



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

GUILHERME OLIVEIRA DO ESPÍRITO SANTO

**ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO  
SUPERIOR BRASILEIRO**

Brasília

2024

GUILHERME OLIVEIRA DO ESPÍRITO SANTO

**ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR  
BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Benedito Martins

Brasília

2024

GUILHERME OLIVEIRA DO ESPÍRITO SANTO

**ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR  
BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Benedito Martins

Brasília, 20 de fevereiro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Carlos Benedito Martins (PPGSOL/UnB) – Presidente

---

Prof. Dr. Fabricio Monteiro Neves (PPGSOL/UnB)

---

Prof. Dr. Rubens de Oliveira Martins (MEC)

---

Profa. Dra. Maria Francisca Coelho (PPGSOL/UnB) – Suplente

Brasília

2024

## AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de agradecer a um “bocado” de gente. Bem, começemos pelo começo. Gostaria de agradecer principalmente aos meus pais, Liliana e José Geraldo que, nessas quase três décadas, trabalharam muito para me educar. Fizeram o possível e o impossível para ter dois filhos saudáveis, fortes e preparados para esse mundo. Seus esforços e cuidados também se refletem neste trabalho.

Gostaria de agradecer a outros familiares, como meus tios e tias, avôs e avós, primos e meu irmão, Gustavo, com suas discussões, ensinamentos e ajudas que, muito mais que financeiras, me acompanharam quando as dicas acadêmicas não conseguiam mais resolver os problemas.

Não posso me esquecer de muitos amigos com quem conversei inúmeras vezes sobre os assuntos aqui tratados, deram suas opiniões e me apoiaram nos últimos anos: Aline Tavares, Artur Meireles, Arthur Sant’Anna, Bruno Santa Rita, Clara Nabuco, Eduardo Freitas, Emeli Braosi, Fábio Tsuzaki, Gabriella Neira, Giulia Oliveira, Helton Costa, Henrique Vale, Ian Alvares, Miguel Zolet, Paulo Souza, Pedro e Luiza Coe, Yasmim Varella e muitos e muitos outros. Esse trabalho não é só de vocês, mas também é para vocês!

Evidentemente, algumas pessoas me ajudaram mais diretamente neste trabalho. Agradeço à Rafaela Ventura e ao Matheus Lourençatto por me incentivarem a buscar um estágio “não remunerado” no começo do mestrado, que resultou em aprendizados de metodologias/técnicas de pesquisa. Também à Maria Cecília por todas as ajudas com os textos e pelas conversas que me motivaram a estudar mais. Agradeço a toda a equipe do CGEE/OCTI, especialmente ao Marcelo Paiva, que me abriu as portas dessa maravilhosa instituição e me ensinou muito do que hoje se mostra aqui. Outros que merecem agradecimento são todos os participantes do grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Benedito pelas discussões, ensinamentos, parcerias e cervejas, que vêm se acumulando desde 2015.

Mais uma vez agradeço ao meu orientador, Carlos Benedito Martins, por me acompanhar, ajudar e ensinar desde que me matriculei na matéria “Sociologias da Educação”, em 2015.

Por fim, agradeço a todos os professores e servidores do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília pelos seus esforços de transformar a vida de milhares de estudantes, eu incluso.

## RESUMO

Esta dissertação trata da relevância que alguns organismos internacionais – Banco Mundial, OCDE e UNESCO – têm na produção de políticas públicas do Ensino Superior brasileiro. Dessa forma, busca-se analisar trabalhos científicos, eventos e ações dessas instituições e do Estado brasileiro para entender o papel desses organismos para as discussões do Ensino Superior brasileiro. Portanto, o objetivo desse trabalho é analisar quais aspectos do Ensino Superior brasileiro são privilegiados nos documentos, relatórios e ações dos organismos internacionais mencionados. Este trabalho é um estudo quantitativo e qualitativo de investigação, que se centra em três análises: a primeira de revisão bibliográfica e análise de ações importantes desses organismos no contexto mundial, a segunda de análise de publicações feitas por essas instituições entre 2000 e 2020 que se relacionam ao tema, e a terceira de análise de cinco ações do governo brasileiro e dessas organizações). Como resultados, percebeu-se que cada organismo tinha um papel diferente internacionalmente, mas que muitas vezes se complementavam. Os trabalhos desses organismos discutem uma variedade de assuntos, mas é importante ressaltar que eles debatem muitos eventos do ensino terciário brasileiro dos últimos anos. Por fim, conclui-se que existem processos de influência na relação do BM, OCDE e UNESCO com o ensino brasileiro, e que eles existem de acordo com cada interesse e perfil dos organismos, além de como os agentes públicos brasileiros aceitam, adaptam ou negam os valores e ações dessas instituições.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Organismos Internacionais. Globalização. Políticas Públicas.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to analyze the role played by international organizations such as the World Bank, OECD, and UNESCO in shaping Brazilian Higher Education policies. The study seeks to shed light on the aspects of Brazilian higher education that are prioritized in the reports, documents, and actions of these institutions. Therefore, the aim of this study is to analyze the priorities of international organizations regarding Brazilian higher education policies in the documents, reports and actions of the international organizations mentioned. This work is a quantitative and qualitative study of research, which focuses on three analyses (the first is a literature review and an analysis of important actions of these bodies in the world context; the second one is an analysis of publications between 2000 and 2020 that relate to “higher/tertiary education” or “university”; and the third analysis is a description of five actions of the Brazilian Government and these Organizations). There were many conclusions. Some of them relates to the fact that each Organism had a different role internationally (and in the brazilian case), but it often complemented each other. The publications of these Organizations discuss a variety of Subjects, but it is important to emphasize that they discuss many agendas/events of tertiary education in the last years. Finally, it is concluded that there are processes of influence in these relationships (depending on the interest and profile of each Organisms, in addition to which policymakers will accept, adapt or deny the values and actions of these institutions).

**Keywords:** Higher Education. International Organizations. Globalization. Public Policies.

O presente trabalho recebeu bolsa de mestrado do Programa de Excelência Acadêmica custeada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[...] Meus queridos amigos, Saber é isto: uma força, uma arma. Naquela conjuntura de guerra ou aqui na nossa conjuntura do subdesenvolvimento, da dependência, da guerra contra a pobreza, contra a ignorância, o acelerador da história é o Saber. Ao menos é esse o acelerador que a nós, universitários, cumpre dominar e manejar.

Darcy Ribeiro, *Universidade para quê?*

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>13</b>
<b>ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS .....</b>	<b>16</b>
<b>1 GLOBALIZAÇÃO.....</b>	<b>22</b>
1.1 Pressupostos da Globalização.....	23
1.1.1 <i>Mudança na compreensão do tempo-espaço.....</i>	<i>24</i>
1.1.2 <i>Crítica ao Nacionalismo Metodológico .....</i>	<i>25</i>
1.1.3 <i>Globalização como um fenômeno com período de tempo limitado .....</i>	<i>28</i>
1.1.4 <i>Crítica ao determinismo tecnológico .....</i>	<i>29</i>
1.1.5 <i>Globalização como processo não-harmônico .....</i>	<i>30</i>
1.1.6 <i>Crítica à reificação da experiência dos países ricos .....</i>	<i>32</i>
1.2 Dimensões da Globalização.....	32
<b>2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....</b>	<b>36</b>
2.1 Criação, papel e ações dos Organismos Internacionais (OI).....	36
2.2 Formação de realidades .....	38
2.3 Discursos ideológicos, Sociedade/Economia do Conhecimento e Ensino Superior .....	42
2.4 Crítica à Sociedade do Conhecimento e Neoliberalismo.....	46
<b>3 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E ORGANISMOS INTERNACIONAIS .....</b>	<b>50</b>
3.1 Ensino Superior Brasileiro.....	52
3.2 Influências dos Organismos no Brasil .....	57
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>61</b>
4.1 Objeto de Estudo e Problema de Pesquisa.....	61
4.2 Procedimentos de Pesquisa.....	62
4.3 Conceitos Básicos e Operacionais .....	65
<b>5 UNESCO, OCDE E BANCO MUNDIAL .....</b>	<b>69</b>
5.1 UNESCO .....	69
5.1.1 <i>WHEC 2022 - UNESCO World Higher Education Conference.....</i>	<i>73</i>
5.2 OCDE .....	76
5.2.1 <i>OCDE Data .....</i>	<i>79</i>
5.3 Banco Mundial.....	85
5.3.1 <i>Projetos do Banco Mundial.....</i>	<i>89</i>
5.3.1.1 <i>Programas com serviços de consultoria requeridos (informações incompletas).</i>	<i>90</i>
5.3.1.2 <i>Regiões e Países .....</i>	<i>90</i>
5.3.1.3 <i>Status dos Projetos .....</i>	<i>92</i>
5.3.1.4 <i>Objetivos dos Programas .....</i>	<i>93</i>

5.3.1.5	<i>Agências de Implementação:</i>	94
5.3.1.6	<i>Data de Início</i>	95
5.3.1.7	<i>Média de Gastos por Ano</i>	96
5.3.1.8	<i>Setores dos Programas (junto com Higher Education)</i>	98
5.4	Resumo do Capítulo	99
<b>6</b>	<b>PUBLICAÇÕES DOS ORGANISMOS A RESPEITO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO</b>	<b>100</b>
6.1	Dados Gerais	102
6.1.1	<i>Número de Publicações por Ano</i>	102
6.1.2	<i>Tipo de Publicação dos Organismos</i>	106
6.1.3	<i>Palavras-chave e Resumo</i>	108
6.1.4	<i>Autores</i>	113
6.2	Dados Específicos de Cada Organismo	116
6.2.1	<i>UNESCO</i>	116
6.2.2	<i>OCDE</i>	119
6.2.3	<i>Banco Mundial</i>	123
<b>7</b>	<b>VALORES DOS ORGANISMOS NA PRÁTICA</b>	<b>130</b>
7.1	UNESCO e Brasil	130
7.1.1	<i>Projeto CNE/UNESCO</i>	130
7.1.2	<i>Projeto de Lei 7040/2010 (PL 7040/2010)</i>	131
7.2	OCDE e Brasil	133
7.2.1	<i>Projeto de Emenda à Constituição 206/2019</i>	133
7.2.2	<i>Boletim Temático OCTI/CGEE</i>	133
7.3	Banco Mundial e Brasil	135
7.3.1	<i>Projeto de Emenda à Constituição 206/2019 (PEC 206/2019)</i>	135
7.3.2	<i>Projeto “Science and Technology Reform Support Project” (1998/2004)</i>	136
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>138</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>143</b>

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número e Temática das Publicações Trabalhadas. ....	63
Tabela 2 – Número de Serviços Técnicos Requeridos nos Projetos do Banco Mundial.....	90
Tabela 3 – Status dos Projetos do Banco Mundial 1964-2027.....	92
Tabela 4 – Agências de Implementação dos Projetos do Banco Mundial.....	94
Tabela 5 – Tipo e Número de Publicações Gerais dos Organismos .....	105
Tabela 6 – Grupos de Pesquisadores com suas Instituições de Trabalho (BM, OCDE, UNESCO, Cátedra ou Instituições Governamentais).....	114
Tabela 7 – Tipo de Publicação da UNESCO.....	115
Tabela 8 – Tipo de Publicação da OCDE.....	118
Tabela 9 – Tipo de Publicação do Banco Mundial.....	122

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Arte de divulgação de evento da UNESCO.....	73
--	----

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Educação terciária segundo dados da OCDE. ....	80
Quadro 2 – Educação Superior segundo dados da OCDE.....	81
Quadro 3 – Taxa de conclusão do Ensino Superior segundo a OCDE.....	83
Quadro 4 – Números de estudantes por professores segundo a OCDE.....	84
Quadro 5 – Dados de projetos de Banco Mundial com 10 anos ou mais. ....	96
Quadro 6 – Dados de projetos do Banco Mundial com cinco anos ou menos. ....	96
Quadro 7 – Dados de projetos do Banco Mundial entre cinco e nove anos. ....	97

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Indicador da população com Educação Superior (OCDE, 2023a).....	79
Gráfico 2 – Indicador de gastos por país na educação terciária (OCDE, 2023b).....	81
Gráfico 3 – Indicador da taxa de graduação no ensino terciário (OCDE, 2023c).....	82
Gráfico 4 – Indicador de número de estudantes por professor (OCDE, 2023d). ....	83
Gráfico 5 – Regiões e países com mais projetos no Banco Mundial. ....	90
Gráfico 6 – Data de início dos projetos do Banco Mundial. ....	95
Gráfico 7 – Setores mais trabalhados junto com Higher Education nos projetos do Banco Mundial.....	97
Gráfico 8 – Número de publicações por ano e por organismo (Dados Gerais).....	101

**LISTA DE NUVENS**

Nuvem 1 – Nuvem com objetivos principais dos projetos do BM.....	93
Nuvem 2 – Nuvem de palavras-chave (Dados Gerais).....	108
Nuvem 3 – Nuvem de palavras dos resumos (Dados Gerais). ....	110
Nuvem 4 – Nuvem de palavras-chave da UNESCO. ....	116
Nuvem 5 – Nuvem de palavras dos resumos da OCDE. ....	119
Nuvem 6 – Nuvem de palavras dos resumos da Banco Mundial. ....	123

## ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

- AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- BRICS – Grupo de Países Emergentes (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)
- CAF – Banco de Desenvolvimento da América Latina
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCJC – Comissão de Constituição e Justiça da Câmara Federal
- CCT – Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia
- CEPES – Centro Europeu de Ensino Superior
- CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
- CINE – Classificação Internacional Normalizada da Educação
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- COVID – Coronavírus
- CRESALC – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y Caribe
- CT&I – Ciência, Tecnologia e Inovação
- EaD – Educação à Distância
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- EUA – Estados Unidos da América
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- FIFA – Federação Internacional de Futebol
- FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- G20 – Fórum de Comércio Internacional Grupo dos 20
- G8 – Fórum de Comércio Internacional Grupo dos oito
- GFADR – Prática Global de Alimentos e Agricultura
- GPS – Sistema de Posicionamento Global
- ICSID – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
- IDE – Ambiente de Desenvolvimento Integrado (Ciência de Dados)
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFC – Corporação Financeira Internacional
- MIGA – Agência Multilateral de Garantia de Investimento

NBA – Associação Nacional de Basquete (Estados Unidos)

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCTI – Observatório de Ciência, Tecnologia e Inovação

OECD – Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE em Francês)

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC – Projeto de Emenda à Constituição

PIAAC – Programa para a Avaliação Internacional de Competências de Adultos

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Projeto de Lei

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAPs – Programa de Ajuste Estrutural

SDG – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SINAES – Sistema Nacional de Ensino Superior

TALIS – Pesquisa Internacional Sobre Ensino e Aprendizagem

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UE – União Europeia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WHEC – Conferência Mundial de Ensino Superior (sigla em inglês)

## INTRODUÇÃO

Após a aprovação pela OCDE do plano de adesão do Brasil ao grupo em 10 de junho de 2022<sup>1</sup> e o envio do memorando inicial de adesão à organização no dia 30 de setembro daquele mesmo ano<sup>2</sup>, o Brasil fica cada vez mais próximo de ser um dos países-membros da instituição. Dessa forma, o encaminhamento desse memorando de 1.170 páginas descreve o grau de alinhamento das políticas públicas e atuações do governo com os ideais da instituição. No documento, o país descreveu que cumpre com 108 das 230 diretrizes da OCDE<sup>3</sup>.

Essa questão de cumprir com certas exigências e comportamentos na produção de políticas públicas demonstra um processo de influência que o organismo internacional pode ter sobre o Brasil caso este venha a ser um país-membro. O próprio processo de cumprimento das diretrizes já demonstra que o país está acatando certos valores da instituição, mesmo que em face dos seus próprios interesses. A partir desse alinhamento, a busca para entender como o organismo internacional e outras organizações de âmbito global trabalham a formação de políticas públicas com o país latino-americano se torna relevante.

É importante se pensar que esse tipo de relação não ocorre de maneira independente e separada de outros movimentos que acontecem no mundo. Na realidade, as relações entre organismos internacionais, países, empresas multinacionais, indivíduos e outros agentes envolvem o que alguns autores chamam de globalização, justamente porque essas relações não se dão somente entre Estados-nação, mas sim entre vários tipos de agentes:

Seja qual for a sua opinião sobre essas questões, é importante entender os atores envolvidos na globalização e entender que cada um é tanto ator como também é influenciado por outros atores. Não é difícil produzir imediatamente uma lista dos players: estados-nação, empresas, organizações governamentais internacionais (IGOs), organizações não governamentais internacionais (INGOs), uma série de outras associações e indivíduos. É um pouco mais difícil catalogar suas inter-relações e entender quem são, o que estão fazendo e por quê. (Thomas, 2007, p. 84)

Dessa forma, o conceito de globalização traz uma série de pressupostos e dimensões políticas, econômicas, culturais (e que envolvem muitas outras naturezas) que são relevantes

---

<sup>1</sup> Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-06/ocde-aprova-plano-de-adesao-do-brasil-e-de-outros-paises-ao-grupo> Acesso em: 15 de maio de 2023.

<sup>2</sup> Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-10/brasil-envia-memorando-inicial-de-adesao-ocde> Acesso em: 16 de maio de 2023.

<sup>3</sup> *Idem.*

para entender como players globais conseguem participar das discussões sobre o Ensino Superior nos países. Logo, com essa definição pode-se entender por que as interconexões entre os agentes da globalização criam ambientes e mudam a lógica de oportunidade e risco que envolve as políticas públicas (Blackman, 2007). Um exemplo de relação como descrito acima é a atenção que algumas instituições internacionais têm nos espaços educacionais, visto que a educação tem capacidade de afetar as estruturas dos Estados, empresas, além do comportamento de outros agentes (Thomas, 2007). Neste trabalho, as ações educacionais são aquelas voltadas para o ensino terciário.

Diante disso, organizações internacionais são entidades intergovernamentais estabelecidas por tratado – e que tem uma série de secretarias e assembleias que envolvem os países membros – e que foram criadas a partir do século XX para institucionalizar formas de cooperação entre os países (Alvarez, 2006). Essas organizações são relevantes pela influência que têm sobre as temáticas discutidas, bem como por serem instituições que se relacionam com o posicionamento dos intelectuais (Ness e Brechin, 1988; Hernando e Baert, 2020), além de serem espaços de poder entre os países, mesmo tendo certa autonomia em resultado da burocratização (Barnett e Finnemore, 1999). No entanto, neste caso o mais importante a respeito dos organismos é justamente sua participação na tomada de decisão dos países e o fato de também criarem atores e darem sentido e valor normativo a novos atores (Thomas, 2007; Barnett e Finnemore, 1999).

Dentre esses organismos internacionais que são importantes para a educação, Bassett (2010) descreve que três organizações são “linking-pin organizations”, por serem atores importantes e terem conexões relevantes com diversos agentes (Doreian e Fujimoto, 2004): Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Isto é, essas três instituições agem no campo educacional (mais especificamente no Ensino Superior) com o intuito de influenciar, cooperar e facilitar pautas de políticas públicas educacionais nos países (Bassett, 2010):

Embora essas organizações sirvam a muitos dos mesmos grupos eleitorais e abordem muitas questões sobrepostas, seu propósito organizacional é muitas vezes muito diferente. Em alguns casos, essas organizações têm papéis quase governamentais; em outros, servem como conselheiros e consultores; e em alguns, atuam como lobistas dentro e fora de seus países membros (Bassett, 2010, p. 278).

Portanto, a partir do trecho, é possível confirmar a suposição feita no caso da OCDE de que existem relações de poder nessas dinâmicas em que a própria autora descreve que essas relações representam também uma espécie de poder global e, para alguns teóricos, até

mesmo relações de dimensão patriarcal e neocolonial dos países desenvolvidos sobre os países em desenvolvimento (*idem*).

Esse comentário de Bassett (2010) da relação patriarcal e neocolonial também se relaciona com o conceito de dominação colonial, pois ele parte da ideia de que a produção de conhecimento, valores e ideias deve ser pensado junto com uma reflexão geopolítica (Shahjahan, 2013). Em outras palavras, a produção de valores, ideias e pensamentos nas políticas públicas do Ensino Superior também envolvem dinâmicas geopolíticas que divulgam ideias europeias e estadunidenses (descritas como verdades universalistas) para países marginalizados (Müller, 2020), dentre eles o Brasil.

Dando continuidade, esse trabalho surge do meu interesse nas áreas de administração e planejamento educacional, matérias que estudei na graduação), relacionado à minha experiência na empresa júnior Socius Consultoria Júnior em Ciências Sociais como Diretor Executivo de Recursos Humanos. A curiosidade por modelos de gestão das universidades feitos por Organismos Internacionais apareceu com as aulas de Sociologia da Educação, Sociologia das Políticas Públicas e Sociologia da Globalização, mas também – e principalmente – devido às leituras do projeto de pesquisa coordenado pelo professor doutor Carlos Benedito de Campos Martins a respeito do Novo Modelo de Ensino Superior em Tempos de Globalização e a produção do meu trabalho de conclusão de curso da graduação.

Neste trabalho, pesquisei os discursos e ideologias que se desdobram no Ensino Superior, dentre eles os discursos que envolvem valores como prestação de contas, governança e estratégia para os sistemas de Ensino Superior a nível mundial (Olssen e Peters, 2005). Dessa forma, o papel dos organismos internacionais nessas configurações de Ensino Superior foi tópico de discussões constantes (Bassett, 2010; Moutsios, 2009; Olssen e Peters, 2005).

Por serem constantes, é interessante perceber a relevância desse tipo de trabalho. Ao investigar as temáticas e ações dos organismos internacionais, é possível analisar as relações de influência nas políticas públicas de Ensino Superior feitas no país. Além disso, pode-se traçar assuntos importantes que são/serão discutidos nos espaços políticos brasileiros.

Portanto, a partir das leituras realizadas sobre uma série de tópicos, esse trabalho desdobra-se em uma série de temas e conceitos: (01) Globalização e seus paradigmas/dimensões, no qual o argumento é construído a partir de uma série de textos que conceituam essa ideia, discutem os paradigmas relacionados ao conceito de globalização e descrevem as suas dimensões (Ianni, 1994, 1998; McGrew, 2007; Babones, 2007; Donati, 2013; Ritzer, 2010; Blackman, 2007; Manicas, 2007); (02) Relações de Poder dos

Organismos, sendo as principais questões teóricas discutidas neste tópico as que envolvem o que são organismos internacionais, o que fazem, o seu nível de autonomia, suas relações de poder e os seus discursos (Barnett e Finnemore, 1999; Rothwell, 1949; Alvarez, 2006; Thomas, 2007; Ness e Brechin, 1988; Maués, 2019; Delanty, 2003; Ward, 2011; Harvey, 2014; Sikkink e Smith, 2002; Nye, 1990); (03) Relações Coloniais, discussão com a qual são ressaltadas as relações globais de dominação que atravessam a sociedade brasileira. Sobre o último tópico, é preciso enfatizar que, assim como toda a América Latina, o Brasil viveu o colonialismo e lida com as suas consequências (Brunner, 2009; Quijano, 2005; Ferreira, 2014; Shahjahan, 2013; Müller, 2020).

É importante ressaltar também que todos os conceitos e temas se voltam para ajudar a responder quais os pontos do Ensino Superior brasileiro que são tratados nas ações e nos conteúdos dos documentos publicados pelo Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dessa forma, este trabalho tem como objetivo principal analisar quais aspectos do Ensino Superior brasileiro são referidos nos documentos, relatórios e outras publicações das instituições, além de algumas ações dessas organizações.

Portanto, diante deste estudo qualitativo de investigação dos discursos das organizações internacionais que também utiliza de procedimentos quantitativos (como métricas bibliométricas e de ciências de dados), serão analisados os perfis dessas instituições, as publicações que digam respeito ao Ensino Superior (publicadas dentre os anos 2000 e 2020) e cinco ações do governo brasileiro que se relacionam com essa dinâmica.

Para a análise das informações dos documentos, serão usados dois softwares: Rstudio e Gephi. Com esses programas, é possível produzir gráficos, tabelas e imagens, manipular as correlações entre as publicações para trazer padrões que são importantes para responder aos objetivos e à pergunta de pesquisa.

Por fim, este trabalho se divide em oito seções (sete capítulos e as considerações finais). A primeira trata justamente do conceito principal deste trabalho, o de Globalização e suas dimensões. Dessa forma, a definição é apresentada em conjunto com discussões e/ou problematizações de alguns pressupostos conhecidos, como a crítica ao nacionalismo metodológico, crítica ao determinismo tecnológico, globalização como um processo conflituoso e outros.

O segundo segmento se relaciona com as relações de poder dos organismos internacionais. Isto é, foi revisada a criação de instituições, além do papel que essas instituições têm atualmente. Mas o segundo capítulo se centra justamente na função que as

instituições têm na participação de duas ideologias/discursos importantes para o Ensino Superior: o Neoliberalismo e a Sociedade do Conhecimento. Em conclusão, por serem instituições relevantes na construção de valores, se discute o porquê de esses organismos serem influentes.

O terceiro e último capítulo de discussão teórica trata das políticas públicas que ocorreram no Brasil nas décadas de 1990, 2000, 2010 até o ano de 2020. Nesse processo, o Brasil é localizado nas dinâmicas coloniais que envolvem a América Latina. Essa afirmativa é importante, pois existe um processo de influência dos organismos sobre o Brasil, ressaltado pela bibliografia como um processo também de colonialidade.

A quarta seção trata das definições relacionadas ao objeto de estudo e problema de pesquisa. Além disso, são tratados também os procedimentos de pesquisa e alguns conceitos operacionais deste trabalho, visto que ele utiliza algumas ferramentas da ciência de dados/análise de dados.

