assimetrias, disputas por recursos, interesses institucionais concorrentes e obstáculos linguísticos e culturais, como detalhado por Sadlak e Cai (2009) e pelos próprios relatórios do BM (2009; 2011).

Verifica-se a formulação de uma dicotomia artificial, segundo a qual a universidade seria forçada a optar entre a excelência pautada na pesquisa e a dimensão democrática da inclusão social. Tal construção discursiva atua como mecanismo retórico que legitima escolhas restritivas e desloca o debate, reduzindo o espectro de possibilidades institucionais e políticas disponíveis (Knight, 2013; Bianchetti e al., 2018). O resultado é o enquadramento das discussões sobre o futuro da universidade dentro de limites previamente definidos por agendas globais. A partir dessa lógica, o BM (2009) apresentou um conjunto de estratégias orientadas à configuração de um novo modelo universitário:

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 (BM, 2009, p. 29).

A exposição das estratégias sugeridas pelo BM para a constituição de UCM abandona qualquer pretensão de neutralidade, explicitando intenções e escolhas políticas profundas, cujas consequências se projetam muito além do universo das universidades. A literatura clássica da

ciência já denunciava, desde Merton (1973), que a produção do conhecimento científico sempre se inscreveu em sistemas de valores, interesses e disputas institucionais.

O discurso contemporâneo, embora recorra a uma linguagem de técnica e eficiência, carrega o peso de projetos de poder e de reestruturação social. Em períodos anteriores, a universidade se apresentava como espaço de universalização do conhecimento, de experimentação intelectual e de crítica pública, construindo-se como contraponto ao conservadorismo social e econômico. A defesa, então, de uma universidade democrática e pública, afastada de qualquer saudosismo, assume aqui o sentido de reivindicação de um projeto ainda não realizado, diante da realidade em que a maioria das vagas na educação superior brasileiro se concentra em instituições privadas, reiterando as assimetrias de acesso e reprodução das desigualdades sociais (Hazelkorn, 2015).

As alternativas elencadas pelo BM — aprimorar seletivamente algumas universidades existentes, promover fusões institucionais para formação de novas UCM, ou criar universidades do zero — não são propostas desprovidas de implicações ideológicas. Elas sintetizam uma visão de futuro universitário ancorada em princípios de competição, hierarquização e racionalização que ignoram a multiplicidade de missões e papéis históricos da universidade pública. Knight (2013) e Marginson (2011) observam que a adesão acrítica a categorias forjadas nos grandes centros, como os *rankings* internacionais, tem levado universidades brasileiras e de outros contextos periféricos a adotar medidas radicais de reorganização interna para responder a pressões externas. Um exemplo notório ocorreu na USP, que na última década reestruturou seu sistema de avaliação docente e de pesquisa para privilegiar a publicação em periódicos indexados internacionalmente, mesmo que isso represente o abandono de agendas científicas regionais. Marginson (2011) destaca ainda o fenômeno de fusões e extinção de cursos em diversas universidades asiáticas, pressionadas por políticas nacionais para melhorar posições em *rankings*, ignorando demandas sociais específicas.

O que se presencia para o caso brasileiro é a configuração de um segundo tipo de UCM, forjado nos interstícios latino-americanos e subordinado à lógica dos *rankings* internacionais, mas dissociado do centro propulsor do capital. Em solo brasileiro, essa reordenação se materializa na estratégia de instituições como a USP, cujo Plano de Desenvolvimento Institucional elege parcerias com universidades estrangeiras e incentiva a mobilidade acadêmica, mesmo diante do desequilíbrio persistente entre a saída e o ingresso de pesquisadores. O resultado é a reafirmação da subordinação à Divisão Internacional do Trabalho, tornando a produção científica brasileira uma *commodity* transacionada em circuitos globais (Silva Jr, 2025).

A adoção do modelo de UCM no Brasil é impulsionada por arcabouços legais que instituem a competitividade e a financeirização como referências centrais da vida acadêmica. Instrumentos como o SINAES e o REUNI vinculam repasses públicos a métricas quantitativas, reproduzindo os critérios de *rankings* como QS e THE-TR, nos quais o prestígio reside em publicações veiculadas por periódicos de alta circulação internacional (Ribeiro, 2018). A CAPES atua como núcleo regulador ao condicionar a avaliação dos programas de pós-graduação à intensidade da internacionalização, disseminando uma cultura universitária moldada pelos ditames do capitalismo acadêmico (Wassem, 2014).

Essa lógica, ao mesmo tempo em que expandiu o acesso nas universidades federais, acirrou a precarização do trabalho docente por meio de vínculos temporários e terceirizações mediadas por fundações (Dias Sobrinho, 2010). O efeito mais evidente dessa arquitetura recai sobre as universidades públicas brasileiras, que, sufocadas por entraves burocráticos, enfrentam limites para responder às tensões entre o ideal mercantilizado da excelência e as exigências de democratização do conhecimento, expondo contradições constitutivas da experiência universitária nacional (BM, 2009; Lee, Calderón, 2019).

A consolidação do paradigma das UCM no Brasil institui um regime acadêmico pautado pela atomização do labor docente, convertendo a universidade em campo de disputas entre ilhas de excelência artificialmente constituídas. O arcabouço normativo da Lei de Inovação (10.973/2004c) e do Marco Legal da CT&I promoveram a estratificação funcional do corpo acadêmico, mantendo bolsistas sem direitos laborais dos docentes submetidos a exigências reiteradas de circulação em periódicos internacionais de prestígio (Mazza et al., 2024).

No plano empírico, levantamentos sindicais atestam que 73% dos pesquisadores latino-americanos relatam constrangimentos para aderir a projetos com viés internacionalizado, delineando um ambiente de coação e docilidade forçada (ANDES-SN, 2022). O panorama disso, incita erupções coletivas, traduzidas em paralisações nacionais e contestações públicas como as que se dirigiram ao *Future-se*, onde aflorou o antagonismo entre a razão mercantil e o princípio público que funda a ideia de educação como bem comum (Bernardo, 2009).

A multiplicidade das formas de resistência, entretanto, fragmenta forças e bloqueia a constituição de articulações amplas, capazes de confrontar o êxodo de inteligências e subverter o ordenamento periférico do sistema universitário. Essa pulverização de movimentos de contestação dificulta qualquer resposta de fôlego à condição de dependência, mantendo aberta a ferida estrutural da subordinação intelectual que atravessa a história da universidade no Brasil (Araújo; Ferreira, 2013).

Como exemplo contemporâneo, a trama acadêmica brasileira revela outro paradoxo corrosivo, a figura do cientista nacional, celebrada em premiações e estatísticas oficiais, encontra-se ancorada na precariedade ontológica. Os pós-graduandos, partes da máquina da pesquisa, suportam o edifício do conhecimento sem direito ao reconhecimento legal, sendo condenados a uma existência laboral fantasmagórica, sem previdência, sem proteção, sem nome na ordem jurídica do trabalho.

A institucionalidade celebra a excelência, mas mantém, nas entrelinhas, um regime de despossessão, onde o título de pesquisador serve como alegoria que oculta o não-trabalho, o não-direito, o não-reconhecimento. O Brasil segue apostando em uma arquitetura universitária que glorifica a produção de ciência, mas se recusa a inscrever o pesquisador nos registros previdenciários da cidadania plena, mantendo a lógica da subalternidade e da negação existencial em sua semântica mais elementar (Wassem, 2014; Fargoni, 2023).

13.3 – Circuitos de prestígio: eixos estratégicos da UCM

Para este subtópico final do capítulo, propomos uma incursão mais detida sobre os três eixos estratégicos destacados no documento do BM de 2009 e expostos no subcapítulo anterior, os quais delineiam fundamentos estruturais para a formulação da ideia de UCM. Este movimento constitui não apenas um resgate histórico, mas uma reafirmação de linhas mestras que, inauguradas naquele relatório, atravessam quase duas décadas e permanecem como vetores de transformação e disputa no campo universitário.

Embora as críticas recorrentes aos efeitos mercantis sobre a universidade, especialmente sobre as instituições públicas, apontem para riscos de descaracterização, a trajetória desses três eixos evidencia que a experiência universitária brasileira não se rendeu por completo, assimilando, reelaborando e redirecionando parte dessas proposições sem abdicar de tópicos essenciais de sua missão. Os três eixos em questão dizem respeito, respectivamente, 1) à possibilidade de aprimorar seletivamente um pequeno número de universidades com potencial para se destacar; 2) ao incentivo à fusão institucional como estratégia de constituição de UCM em formato híbrido, e 3) à criação de novas UCM a partir de zero, num exercício de tábula rasa institucional.

A opção por selecionar um número restrito de universidades para elevar ao patamar de excelência internacional, conforme exposto nos relatórios do BM, orientou a segmentação institucional que ressoa as tendências do capitalismo acadêmico e dos circuitos de prestígio global. A proposta dos *rankings* internacionais revelou que essa estratégia se fundamenta na

criação de um núcleo de instituições privilegiadas, que passam a disputar recursos, visibilidade e reputação em circuitos globais, enquanto a imensa maioria das instituições permanece relegada a funções subalternas, voltadas à formação de mão de obra menos valorizada e à oferta de cursos com menor financiamento, tal como discutido por Altbach (2015) e BM (2009).

O trecho a seguir antecipa os elementos centrais que permeiam a trajetória dessas instituições, sublinhando a centralidade da liderança, da política estatal, dos investimentos e da solidez cultural e acadêmica. Ao mesmo tempo, alerta para as contingências e vulnerabilidades de contextos marcados por instabilidade e desafios históricos, sugerindo que o êxito ou o insucesso dessas experiências se desenha na relação tensa entre intencionalidade institucional e os limites impostos pela realidade social, política e econômica.

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 (BM, 2011, p. 6).

Ainda que os tratados orientados por uma lógica mercantil e pelos imperativos da excelência global sinalizem trajetórias ascendentes para as UCM, eles próprios reconhecem suas derivas e seus limites estruturais. No interior dessas prescrições, o documento do BM explicita a existência de três eixos fundamentais que projetam um norte para o futuro da universidade, salientando especialmente o papel das universidades públicas, como se observa no Brasil, onde o debate público frequentemente se concentra nas tentativas de impor mensalidades em cursos de graduação⁷⁷, sobretudo para segmentos de maior renda, sob o argumento de equidade fiscal.

⁷⁷ A recorrente proposição de cobrança de mensalidades nas universidades públicas, patrocinada por setores liberais do Congresso, expõe uma contradição aguda no debate sobre financiamento e acesso ao ensino superior. Ao sugerir que a gratuidade seja restrita aos estudantes considerados carentes, conforme critérios estabelecidos por comissões avaliadoras internas, o argumento neoliberal se ancora na retórica da justiça fiscal, mas ignora o panorama socioeconômico concreto das famílias universitárias brasileiras. Evidências mostram que a imposição de custos a estudantes das universidades públicas ampliaria o risco de evasão por incapacidade de pagamento, especialmente diante do perfil de renda da maioria. A insistência em soluções privatizantes, defendidas por organismos como o BM, mantém a ideia de que a universidade pública deve se restringir à elite e se organizar segundo padrões mercantis, deslocando o foco do dever do Estado de garantir educação pública, gratuita e universal como instrumento de cidadania e justiça social. Sobre tal contexto, disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/06/08/cobranca-de-mensalidade-nao-e-a-solucao-para-o-financiamento-da-universidade-publica/> Acesso em: 13 jan. 2025.

A arquitetura argumentativa sustentada pelo Congresso Brasileiro de perfil liberal, ao propor mensalidades nas universidades públicas, reproduz de forma quase mimética as ambiguidades e restrições presentes nos próprios relatórios do BM. Ambos os discursos convergem para uma racionalidade que, sob o pretexto da racionalização dos gastos e da eficiência, compromete a possibilidade de universalização da educação superior. Em vez de consolidarem políticas que ampliem o acesso e diluam a supremacia do setor privado, tais proposições mantém a insistência de um pacto de exclusão, alimentando a lógica da segregação e da seletividade.

O BM (2009, p. 57), ao reconhecer que nem todas as nações carecem de UCM, revela a face cínica do universalismo proclamado nos grandes fóruns globais. Por trás do léxico sedutor da excelência, esconde-se a exigência de fortunas públicas, uma maquinaria estatal de alta concentração decisória e a institucionalização de uma aristocracia acadêmica. Para Hazelkorn (2015) o que se apresenta como estratégia de ascensão coletiva nada mais é do que a consagração da desigualdade, onde a promessa de inclusão se dissolve no marasmo burocrático e na implacável seleção dos eleitos.

A análise que ora se anuncia exige um mergulho rigoroso no materialismo objetivo da vida universitária contemporânea, confrontando as promessas sedutoras da UCM com os enredos contraditórios que atravessam a internacionalização, as políticas de ação afirmativa, o desenvolvimento da pós-graduação e o império dos *rankings*. O percurso das duas últimas décadas expôs problemas de um projeto que, uma vez transposto dos salões do BM e inserido no cotidiano das instituições, se revelou labiríntico, com armadilhas simbólicas e materiais que desafiam a racionalidade histórica da universidade pública brasileira.

As análises de Altbach (2015) e Marginson (2011) alertam para os perigos de um cosmopolitismo forjado a partir do centro, no qual a internacionalização funciona menos como ferramenta de democratização do saber e mais como dispositivo de distinção, seleção e legitimação de desigualdades. A ideia de economia política da educação superior, como exposto por Chauí (2001) e Silva Jr (2017), encontra-se sitiada por políticas que ora prometem expansão inclusiva, ora reafirmam o predomínio dos circuitos mercantis e do capital reputacional.

Nesse horizonte, os três tópicos que orientam a análise, a saber: seleção de universidades, fusão institucional e criação de novas UCM, serão examinados à luz dos antagonismos históricos e das determinações estruturais do Estado brasileiro, considerando as inflexões do mercado, as disputas por legitimidade e a persistência da desigualdade como marca incontornável do presente acadêmico.

- Subfinanciamento Crônico vs. Demanda Social (BM, 2009, p. 29):

A opção do governo por selecionar um número diminuto de universidades com potencial para despontar como exemplares de UCM, conforme delineado pelo BM (BM, 2009, p. 29), é constantemente atravessada por uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que se exige dessas instituições performances equiparáveis a modelos do Norte Global, impõe-se um regime de penúria orçamentária que remete a universidade pública brasileira a um estado quase penitencial. Os cortes recorrentes, especialmente após a promulgação da PEC 95, materializam uma necropolítica da escassez, forçando a suspensão de serviços essenciais, como ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mesmo diante da responsabilidade de atender dezenas de milhares de estudantes de baixa renda. Essa política de escassez expõe o antagonismo entre a retórica de excelência e a realidade de penúria, convertendo o cotidiano universitário em um permanente exercício de sobrevivência institucional, como evidencia a literatura crítica (Altbach, 2015; Ribeiro, 2018).

Nesse contexto, a aposta em parcerias com fundações privadas, sob o pretexto de agilizar a circulação de recursos (Decreto 5.205/2004b), tem reiteradamente desaguado em escândalos de corrupção e apropriação indevida. A transformação dessas entidades em atalhos para contornar a burocracia estatal não apenas amplia a fragilidade da administração pública, mas também pavimenta o caminho para episódios como o da propina⁷⁸ em barras de ouro direcionada a pastores no Ministério da Educação em 2022, evidenciando como a introdução de representantes vinculados ao universo privado nas esferas do Estado público amplia zonas de captura, opacidade e clientelismo (Barroso, 2002; Woll, 2008; Wagner, 2009).

Dentro do cenário marcado pelo subfinanciamento crônico diante de uma demanda social crescente, a recomendação do BM de selecionar apenas algumas universidades como candidatas ao patamar de UCM, à primeira vista, sugeriria um refinamento racional do sistema,

⁷⁸ O episódio envolvendo os pastores Gilmar Santos e Arilton Moura tornou-se emblemático do *modus operandi* de cooptação e clientelismo no Ministério da Educação (MEC) durante a gestão presidencial entre 2019-2022. Segundo registros obtidos pela CNN, os dois religiosos frequentaram as dependências do Palácio do Planalto ao menos 28 vezes entre 2019 e 2022, sempre em gabinetes estratégicos próximos à presidência, cuja agenda e acessos permaneciam sob sigilo centenário até serem revelados pela Lei de Acesso à Informação no governo seguinte. O caso ganhou notoriedade após denúncias de que verbas do MEC eram liberadas para prefeituras mediante o pagamento de propina, frequentemente em espécie ou em barras de ouro, com a mediação direta dos pastores sem vínculo formal com o Estado. Investigações demonstraram que o trânsito irrestrito da dupla nas estruturas do governo permitiu que 44 prefeitos fossem recebidos no MEC sob sua intermediação, evidenciando práticas de patrimonialismo e captura institucional. O escândalo resultou na prisão temporária dos pastores e do ex-ministro Milton Ribeiro, revelando o enraizamento de práticas ilícitas e redes de influência que corroem a gestão pública e distorcem o financiamento educacional.

Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/pastores-envolvidos-em-escandalo-do-mec-foram-28-vezes-ao-planalto/> Acesso em: 13 dez. 2024.

evitando a massificação da competição. No entanto, esse desenho favorece a emergência de um novo paradoxo institucional, a chamada *porta giratória*, conceito que na concepção de Domhoff (2010), que indica a circulação recorrente de quadros entre o setor privado e as estruturas de comando do Estado.

No caso brasileiro, esse fenômeno se manifesta de modo ainda mais agudo, quando dirigentes oriundos da iniciativa privada são alçados a postos estratégicos de Ministérios, sucedidos, por vezes, por outros agentes do mesmo círculo econômico, sem trânsito efetivo pelo universo público. Essa lógica não apenas reforça a captura do Estado por interesses privados, mas cria ciclos de governança voláteis, nos quais a direção das universidades se reforça sob a lógica mercantil.

Sob o prisma de Bourdieu (2021), o cenário em que se dá a captura do Estado brasileiro por interesses privados pode ser decifrado como um sofisticado jogo de distribuição desigual de capitais – econômico, cultural e, sobretudo, simbólico. O espaço social não se apresenta como superfície neutra, mas como arena de confrontos permanentes, onde cada agente manobra sua posição mediante a mobilização de recursos que definem seu peso e seu prestígio. O *habitus*, conceito central em Bourdieu, corresponde à matriz incorporada de disposições, gostos e estratégias, forjada pelas trajetórias individuais e coletivas, que orienta o agir sem necessidade de cálculo consciente.

É na coreografia invisível do *habitus* que se estrutura a naturalização das hierarquias e das práticas de dominação, os dirigentes do Estado atravessam a *porta giratória* legitimados por um idioma próprio, reproduzindo uma lógica de poder que se impõe como necessidade. A lógica das UCM, como preconizada pelo BM, insere-se plenamente nesse tabuleiro de lutas simbólicas e materiais, ao concentrar financiamento e prestígio em um restrito grupo de universidades, mantém-se o círculo de distinção acessível a poucos, congelando a ideia no privilégio de elites que transitam entre as engrenagens do Estado e da sociedade civil.

O subfinanciamento crônico das demais instituições funciona como dispositivo de exclusão, delimitando o alcance da excelência e legitimando, sob o pretexto da meritocracia, a reprodução de hierarquias herdadas. Assim, a promessa de universalização acadêmica dilui-se no mesmo palco onde alianças e estratégias se articulam para garantir que o capital, em suas múltiplas formas, continue circunscrito àqueles que já dominam as regras e a linguagem do jogo. São práticas retroalimentam o discurso da ineficácia estatal, legitimando projetos que transferem a direção da universidade ao mercado, a exemplo de projetos fracassados como o *Future-se*, e endossados pelo próprio BM. Longe de superar a crônica escassez de recursos, esse arranjo relega o interesse público ao arbítrio de agentes privados, corroendo o sentido

coletivo da universidade e degradando sua condição de patrimônio social (Calderón; Poltronieri; Borges, 2011).

- Fusões acadêmicas e simulacros de excelência (BM, 2009, p. 29):

A ideia de fusão institucional como caminho para a constituição de UCM, encontra sua raiz mais profunda no ideário da concentração seletiva de capitais simbólicos (Cf. Bourdieu (2021). A lógica que fundamenta tais fusões não reside na ampliação democrática do acesso ao conhecimento, mas sim na constituição de uma aristocracia acadêmica legitimada por *rankings* internacionais e pela validação de redes restritas de cooperação.

Marginson (2011), ex-diretor do *Centre for Global Higher Education* no Reino Unido, mesmo em sua posição de liderança acadêmica, disse que a fusão entre instituições, em vez de promover pluralidade, reforça mecanismos de exclusão e consagra a concentração do reconhecimento internacional em poucas vitrines, quase sempre localizadas em territórios historicamente favorecidos por fluxos de capital e atenção estatal. Marginson, demonstrou que o fenômeno das UCM, legitimadas pelos grandes *rankings*, institucionaliza uma hierarquia rígida, na qual o prestígio e o acesso aos circuitos de colaboração científica permanecem confinados a universidades já privilegiadas, enquanto centenas de instituições menos dotadas de recursos, situadas em regiões periféricas ou carentes de investimento público consistente, permanecem aprisionadas à marginalidade e subfinanciamento crônico acadêmico.

O autor sustenta essa perspectiva ao revelar que os processos de fusão realizados em países centrais, como o caso da *University of Manchester*, tiveram como efeito o fortalecimento de departamentos já consolidados e o esvaziamento curricular de áreas menos estratégicas para o *benchmarking* internacional, reproduzindo assim as assimetrias e a segregação institucional que o discurso da excelência alega superar. Essa crítica, proveniente de uma autoridade global e editorial no campo, explicita o caráter conservador dessas reformas, em que a promessa de universalização do prestígio acadêmico é neutralizada pela própria estrutura de privilégios e distinções herdadas do passado, instaurando um circuito de legitimação simbólica onde poucos ascendem e muitos permanecem silenciados, fenômeno que ganha contornos ainda mais acentuados quando transferido para o contexto brasileiro de subfinanciamento e disputa por reconhecimento institucional.

Contudo, insurreições institucionais persistem. No Brasil, a rede Universitas/BR, formada por coletivos principalmente das ciências humanas, desafia o produtivismo desenfreado e propõe modelos horizontais de colaboração, priorizando temas como saúde mental e valorização do trabalho docente. No entanto, mesmo essas experiências são sabotadas

por contingenciamentos fiscais recorrentes, como no caso da Lei Orçamentária Anual de 2025, que retardou repasses e aprofundou o ciclo de vulnerabilidade das universidades públicas. A contradição entre a política da fusão e a promessa de excelência não está apenas na retórica, mas na própria arquitetura do sistema.

- Universidade de Classe Mundial: Ilusão e Realidade (BM, 2009, p. 29):

A proposição de criar Universidades de Classe Mundial a partir “do zero”, conforme sugerido nos relatórios de 2009 e 2011 do BM, se ancora em uma metafísica de projeto racional que desconsidera as repetidamente as fissuras históricas, institucionais e políticas do próprio tecido nacional. Parece tratar-se de uma visão que se aproxima do *tabula rasa* de Locke, imaginando que a edificação de novas instituições pode, por decreto, converter o país em um polo de excelência científica global, descolando-se das cicatrizes do subfinanciamento crônico, da fragmentação federativa e das disputas por recursos públicos.

Neste ponto, quando observamos a empiria brasileira, a criação de novas universidades federais, como as próximas nove anunciadas em 2023 pelo Ministério da Educação, ou mesmo a inauguração do novo campus da UFSCar em São José do Rio Preto, não se materializa como salto qualitativo rumo à utopia da UCM, mas sim como resposta desigual e tardia à ausência de educação superior pública em vastas regiões do território nacional, frequentemente dominadas por conglomerados privados que exploram o vazio estatal deixado pelas reformas neoliberais dos anos 1990 (Altbach et al., 2009, Sguissardi, Silva Jr, 2009).

É sintomático que, mesmo diante do anúncio de mais de cem novos institutos federais e uma dezena de universidades federais, como ocorreu em 2023, as políticas de criação dessas universidades, almejadas pelo BM como UCMs, permaneçam reféns das contingências orçamentárias, do engessamento fiscal imposto pela Lei Orçamentária Anual e de uma estrutura tributária incapaz de exigir contribuições equitativas dos grandes detentores de fortuna e capital no país (Oliveira, 2003; Pires, 2014)

O arranjo tributário brasileiro, que permanece alheio à tributação efetiva dos bilionários, distancia o país dos parâmetros internacionais de justiça fiscal e bloqueia a própria possibilidade de consolidação de um sistema público de pesquisa e educação superior capaz de rivalizar com os grandes polos internacionais. Para Hazelkorn (2010), o projeto de UCM nasce atravessado por contradições estruturais que se acentuam nas periferias do capitalismo global, onde o fetiche pelo *ranking* internacional, como o QS e o THE, obscurece a urgência de políticas de base que realmente democratizem o acesso e a permanência na educação superior pública.