O primeiro capítulo de análise e quinto capítulo desta dissertação se ocupa em delimitar um perfil para cada um dos três organismos internacionais estudados (BM, OCDE e UNESCO). Nesse sentido, é retratada a criação de instituições, os seus valores, a relação dos organismos internacionais com as discussões de Ensino Superior descritas na literatura e ações relevantes desses organismos na formação de políticas de ensino terciário.

Já o sexto capítulo trata dos dados principais que envolvem essa dissertação, isto é, ele aborda a análise das publicações dos três organismos internacionais sobre o Ensino Superior brasileiro. Diante disso, dados como número de publicações por ano, tipo de publicação, temáticas abordadas (por meio das palavras-chave e termos dos resumos) e autores que mais publicam são apresentados para continuar a responder aos objetivos de pesquisa.

O último capítulo de análise investiga cinco ações que envolvem as relações do Brasil com os organismos internacionais: (01) o projeto CNE/UNESCO; (02) Projeto de Lei 7040/2010; (03) Projeto de Emenda à Constituição 206/2019; (04) Boletim Temático do Observatório de Ciência, Tecnologia e Inovação (OCTI) do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) em 2021; e (05) Projeto do Banco Mundial “Science and Technology Reform Support Project”, feito entre 1998 e 2004. Dessa forma, será exemplificado de maneira empírica o processo de influência. Por fim, a última parte trata de trazer as conclusões finais do trabalho, além de outras observações importantes.

# 1 GLOBALIZAÇÃO

A influência, sendo exercida sobre os problemas socioeconômicos de um país pelas agências (OMS, OIT, PNUMA, PNUD, etc.), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o Fórum de Política Europeia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Central Europeu, etc., são de importância crítica na definição de suas políticas (Zaei, 2014, p. 331-332).

Diante das informações apresentadas na introdução deste trabalho e a partir da citação acima, é visto que os países estão também vulneráveis a ações de instituições internacionais, além de eventos globais, e por isso dependem da comunidade internacional para assistência técnica e financeira (Zaei, 2014). Essas afirmações de Zaei (2014) demonstram que as políticas públicas estão colocadas em uma dimensão tanto global como também num sistema de políticas nacionais, em que o ambiente internacional também faz parte da construção das práticas de políticas dentro dos países. A partir disso, o conceito de globalização pode ser muito importante para interpretar as relações que existem entre os organismos internacionais estudados e o Ensino Superior brasileiro, visto que na literatura ressalta-se a importância da globalização para a política doméstica (Lodhi, 2021; Ball, 2001).

Nesse caso, será trabalhado o conceito de globalização como um movimento transformador da vida das pessoas que não é a “causa” das mudanças na sociedade, mas sim o “efeito” de mecanismos geradores que produzem uma “ordem relacional da realidade” (Donati, 2013; Dépelteau e Powell, 2013; Emirbayer, 1997). Ou seja, entende-se a globalização a partir da visão de que ela não é composta de substância (não se presume a globalização como “algo” que tem propriedades e age no mundo), mas sim como o resultado de relações entre pessoas, instituições e mesmo países (Selg, 2018). Com isso, o conceito de globalização é assumido a partir das características das próprias relações estudadas e os contextos em que estão integradas (Emirbayer, 1997).

O pensamento da Sociologia Relacional contribui para explicar a forma como as relações se tornaram mais complexas a partir das teorias da globalização:

Esses são os referentes das relações sociais "globalizadas". Elas ocorrem quando essas conexões se tornam atemporais, não espaciais, abstratas e sistêmicas, em vez de interpessoais ou face a face, e ocorrem na realidade virtual (ou seja, onde são "virtualmente reais"), em vez de em uma realidade vivenciada como concreta e situada (Donati, 2013, p. 17).

Esse processo de maior complexidade também é trabalhado por Giddens (1991) quando explica que o advento da modernidade fomenta relações entre os “ausentes”, os

localmente distantes, os que não tem interação face a face. Em outras palavras, para o autor, as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes (com diferentes regiões e contextos locais) se entrelaçam como um todo, além de se intensificar em escala mundial e fazer com que acontecimentos locais possam se deslocar numa direção e afetar outras relações distantes das que a modelam.

No entanto, pensar a globalização como um processo feito a partir de “relações sociais globalizadas” pode depender de uma estruturação teórica que compreenda as premissas micro e macro sociológicas. Um exemplo é o texto de Babones (2007) que descreve que a pesquisa empírica de globalização deve ser feita nos níveis local e nacional, articulando com a dimensão global. Portanto, o conceito de globalização além de envolver questões micro, de como as relações das pessoas são moldadas por eventos locais e distantes (Giddens, 1991), deve ser feito também em escala global.

Ritzer (2010) é um dos autores que usa o conceito em uma perspectiva macro. No capítulo dois do livro “Globalization: A basic text”, ele descreve a globalização como uma mudança muito importante, pois ela se reflete em vários domínios, dentre eles as relações e estruturas sociais. Dessa forma, ele conceitua globalização como um processo (ou conjunto de processos) transplanetários que envolve(m) economia, política, cultura e outros, e que também envolve uma liquidez cada vez maior do mundo.

Para definir a questão da liquidez do mundo, Ritzer faz uso de metáforas de sólidos, líquidos e gases para demonstrar que, com a globalização, a presença de barreiras físicas não impede a hiper-mobilidade de pessoas, objetos, informações e lugares como antes, pois “De forma mais metafórica, grande parte das informações agora disponíveis virtualmente de forma instantânea em todo o mundo é transmitida pelo ar na forma de sinais emitidos por satélites” (Ritzer, 2010, p. 5).

## **1.1 Pressupostos da Globalização**

Diante do conceito de globalização apresentado nas dimensões micro e macro, também é importante trabalhar alguns dos seus pressupostos (ideias que estruturam o conceito) e dimensões (econômica, política, cultural, religiosa etc.) que a globalização abrange. No caso dos pressupostos, a ideia aqui estudada é estruturada a partir de alguns pontos: a mudança na compreensão do tempo-espço, a crítica ao nacionalismo metodológico, a crítica à reificação da experiência dos países ricos, a sua limitação no tempo, a crítica ao

determinismo tecnológico e a globalização como um processo não-harmônico.

### ***1.1.1 Mudança na compreensão do tempo-espaço***

Com relação ao primeiro ponto – a mudança na compreensão do tempo-espaço –, é importante ressaltar que alguns dos autores mais importantes para a sociologia não refletiam a respeito do conceito de espaço nas dinâmicas sociais de maneira problemática ou controversa:

Marx, Marshall, Weber e Durkheim tinham isso em comum: davam prioridade ao tempo e à história e não ao espaço e à geografia, e, quando tratavam do espaço e da geografia, tendiam a considerá-los de modo não problemático, enquanto contexto ou sítio estável para a ação histórica (Harvey, 2006, p.142).

Isso que Harvey descreve também é demonstrado por uma série de outros autores, dentre eles Andreas Wimmer e Nina Schiller (2003). Os autores argumentam que a sociologia teve enfoque nas nações industriais e isso acabou por determinar que os limites da sociedade eram associados ao Estado-nação, sem que essa afirmativa fosse questionada e repensada. Dessa forma, os princípios da concepção de Estado-nação acabam sendo reafirmados sem problematizações nos pensamentos dos mais variados autores, “Seja Parsons e Merthou ou Bourdieu, Habermas e Luhmann: nenhum desses autores discute de forma sistemática a estrutura nacional de estados e sociedades na era moderna” (Wimmer e Schiller, 2003, p.579).

No entanto, de acordo com Harvey (2000), a sociedade está experimentando desde a década de 1980 uma intensa fase de compressão do tempo-espaço, que impacta práticas políticas/econômicas disruptivas, o balanço do poder entre as classes e a vida cultural/social. Essa compressão é resultado de uma série de fatores. O primeiro deles, listado pelo autor, é a transição do Fordismo-Keynesianismo para uma acumulação mais flexível que ajudou a desenvolver novas formas organizacionais e produzir novas tecnologias. Por exemplo, a mudança organizacional da indústria para o sistema de entrega “Just in time” reduz os inventários de estoque que, aliados a novas tecnologias de controle eletrônico, melhoraram os tempos de produção em muitos setores (Harvey, 2000).

Além disso, com os aperfeiçoamentos dos sistemas de comunicação e fluxo de informações, aliados às novas técnicas de distribuição (como embalagem, controle de inventário, containerização, feedbacks e outros) foi possível circular commodities com maior rapidez e transformar também os sistemas de troca/consumo entre os países (*idem*). É importante ressaltar que Harvey também entende os serviços eletrônicos financeiros e bancários, sistemas de moda e outros serviços – não apenas serviços educacionais, de saúde e

negócios, mas também de entretenimento, espetáculos e distrações – como relevantes para o processo de transformação dos sistemas de troca e consumo.

Mas o que torna essas dinâmicas relevantes para a compressão de tempo e espaço é a ênfase da produção em valores e virtudes da instantaneidade e descartabilidade. Em outras palavras, David Harvey (2000) relata que sistemas como fast-foods, de entregas rápidas, além da descartabilidade de copos, pratos, roupas e até materiais eletrônicos implicam em profundas mudanças na psicologia humana. Ou mesmo que grandes empresas multinacionais conseguem simultaneamente tomar decisões que digam respeito às suas finanças, economia, mercado, controle de qualidade ou processos trabalhistas, mesmo que tenham cinquenta diferentes sedes pelo mundo (Dicken, 1986 *apud* Harvey, 2000). Esses são dois exemplos que Harvey descreve como “colapso das barreiras espaciais” ou, como diria Giddens (1991), o tempo, espaço e a natureza se desencaixam. Por fim, é importante lembrar que, para o autor, o colapso das barreiras não representa o declínio do conceito de espaço; na realidade, sua importância se modifica (Harvey, 2000).

### ***1.1.2 Crítica ao Nacionalismo Metodológico***

É interessante perceber que essa fase de compressão do tempo e espaço não consegue ser explicada pelos pressupostos da sociologia já explanados (da sociedade associada ao Estado-nação), pois esses fenômenos interagem com a ideia de que as barreiras espaciais estão se modificando e que as dinâmicas sociais não são manipuladas apenas pelo Estado-nação. O mais importante aqui é que essas dinâmicas que ultrapassam o pressuposto do Estado-nação envolvem relações de poder que colocam os sistemas produtivos e mesmo acadêmicos em desigualdade (Ianni, 1994, 1998; Connell, 2012; Altbach, 2013; Bernasconi, 2013; Keim, 2010; Gonzalez, 2020).

Dessa maneira, a partir da afirmação inicial de Wimmer e Schiller (2003) e Harvey (2000; 2006) a respeito da importância do Estado-nação para a sociologia e compressão do tempo-espaço, vê-se que a lógica de relacionar a sociedade ao Estado inclui uma série de outros princípios (Beck, 2007): (01) a subordinação da sociedade ao Estado; (02) existência de um número plural de sociedades, a exemplo da sociedade alemã, a inglesa, a francesa e a brasileira opondo-se, por exemplo, à noção de Niklas Luhmann que defende a existência de apenas uma sociedade, a “sociedade mundial”; (03) as sociedades têm seus limites territoriais, onde o Estado territorial é um contêiner da sociedade; (04) o Estado-nação territorial é tanto o criador como garantidor dos direitos individuais dos cidadãos, que se organizam para

legitimar e influenciar o Estado; (05) tanto Estados quanto sociedades são imaginados e localizados na dicotomia nacional/internacional; (06) o Estado é garantidor da ordem social e provedor de instrumentos de coleta estatística social/econômica requeridos pelas ciências sociais empíricas. Esse conceito que abrange todos os pressupostos descritos se chama de Nacionalismo Metodológico.

A partir das mudanças nas barreiras espaciais descritas acima, a postura do Nacionalismo Metodológico não consegue responder às mudanças na produção/financeirização/comunicação que ultrapassam as fronteiras e barreiras territoriais (Harvey, 2000). Isto porque essas mudanças demonstram que a sociedade nacional está sendo subsumida, recoberta e assimilada pela sociedade global, que apresenta desafios empíricos, metodológicos, históricos, teóricos e necessita de um novo paradigma que ultrapasse as fronteiras do Estado-nação (Ianni, 1994). Um trecho que representa bem esse argumento é o oitavo capítulo do livro “The Blackwell Companion to Globalization”, de Ulrich Beck (2007):

É claro que a crítica ao nacionalismo metodológico não deve ser confundida com a tese do fim do Estado-nação. Da mesma forma que, ao criticar o individualismo metodológico, não se promove necessariamente o fim do indivíduo, os estados-nação (como todas as investigações demonstraram) continuarão a prosperar ou serão transformados em estados transnacionais. Qual é, então, o ponto principal da crítica ao nacionalismo metodológico? O ponto decisivo é que a organização nacional como princípio estruturante da ação social e política não pode mais servir como premissa para a perspectiva do pesquisador sociocientífico (Beck, 2007, p. 164-165).