Sob o prisma das formas mais refinadas de crítica social, a aposta em UCMs criadas do zero, com toda a sua promessa de modernidade e ruptura, ajusta-se também à crítica de Oliveira (2003), que já desnudava a razão dualista da sociedade brasileira e o projeto inconcluso de república. Mesmo sob o arcabouço da Constituição Federal, das redemocratizações e do fortalecimento formal das políticas democráticas, a captura neoliberal da esfera pública nacional impôs uma reconfiguração funcionalista, em que a universidade emerge ora como promessa de redenção, ora como peça sacrificável no jogo da mercancia global. Ao evocar o ornitorrinco, símbolo de uma natureza inacabada e híbrida, Oliveira (2003) nos permite ler a UCM nascida do zero não como superação, mas como instituição marcada pela incompletude estrutural, atravessada por contradições históricas e pela ambivalência de um projeto que, mesmo vestido de universalidade, carrega consigo os limites e as fraturas de um país permanentemente em obra, incapaz de se fechar sobre si, e de realizar a plenitude republicana a que se propõe.

14. COMPETIÇÃO E ALIENAÇÃO NO LABIRINTO DO CAPITALISMO ACADÊMICO E UCMs

Neste capítulo, trataremos de conceitos que emergiram de modo recorrente ao longo de todos os relatórios analisados, evidenciando como o *capitalismo acadêmico* (Cf. Slaughter e Rhoades, 2010), tornou-se um eixo estruturante da educação superior brasileira. A partir do exame crítico da documentação do BM, evidencia-se que a lógica do capital perpassa tanto a arquitetura institucional quanto a subjetividade dos agentes envolvidos, instaurando novos regimes de valoração, controle e produção do conhecimento. Entre esses elementos, destacam-se os *rankings* internacionais como operadores simbólicos e normativos que delimitam fronteiras de legitimidade acadêmica e promovem uma circulação desigual de prestígio e recursos.

No rastro desse processo, a análise evidencia a crescente fragmentação da cultura acadêmica e o predomínio de práticas voltadas à mensuração de desempenho, evidenciando como tais dispositivos se articulam no interior de uma economia global do conhecimento, na qual a autonomia institucional e a formação crítica sofrem pressões constantes provenientes de interesses externos e racionalidades mercantis. A fragmentação do ambiente acadêmico, orientada por métricas e avaliações incessantes, promove uma lenta substituição da vocação reflexiva das universidades por um cenário de competição desenfreada, em que os sujeitos acadêmicos se veem submetidos a lógicas externas que esvaziam o sentido emancipatório da educação superior e submetem a universidade a um fluxo permanente de adaptações, sem assegurar a superação das desigualdades históricas que lhe são inerentes (Chauí, 2001; Sguissardi, Silva Jr, 2009).

Ainda nesse capítulo, o exame recairá sobre os dispositivos que catalisam a competição alienante entre professores e pesquisadores, fenômeno que se intensifica sob a hegemonia do capitalismo acadêmico e a expansão dos *rankings* internacionais. Segundo Hazelkorn (2010; 2015), o predomínio da mercantilização do conhecimento, articulado às pressões por produtividade e visibilidade global, transfigura o trabalho docente em atividade submetida à lógica do desempenho permanente e da exposição contínua a métricas, índices e plataformas digitais. Para autora, torna-se evidente também que as grandes editoras acadêmicas exercem papel central nesse arranjo, convertendo a publicação científica em mercadoria de alto valor simbólico e financeiro, e ampliando as distâncias entre centros produtores de conhecimento e periferias epistêmicas.

Nesse contexto, manifesta-se um processo de alienação intelectual que não só fragmenta a experiência formativa no espaço acadêmico, como também desarticula o potencial colaborativo, na medida em que dispositivos de mensuração e pressão competitiva vão progressivamente erodindo o ideal humanista e as bases da criatividade coletiva. Hazelkorn (2010; 2013; 2015), referência mundial há mais de três décadas no estudo dos *rankings* universitários e suas interfaces com organismos internacionais, adverte que a obsessão globalizada por métricas, aliada à compulsão pela adaptação às exigências dos *rankings* internacionais, transforma profundamente o cotidiano das UCMs, deslocando o foco institucional e minando a autonomia, a experimentação e o desenvolvimento de campos de conhecimento menos valorizados pelos sistemas globais mercantis.

Sob a hegemonia do capital financeiro, os parâmetros de excelência impostos por essas métricas se traduzem em intensificação do trabalho acadêmico, hipertrofia da visibilidade e competição exaustiva por posições de prestígio, o que não somente compromete as condições de trabalho dos docentes, mas tensiona radicalmente o sentido público das universidades estatais brasileiras. Hazelkorn (2015) ressalta que tal lógica de conformação à agenda dos *rankings* institui um paradigma de excelência restritivo, alimentando contradições fundantes e lançando desafios ético-políticos à missão emancipatória da universidade pública em tempos de globalização neoliberal.

Ainda que Ellen Hazelkorn atue diretamente em organismos internacionais de educação superior, ao lado de outros(as) autores(as) como Simon Marginson e Jane Knight, sua análise permanece circunscrita aos efeitos pragmáticos da internacionalização e dos *rankings*, sem enveredar pelas questões filosóficas da alienação acadêmica. No entanto, sua obra oferece um verdadeiro farol para a crítica materialista, iluminando os mecanismos pelos quais a lógica neoliberal estrutura o projeto de excelência de classe mundial. Em seu livro de 2015, Hazelkorn revela de modo incisivo que a UCM se consolida sob a ordem da competitividade global e da financeirização do conhecimento, organizando o campo acadêmico em torno de métricas de desempenho e da mobilização contínua por visibilidade internacional, sem questionar profundamente os efeitos subjetivos e coletivos desse processo sobre a missão pública e crítica das universidades. E destaca:

O modelo neoliberal, favorecido por muitos governos e instituições, busca estabelecer universidades de classe mundial (WCU) adotando ou imitando as características das 20, 50 ou 100 melhores universidade [...] este modelo global emergente caracteriza-se por i) uma missão que transcende as fronteiras do Estado-nação; ii) uma intensificação crescente da produção de conhecimento; iii) mudanças nas funções acadêmicas, na produtividade e nos sistemas de desempenho; iv) financiamento diversificado para além do apoio

governamental e das contribuições dos estudantes; v) o Estado como facilitador de parcerias entre o ensino superior e o setor privado; vi) recrutamento mundial; vii) modelo organizacional cada vez mais complexo com centros e institutos semiautônomos; e viii) colaboração global por meio de nós em rede (Hazelkorn, 2015, p. 2016, tradução nossa).

De modo complementar, a ascensão do conceito de UCM redefiniu a própria gramática da internacionalização da educação superior, convertendo-a não apenas em critério fundamental para legitimar a UCM, mas também em terreno privilegiado de disputa global por talentos acadêmicos. Hazelkorn (2013; 2015) observa que essa *batalha por excelência de classe mundial* vem se traduzindo em uma espécie de garimpo transnacional de talentos, na qual nações e instituições competem de maneira comparável às disputas geopolíticas por recursos naturais, transformando o capital humano em ativo estratégico.

Assim, a internacionalização, antes concebida como intercâmbio cultural, passou a ser considerada indicador de atratividade institucional e nacional, incentivando investimentos maciços em sistemas de educação superior, como China, Índia, Coreia do Sul e Singapura, que buscam construir suas próprias UCMs para seduzir fluxos de investimento e mobilidade qualificada (Hazelkorn, 2015, p. 5). Essa ênfase no talento, alerta Hazelkorn, impulsionou uma valorização exacerbada de determinados tipos de performance acadêmica, principalmente aquelas aferidas por bases bibliométricas e sistemas de citações, aprofundando a lógica de seleção e exclusão que define o cenário contemporâneo da educação superior global.

Avançando no itinerário proposto por Hazelkorn (2015), a análise da lógica dos *rankings* internacionais leva diretamente à questão da alienação intelectual e à sobrecarga do trabalho acadêmico. Conforme argumentado em capítulos anteriores, o trabalho acadêmico no sistema brasileiro vem sendo capturado pela organicidade dos *rankings*, transformando a experiência da pesquisa e do ensino em rotinas de produção mensurável. Esse cenário faz emergir uma espécie de vírus silencioso, onde a alienação não se restringe à esfera produtiva, mas infiltra-se no cotidiano do pesquisador que, sendo também docente, forma outros pesquisadores e passa a celebrar indicadores e índices cujas consequências não são somente simbólicas, mas incidem sobre o adoecimento físico e psíquico dos agentes do conhecimento, em consonância com a crítica de Gaulejac (2007) sobre o adoecimento social no universo gerencialista e a crítica materialista de Marx (2013; 2017), para quem o trabalho alienado corrói as bases da experiência humana e da produção coletiva de conhecimento.

O uso dos *rankings* internacionais e dos dispositivos de avaliação, frequentemente discutida por Hazelkorn (2013) e Silva Jr. (2023), sustenta uma lógica de visibilidade permanente e de competição incessante que exacerba o produtivismo acadêmico, fragmenta o

tempo de formação e distancia o horizonte do saber crítico. Sob o prisma materialista, a celebração de posições em *rankings* converte-se em nova fetichização do reconhecimento, produzindo um campo acadêmico dominado por métricas, patentes e circulação de artigos em grandes editoras.

A alienação, conforme delineada por Marx (2017) em seus *Manuscritos econômico-filosóficos*, configura-se como uma cisão radical entre o sujeito e o produto de seu próprio trabalho, instaurando uma distância ontológica que dessacraliza o fazer humano, converte o trabalhador em engrenagem e retira-lhe o domínio sobre o sentido e o destino de sua produção. No universo da ciência e da educação superior, essa alienação assume feições múltiplas e, talvez, sofisticadas, pois não se limita à expropriação do saber ou à subordinação da criatividade às exigências do capital financeiro, mas infiltra-se nos próprios alicerces das práticas cotidianas, deformando o processo formativo e intelectual.

Como sublinha Konder (2013; 2018), a alienação consiste não apenas numa relação de exterioridade entre o indivíduo e a realidade, mas numa internalização de valores, expectativas e padrões que naturalizam a subordinação, tornando o estranhamento uma forma de vida e a submissão, um hábito imperceptível. Assim, a alienação atravessa a universidade quando o conhecimento produzido não retorna ao sujeito coletivo nem à sociedade, mas circula como mercadoria, esvaziando a possibilidade de emancipação e de crítica radical. Instaure-se um estado permanente de ausência de si, no qual o saber, desligado de seu autor, se volta contra ele próprio como força estranha e incontrolável, mantendo o fetichismo das formas e dissolvendo qualquer perspectiva de plenitude humana na práxis acadêmica.

A delimitação conceitual da alienação permite, neste momento, direcionar o olhar analítico para as categorias teóricas que se projetam como pilares na investigação do fenômeno universitário contemporâneo. O primeiro foco recairá sobre o capitalismo acadêmico, entendido como a progressiva submissão das instituições de educação superior e seus agentes aos fluxos do capital, das métricas internacionais e das prescrições dos organismos multilaterais. A partir deste conceito, emerge de maneira correlata a questão dos *rankings* internacionais, cuja arquitetura, embora não seja detalhada de forma exaustiva neste estudo, revela-se determinante para as novas regulações que passam a ordenar a existência acadêmica.

O objetivo deste capítulo, portanto, consiste em analisar de que modo as relações de trabalho acadêmico, sob o influxo da economia política do BM, repercutem nas práticas cotidianas de pesquisadores e cientistas no Brasil, intensificando mecanismos de competição alienante. A alienação se inscreve aqui como elemento central, não apenas na ruptura entre o pesquisador e o sentido mais profundo de sua atividade, mas também na reconfiguração das

relações interpessoais, em que antigos parceiros de colaboração passam a se perceber como rivais numa engrenagem competitiva forjada pelas métricas globais. Conforme adverte Hazelkorn (2015, p. 165), o ambiente acadêmico internacional é marcado por uma verdadeira batalha entre pares, impulsionada pelos critérios e expectativas impostos pelos *rankings* internacionais, aprofundando a fragmentação e o distanciamento na própria experiência do trabalho científico.

14.1 – Capitalismo acadêmico

O avanço contemporâneo do capitalismo configura-se na mundialização do capital, fenômeno impulsionado pelos Estados Unidos e caracterizado pela livre circulação de capitais em escala planetária. Nesse contexto, grupos industriais e financeiros privados consolidaram-se como oligopólios transnacionais, exercendo forte influência sobre as políticas e instituições dos Estados nacionais (Chesnais, 1996, p. 13). Chesnais destaca que a mundialização se desdobra em três eixos fundamentais: comércio internacional, investimento produtivo estrangeiro e fluxos de capital monetário, este último representando a centralidade do capital financeiro. Tal processo favoreceu a acumulação inédita de capital e precipitou crises estruturais do capitalismo, gerando recessões prolongadas e novas formas de dominação econômica. Ao buscar um consenso em torno do paradigma neoliberal, as elites financeiras intensificaram a desregulamentação e centralizaram o poder em bancos, fundos de investimento e seguradoras, reconfigurando a esfera pública em escala mundial.

A partir dessa combinação de operações, Chesnais (1996, p. 15) identificou a predominância financeira como o principal elemento regulador da mundialização do capital, conferindo ao capital monetário e financeiro uma autonomia efetiva diante do capital produtivo. Esse regime permitiu ao capital financeiro ditar ritmos e formas de acumulação, tanto no cenário nacional quanto internacional. No Brasil, tal reconfiguração afetou profundamente a esfera pública, sobretudo por meio da Reforma Administrativa do Estado. Silva Jr. (2017) aponta que a educação superior e a pesquisa passaram a seguir a lógica da rentabilidade, incorporando modelos gerenciais e empresariais, direcionando-se cada vez mais aos interesses do capital financeiro.

No âmbito da produção de conhecimento, a influência das corporações tornou-se predominante, já que os centros de pesquisa passaram a ser vistos como territórios estratégicos para a captação de talentos e ideias potencialmente lucrativas. Mesmo o cientista crítico, comprometido com valores humanísticos, encontra-se pressionado por esse ambiente, sendo

levado a competir incessantemente com seus pares. Tais transformações demonstram como a lógica financeira reconfigura a organização e o sentido da universidade brasileira contemporânea. A mercantilização do conhecimento constitui resposta direta aos imperativos delineados, conforme se evidencia nos relatórios previamente analisados, nos quais a noção de comercialização do conhecimento se converte em eixo estruturante das orientações promovidas pelo BM.

A mercantilização do conhecimento e a subordinação da pesquisa nacional ao capital financeiro têm implicações negativas para a autonomia e a qualidade das universidades públicas brasileiras. Essas implicações se manifestam na perda da função social das universidades, na desvalorização das áreas de conhecimento não rentáveis, na alienação dos processos de produção do conhecimento, na deterioração das condições de trabalho dos docentes e pesquisadores e na fragilização da democracia e da participação na gestão universitária. (Sguissardi; Silva Jr., 2009, p. 15)

No campo estatal, lócus privilegiado da pesquisa brasileira, as universidades desfrutam de autonomia formal para estabelecer parcerias com a iniciativa privada, fenômeno que, em tempos recentes, assume proporções quase inexoráveis no panorama institucional. Tal associação manifesta-se, notadamente, na intensificação da produção de patentes, configurando uma reorientação das finalidades universitárias em direção à proteção e exploração econômica do conhecimento, em prejuízo de sua circulação social e do acesso público ao saber. No exame minucioso de Geuna e Nesta (2006), evidencia-se que, embora o patenteamento desempenhe papel relevante na tutela da propriedade intelectual e na estimulação da criatividade científica, subsistem inquietações quanto aos efeitos deletérios dessa lógica para a qualidade da pesquisa acadêmica e para a própria formação de novos pesquisadores, uma vez que desloca prioridades e institui barreiras epistemológicas à livre investigação.

Kishi (2020), problematiza o cenário ao tratar que a universalidade da ciência, outrora concebida como patrimônio coletivo, é substancialmente erodida pela ânsia institucional por patentes e pela compulsão em ascender nos *rankings* acadêmicos, o que reduz a difusão do conhecimento e estabelece um clima de restrição e concorrência. Ressaltam que a modificação dos parâmetros de cooperação científica, impulsionada pelo patenteamento, intensifica a cultura da rivalidade no lugar da colaboração, forjando um ambiente acadêmico marcado pela rarefação do intercâmbio e pela limitação do potencial inventivo.

Os centros de pesquisa acadêmicos aderem de modo explícito às prescrições do capital financeiro, conformando matrizes de ação que privilegiam a pesquisa lucrativa, impõem restrições de acesso ao saber e intensificam a pressão institucional sobre pesquisadores e docentes, compondo um cenário em que a disseminação do conhecimento sofre notáveis

constrangimentos. No âmago desse arranjo, a centralidade das patentes redireciona o interesse dos cientistas para áreas de estudo marcadas pela promessa de retorno econômico, obscurecendo a investigação de questões de relevo social.

A possibilidade de auferir ganhos com a exploração intelectual faz com que o interesse da pesquisa universitária se alinhe à racionalidade do mercado, deslocando o compromisso original com o bem comum. De acordo com Meyer (2013), a intensificação do patenteamento oriundo das universidades não resulta necessariamente em circulação mais eficaz do conhecimento ou benefícios sociais palpáveis, sendo frequente a postergação da publicação de resultados científicos, o que limita o alcance público e fragiliza a função emancipadora da academia.

No interior dessa conjuntura, as denominadas *transfer sciences* materializam uma zona limítrofe entre o universo acadêmico e o setor empresarial, expondo a universidade à ingerência ostensiva das racionalidades capitalistas. A prevalência de uma lógica voltada à obtenção de ganhos imediatos e à multiplicação do valor comercial entra em confronto direto com a temporalidade própria do saber científico, que pressupõe elaboração paciente e abertura à experimentação. Em pesquisas nos registros da OCDE, Blume (1990) já advertia sobre o risco de desidratação da cultura de ciência aberta, caso o patenteamento se consolidasse como vetor central de restrição ao acesso e à circulação do conhecimento.

O trabalho intensificado nas universidades públicas brasileiras revela contornos cada vez mais sofisticados, à medida que a pressão por produtividade se impõe como imperativo sistêmico, promovendo um ambiente onde a quantificação da produção científica torna-se critério central de valoração dos sujeitos e de suas trajetórias. No estudo conduzido pela UFMG, Moreira et al. (2023) evidenciam o crescimento vertiginoso de autores considerados hiperprodutivos em ciência da computação, identificando que, enquanto em 2010 apenas 1% dos pesquisadores do *Digital Bibliography & Library Project (DBLP)* publicaram mais de dezenove artigos, em 2020 esse contingente elevou-se a 6%, com o pesquisador mais prolífico atingindo a cifra de 127 publicações anuais.

O fenômeno da intensificação produtivista nas universidades não remete apenas a intrincados dilemas éticos e metodológicos, mas sobretudo manifesta o predomínio de uma racionalidade capitalista que desloca a produção de conhecimento para uma orientação declaradamente comercial. Essa inflexão não pode ser escamoteada, visto que o próprio BM, ao legitimar o conceito de UCM, elegeu em seus relatórios (2009; 2010) a *commercialization of knowledge* como marca fundamental de seu ideário, convertendo a pesquisa e a ciência em pilares de um projeto cuja raiz é inseparável da lógica mercantil.

À luz da tradição crítica, Marx (2013; 2017) assinala que o processo de intensificação do trabalho carrega em si a superficialidade como marca, pois o pesquisador, capturado pelo mecanismo político e econômico do neoliberalismo, alimenta uma cadeia produtiva que o aliena e subtrai a substância de sua práxis intelectual. A esse respeito, Oliveira (2003) explora a dualidade da economia brasileira, mostrando como a universidade reproduz, em escala ampliada, a coexistência de setores modernos e arcaicos, aprofundando a contradição entre a produção do conhecimento enquanto fator emancipatório e sua instrumentalização para fins de acumulação.

Sob essa perspectiva crítica, Paulani (2008) propõe o conceito de “servidão financeira” para elucidarmos como a pesquisa, quando submetida às injunções do capital global, sofre um rebaixamento de sua autonomia institucional e passa a ocupar uma posição subsidiária frente às exigências mercantis. Esse fenômeno, ao consolidar a “comercialização do conhecimento” como um dos princípios estruturantes do UCM, promove o esgarçamento das relações entre universidade e sociedade, fragilizando o compromisso público e esvaziando os vínculos históricos que sustentam a legitimidade acadêmica.

O fenômeno descrito, distante de qualquer restrição ao contexto estadunidense, manifesta-se como expressão transnacional do chamado capitalismo acadêmico, segundo analisam Slaughter e Rhoades (2010). Como normativa, disseminada globalmente, vem sendo absorvida de modo crescente por instituições de ensino e pesquisa em múltiplos países, como demonstram sucessivos relatórios do BM, inclusive antes e após a pandemia, ao pautar diretrizes específicas para a reorganização dos sistemas científicos e universitários, inclusive nos estados brasileiros.

No documento do BM (2008), as orientações dirigidas ao Ministério da Ciência e Tecnologia, à Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e demais agências estaduais de pesquisa e desenvolvimento, explicitam a centralidade atribuída à comercialização do conhecimento. Entre as recomendações, destacam-se a implementação da Lei de Inovação, o apoio institucional aos escritórios de transferência de tecnologia, a criação de uma corporação gestora de patentes, o estímulo à mobilidade entre equipes públicas e privadas e a expansão de parques e incubadoras tecnológicas (BM, 2008, p. 227). Esta orientação revela a universalização do paradigma da UCM, expandindo o alcance do capitalismo acadêmico e ressignificando as finalidades do sistema universitário nacional em sintonia com os ditames do mercado global.

Conforme detalha o documento do BM (2008) às principais agências federais e estaduais de pesquisa, como o Ministério da Ciência e Tecnologia, FINEP, FAPESP e outras agências estaduais de P&D:

Fortalecer a comercialização do conhecimento (a) implementando a Lei de Inovação; (b) apoiando os escritórios de transferência de tecnologia nas universidades públicas e nos institutos de P&D, bem como criando uma corporação gestora de patentes; (c) promovendo maior mobilidade entre as equipes de pesquisa pública e o setor produtivo; e (d) expandindo os parques e incubadoras tecnológicas (BM, 2008, p. 227).

Para o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES):

Fortalecer a comercialização do conhecimento, expandindo os parques e incubadoras tecnológicas. Aumentar o apoio financeiro para os estágios iniciais do desenvolvimento de tecnologia (a) ampliando os recursos e aperfeiçoando os procedimentos para avaliar os projetos e agilizar as aprovações, e (b) aprimorando o monitoramento e a avaliação dos projetos em andamento (BM, 2008, p. 227).

E para os Estados:

Fortalecer a comercialização do conhecimento (a) promovendo maior mobilidade entre as equipes de pesquisa pública e o setor produtivo, e (b) expandindo os parques e incubadoras tecnológicas. Aumentar o financiamento e o treinamento para a absorção de tecnologia pelas PMEs (a) desenvolvendo mecanismos de apoio aos agrupamentos industriais (clusters) por meio do planejamento, bem como da capacidade tecnológica e de marketing; (b) disponibilizando mais financiamentos para diagnóstico de clusters e identificação de métodos para melhorar o desempenho; e (c) aumentando os financiamentos para a absorção de tecnologia pelas PMEs. Aprimorar a governabilidade do sistema de educação básica (a) promovendo a cultura do desempenho, e (b) expandindo o uso de testes para avaliar o aproveitamento dos alunos. Melhorar a qualidade da educação básica (a) estabelecendo padrões mínimos em todas as escolas, (b) fortalecendo o corpo docente, (c) capacitando os diretores de escolas, (d) desenvolvendo os conselhos escolares existentes para ampliar a colaboração entre as escolas e as comunidades, e (e) desestimulando a repetência de série escolar (BM, 2008, p. 228).

Ainda que o relatório acima date de 2008, sua leitura articulada ao panorama contemporâneo dos editais, programas lançados por agências de fomento e iniciativas promovidas por redes internacionais e nacionais revela que as expressões analisadas não apenas persistem, mas se disseminam de modo multifacetado em inúmeros contextos institucionais. Os termos e diretrizes ali estabelecidos desdobram-se em linhas de financiamento, chamadas públicas, mecanismos avaliativos e parâmetros de colaboração interinstitucional, evidenciando a capilarização da lógica da comercialização do conhecimento em múltiplas dimensões do sistema científico e universitário. Essa ampla repartição, perceptível tanto na linguagem dos

editais quanto na formulação de políticas acadêmicas, corrobora a permanência e a atualização dos pressupostos do capitalismo acadêmico, confirmando o entrelaçamento das agendas globais e nacionais na redefinição das finalidades, práticas e sentidos da produção científica no século XXI.