O trecho acima descreve que o Estado-nação, que é escrito como “organização nacional”, não consegue explicar alguns fenômenos modernos como único conceito. É o que, por exemplo, Giddens também menciona ao dizer que muitas vezes se entende o desenvolvimento como resultado apenas de influências endógenas em uma sociedade (Giddens, 1973 *apud* Chernilo, 2007). A partir dessas noções, entende-se que a melhor forma de compreender os processos de mudanças nas barreiras espaciais é por meio da análise de influências internas e externas.

Outra crítica ao Nacionalismo Metodológico no livro de Chernilo (2007) diz respeito aos trabalhos de Michael Mann (1993, 1997), nos quais ele descreve a visão mítica do pressuposto ao colocar o Estado-nação como uma forma sócio-política harmoniosa e unida. Isto é, Chernilo comparou esse conceito com as sociedades latinas (em que expõe as nações latino-americanas como alianças assimétricas feitas a partir de confederações de aliados estratificados) e percebeu uma dimensão eurocentrista do Nacionalismo Metodológico, que coloca justamente o Estado-nação como aquele construído a partir de experiências europeias

em que o Estado é uma instituição, segundo o autor, harmoniosa e unida. A problemática em volta da característica eurocentrista do Nacionalismo Metodológico é o fato de que a reificação da experiência europeia não condiz necessariamente com o Estado latino-americano (Connell, 2012; Chernilo, 2007).

Portanto, uma série de autores propõem algumas saídas para as problemáticas do Nacionalismo Metodológico, dentre elas a do Cosmopolitismo Metodológico de Ulrich Beck. Essa concepção não entende que o conceito de Estado-nação está em declínio necessariamente, mas entende que o atual jogo de poder global redefine o Estado como apenas mais um agente entre outros (Beck, 2007). Além disso, para o autor:

Os espaços nacionais se tornaram desnacionalizados, de modo que o nacional não é mais nacional, assim como o internacional não é mais internacional. Isso significa que as estruturas de poder do Estado-nação estão entrando em colapso, tanto interna quanto externamente, e que novas realidades estão surgindo: um novo mapeamento do espaço e do tempo, novas coordenadas para o social e o político, que precisam ser pesquisadas e elaboradas teórica e empiricamente (Beck, 2007, p.167).

No entanto, apesar de concordar com as críticas feitas ao Nacionalismo Metodológico (da centralidade do Estado-nação como agente modelador das sociedades), este trabalho entende que a sociedade nacional também continua a ter vigência, com seu território, população, mercado, moeda, hino, bandeira, governo, constituição, cultura, religião, história, formas de organização social e técnica do trabalho, façanhas, heróis, santos, monumentos e ruínas (Ianni, 1994). Portanto, é interessante a ideia de que ainda existe espaço para os países escolherem seus trajetos de desenvolvimento econômico e social, mesmo que essas escolhas sejam feitas em um ambiente cujas interconexões entre o nacional e global modificam a lógica de risco e oportunidade (Blackman, 2007).

Dessa forma, mesmo que o Nacionalismo Metodológico não consiga responder ao problema dessa pesquisa, talvez o Cosmopolitismo Metodológico também não seja inteiramente efetivo. Diante disso, uma saída que reflita sobre as problemáticas da formulação do Nacionalismo Metodológico e que também entenda as contradições do Internacionalismo Metodológico para este trabalho é o Glocalismo:

Ele busca problematizar o complexo local-global em vez de, a priori, afirmar ou presumir a primazia causal de qualquer um deles ou concebê-los em uma relação estruturalmente contraditória. Em termos simples, a análise do glocalismo, que herda muito do pensamento da terceira e quarta ondas, leva a sério tanto a globalização quanto a localização, sem necessariamente privilegiar nenhuma delas nas explicações do social (McGrew, 2007, p. 41).

Outros trabalhos que também mencionam a importância do local e do global descrito

no trecho acima são os trabalhos de Ball (2001) e Ianni (1998). Nos dois casos a globalização é trabalhada como um processo de “simultaneidade e interpenetração” do local, regional e global. Portanto, seguindo esse sentido de não priorizar qualquer uma das dimensões local, regional e global, é necessária uma teoria que refira-se a essas dimensões microsociológicas (em que trabalha as interações dos indivíduos) e as macrosociológicas (de integração regional, relações internacionais, dinâmicas de poder entre pessoas, grupos, organismos internacionais, Estados, empresas e outras entidades). Afinal, mesmo que as relações (econômicas, políticas e culturais) não sejam limitadas pelo conceito de espaço e de Estado-nação, isso não significa que mudanças no Estado-nação não resultem em mudanças nas conexões locais, regionais e globais (Chernilo, 2007).

### ***1.1.3 Globalização como um fenômeno com período de tempo limitado***

Uma das mais importantes discussões a respeito da globalização é a dificuldade que os autores têm de determinar quando ela começou, justamente como causa das mudanças, com propriedades e agência no mundo. A partir da percepção de que a globalização é um “efeito” das relações sociais (Donati, 2013; Dépelteau e Powell, 2013; Emirbayer, 1997; Robertson, 1992), é possível demarcar historicamente quando as relações começaram a se tornar mais “globalizadas”.

Um exemplo dessas dificuldades descritas na literatura diz respeito a dois pontos: se vivemos em uma nova era (se a globalização é um novo fenômeno) e o que a difere do passado (Chernilo, 2007). Segundo Chernilo, alguns autores descrevem o período anterior à Segunda Guerra Mundial como relativamente homogêneo, sem evoluções tecnológicas e societárias ou disrupções de estruturas (Castells, 1998 *apud* Chernilo, 2007) e que as noções da era da informação e as sociedades de redes são as características principais desse novo momento.

A partir disso, existem algumas perspectivas diferentes a respeito do começo da globalização. Alguns pensamentos descrevem a globalização como um processo de longo prazo e cíclico, outros definem como seis grandes épocas (século IX ao século XII – com a globalização das religiões; século XV – conquistas coloniais europeias; século XVIII e XIX – guerras intraeuropeias; século XIX – auge do imperialismo europeu; período pós-Segunda Guerra Mundial e período pós-Guerra Fria), ou mesmo em importantes eventos. A questão é que existem muitas interpretações da origem da globalização (Ritzer, 2010).

Todavia, é evidente que uma discussão da globalização depende da sua dimensão

global na territorialidade total do globo, com todos os seus continentes e regiões, e das conexões entre as mais diferentes localidades. Portanto, isso só pode se dar após a descoberta da América e do maior contato com o sul da África e Ásia, mesmo que existissem grandes conexões interregionais (Europa-Norte da África, Europa-Ásia, Oriente Médio-Europa-Norte da África) e outros movimentos que resultaram por serem definidos também de movimentos globalizantes, até porque a globalização é a união de vários movimentos que podem ter começado em períodos diferentes (Donati, 2013; Dépelteau e Powell, 2013; Emirbayer, 1997).

Além disso, é interessante perceber que no século XIX, os enormes custos associados a alimentos básicos e industrializados intermediários sufocavam o comércio que, aliados ao protecionismo e ao mercantilismo, dificultavam o movimento (O'Rourke e Williamson, 1999). Essas dificuldades de criação de mercados globais começaram a ser superadas no começo do século XX. Por volta de 1914, mal existiam vilas ou cidades no globo cujos preços não eram influenciados por mercados estrangeiros; cujas infraestruturas não eram financiadas por capital externo; cuja engenharia, manufatura ou mesmo habilidades comerciais não eram importadas; ou cujo mercado de trabalho não era influenciado pela ausência daqueles que emigraram ou pela presença daqueles que haviam imigrado (O'Rourke e Williamson, 1999).

Portanto, por mais que uma série de definições coloquem o fenômeno da globalização como algo que tenha começado em períodos diferentes, entende-se a grande conexão entre as pessoas, o comércio, as influências políticas e culturais dentro da dimensão completa do globo como um início para a formulação do conceito. Sendo assim, o período entre o protecionismo e o mercantilismo para a quase dependência que as cidades e vilas têm umas das outras parece ser o mais provável de um conceito que trabalha as dimensões locais, regionais e globais a todo momento (Ianni, 1998).

#### ***1.1.4 Crítica ao determinismo tecnológico***

A quarta ideia que baseia o conceito de globalização é o pressuposto de crítica ao determinismo tecnológico. Um exemplo dessa discussão é mais uma vez o trabalho de Chernilo (2007). Ele argumenta que apesar de Castells (1997) explicitamente rejeitar o determinismo tecnológico, é evidente que o autor espanhol reconhece a tecnologia como central para a formulação teórica de um movimento globalizante ou mesmo do conceito de globalização: “A mudança foi impulsionada pela tecnologia” (Castells 1997, p.254). Diante disso, este trabalho vê a tecnologia ou mesmo a formulação de conhecimento a partir da teoria

de coprodução da ciência e da ordem social no livro “States of Knowledge”, editado por Sheila Jasanoff (2004):

No final das contas, a tecnologia não “conduz a história” (Smith e Marx, 1994). As instituições jurídicas e políticas conduzem, tanto quanto são conduzidas, o investimento da sociedade em ciência e tecnologia. Os recursos materiais e culturais com os quais os atores humanos trazem à tona novos fenômenos naturais, ou buscam domesticar invenções desconhecidas, geralmente existem antes da “descoberta” dos próprios objetos. Da mesma forma, o design da tecnologia raramente é acidental; ele reflete as faculdades imaginativas, as preferências culturais e os recursos econômicos ou políticos de seus criadores e usuários (Bijker 1997; Bijker *et al* 1987) (Jasanoff, 2004, p. 16).

De acordo com o trecho supracitado, é importante perceber que não somente os artefatos e tecnologias têm suas dimensões políticas (Winner, 2017), mas também são criados e usados de certa maneira respondendo a incentivos dos seus criadores e usuários. Nesse sentido, a retórica é modificada: por exemplo, não se pensa na importância ativa dos aplicativos de conversa WhatsApp e Telegram para as eleições brasileiras em 2022, mas sim nos interesses dos grupos bolsonaristas em usar essas ferramentas para articular seus discursos<sup>4</sup> e nos interesses dos empresários das ferramentas em manter as estruturas dos aplicativos como estão, mesmo que favorecendo certos comportamentos<sup>5</sup>. Em um sentido o aplicativo é agente, em outro é ferramenta política de certos interesses.

### ***1.1.5 Globalização como processo não-harmônico***

Como se entende nesta dissertação que a globalização é formada a partir de relações sociais e essas associações divergem de acordo com os agentes presentes e os momentos que ocorrem, é evidente que a globalização não é demonstrada de maneira homogênea em todos os países, mesmo que impacto seja global.

A partir disso, é possível perceber uma série de afirmações, seja que a globalização – resultado dessa comunicação global entre pessoas, instituições e países – não faz parte de um fenômeno de homogeneização do mundo (Inglehart e Welzel, 2009); seja que essas relações também envolvem conflitos, relações desiguais/assimétricas e, portanto, argumentos que

---

<sup>4</sup> Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2022/02/17/telegram-sera-ferramenta-eleitoral-do-bolsonarismo-para-articular-fake-news-aponta-pesquisador> Acesso em: 18 de outubro de 2023.

<sup>5</sup> Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/03/4994323-entenda-os-motivos-que-levaram-o-stf-a-banir-o-telegram-no-brasil.html> Acesso em: 18 de outubro de 2023.

envolvem o conceito de poder.

Portanto, para tratar dessas relações assimétricas entre os agentes, é necessário trabalhar o conceito de poder a partir da Sociologia Relacional. De acordo com Mustafa Emirbayer (1997), com a perspectiva relacional, o poder – tratado por outras teorias como uma entidade ou algo que é possuído – se transforma. Dessa forma, o poder nas relações globais pode ser visto como um efeito imediato das divisões, desigualdades e desequilíbrios entre os agentes.

Um exemplo dessa temática é o trabalho de Ianni (1998), em que ele trata do conceito de globalização e das problemáticas que envolvem as relações globais (desigualdades, tensões, conflitos e dominações entre etnias, empresas, instituições, países e indivíduos). Para o autor, o que predomina na época da globalização é a visão neoliberal do mundo, pois em todos os países essas práticas e ideais estão presentes. E nesse processo, as relações de poder não são homogêneas, mas irregulares:

Sob as suas diversas formas, o capital atravessa territórios e fronteiras, mares e oceanos, englobando nações, tribos, nacionalidades, culturas e civilizações. Juntamente com o capital, sob suas diversas formas, globalizam-se as tecnologias de todos os tipos, compreendendo crescentemente as eletrônicas e informáticas. A informática concretiza, agiliza e generaliza os processos decisórios, favorecendo a dinâmica das empresas, corporações e conglomerados. Multiplicam-se as redes de todos os tipos, incluindo os movimentos de capitais, mercadorias, gentes e ideias, sempre envolvendo decisões adotadas pelas tecnoestruturas nas quais se diagnosticam, decidem e implementam as práticas por meio das quais operam e desenvolvem-se as forças produtivas e as relações de produção. Nesse sentido é que as atividades, os movimentos e as diferenciações da força de trabalho também se transnacionalizam, atravessando territórios e fronteiras. Inauguram-se movimentos migratórios, em novas direções, principalmente de nações do ex-Terceiro Mundo para as do ex-Primeiro Mundo (Ianni, 1998, p. 28).

Isto é, para além do que foi explicado no trecho, Ianni (1998) demonstra que a globalização impacta todas as nações, sejam elas tradicionalmente organizadas nos moldes capitalistas, sejam elas centrais ou periféricas. Mas o que faz essa situação diferenciar as nações é o fato de que a globalização implica em um desenvolvimento desigual, contraditório e combinado. Em resumo, “desigual” se trata dos desníveis e as irregularidades na execução das forças produtivas e das relações de produção. Nesse sentido pode-se entender que os países têm estruturas e relações produtivas diferentes que a globalização não as suprime, mas as evidências. “Contraditório” para designar às tensões e atritos entre os subsistemas econômicos nacionais e regionais e “combinado” para definir que a globalização também se desenvolve, em geral, de maneira a se acomodar ou a se associar/criar subordinação onde os polos dominantes orientam/administram os “emergentes”.

### ***1.1.6 Crítica à reificação da experiência dos países ricos***

No que diz respeito ao pressuposto da reificação dos países ricos, é visto em muitas manifestações de globalização uma “fenomenologia do Ocidente” rico. Isto é, com exceção de alguns discursos, os conceitos de globalização apenas discutem o que acontece nos países do oeste europeu ou na América do Norte (Chernilo, 2007). Em outras palavras, Chernilo (2007) descreve que raramente se discute as minorias nos processos globais (como quem pede asilo político, as relações imperialistas, populações carentes em desastres naturais etc.).

Nesse caso, como descreve Ianni (1998), é importante se pensar que a globalização não é uma situação harmônica de fluxos entre os diferentes locais e regiões e que ela é um movimento desigual (tem desníveis e irregularidades nas forças produtivas), contraditório (carrega tensões/atritos aos subsistemas regionais e nacionais) e combinado (onde os polos dominantes subordinam os emergentes). Ou mesmo entender que em uma sociedade de risco em que risco significa antecipar as catástrofes (Beck, 2006), certos países, grupos, famílias ou mesmo indivíduos têm mais condições de antecipar as adversidades que outros, por uma série de motivos. Logo, o pensamento de não harmonia deve também orientar o conceito de globalização.

Portanto, a globalização é vista como resultado das relações entre pessoas, instituições e países, nas quais essas associações não acontecem necessariamente frente-à-frente, mas conseguem impactar também outras relações distantes. Dessa forma, a globalização também representa um processo transplanetário que envolve a cultura, política, economia e outras áreas, e se concentra na maior facilidade que pessoas, objetos, lugares e informações têm de ultrapassar as barreiras criadas usualmente pelo Estado-nação.

Por fim, esse processo não é harmônico. Na realidade, ele implica em um desenvolvimento desigual, com conflitos e cria subordinação entre polos dominantes e dominados (Donati, 2013; Dépelteau e Powell, 2013; Emirbayer, 1997; Giddens, 1991; Selg, 2018; Ritzer, 2010; Ianni, 1998).

## **1.2 Dimensões da Globalização**

Já com relação às dimensões da globalização (as esferas da vida social), é importante

ressaltar que a globalização ocorre nas mais variadas direções. No entanto, serão ressaltados alguns desses âmbitos mencionados na literatura.

Naturalmente, algumas das dimensões mais citadas são as econômicas, políticas e culturais. Contudo, alguns autores descrevem outros fatores como religião, ciência, saúde e medicina, esportes e educação. Um exemplo de autor que descreve as dimensões da globalização é Ritzer (2010), que descreve a globalização econômica como a própria globalização. Porém, ele ressalta que existe uma série de dimensões relevantes para o processo (listadas anteriormente neste trabalho e que serão explicadas). Para o autor, o âmbito político da globalização se relaciona com termos de relações internacionais e outros fenômenos específicos que ocorrem para além do Estado-nação (como por exemplo, organizações terroristas, empresas, organismos internacionais etc.). O terceiro aspecto, o cultural, é descrito pelo autor como fluxos culturais que envolvem comida (comida indiana, brasileira, mexicana, chinesa), programas de televisão (BBC, Al-Hurra), filmes (de Hollywood e Bollywood), performances musicais/tours e outros.

Com relação à religião, ciência, saúde e medicina, Ritzer (2010) descreve que a grande parte das religiões (Cristã, Islâmica, Judaica e outras) são globais em escopo e normalmente buscam estender sua influência global:

Muitas outras religiões, tanto grandes quanto pequenas, são, ou buscam ser, globais em seu escopo e trabalham para isso por meio de proselitismo em todo o mundo, enviando missionários e abrindo centros religiosos (igrejas, mesquitas, sinagogas etc.)” (Ritzer, 2010, p.45).

Quanto à ciência, o autor a descreve como inerentemente um empreendimento global, já que seu conhecimento é formado por insumos vindos de muitos lugares e o seu produto é disseminado virtualmente para todas as partes do mundo por meio de publicações, patentes etc. Já sobre a saúde e a medicina, é evidente que essas áreas da saúde estão globalizadas de formas variadas, afinal, doenças se proliferam globalmente junto com os conhecimentos médicos, expertises e tecnologias para diagnosticá-las e tratá-las (*idem*).

Por fim, estão os esportes e a educação. Para George Ritzer (2010), os esportes também são atividades globalizadas em que várias empresas internacionais que se envolvem, sejam elas da mídia (como a própria ESPN ou TNT Sports), sejam empresas com ramos em vários países (como o grupo City, dono do time inglês Manchester City, que comprou o Bahia<sup>6</sup>), além das próprias ligas esportivas que buscam fãs em outros países (como NBA

---

<sup>6</sup> Disponível em:

<https://esportes.r7.com/prisma/cosme-rimoli/por-r-650-milhoes-grupo-city-compra-o-bahia-para-brigar-com-os-gigantes-pela-libertadores-e-para-formar-jogadores-para-guardiola-22092022> Acesso em 23 de set. de 2022.

Global Games, com jogos dos jogadores da liga americana fora dos Estados Unidos/Canadá) e os eventos esportivos que ultrapassam fronteiras (Copa do Mundo FIFA, por exemplo). Já com relação à educação, o autor descreve que o Ensino Superior se espalhou pelo mundo de maneira efetiva, com empresas universitárias abrindo franquias em outros países, mas que o ensino primário e secundário ainda não se tornou muito globalizado.

No entanto, ainda existem três fenômenos não mencionados por Ritzer, mas que são transversais a todas as dimensões mencionadas: a internet, o telefone celular (o “smartphone”) e as mídias sociais. Nesse sentido, é evidente que tanto a internet como as mídias sociais perpassam também páginas, mensagens, posts de agentes econômicos, políticos, culturais, religiosos, da ciência, saúde, esportes e da educação, e que têm papel importante na compreensão de um mundo mais pluralizado.

De acordo com o Digital 2023 Global Overview Report<sup>7</sup>, das 8,01 bilhões de pessoas no mundo, 68% têm telefone celular e 64,4% da população são usuários da internet. Isso representa nos dois casos mais de 5,15 bilhões de pessoas em contato com o espaço virtual. Além disso, 4,76 bilhões de pessoas são ativas nas mídias sociais. Isso significa que mais da metade da população mundial usa uma série de plataformas para construção de redes (relações sociais) entre pessoas que dividem interesses pessoais e de carreira (Akram e Kumar, 2017). Além disso, cerca de 92,3% dos dispositivos usados para o acesso à internet são telefones móveis: no caso dos smartphones são 91%.

O que esses dados representam é que além da internet ser parte da vida das pessoas no mundo, os telefones celulares representam boa parte do motivo da sua popularidade. Um dos exemplos de empresas que trabalham na produção de telefones celulares é a Apple Inc., que produz o iPhone. O celular é caracterizado por Qiu *et al* (2014) como algo representativo de um momento-chave de mudança, no qual foi importante para transformar a tecnologia e expandi-la para abranger uma série de formas de mídia, como as próprias mídias sociais.

As mídias sociais, um tipo de plataforma online, são utilizadas para criar conexões e relacionamentos entre as pessoas, um dos seus maiores diferenciais é a forma mais eficiente de anunciar e comunicar que essas mídias têm em comparação a outras, como a televisão (Akram e Kumar, 2017). Isto é, de acordo com Akram e Kumar (2017), em sites como Facebook, Twitter, Google+, YouTube, Pinterest, Instagram, Tumblr, Flickr, WhatsApp e

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> Acesso em 22 de abr. de 2023.

muitos outros as pessoas se relacionam e compartilham informações que impactam a saúde (são ferramentas para compartilhar informações e promover comportamentos saudáveis, apesar de poder levar a diagnósticos incorretos e outros problemas), a economia (as mídias são ferramentas que possuem presença de negócios, empresas, associações, marcas que usam essa rede para executar seus objetivos), educação (as interfaces das mídias sociais podem ser utilizadas para facilitar a comunicação entre estudantes e compartilhar informações) e outras áreas, mesmo que o impacto não seja somente positivo. Então, mesmo que uma parcela da população mundial não use a internet, pela sua popularidade, elas também são influenciadas por outras que usam a tecnologia para compartilhar notícias, conhecimentos e outras mídias.

Em suma, a globalização envolve uma série de fatores que estão colocados não somente nas dimensões culturais, econômicas e políticas, mas também na religião, ciência, saúde e medicina, esportes e educação. Além disso, a própria internet facilitou o processo de complexificação das relações, visto que com o uso dessa tecnologia as relações entre cidadãos, políticos, empresários, médicos, intelectuais e influenciadores foi facilitada.

## 2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Por qual motivo as relações entre os Organismos Internacionais que serão estudados (Banco Mundial, OCDE e UNESCO) e o Ensino Superior brasileiro dependem do conceito de globalização?

De acordo com Thomas (2007) no quarto capítulo do livro “The Blackwell Companion to Globalization”, não é muito difícil produzir imediatamente uma lista dos maiores *players* nessa situação de globalização: são Estado-nações, empresas, organizações governamentais internacionais, organizações não-governamentais internacionais, além de uma série de outras associações e indivíduos. E é nesse espaço que os organismos internacionais se tornam importantes, afinal, são instituições criadas por Estados e que os têm como seus membros. Além disso, Thomas ressalta que essas instituições são importantes pois definem as políticas globais, providenciam estruturas de incentivos para Estados e outros autores, além de carregarem princípios e modelos culturais.

Os organismos internacionais foram criados a partir de diferentes intuítos, mas em um momento de ênfase no progresso, na humanidade comum, nas leis universais, na democracia, no bem-estar geral e na paz (Rothwell, 1949). Esses valores, de acordo com Rothwell, deram impulso para uma ordem internacional que resultou nas Nações Unidas, por exemplo. Diante disso, uma das características mais marcantes dos organismos internacionais é a autoridade que essas instituições representam e que é independente dos Estados-nação que a compõe (Barnett e Finnemore, 1999), pois é construída a partir da legitimidade racional-legal e do controle sobre a expertise técnica e informação.

Um exemplo dessa afirmação é a presença dos organismos na educação terciária. Nesse caso, com o controle sobre a expertise técnica e a informação, os organismos internacionais conseguem também definir questões importantes a respeito do Ensino Superior, sobre quais são as direções principais do ensino e por consequência o que deve ser o nível terciário de educação (Guilherme *et al*, 2018; Lerch e Buckner, 2017; Menashy, 2013).

### 2.1 Criação, papel e ações dos Organismos Internacionais (OI)

De acordo com Barnett e Finnemore (1999), existe uma variedade de teorias que explicam a criação de Organizações internacionais. Para os autores, muitas teorias explicam essa criação como resposta para problemas de informações incompletas, custos de transação,

bem-estar de seus membros e outras barreiras para a eficiência de Pareto (que pressupõe uma série de valores como a concorrência perfeita, o acesso à informação e a maneira que a ação estatal na economia reflete em um desequilíbrio estrutural de agentes privados, sejam famílias, grupos empresariais ou indivíduos).

Outro autor que descreve a criação de Organismos Internacionais é Rothwell (1949), ele entende que a criação dessas instituições foi feita a partir de um número suficiente de Estados que reconheceram as organizações e estavam preparados para agir a partir de uma necessidade mútua e por meio da cooperação multilateral em questões como saúde internacional e preservação da paz. Esse processo de mudança não foi necessariamente disruptivo, visto que já existiam dinâmicas de colaboração internacional por um certo período, mas que o momento foi marcado pelos Estados reconhecendo e participando dos procedimentos de maneira mais ativa.

Por serem feitas a partir de Estados, uma pergunta frequente na literatura é se essas organizações podem ser consideradas autônomas. Thomas (2007) descreve que essas instituições são arenas de coordenação de interações e organização de ações coletivas. Isto é, para o autor, essas instituições são influenciadas por Estados-membros e políticas internas e ao mesmo tempo fornecem estruturas de incentivo para Estados e outros atores, além de carregarem princípios e modelos culturais.