A expansão do capitalismo acadêmico, exposto por Slaughter e Rhoades (2010), evidencia uma inflexão profunda desses nexos causais, marcada pela incessante busca por excelência e reconhecimento em *rankings* globais, conforme preconizado nos relatórios do BM e no ideário da UCM. Em lugar de expressar apenas contradições superficiais, o fenômeno evidencia elos estruturantes entre a mundialização do capital, conforme discutido por Chesnais (1996), e a reconfiguração dos regimes de produção e circulação do conhecimento.

O caminho traçado por Marx (2013; 2017) aponta para a transformação da ciência em mercadoria, materializando-se no controle sobre a informação e na captura do trabalho intelectual pelo capital financeiro. Oliveira (2003) ilumina outra vez na veia desses sentidos, pois a dualidade do contexto brasileiro, onde o setor universitário oscila entre sua vocação pública e a inserção cada vez mais aguda nos mecanismos do mercado, multiplicando formas de subordinação e dependência estrutural que vão da esfera institucional à privatização de resultados científicos.

Esse fenômeno da comercialização do conhecimento, ao expandir-se para além das fronteiras institucionais da universidade, infiltra-se profundamente nas amostras das plataformas digitais e nos circuitos das corporações tecnológicas globais, as quais transformam o acervo intelectual produzido coletivamente em substrato para alimentar sistemas de inteligência artificial. Nessa lógica, a apropriação de bases de dados, livros e pesquisas ocorre sem qualquer remuneração, reconhecimento ou respeito aos direitos autorais dos criadores originais, instituindo uma nova gramática de exploração do trabalho intelectual.

O uso massivo de milhões de livros pirateados⁷⁹ por empresas como a *Meta*, conglomerado responsável por plataformas como *Instagram*, *Facebook* e *Whatsapp*, evidencia o grau de naturalização e impunidade na extração do conhecimento, ao converter o acervo

⁷⁹ O episódio envolvendo a Meta, exposto em processos judiciais nos Estados Unidos no início de 2025, exemplifica o avanço da mercantilização do conhecimento ao revelar que a empresa baixou, de forma deliberada e ilegal, pelo menos 81,7 *terabytes* de livros protegidos por direitos autorais a partir de plataformas como *LibGen*, *Z-Library* e *Anna's Archive*, visando alimentar seus modelos de inteligência artificial. Documentos internos mostram que a empresa agiu conscientemente para ocultar rastros, enquanto e-mails de funcionários registravam preocupações quanto à ilegalidade da operação. Esse caso explicita não apenas a vulnerabilidade dos direitos autorais diante da voracidade dos conglomerados digitais, mas também a apropriação indevida do patrimônio intelectual coletivo, reforçando o processo de subordinação do saber científico ao capital global e ampliando as contradições éticas e sociais que marcam a contemporaneidade. Discussão noticiada também em: <https://tecnoblog.net/noticias/meta-baixou-817-tb-de-torrents-ilegais-para-treinar-modelos-de-ia/> Acesso em: 08 mar. 2025.

intelectual em mera matéria-prima para o aprimoramento de algoritmos proprietários e rentabilização de serviços baseados em assinaturas. Essa prática não apenas vulnerabiliza os direitos autorais, mas ignora o trabalho com a produção científica, transformando em ativo suscetível à extração, especulação e mercantilização. Prática que desnuda a lógica de mercantilização que transforma a produção intelectual em ativo negociável, muitas vezes acessado gratuitamente por corporações que convertem o saber acumulado da humanidade em produto rentável.

14.2 – A lógica concorrencial no campo acadêmico

A teia que envolve as universidades estatais brasileiras, conforme debatido em análises precedentes, revela uma armadilha econômica urdida pelo avanço do neoliberalismo, na qual centros de pesquisa e pesquisadores se veem imersos num regime institucional marcado por tutelas externas e por mecanismos que deslocam a autonomia científica para esferas cada vez mais subordinadas aos imperativos do capital global. Mesmo iniciativas que, como o Programa *Future-se*, não lograram êxito formal em sua tramitação política, deixaram resíduos programáticos cujos efeitos continuam a reverberar nas práticas cotidianas da academia.

No bojo dessas diretrizes, destacam-se as categorias de Gestão, Governança e Empreendedorismo, Pesquisa e Inovação, e Internacionalização, que, distantes de compor meros ornamentos discursivos, consolidam-se como eixos estruturantes das estratégias orientadas a submeter as universidades estatais brasileiras à lógica da UCM. Salmi (BM, 2009), à frente desse movimento, sublinhava que o propósito fundamental dessa configuração reside na habilitação das instituições para competir no mercado global de educação superior, ancorando sua legitimidade na produção e circulação de conhecimento de alta densidade (BM, 2009).

Por outro lado, Hazelkorn (2015), ao examinar empiricamente sistemas universitários da Europa, América do Norte e Ásia, assinalava que esse modelo competitivista se espraia como parâmetro hegemônico, induzindo transformações que atravessam desde a definição de prioridades institucionais até a formatação de políticas públicas, criando ambientes universitários cada vez mais orientados pela lógica da concorrência e pela busca de distinção em *rankings* internacionais, fenômeno que se materializa em uma homogeneização dos objetivos e práticas acadêmicas em escala transnacional. Segundo a autora:

Os rankings modernos surgiram devido à percepção de uma falta de informação disponível ao público sobre a qualidade e o desempenho do ensino superior. Os rankings nacionais, como o USNWR ou o Maclean's University Rankings, são frequentemente um produto comercial que fornece informação do tipo consumidor para estudantes universitários e seus pais. Guias universitários ou tabelas classificativas semelhantes foram desenvolvidos em outros países, produzidos principalmente por empresas de mídia. O surgimento dos rankings globais em 2003 teve um efeito revolucionário. O ARWU, seguido rapidamente pelo THE-QS e Webometrics e depois por muitos outros, coincidiu com e explorou mudanças fundamentais na economia global e, em particular, o fato de que a formação de capital humano e de conhecimento se tornou o principal barômetro da competitividade global (Hazelkorn, 2015, p. 216).

Embora o ambiente competitivo nem sempre se imponha de maneira explícita à percepção da maioria dos pesquisadores, muitos parecem conscientes de sua existência, optando, porém, por relativizar a cadeia de eventos que instaura uma rivalidade latente entre as universidades. A cada novo *ranking* divulgado ou atualizado, prevalece, nas redes sociais, um movimento quase automático de celebração, em que docentes e pesquisadores exibem publicamente o êxito institucional. Observa-se, assim, a conversão de resultados coletivos em troféus pessoais, num processo que revela, do ponto de vista científico, uma espécie de alienação diante do significado real da excelência universitária. No plano sociológico e subjetivo, essa apropriação reduz o trabalho científico, o ensino e a extensão a um sentimento individualizado de vitória, traduzido na expressão “a minha universidade”, silenciando a complexidade do sistema universitário e limitando a experiência coletiva a posições e cifras numéricas.

A compreensão dessa lógica demanda atenção às estruturas de poder que estão além do campo científico, notadamente ao oligopólio das editoras internacionais que, conforme evidencia Silva Jr (2023), ocupa papel central na conformação dos *rankings* acadêmicos. Sete conglomerados editoriais, *Reed Elsevier*, *Thomson Reuters*, *Wolters Kluwer*, *Springer Nature*, *Wiley-Blackwell*, *Taylor & Francis Group* e *Sage Publishing*, atuam de modo concentrado na consolidação de um mercado editorial restrito, ampliando seu domínio mediante sucessivas fusões e aquisições.

Esse arranjo interfere diretamente nos critérios que sustentam os *rankings* promovidos por agências globais como o BM, que valorizam indicadores como citações em periódicos de grande circulação, reputação acadêmica, internacionalização do corpo docente e participação em indexadores estratégicos. Desse modo, a presença em periódicos controlados por esse oligopólio torna-se elemento-chave para o reconhecimento institucional, reiterando as

assimetrias e condicionando as possibilidades de ascensão das universidades em escala internacional.

O sentido que estrutura a UMC repousa, em grande medida, nessa capacidade de seus pesquisadores apresentarem altos índices de publicação, consolidarem parcerias público-privadas com grandes empresas e indústrias, e formarem orientandos que, já no mestrado, doutorado ou pós-doutorado, são igualmente compelidos a publicar em periódicos de elevado prestígio, precisamente os mesmos controlados pelo oligopólio editorial internacional. Esse circuito alimenta e reproduz o reconhecimento institucional nos *rankings* globais, afetando diretamente o cotidiano da pesquisa brasileira, como a USP, que é frequentemente celebrada em redes sociais como *Instagram* e *Facebook* por suas posições em listas internacionais, como o *QS World University Rankings*.

Essa exaltação pública da universidade mais bem posicionada no país esconde o sofrimento subjetivo dos pesquisadores, muitos dos quais recorrem a medicamentos controlados para suportar o ritmo exaustivo imposto por padrões quantitativos, num contexto em que a sala de aula se converte em um espaço cada vez mais distante da formação integral, e as relações entre colegas passam a ser mediadas por disputas institucionais e pela lógica meritocrática.

O estranhamento que atravessa o cotidiano universitário, presente tanto no trabalho docente quanto na produção do conhecimento, pode ser elucidado a partir da análise ontológica de Lukács (1974; 2013), segundo a qual a alienação decorre do afastamento entre o sujeito e a totalidade social, levando-o a naturalizar condições adversas e a aceitar as regras do sistema como inevitáveis. No universo da UCM, esse estranhamento aparece na aridez das rotinas acadêmicas, na fragmentação dos laços interpessoais e na progressiva dissolução dos vínculos com a missão pública da universidade, como o caso das universidades estatais públicas brasileira.

14.3 - *Rankings*, mercado e universidade

A universidade estatal pública brasileira, como analisado ao longo deste debate, encontra-se imersa em um ambiente onde a quantofrenia academicista se consolidou como força estruturante das práticas institucionais. Não se trata aqui de apontar, de maneira exclusiva, quais áreas se alinham mais diretamente ao capitalismo acadêmico, uma vez que as motivações que atravessam as ciências humanas e as ciências exatas são múltiplas e atravessadas por diversas racionalidades. O que se observa, contudo, é que a pesquisa nacional, com sua reconhecida

densidade teórica e capacidade inventiva, contribui de modo substancial ao enriquecimento de todos os campos do conhecimento, promovendo discussões, proposições e novos saberes. Ao fundir teorias críticas ao contexto globalizado de competição em distintos campos de trabalho, revela-se uma racionalidade subjacente à ciência brasileira, que reconfigura as estruturas institucionais e transforma as relações humanas em objetos de valoração e classificação, dando origem a uma disputa mediada pelo trabalho intelectual e orientada por índices e posições de prestígio.

Essa lógica competitiva se manifesta de modo explícito nos indicadores de avaliação institucional, como exemplificado pelo relatório do INEP (2024) sobre o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Entre as 1.998 instituições avaliadas, apenas 2,7% atingiram a nota máxima, evidenciando a disparidade de qualidade entre instituições públicas e privadas. As universidades federais se destacaram, com 94 das 111 alcançando os níveis mais altos do IGC, ao passo que instituições privadas lucrativas demonstraram avanço nos estratos intermediários.

A rivalidade, estimulada pela racionalidade mercantil, gera distorções no cotidiano universitário e converte o esforço intelectual de docentes e pesquisadores em uma sensação efêmera de conquista, encobrendo o processo de alienação do professor-pesquisador frente ao destino de sua própria produção, frequentemente apropriada e redirecionada para finalidades dissociadas de seus propósitos originais. Esse movimento reproduz a lógica do valor travestida sob o discurso da excelência institucional, obscurecendo o sentido público do trabalho acadêmico. Silva Jr e Sguissardi (2020) já advertiam para a necessidade de resgatar permanentemente a missão social e emancipatória da universidade pública no Brasil, em meio ao avanço dessas racionalidades que esvaziam o compromisso coletivo e aprofundam traumas entre universidade, sociedade e projeto nacional.

Infelizmente, por um lado, pelo menos até o momento, os fatos recentes vêm confirmando essa hipótese. As novas faces da educação superior brasileira estão ficando com a cara de instituições de outra natureza, mais parecidas com as empresas, disputando espaço num campo minado de intensa e perversa competitividade e de aceleradas mudanças. Felizmente, por outro lado, a história é dinâmica e a universidade é uma das instituições sociais mais criativas e com maior poder de regenerar-se e gestar o seu próprio futuro [...] a universidade precisa estar sempre pronta para mudar, atualizar-se, acompanhar as evoluções da ciência e da sociedade, mas não pode perder sua identidade essencial. Deve ser pertinente, enraizada no terreno social e comprometida com a construção de uma sociedade democrática e justa. A universidade tem uma função irrecusavelmente pública. Precisa desafiar e conquistar com liberdade as alturas, produzir criativamente o

novos ao mesmo tempo que recupera as conquistas e as mais altas construções humanas do passado, sem deixar jamais de ter os pés fincados firmemente no solo da sociedade e da nacionalidade (Silva Jr e Sguissardi, 2020, p. 321).

Nesse contexto, o ensino, a pesquisa e o conhecimento gerados pelo docente e pesquisador passam a ser apropriados institucionalmente e utilizados como ativos na disputa por posições privilegiadas em *rankings* acadêmicos. Tal situação pode resultar em alienação, uma vez que o acadêmico se percebe reduzido a instrumento de competição institucional, afastando-se de sua condição de agente crítico e autônomo na produção e disseminação do saber. Hazelkorn (2013) observa que a celebração acrítica das classificações internacionais tende a encobrir a compreensão de que o verdadeiro trabalho científico ultrapassa a busca por reconhecimento competitivo.

Por isso, o BM tornou-se o porta-voz mais estridente das reformas estruturais na educação superior, formulando diretrizes rigorosas que impõem a diversificação das instituições públicas, o estímulo à competição interna e a expansão sistemática do setor privado. A orientação central é que as instituições públicas busquem fontes alternativas de financiamento, inclusive a cobrança de taxas dos estudantes, ao passo que o aporte estatal passa a ser condicionado ao aumento dos indicadores de produtividade (Silva Jr e Sguissardi, 2020, p. 309).

Os *rankings* atuam como instrumentos dessa sistemática e amplificam os benefícios das UCMs, favorecendo as instituições que conseguem se reorganizar sob as novas exigências estruturais ditadas por organismos internacionais como o BM. Distantes de qualquer tradição milenar ou referência entre os autores clássicos, os *rankings* não integravam sequer o universo de preocupações das antigas reflexões acadêmicas. Contudo, transformaram-se em autêntica caixa de Pandora para o trabalho científico na contemporaneidade. Uma vez abertos, colocam em questão o destino da universidade pública. Para onde caminha a universidade? Qual será o seu rumo diante de forças ideológicas, políticas e econômicas tão voláteis?

Como já advertia Althusser (1998), o aparelhamento do Estado não é homogêneo, e as mudanças de comando produzem descontinuidades profundas, afetando prioridades, investimentos e políticas públicas, como ficou evidente com o congelamento do teto de gastos e a paralisação das metas do Plano Nacional de Educação. Os *rankings*, nesse cenário, consolidaram-se como parte integrante desse novo campo de disputa, ordenando o valor institucional conforme critérios alheios à tradição acadêmica e ao compromisso público, e abrindo múltiplos questionamentos para o futuro da educação superior. Entre as instituições

que elaboram *rankings* universitários internacionais, destacam-se a *QS World University Rankings* (QS), a *Times Higher Education World University Rankings* (THE), o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), o *Center for World University Rankings* e o *SCImago Institutions Rankings*.

O *Quacquarelli Symonds World University Rankings* (QS), de origem britânica, avalia instituições globais com base em critérios como reputação acadêmica e do empregador, proporção de alunos por docente, citações por docente, presença de docentes e estudantes internacionais, redes internacionais de pesquisa e empregabilidade dos graduados. A THE, igualmente sediada no Reino Unido, atribui peso ao ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e perspectiva internacional. Já o *Academic Ranking of World Universities*, publicado pela Universidade Jiao Tong de Xangai (China), utiliza parâmetros como publicações em inglês, prêmios Nobel, citações, investimentos em pesquisa, proporção de discentes por docente, docentes estrangeiros e avaliações de acadêmicos renomados.

Hazelkorn (2013; 2015) e Knight (2020) apontam que as instituições responsáveis pelos principais *rankings* universitários situam-se, predominantemente, em países de relevância econômica, com destaque para o Reino Unido, sede dos dois sistemas mais influentes. Esse diagnóstico evidencia o fortalecimento de uma ordem internacional na educação superior, na qual entidades articuladas a interesses econômicos, como o BM, estabelecem os critérios de excelência e desempenho a serem seguidos pelas universidades em escala global. Nesse quadro, apenas as instituições capazes de responder integralmente às exigências do mercado internacional e da ciência globalizada alcançam prestígio, reafirmando a convergência entre demandas acadêmicas e interesses financeiros.

É fundamental observar que as lógicas competitivas atravessam todos os critérios utilizados nos principais *rankings* universitários, integrando aspectos como citações, redes internacionais e até mesmo pontuação por Prêmio Nobel. Se esses parâmetros passarem a orientar de modo determinante a pesquisa brasileira, a universidade estatal pode ser levada a uma metamorfose estrutural, ajustando-se a expectativas e métricas que pouco dialogam com demandas locais.

Nessa conjuntura, segundo Hazelkorn (2015, p. 219), o foco em atender critérios específicos desses *rankings* pode implicar o rebaixamento da atenção às necessidades sociais e regionais, produzindo uma configuração institucional dissociada dos interesses históricos e sociais do país. A corrida desenfreada por publicações, citações, parcerias e financiamentos impõe uma rotina extenuante ao acadêmico, que acumula funções de pesquisa, docência e administração, tensionando o sentido original do trabalho científico.

Nos interstícios dos *rankings* universitários internacionais, avulta-se a lógica competitiva que permeia cada critério de avaliação, seja nas citações acumuladas, nos vínculos transnacionais ou no repertório de laureados. Caso a universidade estatal se submeta plenamente a esses comandos externos, corre o risco de se desvincular de suas raízes históricas e sociais, convertendo-se em ornamento para demandas da tecnocracia mundial. Neste ambiente, cada publicação, cada citação, cada parceria, adquire ares de moeda simbólica, esvaziando a autenticidade do trabalho intelectual, enquanto os dilemas nacionais se dissipam sob o silêncio das métricas.

A ascensão recente da USP ao topo do *QS World University Ranking* de 2023, celebrada em rituais públicos, escancara o regime de competição espetacularizada entre instituições. O que se apresenta, no entanto, é um sistema avaliativo que, sob o pretexto da excelência, conduz à uniformização, suprime singularidades locais e soterra as urgências sociais que não cabem nas lógicas avaliativas internacionais. Thiengo e Bianchetti (2018) destacam que tal processo implica não só uma metamorfose nas formas de governança, mas também um esvaziamento das áreas que se mantêm refratárias à quantificação incessante. Como observa Knight (2016), a tradução dessa lógica se faz por estatísticas e comparações repetidas, inflamando disputas internas e naturalizando o sofrimento silencioso de docentes e estudantes, enquanto a missão pública da universidade se dilui sob o peso de cifras e posições globais.

A inserção das universidades estatais brasileiras nos circuitos de competição internacional não resultou de um processo espontâneo, mas foi delineada por vetores políticos e econômicos que remontam à Reforma do Estado na década de 1990, conforme assinala Dourado (2000). Enquanto o Brasil amplia sua presença nesses sistemas classificatórios como, persistem desafios estruturais, tais como a precarização das carreiras docentes, a estagnação dos concursos públicos e o subfinanciamento das universidades, compondo o cenário contraditório que caracteriza o avanço do capitalismo acadêmico e o reordenamento das funções da universidade pública no país.

A produção científica brasileira, majoritariamente realizada nas universidades públicas, está intrinsecamente ligada à formação de profissionais capacitados para enfrentar desafios que vão desde a gestão de pandemias até o desenvolvimento de políticas públicas e o manejo sustentável dos recursos naturais. Esse papel social reforça a necessidade de investimento estatal contínuo em ciência e educação. No entanto, a trajetória recente evidencia uma contradição clara, desde 2016, as universidades e institutos federais vivenciam cortes orçamentários cada vez mais severos, aprofundados a partir de 2018. Essa retração financeira não apenas compromete o cotidiano da pesquisa, como desencadeia o fenômeno da “fuga de

cérebros”, em que pesquisadores altamente qualificados buscam oportunidades profissionais e acadêmicas no exterior, privando o país de quadros estratégicos e desarticulando redes nacionais de inovação e conhecimento.

De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2023), estima-se que 35 mil pesquisadores brasileiros estejam atualmente residindo no exterior, enquanto a comunidade científica interna enfrenta uma década de sucessivas reduções de investimento e o agravamento do desemprego entre doutores. Entre 2014 e 2017, o contingente de brasileiros com doutorado cresceu 36,1%, passando de 168.677 para 229.732, porém o número de doutores desempregados em suas áreas de formação saltou 53,6% no mesmo período, atingindo 63.603 profissionais.

Em vez de implementar políticas voltadas para a ampliação do sistema público de ciência e tecnologia, o governo federal priorizou o lançamento do Programa de Atração e Fixação de Pesquisadores para Inovação e Desenvolvimento Científico – Conhecimento Brasil, um dos projetos centrais do Plano Anual de Investimentos 2023 do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). A proposta consistiu em repatriar pesquisadores formados no exterior, mediante bolsas de valores elevados, totalizando quase 1 bilhão de reais, sem, contudo, promover ações estruturantes para enfrentar o desemprego e a evasão de cientistas.

Nesse terreno da universidade pública brasileira, a análise crítica conduzida por Marx (2011; 2013) revela a alienação estruturante do trabalho intelectual, enquanto Lukács (2013) desvela o fenômeno do estranhamento, que separa o sujeito pesquisador do significado social de sua produção. Paulani (2008), ao discutir a servidão financeira, evidencia como a autonomia acadêmica é esvaziada, tornando-se dependente de fluxos financeiros que atravessam fronteiras nacionais e normas institucionais. Ao retomar esses sentidos e caminhos delineados pelo BM, é preciso indagar: que espécie de UCM está sendo projetada para o Brasil? Há um padrão institucional exclusivo, como USP, Unicamp ou UFMG, ou a UCM é, na verdade, uma arquitetura fluida, pautada por métricas globais, ritos competitivos e parâmetros externos, que vão se enraizando nas práticas e na mentalidade acadêmica?

Nos relatos oficiais, nos dados empíricos, nos rituais de celebração de posições em *rankings*, ressurge a figura do pesquisador contemporâneo, figura este que, mesmo portador de uma erudição refinada e de um saber forjado na adversidade, se vê absorvido por exigências quantitativas e protocolos incessantes. A alienação aqui se constrói não pelo objeto, mas pela própria condição de existência do trabalho intelectual: o conhecimento, transformado em ativo, ora é festejado como triunfo, ora é causa de adoecimento silencioso. O pesquisador, entre

métricas e metas, revela-se agente e vítima desse círculo, sem perceber que a competição permanente desemboca em repetição alienante, reproduzindo os mesmos padrões que dizem combater, numa espiral que captura desde os mais experientes até os novatos ingressantes.

O drama não se esgota na celebração da excelência ou na busca por aprovação institucional. Ele alcança o cerne da produção do conhecimento, pois aquilo que se apresenta como mérito individual ou institucional, na verdade, constitui expressão do capitalismo acadêmico, que reconfigura laboratórios, salas de aula, congressos, publicações e cotidianos universitários. É a condição do trabalho imaterial que se intensifica sob a lógica do reconhecimento externo, conduzindo o intelectual a não enxergar a si mesmo como sujeito de um processo alienante, mas como agente de sua própria adaptação. Enquanto a universidade pública se adapta a padrões impostos por fora, o futuro da UCM no Brasil permanece como uma incógnita aberta, permeada por contradições, celebrações e cicatrizes.

15. EVASÃO DE TALENTOS E A CONDIÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO

No interior do debate sobre o trabalho científico no Brasil, o conceito de “fuga de cérebros” apareceu nas análises dos relatórios como um sintoma sofisticado do próprio projeto de mundialização do capital orquestrado pelo BM e alinhado à lógica da UCM. O cientista brasileiro, frequentemente restrito à posição de produtor de conhecimento dentro dos muros universitários, convive com o estatuto quase marginal daquele que, fora da academia, pouco se reconhece formalmente.

A reconfiguração do papel do pesquisador, marcada por exigências cada vez mais estritas e internacionalizadas, não pode ser dissociada da lógica de captura de talentos promovida pelos polos hegemônicos do Norte global, como Estados Unidos e Europa Ocidental, que engendram um circuito de seleção e atração seletiva de pesquisadores altamente qualificados (Chesnais, 1996; Altbach, 2004; Slaughter; Rhoades, 2010). Assim, a fuga de cérebros se converte em outra camada da competitividade acadêmica, promovendo desequilíbrio estrutural entre países centrais e periféricos.

Este cenário, por sua vez, desloca o debate sobre trabalho científico do campo das promessas emancipatórias da ciência para as condições objetivas e históricas que delimitam o ofício do intelectual no Brasil. No interior da universidade, a mercantilização do conhecimento, transformada em imperativo categórico, adensa as contradições entre internacionalização e precariedade, enquanto o Estado reduz o investimento e enfraquece as bases de sustentação do sistema científico nacional. O pesquisador brasileiro se vê entrelaçado a novas exigências, que oscilam entre a produção incessante de resultados quantificáveis e a expectativa de inserção em redes internacionais, na busca de reconhecimento, financiamento e mobilidade. Esta “internacionalização” atinge o paroxismo da competição, que acirra tanto a valorização do trabalho imaterial quanto a desvalorização da experiência nacional (Antunes; Alves, 2004; Silva Jr.; Fargoni, 2019).

A análise desse fenômeno exige retomar autores como Braverman (1974), Antunes (2009) e Gorz (2005), que elucidam a metamorfose do trabalho científico sob a pressão do capitalismo avançado, situando o pesquisador brasileiro como peça de disputa geopolítica, impelido a migrar tanto por adversidades materiais quanto pela lógica predatória que permeia o circuito mundial da ciência. Crises econômicas, políticas e institucionais acentuam a evasão de cientistas, debilitando a base da pesquisa nacional e intensificando a dependência do Brasil frente aos grandes polos internacionais de conhecimento. Por isso, este capítulo propõe examinar, a partir das referências e conceitos apresentados, como a mercantilização do

conhecimento e a racionalidade do capital reconfiguram o trabalho científico, favorecendo a fuga de cérebros e desdobrando-se na própria concepção de universidade e no projeto de UCM que se desenha para o Brasil.

15.1 - Tecnoglobalização e êxodo intelectual

No contexto da reestruturação global, marcada pelo predomínio da racionalidade mercantil, observa-se que a universidade estatal brasileira estreita progressivamente seu vínculo com a lógica econômica, absorvendo as exigências do “conhecimento-mercadoria” (Slaughter; Rhoades, 2010; Silva Jr, 2017) e internalizando práticas competitivas próprias do mundo empresarial entre pesquisadores (Paulani, 2008). Se Braverman (1987) já diagnosticava que as tecnologias serviriam como instrumentos para ampliar o controle e o lucro do capital, as técnicas contemporâneas foram convertidas em mercadorias por excelência, e, mais do que isso, funcionam como dispositivos capazes de substituir o trabalho vivo.

Nas universidades brasileiras, esse processo conduz à exigência de um conhecimento convertido em matéria-prima, depois metamorfoseado em novas técnicas e produtos sob o signo da tecnociência (Silva Jr; Fargoni, 2020a). É nesse entrelaçamento que se dá a apropriação do trabalho científico, subordinado a demandas externas e ao imperativo da produtividade.

Esse processo desencadeou um fenômeno cada vez mais visível: a “fuga de cérebros” (Fargoni; Catani; Silva Jr, 2021). O cientista brasileiro, pressionado por padrões de excelência estrangeiros e agências de fomento, atua como produtor de conhecimento objetificado, que, segundo Marx (2013), fixa o trabalho no objeto e converte a ciência em mercadoria. Sob esse prisma, assiste-se à intensificação da força de trabalho na pós-graduação, verdadeira usina da produção científica nacional. O avanço da internacionalização, com parcerias com grandes conglomerados internacionais, e a dissolução das barreiras entre academia e setor produtivo, traduzem de outra forma o “regime de predominância financeira” Chesnais (1996).

A geração de novos conhecimentos por meio da produção e aplicação de pesquisas introduziu a noção de educação e pesquisa internacional como uma forma de potência. O uso do conhecimento como força de poder é um fenômeno que requer reflexão cuidadosa acerca da competitividade, dominação e interesses particulares envolvidos nesse campo. Knight e De Wit (2018, p. 3) destacam que o papel estratégico da educação internacional amplia as disputas por protagonismo científico e reforça a centralidade das universidades no cenário global. Castells (2001) também sinalizou que a internacionalização acelerada da educação superior transformou profundamente as práticas acadêmicas, as redes de colaboração e o sentido do trabalho nas

universidades. Assim, os programas de pós-graduação tornaram-se palco privilegiado dessas disputas, alimentando tanto a busca por recursos quanto a visibilidade em *rankings* e transformação em UCM.

Em tom crítico, Sevckenko (2000) advertiu sobre os riscos de uma adesão acrítica ao projeto globalizante, observando que a cultura universitária estatal brasileira se transformou em resposta à ascensão do neoliberalismo e ao deslocamento das bases produtivas para o campo científico e tecnológico. Grange (2003) analisou que a mundialização da ciência, ao submeter a universidade à racionalidade empresarial, transformou professores e pesquisadores em agentes do capital cognitivo. No Brasil, Neves e Barbosa (2020) mostram que a internacionalização das universidades estatais ganhou fôlego após os anos 2000, tornando-se pauta estratégica das instituições.

A mobilidade acadêmica passou a ser promovida como via de integração no sistema científico global, reforçando a lógica produtiva e a valorização de parcerias com centros estrangeiros. Assim, a suposta nova universidade brasileira e de classe mundial, como aponta Silva Jr (2017), assume a internacionalização não só como missão institucional, mas como parte do imperativo de se alinhar à tecnoglobalização⁸⁰ que redefine o papel da educação superior no século XXI.

O extinto Programa nacional Ciência sem Fronteiras (2012-2016) ilustra um dos maiores experimentos de internacionalização já realizados pelo Brasil. Segundo dados da CAPES (2018), foi financiando cerca de 93 mil bolsas de estudo integrais no exterior, com predominância para estudantes de graduação, o programa implementou ao todo 101.446 bolsas, contemplando desde graduação até pós-doutorado, além de apoio a pesquisadores estrangeiros visitantes. Os destinos mais procurados foram Estados Unidos e Reino Unido, com destaque para áreas como engenharia e ciências tecnológicas, que receberam aproximadamente 45.100 bolsas. Esse volume de investimentos evidencia como a internacionalização da formação acadêmica passou a ser considerada estratégica na agenda das políticas públicas brasileiras, orientando editais e linhas de financiamento para a experiência internacional como requisito de excelência.

⁸⁰ No contexto do século XXI, a tecnoglobalização funciona como um dos principais mecanismos dos processos de circulação do conhecimento e reconfiguração das relações de poder entre nações, instituições e sujeitos. O termo, que desponta no vocabulário contemporâneo, ultrapassa a simples difusão de tecnologias digitais, englobando a totalidade das formas de produção e gestão do saber que atravessam fronteiras e são assimiladas sob o domínio do capital transnacional. Dessa maneira, a tecnoglobalização não se restringe à dimensão instrumental das ferramentas digitais, pois redefine a própria natureza do trabalho científico, tornando o conhecimento simultaneamente mercadoria, insumo e objeto de controle social. Assim, o conceito de tecnoglobalização serve de chave de leitura para entender como a circulação planetária das ideias e das técnicas não é um fenômeno neutro, mas sim resultado de disputas históricas por hegemonia cultural, econômica e política.

A internacionalização da educação superior tem por objetivo não apenas ampliar a formação multicultural, mas criar redes de pesquisa capazes de enfrentar desafios globais. Esse movimento foi fortemente influenciado por políticas internacionais, como o Processo de Bolonha (Moraes, 2006; Bianchetti, 2015), e pelo avanço da globalização do capital, como aponta Altbach (2004). A centralidade dos *rankings* internacionais (Hazelkorn, 2010; 2013; Pavel, 2015) e a busca pelo padrão UCM intensificaram o papel da mobilidade acadêmica e da experiência internacional na carreira de pesquisadores brasileiros, transformando a internacionalização em critério de distinção e instrumento para legitimação institucional.

No entanto, esse fenômeno não se resume a benefícios. Brandenburg e De Wit (2011) advertiram, diretamente na revista *International Higher Education*, sobre os riscos de uma internacionalização desenfreada, transformando cooperação científica em mecanismo de comercialização e *status*. Knight (2012; 2013; 2018) reiterou que a internacionalização autêntica deveria priorizar propósitos científicos comuns, em vez de se tornar via para obtenção de vantagens econômicas ou pessoais. Para a pesquisadora, a mobilidade acadêmica ao guiar-se por interesses particulares e hegemonia, a internacionalização pode homogeneizar trajetórias, inviabilizando a valorização de talentos locais e regionais.

Sob tal racionalidade, Marginson (2016) e Knight (2018) ressaltam a necessidade de atribuir novo sentido ao conceito de internacionalização, promovendo formas renovadas de articulação entre universidades em diferentes regiões do planeta. O fortalecimento dessas redes de intercâmbio e cooperação realça o papel da universidade enquanto espaço privilegiado para a formação plural, a valorização de práticas culturais diversas e a difusão de múltiplos saberes. Esse ambiente, marcado pela circulação de línguas, saberes e trajetórias, fomenta experiências que ultrapassam fronteiras nacionais e possibilita o protagonismo em uma globalização com sentido emancipador.

Knight (2018), contudo, observa criticamente os limites e as contradições desse processo, alertando para o papel instrumental das políticas internacionais e da racionalidade mercantil na configuração de fluxos migratórios que estimulam a evasão de pesquisadores dos países situados na periferia do capitalismo. Para a pesquisadora:

Estes novos desenvolvimentos e consequências não intencionais ilustram que nada se desenrola inteiramente como planejado, e é necessário manter-se alerta para solavancos e desvios inesperados ao longo do caminho da internacionalização. Com a inovação e um mundo mais globalizado, surgem novas oportunidades, sucessos e também ameaças. É imperativo que as dimensões internacional, intercultural e global do ensino superior continuem a ser proativas, responsivas e

inovadoras, mantendo uma vigilância atenta sobre desdobramentos, equívocos e implicações não antecipadas (Knight, 2018, p. 16).

O alerta de Knight evidencia que as experiências de formação internacional, ao ampliarem as possibilidades de percurso acadêmico, também conduzem à evasão de cientistas, um fluxo movido tanto pelo desespero diante das condições adversas quanto pela busca elementar de sobrevivência profissional. Significa uma rota quase naturalizada para muitos pesquisadores, articulada entre desejo de realização e exigências do contexto global. Essas trajetórias são, em última instância, resposta direta às contradições do sistema científico e econômico vigente.

Uma reflexão e um debate sérios são necessários sobre a direção que a internacionalização está tomando. Acadêmicos e organizações estão pedindo uma nova conceituação, definição ou termo para internacionalização. Mas novas palavras são suficientes? Como podemos evitar um cenário em que as palavras mudem, mas as ações e os entendimentos não? A prática e a política precisam ser examinadas de perto em termos de quais valores e propósitos estão impulsionando a internacionalização. Ninguém poderia ter previsto que a era da globalização mudaria a internacionalização, do que tem sido tradicionalmente considerado um processo baseado em valores de cooperação, parceria, intercâmbio, benefícios mútuos e capacitação, para um que é cada vez mais caracterizado pela competição, comercialização, interesse próprio e construção de status [...] Em outras palavras, os valores relacionados a razões econômicas, políticas e de status superaram a importância e os valores relacionados a propósitos e benefícios acadêmicos e socioculturais da internacionalização do ensino superior? (Knight, 2018, p. 17).

Para Larry Sjaastad (1992), pensador cuja obra deslinda os meandros da mobilidade do trabalhador qualificado, o *êxodo de cérebros* consiste em movimento dialético entre as condições históricas, sociais e econômicas. A decisão de migrar, seja para fora do país ou dentro de suas próprias fronteiras, revela uma equação cujos termos variam entre o desencanto material, o anseio por estabilidade e o desejo de reconhecimento intelectual.

Sjaastad destacou que despesas básicas, como alimentação, moradia e transporte em regiões de baixa renda, são motivos centrais para a saída de trabalhadores qualificados. Somam-se a isso fatores não monetários, como insegurança e ausência de suporte familiar, levando o indivíduo a buscar melhores condições de vida em outros países. O cálculo custo-benefício se torna determinante: países economicamente desenvolvidos atraem pesquisadores de regiões periféricas, ampliando o capital cultural desses sujeitos e alimentando o fluxo internacional de talentos.

Segundo Marx (2013, p. 153), o trabalho nasce da relação entre o ser humano e a natureza, processo no qual o indivíduo modifica elementos naturais para satisfazer suas

necessidades. Essa perspectiva atravessa o capitalismo contemporâneo, permitindo a Chesnais (1996) novamente nos guiar e identificar o apetite insaciável do capital por novas mercadorias em toda parte.

Nesse contexto, pesquisadores assumem papel central, pois, na ciência, a atividade intelectual transforma-se em alavanca para novas mercadorias, sua atualização e a criação de sistemas dotados de valor de uso. Não obstante, seria precipitado igualar fuga de cérebros à mobilidade acadêmica, embora ambas surjam do trânsito internacional, a primeira implica ruptura, enquanto a segunda se apresenta como vivência transitória, normalmente associada à pós-graduação e intercâmbio colaborativo. Porém, a experiência internacional, ao confrontar realidades diversas, pode acentuar o desejo de permanência no exterior.

Breinbauer (2007) sublinha que a diáspora de intelectuais, ou *brain drain*, configura-se como um fenômeno de intensidade notável, surgido a partir de estratégias e decisões políticas deliberadas para atrair o máximo de capital humano qualificado. Nessa perspectiva, países centrais desenham políticas ativas de acolhimento científico e fomentam redes de cooperação internacional com o intuito de integrar em seus sistemas os pesquisadores mais promissores. Esse processo ganha contornos ainda mais marcantes em contextos de precarização das condições de trabalho e financiamento científico nos países de origem, em que jovens doutores, privados de perspectivas sólidas de carreira, enxergam no exterior uma chance de realização intelectual, estabilidade material e reconhecimento social.

15.2 - A diáspora intelectual brasileira

No mosaico turbulento da saída de cientistas do Brasil, a forma sub-reptícia das assimetrias se manifesta não apenas nas políticas de acolhimento e circulação de pesquisadores, mas sobretudo nas linguagens, nas hierarquias epistemológicas e nos dispositivos invisíveis que asseguram a primazia do centro sobre a periferia. Vavrus e Pekol (2015), ao analisar o pêndulo da mobilidade científica no hemisfério norte, denunciam a reprodução de uma aristocracia cognitiva, fundada na lógica excludente do *mainstream* anglófono, que preserva os circuitos de consagração para um seleto grupo de instituições e sujeitos do norte global. O idioma inglês, mais que um simples veículo comunicativo, ergue-se como filtro de legitimação, marginalizando formas de produção intelectual originadas nos interstícios históricos e culturais dos países periféricos, e consolidando-se como símbolo de uma soberania linguística mantida por dispositivos de poder transnacionais.

Em sentido convergente, Silva e Torres (2013) e Casseb-Galvão (2015) defendem o reconhecimento do português como língua de produção e difusão científica, contrapondo-se ao dispositivo colonial de silenciamento que permeia a circulação internacional do conhecimento. Quijano (2000) aponta que a modernidade produziu um padrão mundial de poder centrado no capital e na colonialidade, sugerindo que a desconstrução dessa arquitetura passa pela pluralização dos saberes e pelo questionamento dos hierarquismos impostos à produção científica do sul. O desafio posto é instaurar uma ecologia crítica do conhecimento, capaz de romper o circuito da migração forçada de cérebros e subverter as grades que estruturam a desigualdade epistêmica no sistema-mundo.

No tablado desse espetáculo tecnocrático, o cientista brasileiro vê sua trajetória atravessada pela lógica da internacionalização compulsória, erigida como novo emblema de excelência acadêmica. Sob o sinal do capital financeiro, a racionalidade da internacionalização dissemina-se nos relatórios, nas matrizes de avaliação, nos editais das agências de fomento, e nos corredores cada vez mais anglófonos dos programas de pós-graduação. Como denunciado por Silva Júnior e Kato (2018), a internacionalização pós-graduada é inseparável da financeirização que coloniza agendas, modula objetos de pesquisa e transforma a universidade estatal em praça de circulação de capitais simbólicos.

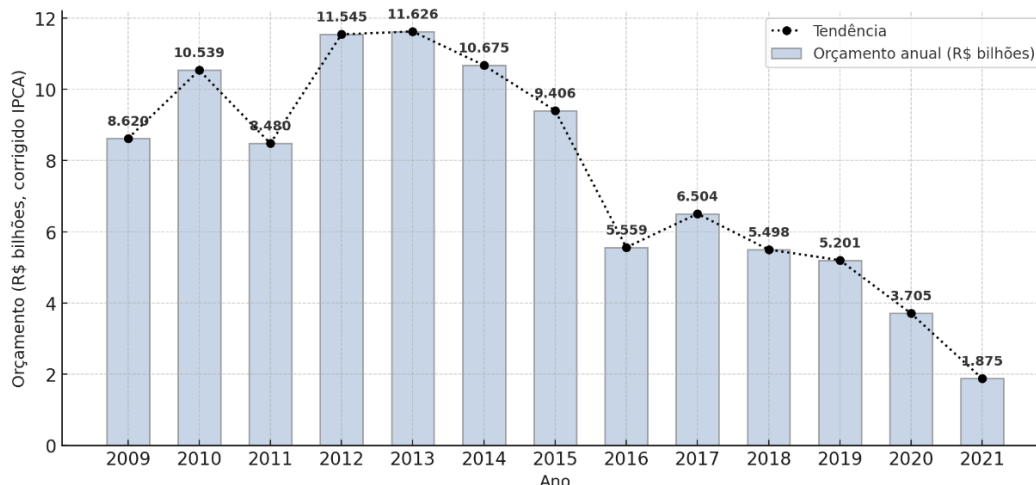
Nas vias burocráticas, a CAPES, com sua Diretoria de Avaliação, baliza e quantifica cada movimento internacional, convertendo a circulação de saberes em mais um índice para a liturgia da meritocracia, sem jamais admitir o mal-estar epistêmico que se alastra silenciosamente. O resultado é um exército de jovens pesquisadores talhados para exportação, já afeitos a uma cultura de consenso, imbuídos da missão de credenciar o Brasil nas tramas globalizadas da produção intelectual. Nesse mecanismo disciplinar, mal subsiste a centelha de inquietação que outrora impulsionava o projeto universitário brasileiro, pois a juventude científica desembarca nos centros internacionalizados pronta a sancionar a cultura importada e a sedimentar, sem reservas, a ordem dominante que lhes foi transferida (Breinbauer, 2007).

No espaço cada vez mais restrito da ciência nacional, as agências de fomento figuram como os poucos pilares que ainda sustentam a possibilidade de se traçar rotas para o desenvolvimento de pesquisas e a circulação internacional do saber brasileiro. O ano de 2021, coincidentemente o septuagésimo aniversário do CNPq, não celebrou glórias, mas escancarou as vísceras de um processo de erosão já antigo. O discurso oficial buscou livrar responsabilidades na calamidade sanitária global, mas as feridas da ciência nacional precedem a pandemia. Conforme Miskolci (2023), assistiu-se a um verdadeiro colapso, no qual fundos se

esvaíram, a máquina institucional foi asfixiada por reformas e, para agravar, a virulência de investidas ideológicas com desinformação e anticiência prosseguia inabalada.

O enfraquecimento programático da universidade estatal brasileira resulta de uma racionalidade neoliberal que prescreve a redução do espaço público em favor do rentismo. Nesse regime, a formação integral e o labor científico cedem terreno à lógica utilitarista, atravessando a subjetividade de professores, pesquisadores e pós-graduandos, convertidos em agentes de uma produção submetida à competição desenfreada e à escassez orçamentária. A ausência crônica de investimentos lança os trabalhadores da ciência a uma luta desigual, dominada por editais excludentes e por uma rotina marcada pelo imprevisto e pela adaptação forçada. O resultado é a retração das oportunidades de internacionalização e a naturalização do êxodo de cérebros, evidenciando uma ordem dominante que converte o conhecimento em mercadoria residual, relegado às faces de um mercado global marcado por exclusões sucessivas (Sjaatad, 1992).

Gráfico 1 – Evolução dos investimentos destinados ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) no período de 2009 a 2021, em valores atualizados pela inflação segundo o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), expressos em bilhões de reais.



Fontes: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Lei Orçamentária Anual (LOA), 2021. Gráfico criados pelo autor.

A análise dos dados apresentados no Gráfico 1 revela a profunda retração dos investimentos destinados ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) entre 2009 e 2021. O orçamento, corrigido pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), evidencia uma trajetória ascendente até 2013, quando o patamar máximo atingiu R\$ 11,626 bilhões. A partir de então, nota-se um declínio vertiginoso, com sucessivos cortes que levam o

orçamento a apenas R\$ 1,875 bilhão em 2021, o valor mais baixo da série histórica, representando uma redução superior a 80% em relação ao pico registrado. Isto expõe não só o encolhimento dos recursos para ciência e tecnologia, mas também sinaliza o esgotamento de um modelo de financiamento que sustentava, ao menos formalmente, a esperança de consolidação de um sistema científico autônomo e minimamente estruturado.

Esse movimento orçamentário impõe limites drásticos à pesquisa nacional, afetando tanto a produção de conhecimento quanto a formação de pesquisadores, e repercute de modo decisivo sobre o fenômeno da fuga de cérebros. A compressão dos investimentos não resulta apenas em laboratórios sucateados e projetos interrompidos, mas também em uma corrosão estrutural do prestígio acadêmico nacional, levando jovens talentos a buscar reconhecimento e condições de trabalho em centros internacionais mais estáveis. O gráfico, portanto, condensa em números a radiografia de uma política de desmonte, cujos efeitos reverberam na experiência cotidiana de cientistas e estudantes, inserindo o Brasil em uma rota de crescente precarização no circuito global da ciência.

No escopo dos sentidos UCM, o mito da excelência global esbarra na dureza dos fatos ordinários do mundo acadêmico brasileiro. A evasão de cerca de 6,7 mil cientistas nos últimos anos, somada à ausência de reajustes nas bolsas de CAPES e CNPq por quase uma década, ergueu um cenário em que praticamente uma geração de pesquisadores atravessou o período de formação sob uma política de arrocho. A corrosão silenciosa do poder de compra, catalisada por inflação persistente e carestia, converteu o sonho de permanecer na pesquisa em luta diária pela sobrevivência (Ribeiro, Oliveira, 2024).

Essa mesma racionalidade se agrava na experiência concreta dos pesquisadores que, mesmo imersos em longas jornadas de estudo e dedicação, encontram-se tolhidos por barreiras burocráticas, cortes sucessivos e o desamparo de políticas públicas que negam qualquer reconhecimento substantivo ao trabalho científico nacional. O processo de internacionalização, distante de qualquer ideal de troca e cooperação, assume o perfil de uma disputa ferrenha, na qual países de hegemonia econômica absorvem talentos formados em solo brasileiro e intensificam a dependência tecnológica e intelectual. O saldo desse fenômeno revela uma UCM idealizada, projetada como miragem para justificar reformas e cortes, mas absolutamente incapaz de se materializar enquanto os pilares da ciência brasileira continuam submetidos à precariedade cotidiana, à ausência de perspectivas estruturadas e ao desencanto de gerações inteiras.

O colapso da ciência brasileira evidencia-se a partir de 2016, quando a Emenda Constitucional nº 95 desencadeou uma política de retração deliberada dos investimentos

públicos em pesquisa, agravada durante a pandemia. CAPES e CNPq mantiveram bolsas estagnadas diante do aumento do custo de vida, promovendo a precarização do trabalho científico e acirrando a desigualdade de condições para pesquisadores. O processo materializa a conversão da universidade em espaço submetido à lógica do ajuste fiscal, determinando a saída forçada de cérebros e a perda da capacidade de renovação científica do país.

A crise não se limita ao campo da produção de conhecimento, mas reverbera em rankings internacionais, onde 87% das universidades brasileiras perderam posições no *Center for World University Rankings* (CWUR, 2025) sinalizando um esgarçamento do prestígio intelectual e uma erosão do potencial de inovação nacional. Tal queda de desempenho está ancorada no desmonte do financiamento público, evidenciado pelos dados do *ranking* segundo os quais, das 53 universidades nacionais avaliadas, apenas sete melhoraram sua colocação em relação ao ano anterior, enquanto 46 recuaram, refletindo os efeitos retardados de anos de abandono orçamentário. Mesmo iniciativas recentes de recomposição parcial de recursos mostram-se insuficientes, deixando as universidades à mercê de decisões políticas erráticas e de restrições que atingem desde serviços básicos até a continuidade de pesquisas estratégicas.