A partir desse pensamento, é possível entender que os Organismos Internacionais são tanto influenciados pelos Estados-Nação como também eles os influenciam. Então, ao mesmo tempo que os organismos têm uma falta de autonomia, as secretarias dessas instituições gastam bastante tempo e energia em conferências, estabelecendo agendas, cooptando representantes dos Estados-membros (para influenciar seus votos), desenvolvendo informações técnicas para propósitos específicos e desenvolvendo resoluções consensuais (Ness e Brechin, 1988).

Para concluir essa questão, o conceito de Ness e Brechin (1988) com relação a sua autonomia e ação torna-se interessante: Organismos Internacionais são coletivos humanos que servem a interesses pessoais dos seus membros assim como a interesses gerais dos seus mandatários, e essa balança entre os diferentes interesses depende do ambiente político-econômico e como a organização é estruturada (características internas como liderança, por exemplo). Ou como Barnett e Finnemore (1999) demonstram, apesar de serem limitados por Estados, a noção de que são mecanismos passivos sem agendas independentes não é corroborado por nenhum estudo dessas organizações.

Mas o que torna esses organismos importantes é mais do que facilitar a cooperação

ajudando Estados por meio de ações coletivas. Essas instituições são essenciais, pois criam atores, especificam responsabilidades e autoridade entre eles e definem o que os atores deveriam fazer, criando sentido e valor normativo (Barnett e Finnemore, 1999). Justamente por isso que essas organizações se tornaram uma força na comunidade internacional, pois “Eles modificaram significativamente os padrões da política mundial; e lentamente começaram a adquirir o status de instituições mundiais que servem às necessidades de uma comunidade maior do que a soma das nações que a compõem” (Rothwell, 1949, p.605).

Portanto, visto que a criação dos organismos modificou as relações de poder, é importante perceber aspectos de como os organismos internacionais se comportam de maneira geral, para posteriormente entender também como os organismos estudados neste trabalho se comportam. Dessa forma, Barnett e Finnemore (1999) descrevem que os organismos internacionais trabalham com a criação de novas categorias (de atores como “refugiados”, por exemplo), com a formação de interesses e tarefas (como a própria “promoção dos direitos humanos” e a busca por desenvolvimento) e, por consequência, também criam modelos de organização política ao redor do mundo (os autores descrevem os mercados e a democracia). Em outras palavras, eles descrevem que o poder das Organizações Internacionais é marcado pela classificação do mundo por categorias de ações e atores, por modificarem sentidos do mundo social, além de articularem e espalharem novas normas, princípios e atores (Addey, 2021). Esse trecho demonstra uma importante dimensão de formação ontológica dessas instituições.

## **2.2 Formação de realidades**

Essa passagem se centra exatamente na informação do texto de Ness e Brechin (1988) a respeito das ações dos Organismos Internacionais no desenvolvimento de informações técnicas aliado à articulação de normas e princípios (Addey, 2021). Nesse sentido, a formação de conhecimento científico por meio de normas/princípios e processos de desenvolvimento de métricas acaba por criar uma dimensão ontológica nos seus discursos. Ou, como descreve Annemarie Mol (2008), a realidade é manipulada por meio de vários instrumentos no curso de uma série de práticas.

A formação de conhecimentos científicos por meio de, por exemplo, o desenvolvimento de métricas – os instrumentos e práticas descritos por Mol (2008) – é bem descrito também no texto de Jasanoff (2004) a respeito da coprodução entre ciência/tecnologia e a cultura/política.

Primeiramente, é importante discutir a respeito de alguns pressupostos da coprodução entre ciência/tecnologia e política/cultura de Jasanoff (2004). Ela discute que essa corrente de pensamento percebeu que os discursos dominantes na economia, sociologia e ciência política tinham carência de vocabulários que representavam os processos que a produção de ciência e tecnologia participava da produção de normas e hierarquias sociais. Dessa forma, busca-se pensar a ordem natural e social sendo produzidas juntas, tanto no passado como no presente. Isso, para Jasanoff, representa-se na expressão “coprodução”, como consequência de um pensamento que entende o conhecimento e suas incorporações como produtos do trabalho social e constitutivos das formas de vida social:

A sociedade não pode funcionar sem conhecimento mais do que o conhecimento pode existir sem apoios sociais apropriados. O conhecimento científico, em particular, não é um espelho transcendente da realidade. Ela incorpora e está incorporada em práticas sociais, identidades, normas, convenções, discursos, instrumentos e instituições – em suma, em todos os blocos de construção do que chamamos de social. O mesmo pode ser dito ainda mais fortemente da tecnologia (Jasanoff, 2004, p. 3-4).

Portanto, a ciência como uma produtora de conhecimentos e tecnologias é vista não como um simples reflexo da verdade sobre a natureza, nem como um puro fenômeno dos interesses sociais e políticos (Jasanoff, 2004). Na realidade, para a autora, o termo coprodução chama a atenção para as dimensões sociais dos compromissos e entendimentos da ciência.

Essa dupla relação que a ciência tem de incorporar e ser incorporada com as dimensões políticas/culturais também é demonstrada quando Jasanoff descreve a ciência e tecnologia como importantes em algumas características da sociedade contemporânea: incerteza, redução dos indivíduos a classificações, ceticismo, alienação e desconfiança a legitimidade da ação pública, oscilações entre a visão de desgraça e progresso, dentre outras. Isto é, a autora descreve que é difícil separar formas de organização cultural e de comportamentos que não sejam afetados pela ciência.

Com isso, Jasanoff (*idem*) demonstra que os agentes que buscam verificar fatos sobre a natureza do mundo são confrontados por problemas de autoridade e credibilidade. Pragmaticamente, isso ocorre em como os resultados dos cientistas são construídos no domínio público (a autora exemplifica como podendo ser persuasivos, irrelevantes, inconclusivos etc.), como eles são enquadrados para responder a problemas, como esses novos discursos técnicos são legitimados para produzir políticas e outros. E é justamente por isso que essa literatura entende a construção social do conhecimento relacionada à produção e ao exercício do poder.

Um ponto importante de trabalho de Jasanoff (*idem*) é que nessas situações, as instituições mais poderosas tendem a ser aquilo o que Latour (1990 e 1987 *apud* Jasanoff, 2004) chama de “centros de cálculo”, que são lugares onde se controlam as instrumentalidades (impressoras, fórmulas estatísticas, mapas, gráficos ou todo “dispositivo de inscrição” científico), pois são nelas que as percepções dominantes são traduzidas (em que é mencionado, por exemplo, a ascensão da estatística). Nesse sentido, a autora descreve que a ciência opera como um agente político que é, em resumo, uma mistura de sentidos, valores e de relações de poder. Para concluir, o trabalho de Jasanoff (2004) é importante pois dá ferramentas para analisar os organismos internacionais por quatro direções.

A primeira direção é a relação entre a política/cultura e a produção científica das instituições, nas quais essas organizações modificaram as dinâmicas de poder e trabalham com a formulação de novas categorias por meio de alguns instrumentos, como dados estatísticos e indicadores sociais (Rothwell, 1949; Barnett e Finnemore, 1999).

A segunda linha é aquela na qual Jasanoff (2004) trabalha a relação da produção científica com valores, no sentido que ela é também embutida por práticas sociais. Nesse sentido, a afirmação de Barnett e Finnemore (1999) representa bem a formação de interesses (como a “promoção de direitos humanos”) e a criação de modelos de organização política da autora;

A terceira orientação diz respeito a como essas instituições são importantes, pois têm o controle dessas instrumentalidades que dão sentido aos discursos. É evidente, como já escrito, o papel dos organismos na formação dos discursos de Ensino Superior, por exemplo, em que alguns deles são chamados de *linking-pin organizations* (Bassett, 2010).

Por fim, o último ponto se reflete em como os conhecimentos e os discursos são importantes. Isto é, eles formam identidades e representações, além de formar novas linguagens e ressignificar linguagens antigas. No contexto dos organismos internacionais isso é importante justamente pela relevância deles na formulação de novas categorias (Jasanoff, 2004; Barnett e Finnemore, 1999) e políticas públicas.

Mais uma vez, essa situação de os Organismos Internacionais conseguirem modificar os padrões da política mundial por meio da criação de novas categorias, interesses, tarefas e modelos de organização política os coloca como agentes que exercitam poder de maneiras diferentes dos atributos tradicionais (Rothwell, 1949; Barnett e Finnemore, 1999; Sikkink e Smith, 2002). Isto é, o uso de formas de poder militares se tornou mais oneroso que nos séculos passados e tornou habilidades de comunicação e manipulação mais relevantes (Nye, 1990).

Essas habilidades são base para o conceito de “soft power” ou poder comunicativo: o poder de moldar agendas ou moldar a própria maneira como as questões são percebidas e debatidas pode ser considerado um substancial exercício de poder (Lukes, 1974 *apud* Sikkink e Smith, 2002). E essa questão se relaciona diretamente com outros agentes (que não são o Estado), pois outras organizações são muitas vezes mais relevantes para alcançar os objetivos de um país que muitos governos, afinal “A questão não é se os atores estatais ou não são mais importantes – os estados geralmente são. O ponto é que, nos tempos modernos, coalizões mais complexas afetam os resultados” (Nye, 1990, p.157).

O conceito de soft power que é relacionado aos Organismos Internacionais pode ser também explicado a partir da ideia de uma “influência escondida”. De acordo com Sikkink e Smith (2002), essa influência não tem o sentido de ser ilícita ou secreta, mas sim de ser uma influência informal ou feita nos bastidores. Portanto, algumas instituições além de papéis consultivos, também organizam eventos e conferências globais, o que Sikkink e Smith descrevem como uma oportunidade para serem organizadoras de pautas políticas internacionais, terem atenção midiática e agirem como lobistas.

Todavia, o principal a respeito do conceito e das ações que alguns organismos internacionais podem ter é justamente o exercício do poder, no sentido de que essas instituições podem propor, questionar, criticar e tornar públicas ideias e informações por meio de relatórios e reuniões privadas:

Ao criar novas questões e colocá-las em agendas internacionais e nacionais, fornecendo informações cruciais aos atores e, mais importante, criando e divulgando novas normas e discursos, os grupos de defesa transnacional ajudam a reestruturar a política mundial. Cada um dos movimentos descritos neste volume foi capaz de ajudar a moldar uma nova norma, ou modificar uma existente, para influenciar a estrutura das normas globais em algum grau. Como software institucional, esses discursos e normas moldam a maneira como as pessoas pensam e dão sentido ao seu mundo. Em alguns casos, esses discursos constituem atores, como portadores de direitos, vítimas da globalização ou protagonistas das lutas globais (Sikkink e Smith, 2002, p.306).

É importante ressaltar que mesmo tendo características que remetem ao conceito de soft power, alguns organismos também usam os atributos tradicionais de poder, como o poder monetário no caso do Fundo Monetário Internacional (FMI) ou mesmo o Banco Mundial (BM) com seus empréstimos aos países. Mas o que torna essas instituições relevantes perpassa também essa formulação de discursos que constituem a realidade de como as pessoas entendem o mundo (Sikkink e Smith, 2002).

Além disso, há uma série de críticas que são feitas a esse tipo de instituição. Barnett e Finnemore (1999), por exemplo, descrevem que por serem instituições com procedimentos

burocráticos, muitas vezes essa situação cria problemas. Alguns dos problemas são: o universalismo burocrático (muitas vezes os organismos pensam em gerar categorias e processos universais que em certas circunstâncias não são apropriados pelos contextos específicos de certos países), a irracionalidade da racionalização (os autores descrevem que os processos burocráticos podem ser levados aos extremos e criam problemas); é citado um exemplo do Banco Mundial quando se tomou a decisão de continuar com os procedimentos de coleta de dados mesmo que eles não fossem o suficiente para os objetivos da organização) e outros.

Outro exemplo é o argumento de Robert A. Dahl (1999) de que as instituições internacionais não são democráticas pois não são criadas políticas de participação nas decisões/influência que os organismos têm sobre os países. Além disso, os processos de decisão nessas instituições são feitos por grupos, regiões ou países específicos, o que torna a formulação de políticas públicas mais distante dos ideais democráticos que envolvem as decisões de muitos países.

Para além dessas instituições e da sua forma de influência dos países e grupos, também é necessário entender os discursos ideológicos que alguns desses organismos criam, visto que os discursos fazem parte da formação de realidades e são importantes para educação e, mais especificamente, para o Ensino Superior.

### **2.3 Discursos ideológicos, Sociedade/Economia do Conhecimento e Ensino Superior**

Como descrito anteriormente, a relação de algumas instituições com a formulação de conhecimento, relevância político/cultural e produção de valores é evidente. E é interessante pensar como os organismos internacionais entram nesse processo, principalmente diante de como os principais discursos ideológicos (para o Ensino Superior) são colocados.