O panorama internacional revela, ainda, a ascensão meteórica das instituições chinesas, que ultrapassaram, em 2025, as americanas em número de universidades no *ranking* do CWUR, fenômeno que amplia a competição global por recursos, talentos e reconhecimento. Enquanto *Harvard* mantém o topo do *ranking*, observa-se que o declínio dos investimentos nos Estados Unidos durante a gestão Trump também começa a cobrar seu preço, assim como em França, Alemanha e Japão. O Brasil, fragilizado pelo desmonte de seu sistema científico, torna-se um exemplo paradigmático dos riscos de submeter a ciência à lógica do corte fiscal e à volatilidade política, lançando uma geração de pesquisadores ao exílio ou ao desencanto, e esvaziando as promessas de uma ciência nacional autônoma e socialmente relevante.

Aqui se desenha, com inquietante clareza, o ovo da serpente que alimenta a Universidade de Classe Mundial brasileira. Se, de um lado, a busca por reconhecimento internacional exige pontos focais permanentes para impulsionar o progresso da universidade pública nacional, por outro, os *rankings* globais, minuciosamente esquadrihados em relatórios e pesquisas, reiteram a mesma negligência estrutural: não focam sobre as especificidades de cada país, muito menos abrem espaço para um projeto soberano de ciência. Entre os cinco *rankings* mais renomados, impera a lógica de avaliação do trabalho científico produtivo e numeroso, incapaz de mensurar a densidade histórica, a pluralidade regional e as necessidades do Brasil profundo, mantendo em segundo plano qualquer dimensão de emancipação científica

que não se alinhe à racionalidade do mercado mundial (Slaughter, Rhoades, 2010; Hazelkorn, 2013; Silva Jr, 2017; Knight, 2018).

Quando voltamos o olhar para a trajetória da UCM no Brasil, logo desponta a ferida aberta pela “invasão neoliberal” dos anos 1990, uma ofensiva devastadora sobre a esfera pública. A reforma do Estado, aliada a políticas de ajuste fiscal, como a reforma trabalhista e previdenciária, instaurou um regime no qual a universidade estatal oscila entre o papel de refém e o de usina de ideias insurgentes. Paradoxalmente, a universidade pública brasileira tornou-se tanto polo de resistência quanto celeiro de precarização, acenando ora para a soberania nacional, ora para o entreguismo institucional. Sob esse clima, a fuga de cérebros expõe o impasse: forma-se doutores para o desemprego, mantém-se a restrição de bolsas e benefícios, enquanto se assiste à evasão de talentos para centros hegemônicos, sobretudo nas ciências exatas e da saúde, onde a valorização e a ‘dignidade’ científica encontram abrigo em outros países.

As contradições tornam-se ainda mais agudas quando se examina o recente esforço do governo iniciado em 2023, que, em meio à tentativa de repatriar cientistas expatriados, lança mão de programas e incentivos de natureza compensatória para mitigar a evasão no ensino médio e nas licenciaturas. A política da bolsa Pé-de-Meia Licenciaturas funciona como resposta imediata à dispersão dos graduandos, assim como o Pé-de-Meia voltado ao ensino médio, todos calcados na ideia de que transferências financeiras podem, por si sós, segurar o ímpeto do abandono escolar e reanimar o compromisso estudantil. Multiplicam-se auxílios e bolsas, numa aposta de que o dinheiro trará fôlego às trajetórias escolares e universitárias, ainda que, por trás dessa arquitetura de compensações⁸¹, resista a permanência estrutural do desamparo.

O paradoxo se aprofunda quando, ao mesmo tempo em que se busca atrair de volta cérebros exilados, negligencia-se o cotidiano dramático daqueles que permanecem no país. Mestres e doutores se acumulam nas filas do desemprego, lançados à penúria em pleno território nacional, compondo uma elite científica à mercê da subsistência, em meio à indiferença institucional e à ausência de políticas substantivas de valorização. O duplo exposto por Oliveira (2003) ganha novas formas: o governo oscila entre o desejo de reintegrar os que partiram e a incapacidade de assegurar dignidade aos que ficaram desenhando uma ciência nacional

⁸¹ As chamadas políticas compensatórias, como Bolsa Família, Pé-de-Meia Licenciaturas e Pé-de-Meia Ensino Médio, têm raízes no receituário do *Consenso de Washington*, sendo institucionalizadas no Brasil a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado por Bresser Pereira nos anos 1990. Essas medidas não constituem políticas públicas estruturantes, mas programas sociais de caráter paliativo, desenhados para atenuar sintomas da desigualdade, sem alterar as causas. Sua natureza transitória as torna dependentes da vontade política do governo de plantão, podendo ser revogadas a qualquer tempo por decisão administrativa, o que deixa os beneficiários sempre à mercê da instabilidade institucional e da volatilidade das prioridades do Estado.

atravessada pelo descaso e pela negação sistemática do direito ao trabalho intelectual em solo brasileiro.

Segundo Breinbauer (2007) ao se privilegiar um modelo parlamentar dominado por interesses empresariais, a lógica do lucro se sobrepõe a qualquer projeto genuíno de ciência pública, interditando políticas estruturantes que fixem talentos e fortaleçam o campo científico nacional. Por trás do discurso sedutor da comercialização do conhecimento, encontra-se a velha via de interesses globais e a lógica quase centenária do BM, cuja receita universaliza o imperativo do capital financeiro, naturalizando o exílio intelectual como preço da modernização. Nessa arquitetura de ausências e paradoxos, a fuga de cérebros é sintoma particular de um sistema projetado para excluir, não para emancipar. Se há caminhos para o revide, a bússola do capital global segue apontando para o lucro e para o esvaziamento da soberania intelectual do país.

16. AS CATEGORIAS TEÓRICAS SOBRE A UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL 'BRASILEIRA'

Este penúltimo capítulo propõe-se a definir aquilo que, ao longo desta pesquisa, tratamos como Universidade de Classe Mundial no Brasil, tomando como referência os oito relatórios previamente analisados. A partir deles, emergem indícios de um projeto institucional em curso, marcado por uma adesão progressiva a lógicas mercantis, em especial à comercialização do conhecimento e à obsessão mensurada por padrões de excelência acadêmica. Esses documentos, muito além de simples prescrições técnicas, enunciam orientações que repercutem diretamente na redefinição do que se espera do corpo docente, com exigências de formação compatíveis com ideais produtivistas, tecnicistas e competitivos, muitas vezes distantes da realidade concreta das instituições públicas brasileiras.

A proposta aqui delineada é a de identificar e articular categorias interpretativas que não se apresentam de forma explícita nos documentos analisados, mas que emergiram gradualmente ao longo do processo investigativo, na medida em que as leituras críticas e os cruzamentos teóricos revelaram padrões, repetições e ausências significativas. Essas categorias tornaram-se fundamentais para compreender os contornos e os fundamentos do ideário de UCM no Brasil. Em alguma medida, este movimento reflexivo reabre a pergunta inaugural desta tese, lançando novo olhar sobre seus elementos constitutivos, agora atravessados pelas contradições que se adensaram no percurso analítico.

16.1 – Brasil e UCM: manual de aspirações globais

Quase quinze anos separam a publicação de *O Desafio de Estabelecer Universidades de Classe Mundial* do presente momento histórico. Neste intervalo, o conceito de UCM deixou de ocupar uma posição periférica nos debates educacionais para se consolidar como referência estrutural nas reformas universitárias em diversas partes do mundo. A difusão do termo, associada à ampliação dos *rankings* e à normatização de critérios de excelência, produziu um campo discursivo denso, sustentado por evidências empíricas, experiências institucionais e alinhamentos político-econômicos. No Brasil, o documento circula entre formuladores de políticas, gestores universitários e autores de dissertações e teses que se dedicam a examinar os desdobramentos do modelo. Com versões em inglês, francês, espanhol e chinês, a obra foi concebida para oferecer orientações estratégicas a governos e instituições interessados em reconfigurar seus sistemas de educação superior sob os marcos internacionais da UCM.

A escolha por trabalhar esse capítulo revisitando o documento *O Desafio de Estabelecer Universidades de Classe Mundial*, não deriva da extensão do documento nem de um volume excepcional de dados, mas do lugar estratégico que essa publicação ocupa no conjunto dos relatórios examinados. Decidimos, antes de apresentar as categorias interpretativas que guiarão os próximos blocos analíticos, estabelecer alguns elementos centrais que atravessam a formulação da ideia de UCM, tal como ela foi apropriada no Brasil.

O BM, ainda que frequentemente identificado como órgão de padronização e indução gerencial, também mobiliza um corpo técnico de pesquisadores que contribuiu, ao longo das décadas, com investigações significativas sobre pobreza, tecnologia, indústria, ciência e educação. É nesse campo tensionado, entre produção de conhecimento e difusão normativa, que este relatório se destaca entre os demais, não como um documento isolado, mas como um enunciado que se articula com estratégias de reforma universitária de alcance global.

Esse texto apresenta-se, diferentemente dos demais relatórios analisados, com uma função estruturadora, semelhante a uma cartilha técnico-política, cujo conteúdo não se limita à descrição de experiências ou recomendações setoriais. No interior do documento, a lógica da UCM se impõe por meio de um léxico que consagra a busca incessante por desempenho mensurável, ampliação de produtividade e inserção internacional, deslocando os marcos institucionais para órbitas alinhadas aos regimes de prestígio acadêmico transnacional. Essa construção discursiva não se limita à oposição entre economia e política, nem autoriza sua separação analítica, pois aquilo que se projeta no texto é justamente a atualização de um pacto estrutural entre ambas, no qual a universidade pública passa a figurar como território de interesse estratégico.

O discurso em torno da UCM repousa sobre um paradoxo escancarado, ao mesmo tempo em que ninguém consegue definir exatamente o que ela é, governos, instituições e organismos multilaterais se mobilizam obsessivamente para replicá-la, financiá-la e promovê-la como modelo incontestável de excelência. A repetição semântica do termo "classe mundial", multiplicada por motores de busca e pelas estratégias de marketing institucional, revela menos um conceito do que uma performance vazia sustentada por aspirações geopolíticas. A UCM, nesse caminho histórico, não emerge como uma construção coletiva de saberes ancorados em demandas sociais concretas, mas como um fetiche classificatório alimentado por *rankings* que escamoteiam desigualdades históricas e travestem a exclusão de critérios técnicos. A tentativa de definir a UCM por meio de listas e indicadores, como mostra o fracasso do *Asiaweek*, evidencia que o verdadeiro conteúdo desse modelo está menos no que ele diz ser e mais no que

oculta: a privatização do conhecimento e a elitização da universidade pública (Sguissardi; 2005; Robertson, 2010).

Ao reduzir a universidade à soma de capital financeiro e tempo, o exemplo relega a educação ao estatuto de investimento especulativo de longo prazo, distanciando-se de qualquer noção de função pública. Ao contrário do que sugerem seus entusiastas, a UCM não nasce de projetos pedagógicos consistentes, nem da construção plural de epistemologias diversas, mas da capacidade de atrair vultosas doações, alianças corporativas e visibilidade internacional.

Essa lógica excludente pode produzir um ecossistema universitário radicalmente estratificado, no qual a hierarquia global se impõe pela capacidade de gerar lucros, captar talentos e converter prestígio simbólico em influência geopolítica. O fato de que mesmo nos Estados Unidos apenas uma fração ínfima das instituições seja considerada "de classe mundial" revela a função disciplinadora desse modelo, que transforma a maioria das universidades em subsidiárias periféricas de um projeto de acumulação acadêmica centrado nos países centrais (Marginson, 2014).

A ambiguidade conceitual em torno da UCM não é uma falha epistemológica, mas um expediente político deliberado. Quanto mais turva a definição, mais facilmente se desloca o debate para os critérios de adesão e ranqueamento, deixando em segundo plano a função pública da universidade. O BM (2011) evita qualquer esforço real de conceituação crítica, pois interessa-lhe manter o termo como uma palavra-chave de circulação global, útil para atrair investimentos e legitimar reformas. Nessa lógica, qualquer instituição pode ser empurrada à obsessão pela reputação internacional, desde que se submeta aos critérios estabelecidos por organismos e consultorias especializadas. A indefinição é, portanto, estratégica: ela permite que se naturalize uma agenda tecnocrática em nome da suposta excelência, quando, na verdade, o que está em jogo é a reorganização do sistema universitário sob imperativos empresariais e mercantis.

Ao apresentar a pesquisa como eixo estruturante da UCM, o BM (2011) desloca a função crítica da ciência para o campo da produção técnica com valor comercial. O que é apresentado como reconhecimento pelos pares, na verdade, está limitado a circuitos de validação que excluem epistemologias não alinhadas aos centros hegemônicos. O conhecimento passa a ser validado pela capacidade de gerar artigos indexados em periódicos estrangeiros, e não por seu compromisso com os dilemas concretos das sociedades.

A retórica da “excelência docente” reiterada pelo BM (2011; 2014) esconde uma hierarquização acadêmica profundamente excludente, assentada na valorização de trajetórias internacionais e de títulos obtidos em instituições já reconhecidas pelos *rankings*. Sob a

aparência de meritocracia, o que se institucionaliza é um filtro simbólico que desqualifica docentes locais, precariza vínculos trabalhistas e desmonta as carreiras públicas. Segundo Kim (2015; 2017) a subjetividade docente também é capturada por esse regime por meio de mobilidade acadêmica transnacional, que reconfigura identidades em função do capital financeiro e do valor de mercado do conhecimento. Forma-se uma hierarquia entre aqueles que circulam e acumulam prestígio global e os que permanecem à margem, inclusive ao formar novos professores para esse mesmo jogo.

A liberdade acadêmica, embora exaltada nos relatórios do BM, funciona como elemento ornamental. Na prática, o que se impõe é uma vigilância contínua sobre as áreas que ousam tensionar os fundamentos políticos e econômicos da sociedade. A suposta autonomia da universidade está submetida a indicadores que valorizam a submissão a agendas internacionais e a conformidade com modelos exportados dos centros do capitalismo avançado.

A obsessão por financiamento constante e crescente, como pontuado pelo BM (2011), explicita o tipo de universidade que se deseja consolidar: uma instituição subordinada ao financiamento privado e aos mecanismos de endividamento estudantil. O relatório sugere que a manutenção da UCM exige aportes financeiros de alto vulto, mas omite que essa exigência resulta da própria conversão da educação em mercado.

Essa disseminação do ideal de UCM expõe uma miragem estrutural que opera como fetiche nos corredores da universidade contemporânea. Conforme o alerta de Altbach no documento do BM, “todo mundo quer uma [UCM], ninguém sabe o que é, e ninguém sabe como conseguir uma” (BM, 2011, p. 22), o que se instala não é um projeto compartilhado de universidade, mas um jogo de referências imprecisas, que, no entanto, arrastam consigo prescrições normativas rigorosas.

O impulso de conversão institucional, discutido ao longo deste trabalho, converge para um modelo de competição permanente entre pares, esvaziando a colaboração científica e instaurando uma lógica de produtividade hostil ao próprio sentido formativo da pesquisa. Nesse cenário, o pesquisador passa a habitar uma ambiguidade corrosiva: seus colegas tornam-se simultaneamente companheiros de percurso e adversários estratégicos. Não se trata de um embate epistêmico, mas da produção de visibilidade e retorno mercadológico das pesquisas, medida não por sua densidade teórica, mas por sua rentabilidade e adesão aos circuitos hegemônicos de prestígio. Como analisou Marx (2013; 2017), a mercadoria adquire um poder de dissimulação que encobre as relações sociais que a produzem; na universidade, essa inversão se prolonga quando o trabalho intelectual é reduzido à contagem de produtos e métricas,

tornando invisível o tempo do pensamento, da sala de aula, da escuta, da invenção/produção do conhecimento.

Essa inversão, em nada caracterizada como fenômeno difuso, revela um padrão dual que estrutura o campo universitário sob o capitalismo dependente, tal como analisou Oliveira (2003) ao demonstrar que a razão dualista brasileira opera pela separação entre o moderno competitivo e o arcaico supérfluo, hierarquizando práticas, saberes e territórios. Na universidade, isso significa produzir uma elite acadêmica altamente financiada, internacionalizada e circulante, ao lado de uma massa invisibilizada de docentes, estudantes e técnicos que sustentam o cotidiano institucional.

Como analisou Lukács (2013), a alienação não elimina o trabalho, mas esvazia sua substância ao submetê-lo a formas de existência que negam sua finalidade humana. Na universidade gerencial, o conhecimento é repensado de si mesmo ao ser traduzido em planilhas, editais, *rankings* e produtos. O pesquisador não morre, mas torna-se estranho ao seu próprio ofício, pois vê o valor da sua produção subordinado a uma moeda simbólica que o exclui inclusive do acesso pleno aos próprios meios de pesquisa. No Brasil, onde predominam universidades privadas e matrículas no ensino a distância, apostar na ampliação das universidades públicas e em sua articulação com a sociedade civil é não apenas urgente, mas essencial para romper com a lógica de escassez gerida como critério de excelência. A UCM, nesse contexto, não deve ser concebida como ponto de chegada, mas sim como objeto de crítica e, possivelmente, de superação.

16.2 – Existe a UCM brasileira?

A Universidade de Classe Mundial, conforme delineada pelas diretrizes do BM, ainda não se concretizou de forma plena no Brasil. A universidade pública estatal brasileira, embora preserve aspectos de seu compromisso fundacional com a formação social ampla, permanece em estado inacabado, como já apontado por Silva Jr (2025), atravessada por disputas estruturais, institucionais e de classe. Mesmo as universidades mais bem avaliadas, como as paulistas, não se encaixam integralmente nos parâmetros exigidos para compor o seleto grupo de instituições reconhecidas como UCM.

A ausência de financiamento estrutural, a fragilidade das políticas públicas de fomento à pesquisa de base e a instabilidade dos quadros docentes inviabilizam esse enquadramento. No entanto, por fora desse projeto, uma lógica de reconfiguração mercantilizada se insinua, reorganizando os sentidos do trabalho docente, as finalidades da formação científica e os

vínculos da universidade com o capital. Assim, mesmo incompleta, a UCM brasileira se antecipa no cotidiano institucional como espectro e como norma de governo das práticas acadêmicas.

Alguns dos mecanismos típicos da UCM já se encontram em operação em segmentos da universidade brasileira. A própria existência de programas de excelência voltados à internacionalização, ao incentivo à produtividade acadêmica indexada e à competição por financiamento demonstra uma adesão gradual a padrões hegemônicos de valoração do trabalho universitário. A análise de Altbach (2004; 2013) e Salmi em BM (2011) permite reconhecer que atributos como a captação de talentos internacionais, a presença em *rankings* de prestígio e a dependência de recursos externos são hoje estimulados como exemplos de pertencimento a um circuito global de distinção acadêmica.

Neves e Pronko (2008) já haviam advertido que, para países periféricos como o Brasil, a transposição deste modelo não ocorre como reflexo direto, mas como absorção subordinada de suas exigências, frequentemente convertida em políticas seletivas voltadas para áreas aplicadas com maior apelo mercantil. A universidade, nesse cenário, reconfigura suas práticas e prioridades segundo pressões internacionais, mas sem conquistar, de fato, a inserção autônoma no núcleo decisório do modelo de UCM. Em vez disso, passa a funcionar como corredor intermediário de circulação e teste para o capital transnacional do conhecimento, cedendo parte de sua soberania intelectual e pedagógica em nome de uma promessa sempre adiada de excelência global.

Mesmo sem ter sofrido uma inflexão estrutural completa, grande parte das universidades públicas brasileiras já se encontra submetida às amarras que sustentam o modelo da UCM. As diretrizes de avaliação da pós-graduação, reforçam práticas de uniformização que se orientam pelos critérios definidos nos *rankings* internacionais: internacionalização compulsória, integração a redes de cooperação estrangeiras, produção editorial atrelada a periódicos indexados em língua inglesa e mobilidade docente regulada por contratos de produtividade.

Esse processo não emerge de dentro da universidade como desejo de aprimoramento científico, mas como imposição vinda de fora, acionada por pressões econômicas, empresariais e geopolíticas. Esta é a forma, em que o sistema universitário público nacional passa a ser reconfigurado por exigências externas, sem que isso represente efetiva inserção nos núcleos estratégicos do conhecimento mundial. O que se generaliza é uma estrutura de obediência intelectual, na qual a produção de conhecimento se curva à mercadoria e o pesquisador se converte em gestor de metas.

16.3 – Aspectos teóricos e categorização do conceito de UCM

Com base, então, nesses estudos e análises de relatórios, e no confronto entre quadros epistemológicos e desdobramentos político-institucionais, a pesquisa aqui desenvolvida assumiu uma natureza teórico-documental, com centralidade na leitura crítica de textos normativos, diagnósticos oficiais, planos estratégicos e produções acadêmicas selecionadas. Em vez de convocar entrevistas ou outros dispositivos de escuta direta, o trabalho optou por tensionar as formulações presentes nos documentos que regulam o presente e esboçam futuros desejáveis para a educação superior.

A escolha metodológica incidiu sobre a decifração dos dispositivos textuais que estruturam a universidade sob a lógica do capital dependente, expondo os mecanismos de legitimação inscritos nas normativas e nos discursos oficiais. Nesse percurso, categorias já consagradas foram submetidas a torções analíticas, não como variação conceitual gratuita, mas como exigência teórica imposta pelas incongruências materiais ali detectadas. Outras, até então marginais ou coladas ao jargão tecnocrático, adquiriram relevância estratégica à medida que se revelaram aptas a nomear o inominado. O esforço esteve menos em repetir nomenclaturas consagradas e mais em forjar um léxico dissonante, à altura das fraturas que percorrem os textos e seus silêncios planejados.

Dando sequência ao itinerário interpretativo que sustenta esta investigação, propomos, a seguir, uma incursão teórico-crítica por categorias que, embora largamente disseminadas em textos de orientação técnica, carecem de precisão conceitual quando examinadas sob o prisma das contradições do capitalismo dependente. Entre elas, o conceito de UCM adquire centralidade, não como ideal regulador, mas como síntese imaginária de um projeto globalizante que subordina epistemologias, hierarquiza instituições e redesenha os sentidos da formação universitária.

A categoria UCM, tal como a empregamos nesta pesquisa, não é tomada como objeto pacificado ou mera convenção classificatória, mas como construção intensamente disputada, atravessada por determinações históricas, relações de força e vetores de subordinação. Seu uso carrega implicações epistemológicas e políticas que não podem ser ignoradas sem reproduzir, de forma acrítica, o léxico do capital educacional global. Compreendê-la exige expor os artifícios que a sustentam como dispositivo de distinção, tanto simbólica quanto estrutural, nos arranjos universitários contemporâneos.

Neste estudo, a nossa análise se concentra na gênese e na articulação das construções discursivas que estabelecem hegemonia, buscando desvelar as intrínsecas relações de validação

e marginalização que se reproduzem, especialmente nas formações periféricas do sistema-mundo do saber. O que se apresenta não é uma mera catalogação, mas sim a desnudação de categorias que, quando reinseridas no escopo da crítica dialética, tornaram-se capazes de iluminar as antinomias e os entraves que a universidade estatal pública brasileira enfrenta diante do imperativo global da excelência.

16.3.1 – Universidade de Classe Mundial (UCM)

Conforme analisamos neste estudo, a categoria Universidade de Classe Mundial (UCM) não reflete uma evolução orgânica das instituições nacionais, mas antes representa uma estratégia hegemônica de alinhamento ao mercado global, orientada por interesses alheios às demandas sociais brasileiras. A UCM constitui um repertório normativo importado, que desloca o projeto universitário nacional em favor de agendas desenhadas fora do contexto brasileiro, sempre calcadas no produtivismo, internacionalização e métrica de excelência que pouco dialogam com a história da universidade estatal pública no Brasil.

Oliveira (2003) evidencia como o ideal de excelência importado atua como novo vetor de dependência, articulando os mecanismos de reprodução das hierarquias globais. No cerne dessa lógica se encontra o que o autor denominou razão dualista: um padrão estrutural brasileiro que aparta o moderno do arcaico, o cosmopolita do local, promovendo uma coexistência desigual entre segmentos privilegiados e a grande massa das instituições periféricas. Essa razão dualista revela-se também no campo acadêmico público, pois, embora algumas universidades brasileiras se aproximem de certos indicadores internacionais, notadamente as do estado de São Paulo, nenhuma delas atinge plenamente o status de UCM, permanecendo num limbo institucional em que simulam excelência sem de fato romper com a condição periférica.

Esse movimento é agravado pela ascensão do capital fictício, categoria que Marx (2017) define como a circulação de valores dissociados da produção real, baseados na especulação e na valorização abstrata. No âmbito científico acadêmico, o capital fictício se manifesta na busca desenfreada por *rankings*, títulos e certificados, criando uma economia simbólica de prestígio que não se traduz em investimento concreto, autonomia ou soberania intelectual.

A UCM, nesse sentido, encarna o ápice desse dualismo: apresenta-se como vitrine de excelência para o capital internacional, enquanto sacrifica a pluralidade epistemológica e a função social em nome de aparências e simulações de competitividade. O resultado é uma universidade enredada em uma montanha russa de performances, onde a promessa de ascensão global convive com a permanência da dependência estrutural e da desigualdade interna.

16.3.2 - Capitalismo Acadêmico (lógica UCM)

Conforme investigado nesta tese, o capitalismo acadêmico se apresenta como lógica fundante da UCM, instaurando um regime de valorização financeira, concorrência institucional e metrificação generalizada dos processos acadêmicos. Essa lógica consagra o valor mercantil do conhecimento, submetendo o trabalho docente à racionalidade do desempenho e à vigilância permanente. Antunes (2018) discute esse processo como parte da reconfiguração produtiva do trabalho, em que o capital captura também o conhecimento produzido nas universidades e submete o cotidiano universitário a práticas de controle empresarial.

No contexto da UCM, a lógica do capitalismo acadêmico não se restringe à mercantilização interna, mas se acopla a um sistema mais amplo de expropriação financeira, cujo desfecho se revela no que Paulani (2008) denominou de *Brazil Delivery*. Sob esse termo, a soberania nacional é convertida em mercadoria pronta para consumo do capital internacional, facilitando a captura do orçamento público e das riquezas cognitivas do país por circuitos financeiros alheios às demandas sociais brasileiras.

A acumulação do capital fictício, que Marx (2017) já esmiuçava, atinge grau extremo: trata-se de valorizações dissociadas da base produtiva, lastreadas em títulos, contratos, certificados e promessas futuras, enquanto a universidade entrega seu patrimônio intelectual a quem detém o comando do crédito e do risco. A desigualdade estrutural encontra aqui terreno propício para prosperar, pois o capital financeiro se alimenta das brechas institucionais, dos abismos sociais e da proteção quase blindada oferecida por elites congressuais avessas à redistribuição de riqueza.

Tal fenômeno é intensificado por uma elite nacional que, mesmo diante de tentativas políticas de ruptura ou reorientação soberana, recorre a mecanismos de defesa parlamentar e jurídica para preservar seus privilégios. O Congresso brasileiro, posto em maioria por interesses liberais e compromissos inconfessáveis, garante que toda reordenação institucional favoreça os donos do dinheiro e da palavra. Essa barreira faz com que políticas públicas, por mais arrojadas que sejam, esbarrem no muro do capital, mantendo o ciclo de concentração, evasão fiscal e expansão do rentismo. O capital fictício, nesse ambiente, se infiltra nas universidades sob a forma de fundos de investimento, parcerias transnacionais, e até mesmo por métricas e selos de qualidade, promovendo uma aparência de modernização enquanto aprofunda a dependência e a fragmentação social, como descreve Paulani (2008).

O resultado desse processo é a instituição universitária pública brasileira convertida em usina de matéria-prima simbólica, fornecendo talentos, pesquisas e produtos para um mercado

que não reconhece fronteiras nacionais e não se ocupa com as urgências do povo. Slaughter e Rhoades (2010) argumentam que o capitalismo acadêmico foi desenhado pedagogicamente para que a universidade sirva como parte do mecanismo do capital financeiro, gerando lucro a partir da transformação do conhecimento em mercadoria e da própria universidade em produtora de ativos para o sistema-mundo. Nessa sistemática, a universidade brasileira se vê encurralada, dificilmente atingirá todo o status pleno de UCM, mas tampouco se liberta do ciclo vicioso da produtividade forçada.

16.3.3 – Comercialização do Conhecimento (lógica UCM)

Conforme exposto nos relatórios do BM, a orientação para a comercialização do conhecimento não representa novidade para o campo universitário, visto que remonta a diretrizes já implementadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) ao longo do século XX, especialmente em economias periféricas. Esta recomendação intensifica o imperativo de elevação dos investimentos nas universidades, processo que, à primeira vista, parece consensual.

Contudo, o dilema reside em distinguir investimentos que alimentam apenas a lógica instrumental do capital financeiro — seja na figura da mercantilização dos resultados acadêmicos, seja na obsessão por indicadores — daqueles que favorecem uma perspectiva didática. Investir em conhecimento não se resume a financiar a produção de patentes ou ampliar contratos com empresas, mas supõe criar condições para que as universidades leiam criticamente os contextos locais, regionais e globais, sobretudo numa sociedade como a brasileira, marcada por diversidades continentais.

No exame mais rigoroso desse processo, Harvey (2005) adverte para o modo como o neoliberalismo redefine a universidade, transformando-a em protagonista do mercado de serviços, sem considerar a densidade dos processos formativos e o tempo necessário ao amadurecimento das ideias. Nessa direção, Braverman (1987) nos alertou que a reconfiguração corporativista do trabalho acadêmico, regido por metas e rotinas administrativas, pode sufocar modalidades de pesquisa que demandam investigação paciente, observação prolongada e experimentação contínua. O risco, então, reside em transformar o conhecimento em mercadoria apressada, incapaz de responder ao tempo social e científico exigido pelas demandas públicas.

No universo da UCM, a comercialização do conhecimento transforma a produção acadêmica em ativo econômico, seja por meio de patentes, consultorias, transferência de tecnologia ou associações empresariais. A racionalidade neoliberal se impõe, deslocando o

valor do conhecimento para parâmetros utilitaristas e alimentando o individualismo, o que acaba por fragilizar o compromisso público da universidade. O trabalho acadêmico, ao ser absorvido por práticas utilitaristas, compromete sua função social e favorece uma subordinação constante ao capital financeiro, cenário que facilita a adoção de políticas regressivas, como a cobrança de mensalidades no ensino público, aprofundando assim possíveis disparidades sociais.

16.3.4 – *Rankings* Internacionais (Instituições-*rankings*)

Os *rankings* internacionais acadêmicos, não são simples listas ou instrumentos neutros de ordenação, funcionam como instituições dotadas de poder simbólico, normativo e até econômico, determinando trajetórias, induzindo políticas públicas e influenciando decisões orçamentárias nos quatro cantos do planeta (Cf. Bourdieu, 2004). Organizações como QS e *THE* corporificam esse papel institucional, atuando como dispositivos internacionais que fixam parâmetros, fixam escalas e forjam identidades universitárias, produzindo um campo global de competidores que, ao se submeterem a tais métricas, acabam por reconhecer a autoridade dessas corporações na regulação do prestígio acadêmico. Marginson (2006) e Hazelkorn (2011) esclarecem que a ascensão desses *rankings* não deve ser confundida com mera adoção técnica de critérios objetivos, mas sim como constituição de um novo poder que atribui valor, seleciona o que é relevante e legítima, ou desqualifica, práticas acadêmicas em escala global.

Essa categoria de *rankings* internacionais, conforme examinamos neste trabalho, reveste-se de particularidade na compreensão da UCM e de seus reflexos no cenário brasileiro. As Instituições-*rankings* produzem um espaço simbólico de medição, exposição e competição, onde as universidades buscam legitimação perante o olhar internacional e, ao mesmo tempo, submetem-se a mecanismos de disciplinamento e normatização.

Hazelkorn (2011) aponta que tais *rankings* funcionam como vitrines de excelência, mas, sobretudo, como instrumentos de comparação e imposição de padrões, tornando-se referenciais para políticas de avaliação, distribuição de recursos e definição de estratégias institucionais. Nessa arena, elementos como produção científica internacionalizada, mobilidade de pesquisadores e até premiações como o Nobel tornam-se índices de distinção, reforçando a tendência à uniformização de critérios e à crescente mercantilização do conhecimento acadêmico.

16.3.5 – Tecnoglobalização:

A tecnoglobalização, conceito vital para o entendimento das mutações universitárias sob o capitalismo avançado, é aqui abordada como o entrelaçamento sistêmico e hierarquizado das instituições acadêmicas do Sul Global com os fluxos internacionais de ciência, tecnologia e inovação, sem jamais converter essa inserção em soberania intelectual. Quijano (2014) evidencia que essa integração se realiza sob a forma da dependência, projetando universidades brasileiras como apêndices periféricos na engrenagem global do saber, destinadas a recepcionar e executar protocolos estabelecidos por metrópoles científicas.

Essa arquitetura não pode ser confundida com um salto emancipatório, pois remete precisamente ao que Chesnais (1996) descreveu como mundialização do capital, em que o conhecimento assume feições mercantis sem suprimir as desigualdades históricas entre centros de comando e áreas de reprodução. No interior da UCM, a tecnoglobalização evidencia o viés utilitarista da universidade, presa a métricas internacionais e condicionada por agendas impostas do exterior.

No cenário contemporâneo, a tecnoglobalização não se restringe à circulação de equipamentos, dispositivos digitais ou redes de informação, mas se aprofunda com a expansão das inteligências artificiais, plataformas globais e redes de colaboração que, em essência, reiteram o lugar periférico das universidades brasileiras. Chesnais (1996) sublinha como essa incorporação subordinada intensifica a transferência de tecnologias, mas bloqueia o acesso pleno ao conhecimento estratégico, renovando dependências históricas e inviabilizando a construção de uma agenda científica autenticamente nacional. A tecnoglobalização, portanto, não representa ruptura com a lógica de subordinação, mas sua reatualização sob formas mais sofisticadas e adaptadas ao novo capitalismo informacional.

16.3.6 – Tecnociência:

A tecnociência, conforme se delineia no contexto da Universidade de Classe Mundial, encarna uma dissolução da razão inaugural da ciência, comprimindo sua potência crítica sob o peso de demandas utilitaristas e algoritmos de produtividade. O que emerge é um regime universitário administrado pelo BM, que toma a produção de conhecimento como extensão da máquina capitalista, privando-o de seu próprio ímpeto reflexivo. Marx (2017) já advertia para o esgotamento do sentido emancipador do trabalho, nesse caso o intelectual (imaterial) quando

subsumido à lógica da acumulação, e aqui, as políticas universitárias reduzem a ciência a um repositório de fórmulas, patentes e estatísticas.

No rastro dessa racionalidade, Postman (1994) cunha o conceito de tecnopólio para designar o predomínio absoluto das soluções técnicas, deslocando a universidade para o papel de prestadora de serviços ao capital, onde a pesquisa científica já não persegue o conhecimento pelo conhecimento, mas se converte em moeda de troca no mercado global. Essa reconfiguração, evidenciada nos relatórios do BM, impõe à universidade brasileira um perfil de laboratório para interesses externos, abandonando seu compromisso com a crítica e com a pluralidade epistemológica. Nessa condição, a tecnociência desvia a ciência de seu sentido original.

16.3.7 – Fuga de Cérebros (Brain Drain):

A fuga de cérebros, concebida aqui como *brain drain*, configura-se como o êxodo dos sujeitos mais qualificados de territórios à margem dos circuitos de prestígio internacional, processo que desafia tanto a sustentabilidade das universidades públicas quanto o futuro da ciência brasileira. Quando a UMC emerge como objetivo institucional, ela redefine as ambições formativas, estabelecendo padrões de excelência que frequentemente desconsideram as particularidades regionais e as necessidades sociais do Brasil. Em vez de consolidar ecossistemas científicos autônomos, essa lógica pode catalisar a mobilidade dos pesquisadores mais destacados, uma vez que o reconhecimento, a infraestrutura e os incentivos permanecem concentrados nos centros globais de ciência, reiterando o ciclo de subtração de inteligências e aprofundando a dependência estrutural do país em relação ao Norte global.

Ao analisarmos os dados e o modelo de UMC, por exemplo, evidencia-se que a ampliação de cursos e de investimentos não assegura a permanência dos cientistas na região, pois o apelo da UCM reside em prometer mobilidade ascendente, visibilidade internacional e acesso a redes globais. Essa racionalidade, ao mesmo tempo em que pode aprimorar a formação de pesquisadores, alimenta o desejo de inserção em espaços mais valorizados do sistema-mundo acadêmico, reduzindo as universidades públicas a trampolins para trajetórias individuais e não a polos de desenvolvimento local. Assim, conforme discutimos, a UCM não elimina as contradições da fuga de cérebros, mas, por vezes, as intensifica ao subordinar a produção de conhecimento à lógica da competitividade transnacional, esvaziando o compromisso com a fixação de talentos e com a transformação social em escala nacional.

16.3.8 – Dependência e Subordinação (Sul Global/Norte Global)

A trama da dependência que ancora as universidades brasileiras nos circuitos globais do conhecimento manifesta-se como expressão histórica da modernidade periférica, capturada nos dispositivos de regulação impostos pelo BM. Esta instituição, para além de financiar, enreda e disciplina o projeto universitário segundo comandos transnacionais, convertendo a universidade estatal pública em espaço de experimentação de padrões globais que erodem a autonomia local.

Como evidencia Silva Jr. (2017), a universidade estatal pública brasileira é impulsionada a ajustar-se a critérios internacionalizados de excelência, o que resulta na padronização dos processos avaliativos, internacionalização forçada das práticas e sujeição aos conglomerados editoriais que regulam o acesso e o valor do conhecimento. Torna-se explícita, nessa engenharia, a permanência do Sul Global como fornecedor de matéria-prima intelectual e de mão de obra qualificada, sem jamais lograr o domínio sobre os circuitos de circulação e apropriação do saber, mantendo-se a cisão do trabalho intelectual apontada por Marx (2013).

Tal divisão, que se atualiza no século XXI sob roupagem tecnocrática, consolida o Sul Global como periferia epistêmica, mesmo diante do crescimento quantitativo da produção científica e do alargamento das parcerias internacionais. O percurso investigativo desta tese demonstra que a universidade estatal pública, pressionada por diretrizes desenhadas no Norte Global, submete-se a padrões, métricas e critérios definidos em territórios estrangeiros, sem romper com as amarras impostas por interesses alheios à sua formação histórica.

16.3.9 – Alienação no Trabalho Acadêmico

No percurso desta tese, a alienação no trabalho acadêmico foi tratada como um processo de estranhamento e esvaziamento do sentido social da docência e da pesquisa, compondo-se como uma cisão fundamental do sujeito consigo mesmo e com aquilo que produz. O docente e o pesquisador, submetidos à lógica da produtividade, acabam convertidos em meros executores de tarefas fragmentadas, devendo responder a exigências quantitativas e a controles gerenciais que esfurelam a dimensão coletiva da produção do conhecimento. Oliveira (2003) já denunciava essa razão dualista que se reproduz em cada canto da vida universitária, fazendo do trabalho acadêmico uma experiência dilacerada entre o coletivo e o isolamento, entre a criação compartilhada em grupos de pesquisa e orientações, e a solidão crônica que marca a inserção do trabalhador intelectual em meio às insolações societárias locais.

Essa dualidade é marcada por uma cisão, que, para além do aspecto produtivo, arranca o sujeito do resultado de seu próprio trabalho, tornando-o estrangeiro em relação àquilo que constrói. Na universidade, a alienação se materializa na submissão cotidiana dos docentes a métricas de desempenho e à intensificação das atividades, ao mesmo tempo em que prolifera uma espécie de celebração alienada, uma exaltação ambígua, quase farsesca, da própria precarização. Conquistar posições em *rankings*, superar colegas, ou ver sua instituição ocupando posições elevadas em classificações internacionais converte-se em ritual estranho, onde se festeja o triunfo de uma lógica que dilacera o trabalhador científico.

A alienação acadêmica, neste contexto, revela sua potência corrosiva ao transformar a vida universitária em território de ambivalências, fragmentando vínculos, anulando dimensões críticas e instaurando uma atmosfera em que o sucesso individual se impõe como façanha isolada e competitiva. O pesquisador, ao celebrar conquistas em critérios alheios, participa de um jogo em que a vitória de poucos é, paradoxalmente, a derrota coletiva, pois são critérios que destroem o cotidiano dos trabalhadores científicos, minam o sentido social da universidade e acentuam o estranhamento do sujeito frente ao próprio fazer, instaurando uma normalidade perversa e distorcida (Antunes, 2018).

A alienação, sob a lente de Marx e aprofundada por Konder (2013), desponta como uma categoria fundamental para compreender a desvinculação entre o trabalhador e o processo vital de sua própria atividade, transformando o resultado do trabalho em entidade estranha e hostil ao próprio sujeito. Em Marx (2013; 2017), alienação não é mero distanciamento psicológico, mas condição objetiva inscrita nas relações sociais de produção, onde o trabalho deixa de ser afirmação da vida e passa a ser mercadoria, comandada por determinações alheias ao indivíduo. O trabalhador, ao perder o controle sobre o ritmo, o sentido e o destino de sua produção, converte-se em apêndice das forças que o dominam, testemunhando a inversão do processo em que a objetivação de sua criatividade se volta contra ele, subjugando sua existência à exterioridade das normas, metas e interesses do capital.

Konder (2013) radicaliza esse entendimento ao indicar que a alienação mina não apenas a práxis, mas a própria capacidade de autoconsciência crítica do sujeito, reduzindo-o à condição de engrenagem do aparato social, incapaz de reconhecer-se no que faz ou de transformar sua circunstância. No trabalho acadêmico, essa alienação revela-se na experiência concreta de um fazer intelectual submetido a padrões instrumentais, esvaziado de sentido emancipador, onde o docente e o pesquisador se veem apartados tanto do processo quanto dos frutos de sua criação, condenados a uma existência intelectual funcionalizada e cada vez mais incapaz de transgredir a ordem estabelecida.

16.3.10 – Capital Financeiro (lógica UCM)

O capital financeiro, como delineado nesta tese, revela-se não como mero expediente de acumulação, mas como a expressão última da abstração social, capaz de dissolver todo lastro produtivo e instaurar um regime em que a circulação das mercadorias e dos títulos usurpa o lugar do trabalho concreto e da criação intelectual autêntica (Cf. Chesnais, 1996; Marx, 2013). Esse capital, sem rosto e sem pátria, infiltra-se nas entranhas da vida universitária, convertendo a própria universidade em objeto de cálculo, especulação e troca. Na UCM, esse fenômeno se mostra em sua forma mais refinada e implacável: a universidade pública deixa de ser um espaço de formação humana para transformar-se em vitrine de índices, mercado de reputações, circuito de validações instantâneas, onde a lógica do dinheiro destila sua alquimia sobre cada resultado acadêmico, subtraindo sentido ao trabalho científico e à experiência coletiva.

O discurso de excelência, erigido como dogma incontestável, instala sobre a UCM uma liturgia de procedimentos, tabelas e métricas, em que toda diferença histórica, cultural ou intelectual é dissolvida no ácido da competitividade global. É nesse teatro de aparências que a advertência de Krippner (2011) se revela incontornável: o capital financeiro age não apenas como agente econômico, mas como princípio ordenador das subjetividades e das instituições, instaurando um tempo de decisões voláteis e de prioridades sempre rearranjáveis.

A universidade, então, se apresenta como empresa de títulos, administradora de estatísticas e laboratório de dados, oferecendo à voracidade dos fundos internacionais aquilo que restou de sua dignidade institucional. Professores e pesquisadores, outrora artífices da crítica e da invenção, são convertidos em burocratas do desempenho, zeladores de relatórios e promotores involuntários de uma ordem que nada deseja senão a pura circulação do valor financeiro em nome de uma suposta modernização.

Neste ambiente, a UCM não conhece repouso, pois cada conquista, cada menção, cada selo de qualidade internacional funciona como moeda em circulação, subordinando o valor do conhecimento ao julgamento externo de plataformas que jamais reconhecerão a riqueza das singularidades locais. A universidade, agora refém dos circuitos financeiros, celebra vitórias que são, na verdade, a apoteose da alienação. O capital financeiro, assim, instala seu reinado de transitórios aplausos, silenciando a crítica e promovendo a orfandade do espírito universitário.

16.3.11 – Universidade Estatal Pública brasileira

Para quem existe a universidade estatal pública brasileira? Saviani (2008) nos lembra que sua razão histórica repousa sobre o compromisso com a justiça social, com a formação de sujeitos críticos e com o atendimento às demandas que brotam das necessidades nacionais. Ela não se dirige ao capital especulativo, tampouco aos cenáculos das oligarquias, mas persiste como esperança dos que foram historicamente interditados do acesso ao saber, como caminho de ascensão para as classes populares, para os filhos do povo, para as vozes que a sociedade tentou calar. Inspiramos em Oliveira (2003), em sua análise da razão dualista, para expor o conflito fundamental: a universidade estatal é convocada a decidir entre servir à manutenção das desigualdades ou colocar-se a serviço de um projeto coletivo de país. Em meio a todas as investidas privatistas, cortes e imposições externas, ela resiste porque sua existência responde a uma necessidade histórica que não se deixa apagar pela lógica mercantil.

Mas o que é, em sua essência, essa universidade estatal pública brasileira? Silva Jr. (2025) revela a incompletude constitutiva dessa instituição, que, distante de qualquer síntese harmônica, é marcada pela tensão entre a utopia do comum e as pressões cotidianas de mercantilização. Nesse espaço, coexistem projetos antagônicos: de um lado, professores e estudantes que ainda se lançam à tarefa hercúlea de produzir saberes comprometidos com o interesse público, de outro, as forças de controle, avaliação e competição que ameaçam esterilizar toda experiência coletiva. Saviani (2008) insiste na universidade como lugar da construção crítica, enquanto Oliveira (2003) adverte para os riscos de submissão a racionalidades que reduzem o sentido do trabalho intelectual. No interior da universidade, ainda se gesta, a duras penas, um éthos de solidariedade e autonomia, continuamente ameaçado pelos assédios da racionalidade gerencialista.

Quanto ao futuro, Krippner (2011) oferece o diagnóstico inquietante, ao absorver integralmente as diretrizes da UCM, a universidade estatal pública brasileira caminha para sua completa dessubstancialização, tornando-se peça funcional nos circuitos do capital financeiro, objeto de especulação reputacional e mero laboratório de conformidade internacional. Silva Jr. (2017) denunciou o esvaziamento da função social da universidade, que, seduzida por métricas globais, vai cedendo sua autonomia e sua capacidade de ponderar a ordem social, celebrando conquistas que nada devolvem à coletividade.

Neste território estranho, onde os saberes deveriam florescer em solo fértil de pensamento livre, o que se assiste é a universidade estatal pública brasileira despossuída, exilada do pacto originário do comum – como vislumbria Rousseau (2004), para quem toda

formação deveria visar o cidadão e não o súdito. Marx (2011), ao perscrutar a alienação, enxergaria aqui o conhecimento destituído de raiz, o trabalho intelectual escamoteado de seu sentido humano, engastado em mecanismos que produzem fetiches e espetáculos, não emancipação. Gramsci (2004), sempre atento ao papel dos intelectuais orgânicos, veria no declínio da função pública da universidade o triunfo da hegemonia privada, a vitória dos “modernos príncipes” das finanças e dos algoritmos sobre os velhos sonhos de cultura nacional-popular.

É nesse teatro de sombras, que talvez Arendt (2010) observaria a destruição do espaço público, a substituição da *vita activa* pela apatia burocrática, o ocaso do julgamento e da ação coletiva em favor da neutralidade mortiça dos processos e das estatísticas. Locke (2010), com sua fé no entendimento racional e no contrato social, talvez se inquietasse ao perceber que a universidade não mais garante o direito de todos ao saber, mas se converte em propriedade de poucos, regada por títulos de posse e selos de exclusividade, cada vez mais distante do espírito da tolerância e da educação universal. Freire (2021), por sua vez, clamaria contra a anestesia da consciência, lamentando a universidade que se nega ao diálogo, ao inacabamento, ao encontro transformador entre saberes subalternos e ciência institucionalizada, reduzindo-se a palco de adaptação e domesticação dos sujeitos.

O que resta, quando a universidade abdica de seu papel público, não é senão a celebração vazia de prêmios e índices, a miragem de relevância internacional, enquanto o conhecimento deixa de libertar para servir a circuitos de legitimação instantânea. Nessa vitrine de artificialismos, o espaço da universidade perde sua vocação como lócus de debate, conflito e criação – e se torna apenas mais um território ocupado por administradores do óbvio e por sacerdotes do conformismo. O gesto inaugural do pensamento, aquele que Rousseau e Marx reivindicaram como insubmisso, desaparece sob a poeira da indiferença. E é esse silêncio que, entre métricas e celebrações vazias, anuncia a desertificação do espírito público e a negação da promessa iluminista do saber como patrimônio universal.