Alguns exemplos são o Banco Mundial, OCDE e UNESCO na construção da ideia de sociedade do conhecimento e economia do conhecimento. O Banco Mundial, por exemplo, descreve em um dos seus relatórios que a habilidade de uma sociedade produzir, selecionar, adaptar, usar e comercializar conhecimento é crítico em um mundo capitalista onde crescimento econômico e o aumento do padrão de vida são buscados (World Bank, 2002a). Ou no World Development Report 1998/1999, onde se descreve que as mais avançadas economias (e, portanto, o que todos os países devem buscar) são baseadas em conhecimento – *knowledge-based* – criando milhões de empregos que lidam com o conhecimento –

*knowledge-related jobs* – e a criação de várias disciplinas de estudo (World Bank, 1999a). Além do Banco Mundial, UNESCO e OCDE também têm contribuições para a noção de *Knowledge Society/Economy*, como nos trabalhos “The Knowledge Economy: When Ideas are Capital”, publicado pela UNESCO (1998), e “Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning”, publicado pela OCDE (2004). Portanto, o argumento de Barnett e Finnemore (1999) a respeito de como os organismos internacionais criam categorias e modelos de organização do mundo são colocados na prática dessa maneira: para essas instituições a sociedade se baseia no uso do conhecimento.

No entanto, o que caracteriza a sociedade do conhecimento? Quais são as ideologias e valores que estão estruturando essa visão? E, principalmente, como essa ideia se reflete na influência que os organismos têm do Ensino Superior, visto que é esse o objeto de estudo deste trabalho?

Inicialmente, Gerard Delanty (2003) descreve que Sociedade do Conhecimento (*Knowledge Society*) é essencialmente a cientização da sociedade (“*scientisation of society*”). Isto é, entende-se que o conceito representa várias suposições ideológicas de uma série de atores, relacionadas às influências do neoliberalismo e pós-modernismo (além de outras noções como sociedade da informação, sociedade de redes, economia de aprendizagem), e que tem como base a formação/manipulação de conhecimento e tecnologia como motores da prosperidade, crescimento econômico, bem-estar e redução das desigualdades (Bullen *et al*, 2006; Delanty, 2003).

O impacto da *Knowledge Society* se relaciona diretamente com o papel de alguns organismos nas discussões de Ensino Superior, mas principalmente do Banco Mundial e OCDE (Maldonado-Maldonado e Cantwell, 2009). Nessas discussões, os autores ressaltam, por exemplo, que as duas instituições demonstraram a importância da educação para a competitividade internacional e o desenvolvimento em uma sociedade voltada ao conhecimento. No caso da OCDE, o conceito de *Knowledge Society* começou a aparecer nos documentos da organização em 1960, com pressupostos diferentes, que foram se tornando cada vez mais ligados ao liberalismo conforme esses valores foram se tornando politicamente dominantes na instituição (Ward, 2011).

Já o Banco Mundial começou a utilizar o conceito de *Knowledge Society* no Ensino Superior para se distanciar dos modelos do Consenso de Washington criados pela instituição, criticados por serem favoráveis aos interesses dos Estados Unidos (Robertson, 2009; Vaz e Merlo, 2020). No entanto, o próprio artigo de Robertson (2009) que descreve essa mudança demonstra que esse projeto também seguiu os interesses dos países desenvolvidos (como o

próprio Estados Unidos), e não dos países em desenvolvimento. Um exemplo desse processo de tentativa da instituição é o trabalho “Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education” (World Bank, 2002) que, segundo Uvalić-Trumbić (2009), descreve como o Ensino Superior contribui para a participação dos países na Sociedade do Conhecimento.

Com isso, as universidades se tornam importantes nessas configurações justamente pelo seu papel nos “sistemas de inovação” (Ward, 2011). Nesse sentido, Ward cita Castells e Hall (1994) para demonstrar que as instituições de Ensino Superior se tornaram essencialmente o que as minas de carvão eram para a sociedade industrial. Dessa forma, Delanty (2003) descreve que a sociedade do conhecimento representa um estágio da sociedade moderna em que algumas ideologias surgiram, dentre elas o pós-modernismo, o *third wayism* e o neoliberalismo.

A primeira ideologia, pós-modernista, é marcada pelo princípio de que o conhecimento carece de significado, visto que ele é simulado por discursos culturais e não necessita de estudos para ser sustentado. A segunda ideologia, o *Third Wayism*, tem base no programa de bem-estar social e na ideia de um Estado responsável, isto é, pensa no fato de que as pessoas podem seguir seus projetos de vida por meio do acesso ao conhecimento, além da dinâmica de uso de conhecimento para a produção de novas informações (Delanty, 2003).

A terceira ideologia, o Neoliberalismo, é talvez o mais importante corpo de ideias nesse contexto, pois ele envolve a relação da ideologia com a ideia de globalização (Olssen, 2004), a presença de organismos internacionais na construção e propagação das ideias (Harvey, 2014; Chorev e Babb, 2009), além da presença dessa ideologia na educação e, mais especificamente, no Ensino Superior (Delanty, 2003; Harvey, 2014; Bergeron, 2008). Dessa maneira, a ideologia teve como ponto de partida dois momentos, o primeiro ocorreu no Chile e Argentina nos anos 1970 com governos marcados por golpes militares, seguidos de repressão aos movimentos trabalhistas e sociais urbanos. O segundo momento ocorreu nos anos 1978-80, em que a China inicia o processo de liberalização da economia (que era gerida por um governo comunista), o Banco Central dos Estados Unidos (FED) começa uma política monetária de luta contra a inflação sem pensar necessariamente no desemprego e Margaret Thatcher é eleita primeira-ministra da Grã-Bretanha com o objetivo de restringir o poder dos sindicatos e levar fim à estagnação inflacionária do país (Harvey, 2014).

Com isso, o conceito de ideologia neoliberal é descrito por Harvey:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas políticas-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas: o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), esses devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve se aventurar para além dessas tarefas (Harvey, 2014, p.12).

Ou seja, o neoliberalismo é um pensamento que busca rejeitar o conceito de sociedade em favor dos conceitos de mercados e consumidores individuais (Delanty, 2003). Nesse sentido, ele busca reduzir a regulação social de políticas de inúmeras áreas (Olssen, 2004): políticas sociais para pequenos produtores, políticas de proteção ao trabalhador e aos grupos menos remunerados, programas que preservam a estabilidade de comunidades que o mercado não protege, políticas que fornecem empregos diretamente, políticas que buscam proteger o ambiente natural, a expansão de programas educacionais e de saúde.

Os defensores dessa proposta ocupam várias posições de destaque, seja na educação (universidades, think tanks etc.), nos meios de comunicação, conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, instituições chave do governo (em áreas do Tesouro, bancos centrais), além de instituições internacionais que têm papel importante na economia mundial (Harvey, 2014; Chorev e Babb, 2009). Eles defendem que a lógica da globalização dá um maior poder ao mercado que não tem controles regulatórios feitos pelo Estado, pois o crescimento e a estabilidade (internacionalmente) acontecem sem essa restrição ou regulação (Olssen, 2004).

Dessa forma, de acordo com Harvey (2014), é importante evidenciar que o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso, afetando amplamente a forma que muitas pessoas interpretam, vivem e compreendem o mundo. E, mesmo que existam textos que demonstram que o pensamento está em crise (Chorev e Babb, 2009), uma pesquisa rápida em algumas bases de dados como Google Scholar, Web of Science ou Scopus mostra a grande produção que existe do tema “Neoliberalismo e Educação” nos últimos anos<sup>8</sup>.

Mas o impacto das políticas neoliberais nos campos da ciência e educação ainda é relevante, pois seja em textos mais recentes (do ano de 2022) como em mais antigos (textos

---

<sup>8</sup> Em uma pesquisa rápida feita no dia 28/03/2023, as bases de dados Google Scholar, Web of Science e Scopus mostraram, respectivamente, 27.000 resultados, 2.937 resultados e 2.703 resultados para o período de 2014 a 2023 (10 anos).

que já completaram 10 anos) demonstram impactos desse pensamento, como dificuldades no ensino educacional após reformas que valorizam a eficiência/contabilidade ou mudanças no papel das universidades frente à formação científica (Marginson, 2021; Hursh e Henderson, 2011).

O que torna essas mudanças relevantes são o fato de que elas não são apenas pontuais ou em áreas específicas da ciência e da educação. Delanty (2003), por exemplo, descreve que no Ensino Superior o neoliberalismo tem um impacto na estrutura das universidades. Nesse sentido, ele demonstra que valores como eficiência e controle comandam o ordenamento das instituições de ensino em muitos países, afirmando que “há um maior poder gerencial, centralização da estrutura, aumento do número de alunos, precarização do trabalho e eliminação da ineficiência” (Delanty, 2003, p.75).

Com relação ao neoliberalismo, Ward (2011) descreve que a ideologia se conectou ao Ensino Superior a partir da importância que o discurso neoliberal dá para a inovação. Dessa forma, o autor ressalta que evoluções no conhecimento (particularmente conhecimentos tecnológicos e biocientíficos) levarão a inovações nos produtos e empreendedorismo, que resultarão em novas formas de consumo e aumento do lucro para as empresas. Sendo assim, o conhecimento também se torna uma forma de capital, enquanto empreendedorismo e inovação são os meios para os objetivos dos países (Ward, 2011).

Além disso, as políticas neoliberais, junto com os discursos de sociedade do conhecimento e políticas de organismos internacionais transformaram o setor de Ensino Superior de um espaço com instituições voltadas unicamente à vida intelectual, para instituições empreendedoras e motores do crescimento econômico (Ward, 2011; O’Byrne e Bond, 2014; Robertson, 2009).

## **2.4 Crítica à Sociedade do Conhecimento e Neoliberalismo**

Apesar de serem discursos importantes nas discussões do Ensino Superior, as ideias de Sociedade do Conhecimento e a própria ideologia neoliberal sofrem importantes críticas. O discurso de Sociedade do Conhecimento, por exemplo, tem questões que se relacionam com as críticas feitas ao conceito de globalização (como eurocentrismo e centralidade da tecnologia), mas tem como problemas principais a presença da tecnologia e do conhecimento como motores de prosperidade e a relação do discurso com o colonialismo. Além disso, o neoliberalismo tem uma série de problematizações que envolvem desde as limitações da

liberdade entre coisas e pessoas, o fetiche tecnológico, contradições na teoria e prática do pensamento e outras problemáticas. Todas essas ideias serão tratadas a seguir.

A primeira questão se volta para a crítica ao discurso globalizante. É evidente que o discurso da Sociedade do Conhecimento presente nos discursos dos Organismos Internacionais têm uma relação com o próprio conceito de globalização (Carnoy e Castells, 2001). Carnoy e Castells (2001) descrevem que a globalização é, ao mesmo tempo, um processo histórico e uma ideologia, pois é confirmada pela afirmação neoliberal da sua inevitabilidade. E, por ser uma das ideologias principais da Sociedade do Conhecimento, algumas problemáticas da globalização (como pressuposto para ideologia neoliberal) também se refletem no discurso. Portanto, quando os autores descrevem que a produção e transmissão de conhecimento se tornou central para qualquer projeto hegemônico, a crítica já feita de Chernilo (2007) de que os discursos globalizantes são justificados em uma fenomenologia europeia-estadunidense também se encaixa.

Esse pensamento é importante pois alguns países americanos, africanos ou asiáticos (por exemplo) não têm suas dinâmicas sociais tão marcadas pela tecnologia/conhecimento como alguns países europeus e os Estados Unidos. Outros países inclusive são colocados em uma posição de dependência diante da produção de conhecimento.

Um exemplo dessa situação é apresentado em texto de Connell (2012) que descreve diferenças na produção entre o que ela chama de centro (são líderes na produção de um sistema que coloca os países do sul global dependentes da produção intelectual, nos quais os textos de teoria social envolvem a reificação da experiência social dos países ricos) e periferia (são dependentes da produção intelectual dos países centrais, onde seus pesquisadores buscam a metrópole para um treinamento mais avançado, buscam publicar artigos em jornais da metrópole e buscam empregos nas instituições do centro).

Outra das contestações do conceito de Sociedade do Conhecimento é a crítica ao progresso por meio da tecnologia. Essa é uma reflexão importante, pois coloca a presença da tecnologia e do conhecimento como motores da prosperidade nos discursos da Sociedade do Conhecimento. De acordo com Bullen *et al* (2006), a inovação científica tecnológica é entendida como a principal propulsora do crescimento econômico. No entanto, os autores descrevem que não é possível dizer com certeza que essas inovações trarão prosperidade econômica global, melhora na saúde e bem-estar, sustentabilidade e reduzirão desigualdades, pois “as consequências para as gerações presentes e futuras são indecíveis, justamente porque o futuro é imprevisível” (Bullen *et al*, 2001, p.56). O problema nessa questão é justamente o fato dos discursos e políticas da Sociedade do Conhecimento “fecharem os

olhos” para a instabilidade que a inovação científica traz.

Além das problemáticas do discurso da Sociedade do Conhecimento, também é importante se ater um pouco a críticas feitas à ideologia neoliberal, que serão divididas em algumas contradições, listadas a seguir por parágrafos.