17. CONCLUSÃO

Esta pesquisa lançou seu olhar inclemente sobre a noção de Universidade de Classe Mundial (UCM) no Brasil, não como um objeto inerte, mas como fenômeno tensionado por múltiplos vetores que atravessam o trabalho acadêmico, os dispositivos de regulação e as tramas de subordinação estrutural. Ao recusarmos a segmentação desses eixos em tópicos estanques, privilegamos uma leitura orgânica, em que cada dimensão surge imbricada nos relatórios e práticas analisadas, que permitiu que o próprio objeto da investigação se manifeste em sua totalidade contraditória e indissociável. Foi neste contexto que se inseriu a crítica à economia política do BM, cujos relatórios funcionam não apenas como roteiros para reformas institucionais, mas como mapas do assujeitamento, nos quais a promessa de excelência esconde uma arquitetura global de dependência, expropriação simbólica e reconfiguração do sentido público da universidade brasileira.

O objetivo delineado na pesquisa foi perscrutar minuciosamente oito relatórios paradigmáticos: *Caminho para a Excelência Acadêmica e Criação de Universidades de Pesquisa de Classe Mundial* (2011), *O Desafio de Saber e Cercar Universidades de Classe Mundial* (2009), *Ensino Superior para o Desenvolvimento: uma avaliação do apoio ao grupo do BM* (2017), *Conhecimento e Inovação para Competitividade* (2008), *Alcançando uma Educação de Classe Mundial no Brasil: a próxima agenda* (2012), *Professores Excelentes* (2014), *Uma Encruzilhada: Educação Superior na América Latina e Caribe* (2017) e *O Caminho Rápido para Novas Habilidades* (2012). Todos esses documentos constituem o arcabouço sobre o qual se constrói a argumentação e nos permitiu investigar como a economia política da UCM se infiltra nas fissuras institucionais, reordenando prioridades, estratégias e os próprios sentidos do trabalho docente e científico.

O percurso analítico adotado expandiu-se para abranger não só a influência normativa do BM, mas também políticas estruturais no Brasil. A razão desses elementos revelou que a concentração do ideário da UCM não constitui mero efeito colateral, mas sim lógica central que subordina as redes de pesquisa, as formas de produção do conhecimento e a autonomia universitária a interesses que extrapolam o campo nacional.

A pergunta de pesquisa que orientou esta tese – **se o Banco Mundial exerce influência sobre as políticas de regulação da educação superior brasileira, visando transformar as universidades estatais públicas em instituições de classe mundial** – foi enfrentada de modo sistemático ao longo de cada capítulo. Em *A universidade a serviço de quem? A agenda do Banco Mundial*, abrimos a análise expondo a história do BM e o quadro de interesses que

conformam a universidade como campo de disputa entre demandas sociais e estratégias globais de poder, colocando em cena o papel do Banco Mundial como formulador de agendas e expectativas institucionais.

Em *Convergências financeirizadas: Banco Mundial e a racionalização das universidades*, discutimos a penetração dos mecanismos financeiros e de racionalização administrativa, mostrando que o BM age como regulador indireto, instituindo métricas, metas e padrões que moldam o funcionamento das instituições mesmo à distância. Já em *A universidade estatal pública brasileira sob as “cartilhas técnico-políticas” da World Class University*, demonstramos como as prescrições globais e as recomendações técnicas se convertem em práticas de regulação, alterando a razão de ser da universidade e promovendo sua adaptação a parâmetros externos.

Nos capítulos *Caminho para a excelência acadêmica*, *Desafios na criação de universidades de classe mundial*, *Educação superior para o desenvolvimento* e *‘Comercialização’ do conhecimento*, aprofundamos a investigação sobre como relatórios do Banco Mundial funcionam como roteiros para o reordenamento institucional. Analisamos o modo como a excelência se torna palavra de ordem, articulando processos de avaliação e concorrência, ao mesmo tempo em que a educação superior é progressivamente submetida a exigências do mercado global. O movimento de mercantilização se faz sentir tanto no currículo quanto na lógica da produção científica, destacando que a universidade se torna arena de disputa de reputações, recursos e legitimidades condicionadas por avaliações internacionais.

No capítulo *Educação de classe mundial*, exploramos os efeitos da adoção de parâmetros internacionais para redefinir finalidades, estruturas e prioridades institucionais para educação básica, imitando em menor escala os mesmos sentidos de Universidade de Classe Mundial, mas no âmbito da formação básica. Em *“Professores excelentes”*, abordamos como a figura do docente é remodelada segundo critérios de produtividade, desempenho e alinhamento a padrões globais, muitas vezes em detrimento da autonomia pedagógica e da crítica social. Em *Redefinindo os rumos na educação superior* tratamos as manobras institucionais e as reformas que acompanham esse processo, evidenciando a atuação de agentes externos e internos, todos movidos por uma racionalidade que privilegia a inserção internacional e a visibilidade perante organismos multilaterais.

O capítulo *Da UCM à era dos cursos curtos: crítica às estratégias de aceleração formativa* examinamos a emergência de novos formatos de formação, impulsionados por demandas do mercado e pela lógica do tempo acelerado, que desafiam os compromissos tradicionais com a formação integral, expostos regulatórios diretos dos documentos do BM. Em

Universidade de classe mundial 'brasileira': entre excelência e dependência, discutimos as contradições da adaptação nacional ao modelo internacional, revelando que a busca por excelência acaba por aprofundar dependências históricas e subordinações epistemológicas. No capítulo *Competição e alienação no labirinto do capitalismo acadêmico e UCMs*, revelamos como a cultura da concorrência e da comparação se entranha nos modos de ser, pensar e trabalhar, convertendo a experiência acadêmica em um jogo de validação e insegurança permanente.

No tópico *Evasão de talentos e a condição do trabalho científico*, explicitamos os mecanismos de expulsão indireta e desgaste presentes no novo regime universitário, onde a busca por reconhecimento internacional intensifica a precariedade das condições de trabalho e alimenta o êxodo dos pesquisadores mais qualificados. Por fim, em *As categorias teóricas sobre a universidade de classe mundial 'brasileira'*, realizamos a síntese dos conceitos fundamentais para compreender o fenômeno, articulando historicidade, mediação, hegemonia e exploração, à luz do método dialético e das teorias críticas da educação, para fundamentar a leitura de todo o processo analisado nos documentos do BM.

Em cada um desses capítulos, respondemos de maneira densa, múltipla e crítica à pergunta central desta tese. Mostramos que a influência do BM opera não pela imposição direta, mas por um emaranhado de dispositivos simbólicos, técnicos e políticos que reorganizam, gradativamente, as universidades estatais públicas brasileiras em direção ao modelo de classe mundial. O BM não age como corpo estranho, mas infiltra-se no organismo institucional por meio de relatórios, consultorias, financiamentos condicionados, *rankings*, mecanismos de avaliação e na indução de uma cultura acadêmica marcada pela adaptação e pelo consentimento.

A resposta é, portanto, afirmativa: cada capítulo desvelou as camadas, nuances e dispositivos pelos quais o BM influi, conforma e regula, por vias diretas e indiretas, a trajetória das universidades estatais públicas brasileiras, induzindo-as para um modelo da Universidade de Classe Mundial como matriz orientadora do presente e, talvez, do futuro de nossas instituições.

Ao final desta jornada investigativa, torna-se indispensável salientar que a compreensão sobre a influência do BM na regulação da educação superior brasileira, especialmente na conversão das universidades estatais públicas em instituições de classe mundial, só foi possível graças a um percurso teórico que se recusa a trilhar o caminho da obviedade. Foi necessária uma interlocução crítica entre autores clássicos e contemporâneos, extraíndo de cada um deles não apenas conceitos, mas instrumentos de análise que permitissem destrinçar, ou melhor, revelar, as tramas que conectam a política pública nacional às exigências da ordem global.

Nesse processo, Marx foi imprescindível para situar as relações de produção, desvelando como a universidade é atravessada pela lógica do valor e pelo fetichismo do conhecimento enquanto mercadoria, enquanto Lukács forneceu o aparato conceitual para apreender a totalidade em seu movimento contraditório, destacando a importância da historicidade, da mediação e das determinações sociais na configuração da universidade estatal pública brasileira.

Bourdieu, por sua vez, ocupou papel central na análise dos capitais simbólicos e das lutas por legitimidade, desvelando a disputa por posições no campo acadêmico e os mecanismos de reprodução das hierarquias institucionais. Bourdieu permitiu, assim, compreender como as transformações promovidas pelo BM operam tanto na esfera objetiva, estrutura de financiamento, avaliação, produção científica, quanto na subjetividade dos agentes, internalizando estratégias de distinção e reconhecimento internacional.

Knight e Altbach foram fundamentais para captar as dimensões da internacionalização, da mobilidade e do fluxo global de saberes, evidenciando como a UCM surgiu como ideal regulador, convertendo a educação superior em arena de competição planetária. Hazelkorn contribuiu para a análise dos *rankings* e da cultura da comparação, elucidando o papel dos sistemas de avaliação na construção de novas hierarquias e na promoção de comportamentos institucionais orientados à visibilidade global.

Slaughter e Rhoades, com sua teoria do capitalismo acadêmico, ofereceram as chaves para interpretar a mercantilização da pesquisa, a redefinição do trabalho docente e a erosão do compromisso social da universidade. Suas análises serviram de baliza para perceber que o discurso da excelência, disseminado pelo BM, se converte em vetor de alienação, precarização e esvaziamento do sentido emancipador do conhecimento. Marginson, por sua vez, possibilitou aprofundar a leitura sobre os mecanismos de regulação transnacional e as múltiplas escalas do poder universitário, enquanto Silva Jr. e Sguissardi foram fundamentais para identificar as especificidades da experiência brasileira, escavando o processo histórico de inacabamento e dependência estrutural que caracteriza a universidade estatal pública.

A universidade estatal pública brasileira é frequentemente apresentada como espaço privilegiado para a implantação desse modelo, tratada como instância estratégica para o desenvolvimento econômico e para a produção de conhecimento científico e tecnológico. Contudo, a retórica da chamada excelência global, embora em expansão nos discursos oficiais, permanece restrita a um grupo reduzido de instituições, o que evidencia o caráter seletivo e excludente desse processo (Altbach, 2004). Tal movimento reforça desigualdades internas, concentrando recursos e prestígio em poucos centros, enquanto a maioria das universidades

continua a enfrentar condições precárias de financiamento, infraestrutura e valorização acadêmica.

Essa constatação abre um campo fértil para investigações futuras. Na órbita do conceito de UCM, há desdobramentos ainda pouco explorados, capazes de iluminar outras dimensões da educação para além da esfera da pós-graduação e da pesquisa de ponta. A expansão desse debate para a educação básica e para o ensino médio permite indagar se já não se esboçam políticas e programas que projetam a ideia de uma “educação de classe mundial” como horizonte, mesmo em países marcados por desigualdades geográficas, políticas e financeiras profundas.

O conceito de Educação de Classe Mundial (ECM), tão fortemente associado à universidade, pode ser reinterpretado em chave crítica quando aplicado ao ensino básico. Que significaria, por exemplo, um “ensino médio de classe mundial” em nações periféricas? Que tensões surgem quando um ideal global é transplantado para territórios onde as escolas lutam com falta de professores, materiais didáticos e condições elementares? Tais questões oferecem possibilidades de novas pesquisas que examinem os efeitos de importar critérios internacionais para contextos radicalmente distintos, ampliando o olhar sobre a influência de organismos multilaterais em todas as etapas da escolarização.

Outro caminho de investigação reside na problematização da figura dos chamados “professores excelentes”. Embora tal expressão tenha sido objeto de análise em relação à educação superior, sua ressonância na educação básica é imensa. O desafio é compreender como se sustenta o ideal de excelência docente em um país onde a maior parte dos professores é formada em cursos a distância, muitas vezes com currículos limitados e sem a vivência acadêmica proporcionada por universidades públicas presenciais. Esse hiato formativo precisa ser analisado com mais rigor, pois questiona a coerência de um discurso que exige padrões internacionais sem oferecer condições formativas compatíveis.

Também se destacam as chamadas formações rápidas, promovidas pelo Banco Mundial e discutidas em seção própria desta tese, as quais abrem espaço para múltiplos desdobramentos críticos. O incentivo a trajetórias aceleradas de capacitação, apresentado como solução para a empregabilidade, encontra contradições evidentes quando confrontado com a complexidade da docência e com a necessidade de uma formação ampla e sólida. Futuras pesquisas poderiam examinar os impactos desse modelo sobre a qualidade do ensino, sobre a identidade docente e sobre a redução da formação a um treinamento técnico voltado às demandas imediatas do mercado.

Outros temas emergem como possíveis desdobramentos: o papel dos *rankings* escolares no ensino básico, o uso de métricas padronizadas em contextos regionais díspares, a influência

da financeirização sobre políticas de alfabetização e a reprodução de desigualdades raciais e de classe em programas que se apresentam como universais. Cada um desses eixos pode gerar investigações específicas que aprofundem a crítica à difusão da noção de classe mundial para espaços até agora pouco explorados.

Essa ampliação de horizontes reforça que o debate sobre UCM não pode permanecer restrito ao campo da pós-graduação. É necessário analisá-lo como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, que atinge desde a formação inicial de professores até a organização curricular do ensino médio. A articulação entre esses níveis permite compreender como a hegemonia global penetra, com diferentes intensidades, em múltiplos espaços da educação nacional.

Assim, o caminho aberto pela tese convida a novas pesquisas que não apenas renovem a crítica, mas também revelem dimensões ainda não estudadas. A conexão entre universidade e escola básica, a revisão das condições reais de formação docente, a crítica às formações rápidas e a análise das contradições da ECM no ensino médio periférico são apenas algumas das possibilidades que se apresentam como desdobramentos necessários. Dessa forma, esta investigação não se encerra em si mesma, mas se projeta como ponto de partida para reflexões mais amplas sobre o futuro da educação em países dependentes.

Outro aspecto, o emprego de uma abordagem dialética materialista, amparada em Lukács e, especialmente, Marx, foi indispensável para escapar das armadilhas do pensamento linear e da visão administrativista das reformas. Essa perspectiva permitiu ler, nas entrelinhas dos relatórios, leis e pareceres, a emergência de uma racionalidade que, silenciosamente, converte a universidade pública em peça de um tabuleiro global onde o conhecimento é moeda e a excelência, um dispositivo de poder. O percurso analítico só atingiu densidade ao conjugar autores que problematizam desde o fetiche dos *rankings* até as tensões internas dos campos científicos, rechaçando a redução do debate ao plano tecnocrático.

Finalmente, a razão de reunir este mosaico de referências esteve na recusa a toda solução simplista e à tentativa de um diagnóstico unívoco. Apenas por meio desse gesto foi possível capturar as múltiplas camadas, contradições e fissuras do fenômeno investigado, respondendo à questão de pesquisa com a densidade que ela exige. É necessário afirmar: o Banco Mundial exerce influência decisiva sobre as políticas de regulação da educação superior brasileira, agindo de modo multifacetado, sofisticado e historicamente situado. A articulação dos autores escolhidos permitiu iluminar cada detalhe desta arquitetura de subordinação, resistência e disputa que persiste nos corredores da universidade estatal pública brasileira.

Ao longo da investigação, deparamos com documentos até então negligenciados, relatórios técnicos e diretrizes internacionais raramente explorados pela literatura crítica, os quais abriram frestas interpretativas inesperadas. Esses materiais revelaram a forma como a agenda da chamada UCM se conecta a outros âmbitos da formação humana, ultrapassando a esfera da ciência e da pós-graduação. O que emerge é a percepção de que a racionalidade imposta pelos organismos multilaterais não se limita à regulação das universidades, mas transborda para o ensino básico, para a formação docente e até para políticas de juventude, trabalho e inovação tecnológica.

Ao revisitar a noção de EC, foi possível entrever que ela já repercute silenciosamente em propostas curriculares do ensino médio, naturalizando padrões internacionais em países profundamente desiguais. O ideal de um ensino secundário “globalizado”, aplicado a nações periféricas, mostra-se carregado de contradições, pois exige dos estudantes resultados e desempenhos que nem mesmo os sistemas mais bem financiados conseguem sustentar. O mesmo ocorre com a promessa de “professores excelentes”: como sustentar tal categoria em um país onde grande parte da docência é forjada em cursos de baixa intensidade formativa, sem o respaldo teórico e prático oferecido pelas universidades públicas presenciais?

As chamadas formações rápidas, apresentadas como solução para a empregabilidade, também reverberam além da educação superior. Sua difusão em programas de qualificação básica e técnica demonstra a tentativa de encurtar percursos de aprendizagem para ajustá-los ao imediatismo das demandas do mercado. Essa estratégia produz uma tensão visível: de um lado, a retórica da inclusão; de outro, a realidade de trajetórias formativas fragmentadas, que comprometem tanto a qualidade do ensino quanto as condições de trabalho docente. Esse paradoxo merece estudos aprofundados que investiguem seus efeitos de longo prazo na formação crítica da juventude.

Outra dimensão a ser considerada é a relação entre financeirização e políticas educacionais de larga escala. A vinculação de metas de desempenho escolar a fundos internacionais, a imposição de testes padronizados e a disseminação de parcerias público-privadas no campo da educação básica revelam como a lógica discutida nos capítulos desta tese penetra em outras camadas do sistema educacional. Essa convergência evidencia que a UCM não é apenas uma categoria restrita ao ensino superior, mas parte de um dispositivo mais amplo de reorganização social.

A problematização do trabalho docente, discutida em conexão com a intensificação acadêmica, também se projeta sobre a realidade da escola básica. O excesso de avaliações, a pressão por resultados e a desvalorização salarial criam condições semelhantes às vivenciadas

nas universidades submetidas aos *rankings* internacionais. O mal-estar docente, aqui, assume feições distintas, mas igualmente graves: professores que se veem obrigados a atender a exigências externas em detrimento do compromisso pedagógico, estudantes que sentem a escola como espaço hostil, e uma formação que perde sentido humano em meio a metas numéricas.

Assim, o percurso desta tese revela não apenas a presença de um modelo transnacional de regulação sobre a universidade, mas a sua capilaridade em esferas que vão da educação básica às políticas de ciência e tecnologia. Os documentos, conceitos e experiências aqui discutidos funcionam como sinais de um processo mais profundo de reconfiguração da formação humana. Esse processo precisa ser investigado em novos níveis, em diferentes territórios e em articulação com outras áreas do conhecimento, pois a disputa não é apenas pelo futuro da universidade, mas pelo futuro da educação como direito social.

Dessa forma, o trabalho aqui desenvolvido não se encerra em um diagnóstico, mas abre caminhos de pesquisa que vão muito além da educação superior. Ao iluminar documentos pouco explorados e ao articular conceitos raramente debatidos em conjunto, este estudo oferece ferramentas críticas para compreender como a universidade estatal pública brasileira é inserida em uma rede global de regulação. Essa rede ultrapassa fronteiras institucionais e reverbera no cotidiano escolar, no trabalho docente e na formação cidadã. É nessa expansão que reside a ousadia que trabalhamos nesta tese: propor que os limites da crítica não se fechem na universidade, mas se projetem sobre toda a arquitetura educacional de países periféricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, A. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, 2013.

ALACEVICH, M. Not a Knowledge Bank: The Divided History of Development Economics and Development Organizations. **Social Science History**, 40(4), 627-656, 2016.

ALFANO, B. Pesquisa em queda, cortes de gastos e China: o que explica o recuo das universidades brasileiras em ranking mundial. **O Globo**, Rio de Janeiro, 3 jun. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2025/06/03/pesquisa-em-queda-cortes-de-gastos-e-china-o-que-explica-o-recuo-das-universidades-brasileiras-em-ranking-mundial.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2025.

ALTBACH, P. The costs and benefits of world-class universities. **Academe**, v.90, n.1, p.20-23, 2004.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. **Trends in global higher education: Tracking an academic revolution**. Paris: UNESCO, 2009.

ALTBACH, P. The globalization of college and university rankings. **Change: The magazine of higher learning**, p. 26-31, 2012.

ALTBACH, P. G. **Global Perspectives on Higher Education**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2013.

ALTBACH, G. P. **O que conta para a produtividade nas universidades de pesquisa?** Ensino Superior Unicamp, 27 maio 2015. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/o-que-counta-para-a-produtividade-academica-nas-universidades-de-pesquisaij> Acesso em 18 dez. 2024.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Graal, 1998.

ANDES-SN. **A luta sindical a partir das greves do ANDES-SN ao longo da história**. 2022. Disponível em: <https://adufs.org.br/ckfinder/files/Circ101-2024-%20ANEXO%20II.pdf> Acesso em: 13 jan. 2025.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

ANTUNES, R. (org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 19. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

ARAÚJO, E.; FERREIRA, F. **A fuga de cérebros: um discurso multidimensional**. In: ARAÚJO, E. et al. (Ed.). Para um debate sobre mobilidade e fuga de cérebros. Braga: Centro de Estudos, 2013.

APPLE, M. W. **Interrupting the Right: On Doing Critical Educational Work in Conservative Times**. *Symplokē*, v. 10, n. 1/2, p. 133-152, 2002

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19**. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, pp. 257-75, 2020.

BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: Policy Press, 2018.

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

BANCO MUNDIAL. **Fourth Annual Report**. Washington, DC, 56 p., 1949.

BANCO MUNDIAL. **Fifth Annual Report**. Washington, DC, 64 p., 1950.

BANCO MUNDIAL. **Ninth Annual Report**. Washington, DC, 71 p., 1954.

BANCO MUNDIAL. **Annual Report**. Washington, DC, 98 p., 1969.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. Washington, DC, 166 p., 1980.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica)**. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial. O Estado em um mundo em transformação**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1997.

BANCO MUNDIAL. **The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Higher education in developing countries: perfil and promise**. Washington, DC, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Tradução: Confederação Nacional da Indústria. Brasília: CNI, 2008.

BANCO MUNDIAL. **O Caminho para a Excelência Acadêmica: A Criação de Universidades de Pesquisa de Classe Mundial**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Alcançando uma Educação de Classe Mundial no Brasil: A Próxima Agenda.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Professores Excelentes: Como Melhorar a Aprendizagem dos Estudantes na América Latina e no Caribe.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Ensino Superior para o Desenvolvimento: Uma Avaliação do Apoio do Grupo Banco Mundial.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2017a.

BANCO MUNDIAL. **Em uma Encruzilhada: Educação Superior na América Latina e no Caribe.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2017b.

BANCO MUNDIAL. **O Caminho Rápido para Novas Habilidades: Programas de Ensino Superior de Curto Ciclo na América Latina e Caribe.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2021.

BARREYRO, G. B. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos *rankings* e os resultados de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 5-22, 2018.

BARROSO, L. R. Agências Reguladoras: Constituição, Transformação do Estado e Legitimidade Democrática. **São Paulo: Fórum**, 2002.

BELLUZZO, L. G. **Ensaio sobre o capitalismo no século XX.** São Paulo: UNESP, 2004.

BELLUZZO, L. G. **O capital e suas metamorfoses.** Editora UNESP, 2013.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BERNASCONI, A. **Latin America: Weak academic freedom within strong university autonomy.** *Global Constitutionalism*, v. 14, n. 1, p. 96-117, 2025.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação.** Campinas: Autores Associados, 2009.

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.; ZUIN, A. A. S.; FERRAZ, O. **Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, pesquisa administrativa e plágio nos tempos da cultura digital.** Salvador: Edufba, 2018.

BIONDI, A. 1936-2000. **O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

BLUME, S. Transfer sciences: Their conceptualisation, functions and assessment. Prepared for the Consequences of the Technology Economy Programme for the Development of Indicators', **OECD**, Paris. 2-5 July, 1990.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOK, D. **Universities in the Market-place: The commercialization of higher education**. Princeton: Princeton University Press, 2003.

BOLDRIN, M.; LEVINE, D. K. **Against Intellectual Monopoly**. Cambridge University Press, 2008.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2021.

BRAGA, R. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRAGA, R. **Rebeldia do Precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRAGA, R. **A angústia do precariado: trabalho e solidariedade no capitalismo racial**. São Paulo: Boitempo, 2023.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The End of Internationalization. **International Higher Education**, 62, p.15–16, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Mare, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **A universidade numa encruzilhada. Conferência Mundial de Educação Superior**, UNESCO, Paris, 23 jun. de 2003.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004a.

BRASIL. Decreto n. 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta as parcerias entre universidades federais e fundações de direito privado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 set. 2004b.

BRASIL. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Lei de Inovação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 2004c.

BRASIL. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Projeto de Parceria Público-Privada (PPP). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 2004d.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Programa Universidade para todos (ProUni). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jan. 2005a.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta a educação a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005b.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Cria a Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2006a.

BRASIL. Projeto de Lei n. 7.200, de 2006. Trata da Reforma da Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Medida Provisória n. 495, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre a contratação de fundações privadas pelo Poder Público. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2010a.

BRASIL. Decreto n. 7.232, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre a autonomia das universidades federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2010b.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Amplia a ação das fundações. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2010c.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília: MCTI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação (...), nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. (Novo Marco Legal) Brasília, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018**. Regulamenta a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, o art. 24, § 3º. Brasília, 2018.

BRASIL. **Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Relatório de Gestão 2021**. Brasília, 2021

BRASIL. Lei nº 14.945, de 2024. Institui a Política Nacional de Ensino Médio e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). **FIES - Dados Abertos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BREINBAUER, A. Brain Drain – Brain Circulation or...What else happens or should happen to the Brains some Aspects of Qualified Person Mobility/Migration. **FIW Working Paper**, n. 4, jun. 2007.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A reforma do aparelho do Estado e a Constituição brasileira**. Brasília: ENAP, 1995.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O segundo consenso de Washington e a quase-estagnação da economia brasileira. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 23, n. 3, p. 343–375, jul. 2003.

BROWN, B. S. **The United States and the Politicization of the World Bank**. Londres/Nova Iorque: Kegan Paul International, 1992.

BRUNNER, J. J. (Org.). **Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000**. Buenos Aires: CEDES, 1994.

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

CAPES. **Relatório Auditoria de Conformidade do Programa Ciência sem Fronteiras. Relatório Final da Atividade do Plano Anual de Auditoria Interna 2017**. AUD/BS/010/2018, 21 de dezembro de 2018. Brasília: CAPES, 2018.

CARDOSO, F. H.; FALETTTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARLSON, D. S.; KACMAR, K. M.; WAYNE, J. H.; GRZYWACZ, J. G. **Measuring the positive side of the work-family interface: Development and validation of a work-family enrichment scale**. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 131-164, 2006.

CARVALHO, L. M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do Pisa como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, 2009.

CARVALHO, L. M. PISA, POLÍTICA E CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 601-607, jul. 2016.

CASSEB-GALVÃO, V. C. **Políticas de Promoção e Ensino da Língua Portuguesa ao Redor do Mundo**. Campinas: Pontes, 2015.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CATANI, A. M. O papel da universidade pública hoje: concepção e função. Conferência proferida na abertura da 21ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão na IV Semana de Pedagogia. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 4, 2008.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, João F. (Org.). **Educação superior e produção do conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CENTER FOR WORLD UNIVERSITY RANKINGS. **World University Ranking 2025**. Disponível em: <https://cwur.org/2025.php> Acesso em: 25 jun. 2025.

GGi.BR.TIC DOMICÍLIOS: **pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**. São Paulo: CGI.BR, 2021.

CHANG, H. **Chutando a escada: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CLOTFELTER, C. T. (Ed.). **American Universities in a Global Market**. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Conjuntos de Dados e Estatísticas da Pós-Graduação**. Brasília, DF: CAPES, 2023.

COHEN, A. The Importance of Higher Education on Economic Growth. **EUROPAEA**, LXVIII, 1, p. 321-344, 2023.

COLLINS, C. S.; WISEMAN, A. W. Education, Development, and Poverty: An Introduction to Research on the World Bank's Education Policy and Revision Process. In: **Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy**, p. 3-18, 2015.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, p. 75-124, 1996.

COSTA, L. V. **Construção e validação de uma escala de percepção de sucesso na carreira**. Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe), 3(1), 2-19, 2013.

CURY, C. J. **Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 1998.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes**. Avaliação, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DOMHOFF, G. W. **Who Rules America? Challenges to Corporate and Class Dominance**. New York: McGraw-Hill, 2010.

DOOLEY, M. **A retrospective on the debt crisis. Essays in International Finance**. Princeton University, 1994.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 69, p. 109-132, 2000.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo: o novo ciclo da economia política**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DOWBOR, L. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas do poder**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **The crisis of neoliberalism**. London: Harvard University Press, 2011.

ECHALAR, J. D.; LIMA, D. DA C. B. P.; OLIVEIRA, J. F. DE. Plano Nacional de Educação (2014–2024) – O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 109, p. 863–884, out. 2020.

ELIAS, N. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, F. **Anti-Dühring: a subversão da ciência por Herr Eugen Dühring**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

ETZKOWITZ, H.; ZHOU, C. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 90, p. 23–48, maio 2017.

FARGONI, E. H. E.; CATANI, A.; SILVA JR, J. R. La fuga de cerebros en Brasil bajo la política del bolsonarismo. **Argumentos. Revista de crítica social**, v. 24, p. 317, 2021.

FARGONI, E. H. E. Ciência, Trabalho e a fuga de cérebros do Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 101–115, 2023.

FARGONI, E. H. E.; SILVA Jr, J. R.; CATANI, A. M. Capitalismo acadêmico e a competição alienante entre professores-pesquisadores nos *rankings* de educação superior. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1113–1131, 2024.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. São Paulo: Graal, 1976.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed., 3. reimpr. Petrópolis, Vozes, 2019.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 18, n. 1, jan./jun. 1998.

FRASER, N. **Capitalismo canibal: como nosso sistema está devorando a democracia, o cuidado e o planeta – e o que podemos fazer para mudar isso**. São Paulo: Ubu, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. v.11. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas**. Trabalho Necessário, ano 13, número 20, 2015.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2017.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GABARDO-MARTINS, L. M.; FERREIRA, M. C.; VALENTINI, F. **Evidências de validade da Escala de Enriquecimento Trabalho-Família em amostras brasileiras**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 18(1), 100-112, 2016.

GALISON, P.; HEVLY, B. **Big Science: The Growth of Large-Scale Research**. Stanford: Stanford University Press, 1992.

GARCÉS, M. **Novo Iluminismo Radical**. Lisboa: Orfeu Negro, 2023.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 135-149, 2010.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

GAULEJAC, V.; LAROCHE, D. Sociologia clínica e saúde mental. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 19-38, 2020.

GEIGER, R. L. **Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace**. Stanford: Stanford University Press, 2004.

GEIGER, R. L. **The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War II**. Princeton: Princeton University Press, 2015.

GEUNA, A.; NESTA, L. **University Patenting and its Effects on Academic Research: The Emerging European Evidence**. SPRU, University of Sussex, 2004.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, H. **Neoliberalism's War on Higher Education**. Chicago: Haymarket Books, 2013.

GOMEZ, C.M., MACHADO, J.M.H., PENA, P.G.L. **Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.

GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL. I, 2004.

GRANGE, L. The role of (dis)trust in a (trans)national higher education development project. **Higher Education**, v. 46, n. 4, p. 491–505, 2003.

GWIN, C. **U.S. relations with the World Bank, 1945-1992**. KAPUR, Devesh et al. The World Bank. 1994.

HABERMAS, J. **O futuro da natureza humana**. Lisboa: Edições 70, 2012.

HANNA-ATTISHA, M. et al. Elevated Blood Lead Levels in Children Associated With the Flint Drinking Water Crisis. **American Journal of Public Health**, v. 106, n. 2, p. 283-290, 2016.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, D. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HAZELKORN, E. Os *rankings* e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas de políticas. **Revista Ensino Superior**, Unicamp, Campinas, n. 1, p.43-64, 2010.

HAZELKORN, E. World-Class Universities or World Class Systems? Rankings and Higher Education Policy Choices. In: HAZELKORN, E.; WELLS, P.; MAROPE, P. T. (Eds.). **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO, 2013.

HAZELKORN, E. **Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence**. 2. ed. London: Palgrave, 2015.

IANNI, O. **Estado e capitalismo**. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2003**. Brasília: MEC/INEP, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dados Abertos Indicadores de Qualidade da Educação Superior**. Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior> Acesso em: 05 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: INEP, 2024.

KAPUR, D. et al. **The World Bank: Its First Half Century**. Brookings Institution Press, 1997.

KAUPPI, N. The global ranking game: Narrowing academic excellence through numerical objectification. **Studies in Higher Education**, v. 43, p. 1750-1762, 2018.

KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1970.

KIM, T. Global academic capitalism, transnational knowledge capital, and academic stratification: converging concepts in global higher education research: local, national and international perspectives. **Londres: SRHE Annual Research Conference**, 9-11 dez. 2015.

KIM, T. Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. **Higher Education**, v. 73, p. 981-997, 2017.

KISHI, N. How does policy focus influence scientific research? **Science and Public Policy**, v. 47, n. 1, p. 114-124, 2020.

KLEIN, N. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro 2008.

KNIGHT, J. *Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education*. In: De Wit, H.; Hunter, F.; Howard, L.; Egron-Polak, E. (Eds.). **Internationalisation of Higher Education**. Brussels: European Parliament, 2012.

KNIGHT, J. The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 17, n. 3, p. 84-90, 2013.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of higher education: past and future. **International Higher Education**, n. 95, p. 2-4, 2018.

KNIGHT, J. The international university. Models and muddles. In: BARNETT, R.; PETERS, M. A. (Eds). **The idea of the university: contemporary perspectives**. New York, Brussel: Peter Lang, 2018.

KNIGHT, J. A internacionalização do ensino superior examinada: mobilidade internacional de programas e provedores. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 22, n. 54, maio-ago 2020.

KONDER, L. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Boitempo, 2018.

KOZOL, J. **The shame of the nation: the restoration of apartheid schooling in America**. New York: Crown, 2005.

KRIPPNER, G. **Capitalizing on Crisis: The Political Origins of the Rise of Finance**. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

LATHAM, M. **Modernizando como Ideologia: A Ciência Social Americana e a Construção da Nação na Era Kennedy**. North Carolina Press, 2000.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

KLEIN, N. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

KONDER, L. **Marxismo e alienação**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LEE, R. T.; CALDERÓN, A. I. **O Desafio De Estabelecer Universidades De Classe Mundial**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 7, p. 1-6, 2019.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”**. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEVECQUE, K.; ANSEEL, F.; DE BEUCKELAER, A.; VAN DER HEYDEN, J.; GISLE, L. **Work organization and mental health problems in PhD students**. *Research Policy*, 46(4), 868-879, 2017.

LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial: estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LIMA, K. R. S. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCIBO, 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.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, v. 2, 2013.

MALDONADO-MALDONADO, A.; CORTES-VELASCO, C. **Why research matters: Latin America facing world-class universities and rankings**. In: HAZELKORN, E.; MIHUT, G. (Ed.). *Research Handbook on University Rankings*. Cheltenham: Edward Elgar, 2021.

MANDEL, E. **O Capitalismo Tardio**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MAZZA, M. G.; OLIVEIRA, A. M.; MELO, S. D. G. UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL NOS EUA E NO BRASIL: RESISTÊNCIAS SINDICAIS AO MODELO. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1050–1065, 2024.

MAGALHÃES, A. M. **A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade**. **Revista Lusófona de Educação**, v. 7, n. 7, p. 11, 2006.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional: Estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. São Paulo: Edipro, 2015.

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, n. 1, p. 1-39, 2006.

MARGINSON, S. **Higher Education and Public Good**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

- MARGINSON, S. University Rankings and Social Science. **European Journal of Education**, v. 49, n. 1, p. 45-59, 2014.
- MARGINSON, S. **The Dream is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education**. Berkeley: University of California Press, 2016.
- MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Tradução de Marcelo Carcanholo e Carlos Eduardo Martins. Edição digitalizada. México: Era, 1990.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- MARX, K. **O capital: Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MAZZUCATO, M. **O Estado Empreendedor: desmascarando o mito do setor público vs. setor privado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- MAZZUCATO, M. **O valor de tudo: quem produz e quem extrai valor na economia global**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- MASON, E.; ASHER, R. **The World Bank since Bretton Woods**. The Brookings Institution. p. 380-381, 1973.
- MERTON, R. K. **The sociology of science: theoretical and empirical investigations**. Chicago: University of Chicago Press, 1973.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MEYER, M. Academic patents as an indicator of useful research? A new approach to measure academic inventiveness. **Research Evaluation**, 12(1): 17-27, 2013.
- MISKOLCI, R. Muito além do negacionismo: desinformação durante a pandemia de Covid-19. **Sociologias**, v. 25, p. e-soc123090, 2023.
- MITTELMAN, J. **Implausible dream: The world-class university and repurposing higher education**. Princeton: Princeton University Press, 2018.
- MORAES, M. C. M. **O processo de Bolonha vis a vis a globalização de um modelo de Ensino Superior**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 187-203, jan/jun. 2006.
- MOREIRA, E. et al. The rise of hyperprolific authors in computer science: Characterization and implications. **Scientometrics**, v. 128(5), p. 2945-74, 15 mar. 2023.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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.

MOULIAN, T. **Chile actual: anatomía de un mito**. Santiago: ARCIS/LOM Ediciones, 1997.

MUNDY, K; VERGER, A. The World Bank and the global governance of education in a changing world order. **Journal of Educational Planning**, v. 40, p. 9-18, jan. 2015.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. **Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo**. Psicologia & Sociedade, v. 19, n. spe, p. 14–20, 2007.

NELSON, P. **The World Bank and nongovernmental organizations: the limits of apolitical development**. New York: Palgrave MacMillan, 1995.

NETO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. de O. Internationalization of higher education in Brazil: advances, obstacles, and challenges. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 144-175, 2020.

NIEDERLE, P. A.; RADOMSKY, G. F. W. (orgs.). **Introdução às Teorias do Desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2009.

ORDORIKI, I. Pandemia y educación superior. **Rev. educ. sup.**, Ciudad de México, v. 49, n. 194, p. 1-8, jun. 2020.

OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Novos Estudos**, CEBRAP, n. 22, p. 8-28, out. 1988.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, F. **Hegemonia à avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO OU ECONÔMICO. **Avaliação dos resultados de aprendizagem do ensino superior**. OCDE: 2012. Disponível em: <https://web.archive.oecd.org/2013-02-11/171092-ahelo%20brochure.pdf> Acesso em: 9 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Relatório sobre a situação do trabalho mundial**. Genebra: OIT, 1985.

ORWELL, G. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OXFAM. **Do lucro privado ao poder público: financiando o desenvolvimento, não a oligarquia**. Blueprints. Brasil, 2015.

PASSERON, J. C. **O mapa e o observatório. Alguns problemas atuais da pesquisa em Sociologia da Educação**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 3, p. 69-88, 1991.

PAULANI, L. M. **Brasil Delivery: Servidão Financeira e Estado de Emergência Econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAVEL, A. P. Global university rankings - a comparative analysis. **Procedia Economics and Finance**, 26, 54–63, 2015.

PEREIRA, J. M. M. O Banco Mundial: concepção, criação e primeiros anos (1942-60). **VARIA HISTÓRIA**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 391-419, jan./jun. 2012.

PEREIRA, J. M. M. A construção do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro do desenvolvimento capitalista internacional (1940-81). **História Unisinos**, v. 25, n. 1, p. 77-93, jan./abr. 2021.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PIRES, M. Política fiscal e ciclos econômicos no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 18, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2014.

POCHMANN, M. **O Emprego na Globalização: a Nova Divisão Internacional do Trabalho e as Opções que o Brasil Tomou**. São Paulo: Boitempo, 2001.

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

POZZI, S. **Financiamentos afundam os estudantes nos EUA: dívidas superam 5,9 trilhões de reais**. El Pais Espanha. 8 jun. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/06/internacional/1528282199_859406.html Acesso em: 13 abr. 2025.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CLÍMACO, D. A. (Ed.). **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, R. M. C. Avaliação e ranqueamento de universidades sob a lógica de critérios globais. **Roteiro. UNOESC**, Joaçaba, p. 259-276, abr. 2018

RIBEIRO, D. B.; OLIVEIRA, E. F. DOS A.; GARCIA, M. L. T. Retrocessos no financiamento da Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil: o caso do CNPq. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, n. 3, p. e6628326, 2023.

RIBEIRO, D. B.; OLIVEIRA, E. F. A. F. dos A distribuição de bolsas da CAPES em tempos de cortes orçamentários. **Temporalis**, v. 24, n. 47, p. 35–50, 2024.

ROBERTSON, S. L. **Challenges facing universities in a globalising world**. Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies, 2010

ROBERTSON, S.; DALE, R. The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account. **Oxford Review of Education**, Oxford, v. 39, n. 4, p. 426-445, 2013.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROTHBLATT, S. **The Modern University and Its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Britain and America**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADLAK, J.; CAI, L. **The World-Class University and Ranking: Aiming beyond Status**. Paris: UNESCO-CEPES, 2009.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SALLUM JR, B. O Brasil sob Cardoso neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social - Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 11: 23-47, out. 1999.

SALVADOR, E. Disputa do fundo público em tempos de pandemia no Brasil. **Textos & Contextos**, v. 19, n. 2, p. 1-15, 2020.

SALVATORE, D. **Economia Internacional**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A., 2000.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. S. **Direito e Epistemologias do Sul**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2025.

SANTOS ESTÁCIO, L. S.; ANDRADE, W. G. F.; KERN, V. M.; DE ALMEIDA CUNHA, C. J. C. **O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação**. Em *Questão*, 25(1), 133-158, 2019.

SAREWITZ, D. **Saving science**. The New Atlantis, n. 49, p. 4-40, 2016.

SASSEN, S. **The Global City: New York, London, Tokyo**. Princeton: Princeton University Press, 2001.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. **The American Economic Review**, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961. Acesso em: 19 out. 2024.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SCHUMPETER, J. A. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico: uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1982.

SEGENREICH, S. C. D. Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 161-177, 2006dez. 2006.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SEVCENKO, N. O professor corretor. **Folha de S. Paulo**, 04 jun. 2000. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0406200004.htm>. Acesso em: 13 mai. 2025.

SCHWARTZMAN, S. **Formação da Comunidade Científica no Brasil**. Brasília: CNPq, 1991.

SIBILIA, P. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, jul./dez. 2000.

SGUISSARDI, V. Rumo à universidade mundial – E a universidade será feita à sua imagem e semelhança In.: Sguissardi, v.; Franco, M. D. P.; Marília Costa Morosini, M. C. (Orgs.) **Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão**. Brasília, v. 10, n. 20. p. 7-28, 2005.

SGUISSARDI, V; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, 2013.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867–889, out. 2015.

SHARMA, P. Robert McNamara's Other War: The World Bank and International Development. **Philadelphia: University of Pennsylvania Press**, 228 p., 2017.

SJAATAD, L. The cost and returns of human migration. **Journal of Political Economy**, v. 70, p. 80-93, 1992.

SILVA, K. A.; TORRES, D. **Português como língua (inter) nacional: faces e interfaces**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SILVA JR. J. R.; SGUISSARDI, V. Universidade Pública Brasileira no Século XXI: Educação Superior Orientada para o Mercado e Intensificação do Trabalho Docente. **Espacios en Blanco. Serie Indagaciones** [en línea], v. 23, p. 119-156, 2013.

SILVA JR., J. R. **The New Brazilian University: A busca por resultados comercializáveis: Para quem?** Bauru: Projeto Editorial Praxis, 2017.

SILVA JR, J. R.; KATO, F. B. G. A Política de Internacionalização da Pós-graduação stricto sensu brasileira: breves considerações sobre a atual política da CAPES. In: FERREIRA, V. A. (Org.). **Políticas e Avaliação da pós-graduação Stricto Sensu: da inserção social local à internacionalização**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2018.

SILVA JR, J. R.; FARGONI, E. H. E. Mundialização da educação superior: notas sobre economia, produção de conhecimento e impactos na sociedade civil. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 3, p. 35–49, 2019.

SILVA JR, J. R.; FARGONI, E. H. E. Tecnociência, industrialização e pesquisa na financeirização radical do capitalismo e da educação superior. **Revista Inter-Ação**, 45(3), 569-581, 2020a.

SILVA JR, J. R.; FARGONI, E. H. E. FUTURE-SE: O ULTIMATO NA UNIVERSIDADE ESTATAL BRASILEIRA. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e239000, 2020b.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SILVA JR, J. R. Rankings, trabalho do pesquisador e capital financeiro. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e266708, 2023.

SILVA JR., J. R. **Universidade Inacabada: razão e precariedade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2025.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **15º Mapa da Educação Superior no Brasil**. SEMESP. Brasil: 2025.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. **Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university**. The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1997.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. **Academic capitalism and the new economy**. The Johns Hopkins, University Press, 2010.

SOLÉ, A. P. **Las políticas del FMI y del Banco Mundial y los Derechos de los Pueblos**. Texto apresentado ao Tribunal Permanente dos Povos (TPP), em Sessão sobre as Políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, Madrid, out. 1994.

SPURK, D.; HIRSCHI, A.; DRIES, N. **Antecedents and outcomes of objective versus subjective career success: competing perspectives and future directions**. *Journal of Management*, 45(1), 35-69, 2019.

STERN, N. **The World Bank as 'intellectual actor'**. In: KAPUR, Devesh et al. *The World Bank, Perspectives*. v. 2, 1997.

STEWART, T. **Capital Intelectual – a nova vantagem competitiva das empresas**. São Paulo: Campus, 1998.

STIGLITZ, J. E. **A globalização e seus malefícios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

STIGLITZ, J. E. **O Preço da Desigualdade: Como a Sociedade Dividida de Hoje Ameaça Nosso Futuro**. W.W. Norton & Company, 2012.

STONE, D. Recycling bins, garbage cans or think tanks? Three myths regard policy analysis institutes. **Public Administration**, v. 85, n. 2, p. 259-278, 2007.

STRECKER, M. Shein, TikTok, DeepSeek: Startups impulsionam expansão chinesa e servem de exemplo para empreendedores brasileiros. China há décadas elegeu a tecnologia como setor estratégico para poderio econômico. **O Globo**, 09 maio 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/summit-brazil-china-2025/noticia/2025/05/09/shein-tiktok-deepseek-startups-impulsionam-expansao-chinesa-e-servem-de-exemplo-para-empresarios-brasileiros.ghtml>. Acesso em: 24 jun. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIENGO, L. C; BIANCHETTI, L. Universidades de Classe Mundial e a Ideologia da Excelência: Tendências Globais e Locais. **Revista Educação e Perspectivas**, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 241-258, maio/ago. 2018.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

TOUSSAINT, É. **História Crítica do Banco Mundial**. Porto Alegre: Editora Movimento, 2020.

TRAGTENBERG, M. **Marxismo heterodoxo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2010.

TRINDADE, H. **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TURKLE, S. **Solitários juntos: Por que esperamos mais da tecnologia e menos uns dos outros**. New York: Basic Books, 2017.

TYSON, N. G. Talvez o próximo Einstein esteja morrendo de fome na Etiópia. Entrevista concedida a Nuño Domínguez. **El País**, Arona (Espanha), 1 jul. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/30/ciencia/1467281442_280683.html Acesso em: 13 jul. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Burnout entre alunos de pós-graduação e professores preocupa**. Jornal da USP, São Paulo, 25 ago. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/burnout-entre-alunos-de-pos-graduacao-e-professores-preocupa/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **USP é melhor universidade da América Latina, pelo Times Higher Education**. Jornal da USP, São Paulo, 26 jun. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/usp-e-melhor-universidade-da-america-latina-pelo-times-higher-education/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical Internationalization: Moving from Theory to Practice. **FIRE: Forum for International Research in Education**, v. 2, n. 2, 2015.

VEBLEN, T. **A teoria da classe ociosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

WAGNER, W. E. Administrative law, filter failure, and information capture. **Duke Law Journal**, v. 59, n. 7, p. 1321-1432, 2009.

WALLERSTEIN, I. **O fim do mundo como o conhecemos: ciência social para o século XXI**. Rio de Janeiro: Revan, 2019.

WANG, Q.; CHENG, Y.; LIU, N. C. Building World-Class Universities. In: WANG, Q.; CHENG, Y.; NIAN CAI, L. (ed.). **Building World-Class Universities**. Global Perspectives on Higher Education, 2013.

WASSEM, J. **A excelência nos programas de pós-graduação em Educação: visão de coordenadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

WEBER, M. **Ciência como vocação**. São Paulo: Cultrix, 2002.

WILLIAMSON, J. “What Washington means by policy reform.” In **Latin American Adjustment: How Much Has Happened?** Washington, Institute of International Economics, 1989.

WOLL, C. **Firm interests: How governments shape business lobbying on global trade**. Ithaca: Cornell University Press, 2008.

WYNTER, S. **Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation—An Argument.** *The New Centennial Review*, v. 3, n. 3, p. 257-337, 2003.

ZHA, Q **Diversification or homogenization: how governments and markets have combined to (re)shape Chinese higher education in its recent massification process.** *Higher Education*, v. 58, n. 1, p. 41-58, 2009.

ZIMAN, J. **Real Science: What it is, and what it means.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.