Fluxo de Pessoas e Coisas: Olssen (2004) descreve que, ao mesmo tempo que existe o pressuposto de livre comércio e, portanto, o princípio de que existe um maior crescimento quando existe um livre movimento de coisas, serviços e capital (sem regulações estatais), não existe um respeito igual para o livre movimento do trabalho diante das fronteiras nacionais, pois ainda existem mais regulações para pessoas que para serviços e capital. Portanto, existem preferências nesses fluxos.

Poder: outro ponto importante é o uso do discurso neoliberal para restaurar relações de poder que beneficiam as elites. Harvey (2014) descreve que a partir do final da década de 1970, aumentou a parcela da renda nacional para os 0,1% mais ricos (nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e França), o que representa, para o autor, que pode se interpretar a neoliberalização como um projeto utópico de reorganização do capitalismo internacional para o restabelecimento das condições de acumulação de capital e restauração do poder das elites econômicas.

Valores e Ações: essa categoria é um pouco mais complexa e perpassa alguns pontos. O primeiro deles é o que Harvey (2014) descreve como o ataque a valores importantes da administração pública, como o planejamento e o controle. Isto é, esses valores são colocados como opostos à liberdade. Isso também pode levar a dificuldade que o Estado tem de combater comportamentos “como a criminalidade, a pornografia ou a virtual escravização de outras pessoas”, o que demonstra uma contradição ao próprio conceito de Estado descrito anteriormente (Harvey, 2014, p.91). Outra contradição entre seus valores e suas práticas é o ataque da ideologia aos movimentos sociais, em que o Estado neoliberal é forçado muitas vezes a negar as liberdades individuais de agir coletivamente, o que significa que em muitos momentos a liberdade das massas deve ser restringida em benefício da liberdade de poucos (Harvey, 2014).

Resultados: com relação aos resultados, Harvey (2014) descreve três problemas, o acesso à informação, o monopólio/oligopólio e a não resolução de problemas criados. Isto é, no caso de acesso à informação, o autor descreve que por meio dos direitos de patente, evita-se a transferência de tecnologia a menos que se pague altos preços. Isso acaba por contradizer também o pressuposto de acesso a informações e de igualdade de condições competitivas da ideologia neoliberal.

No segundo caso, de monopólio e oligopólio, Harvey (2014) também menciona que os valores de competição do neoliberalismo costumam resultar em monopólios e oligopólios à medida que empresas mais fortes vão expulsando do mercado empresas mais fracas. Isso não é um problema para os teóricos neoliberais, mas reflete a dificuldade no ingresso de novos competidores ao mercado, que é muito reduzido. O terceiro caso se relaciona com os momentos em que o mercado fracassa. Harvey (2014) descreve que quando isso ocorre, os indivíduos e empresas evitam pagar todos os custos que lhe cabem, tirando do mercado seus passivos. Portanto, não há uma responsabilidade pelas ações.

Por fim, essas são algumas das críticas que são trabalhadas por uma série de autores e que perpassam os ideais e discursos dos organismos internacionais e que tem como participante o Ensino Superior. Afinal, existe um papel de relevância do Ensino Superior na produção de conhecimento científico.

### 3 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Diante do processo de globalização em que os Organismos são agentes relevantes, o Ensino Superior Brasileiro (ESB) também participa como setor a ser analisado. Nesse momento, os processos de construção do sistema de ensino terciário do Brasil se relacionam com os conceitos de globalização, com os discursos de sociedade do conhecimento e neoliberalismo e com a influência dos organismos por meio do *soft power*. Por exemplo, alguns discursos da literatura tratam o ensino terciário como um sistema que participa de mudanças globais e regionais; como um sistema que também é reflexo de uma estrutura que põe certos países em posição de inferioridade; e que esse processo, de acordo com a bibliografia, também envolve organismos internacionais participando de políticas de ensino, de ciência e tecnologia.

Primeiramente, é relevante ressaltar (aliando ao pressuposto de Glocalismo), que o Brasil é um país latino-americano, cuja história e estrutura torna o continente uma região ímpar no mundo. Brunner (2009), por exemplo, descreve que a América Latina é um continente-arquipélago formado por nações agrupadas por geografia, histórias e línguas, mas separados por muitos outros fatores (disputas históricas, diferentes níveis e modelos de desenvolvimento, relações desiguais com o Norte, composição étnica diferente etc.). Com relação ao Ensino Superior do continente, o autor descreve que as primeiras universidades latino-americanas eram imitações das instituições da Europa Ocidental, o que empobreceu o sentido e o conteúdo da experiência institucional e cultural. Além disso, muitas dessas primeiras universidades (que se estabeleceram no período colonial) tinham como estudantes pessoas dos grupos coloniais dominantes (Brunner, 2009).

O sistema de ensino superior, que era voltados para a educação das elites (e com esporádicas inclusões das classes médias), começou a mudar de identidade a partir da segunda metade do século XX:

É apenas a partir da segunda metade do século XX, embora ajudados por tradições forjadas durante a primeira parte do século, como a reforma de Córdoba (1918), que esses sistemas adquiriram sua própria identidade. Entre 1950 e 1975, o corpo discente do ensino superior cresceu 13 vezes, atingindo cerca de 3,5 milhões de alunos. A taxa de participação no ensino superior da América Latina chegou a 13,8%, apenas na borda dos sistemas convencionalmente considerados massificados (Trow, 2006) (Brunner, 2009, p. 420).

Mesmo com essas recentes mudanças, Brunner (2009) e outros autores como Bernasconi e Celis (2017) também demonstram que existem diversas diferenças entre os

sistemas de ensino superior dos países latino-americanos (em tamanho, taxas de participação, financiamento, o peso das instituições privadas, políticas de auxílio estudantil, programas de pesquisa, programas de inclusão e outros). Além disso, é relevante observar que essa expansão no século XX também marcou outros países do Sul Global, como China e Índia, em que Bertolin *et al* (2023) demonstra que o crescimento no número de estudantes chegou a ser três vezes maior que a média mundial. Neste texto, os países são descritos juntos com o Brasil, o que demonstra a participação do país em movimentos de expansão do ensino que aconteciam regionalmente e no mundo inteiro (Martins, 2013).

Uma das características que torna essa transformação brasileira e regional importante é o papel que a privatização dos sistemas de ensino. Isto é, Bernasconi (2011), Bernasconi e Celis (2017), McCowan (2004) e Jezine *et al* (2011) conectam esse crescimento nas últimas décadas com a presença das instituições privadas e, no caso do último texto citado, também da agenda neoliberal. Portanto, o processo que está colocado no Brasil se relaciona com uma série de movimentos que ocorreram nas dimensões regionais e globais. Justamente pela globalização ser um fenômeno em que seu conceito também envolve processos de subordinação e conflitos (Ianni, 1998), entender o Brasil como localizado na América Latina e conectado às dinâmicas de poder globais também é relevante para se estudar as relações dos organismos internacionais com o sistema de ensino superior brasileiro.

O Brasil, como país que integra a América Latina, faz parte de um processo de constituição histórica que também reflete no padrão de poder mundial estabelecido a partir das conquistas no novo continente (Quijano, 2005). Isto é, de acordo com Quijano, as formas como o trabalho, os recursos e os produtos eram caracterizados dependiam diretamente de um padrão global: o capitalismo mundial. Dessa forma, a partir da expansão mundial da dominação colonial dos brancos europeus, os critérios de classificação e formação de identidades foram produzidos em escala global e refletiram na forma como as instituições latino-americanas se comportam, seja no sentido de racismo e controle do comércio que o autor abrange, seja na discussão formação de conhecimento que este trabalho trata.

Essa dominação colonial passou por uma série de mudanças (os países latino-americanos passaram por processos de independência, reestruturação política, e muitos outros movimentos), mas mesmo assim existem relações que são mantidas. Um conceito que descreve esse processo é o conceito de colonialidade, que permite compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim dessas administrações (Grosfoguel, 2007, p.219 *apud* Ferreira, 2014, p.257): “‘Colonialidade do poder’ se refere a um processo de estruturação crucial no sistema-mundo moderno/colonial que articula regiões

periféricas na divisão internacional do trabalho com a hierarquia racial/étnica”.

O que torna o conceito significativo para este trabalho é justamente que “Colonialidade” presume que a análise de produção do conhecimento envolve também uma reflexão geopolítica (Shahjahan, 2013). Isto é, em termos de análise de políticas públicas, Shahjahan ressalta que o conceito é pertinente pois ajuda a descrever que apenas certos sistemas de conhecimento locais têm o privilégio de moldar ferramentas e projetos de políticas públicas globais (que são derivados/apoiados por condições particulares, como poder militar, financeiro, ou mesmo de autoridade), que também são estruturados em hierarquias de poder. Segundo Müller (2020), um exemplo dessa questão relacionada aos organismos internacionais é a proclamação de ideologias universalistas que propagam ideias europeias e estadunidenses tratadas como verdades únicas e que são levadas aos países pobres. Müller (2020), por exemplo, descreve que essas teorias universais foram colocadas nas economias dos Estados por meio de prescrições do Banco Mundial e do FMI. Outro exemplo dessa discussão é a literatura que discute o conhecimento sistemático desenvolvido e aplicado no Brasil (desde o seu descobrimento), e como isso serviu para a manutenção de estruturas sociais/econômicas vigentes (Oliveira *et al*, 2009).

Portanto, esse processo de construção e manutenção do ensino superior brasileiro tem como ponto relevante as influências que algumas instituições, países e agentes têm sobre as políticas criadas. Dessa forma, a discussão da bibliografia a respeito das políticas de ensino terciário feitas no Brasil no período de 2000-2020, período de estudo das publicações, são relevantes, justamente para entender e rever as ações que alguns organismos internacionais tiveram no Brasil.

### **3.1 Ensino Superior Brasileiro**

A construção do ensino superior brasileiro teve como um dos marcos principais a dissociação entre a produção técnica/científica e o desenvolvimento econômico (*idem*). Isto é, de acordo com Oliveira *et al* (2009), optou-se pela formação de universidades públicas de pesquisa enquanto a iniciativa privada era responsável pela massificação da educação superior, o que demonstra a relação do desenvolvimento científico apenas voltado para proporcionar projetos estratégicos do próprio regime. Isso demonstra uma diferença de estrutura entre os valores dos discursos neoliberais e de sociedade do conhecimento, de uma produção técnica/científica que seja voltada para o mercado (Bullen *et al*, 2006; Delanty,

2003). Mesmo com o fato de a produção científica não ser voltada para o mercado, é visto que o processo de expansão do ensino superior está relacionado com a mercantilização do ensino (Sobrinho *et al*, 2023). Com isso, pode-se concluir que a privatização no sistema de ensino superior brasileiro se volta mais para a prestação de serviços que a própria produção de conhecimento.

Essa estrutura se reflete em várias ações tomadas nas últimas décadas da política brasileira. Dessa forma, a análise das influências dos organismos internacionais nas políticas brasileiras no período delimitado por esse estudo (de 2000 a 2020) exige uma análise histórica das ações administrativas do período, além de algumas características de períodos anteriores.

Essa expansão do ensino superior brasileiro se deu de maneira mais intensa na década de 1990, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (entre 1995 e 2003), em que as matrículas para o nível de ensino duplicaram (Schwartzman, 2004; Aguiar, 2016). Mais uma vez, segundo Schwartzman (2004), a iniciativa privada teve grande responsabilidade no processo de crescimento visto que ela participava de cerca 70% das inscrições. Esse movimento de crescimento de instituições particulares começou a sua expansão no final dos anos 1960 e se especializou em profissões sociais, como administração, contabilidade, direito, economia e educação (Schwartzman, 2004; Oliveira *et al*, 2009).

Durante o período, criou-se uma contradição pois o perfil de estudantes das universidades privadas (voltadas para o ensino e com taxas/mensalidades) eram bem diferentes dos estudantes de universidades públicas, que vinham do ensino secundário privado e, portanto, vinham de famílias mais abastadas (Schwartzman, 2004; McCowan, 2007). Isto é, o ensino público e gratuito era mais frequentado pelas classes mais altas.

O pensamento do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso colocava a educação como um pilar importante para a economia (Cunha, 2003). Por consequência, as suas ações mais importantes foram voltadas para a presença da iniciativa privada: mudanças no acesso ao ensino superior, benefícios para empresas do ensino terciário e política de Ensino à Distância (EaD).

Dessa forma, a primeira das ações, de mudanças no acesso ao ensino, se deve ao fato de que foram feitas transformações nos mecanismos de entrada no ensino terciário por meio da eliminação da obrigatoriedade dos exames vestibulares. Isso facilitou o setor privado no sentido de que as empresas reduziram os custos de seleção dos candidatos aos cursos (*idem*).

A segunda política, de beneficiar as instituições particulares, reflete justamente nas transformações que ocorreram no sistema de ensino superior que o transformou em um segmento cobiçado por grupos privados nacionais e internacionais que buscavam altos índices

de lucro (Figueiredo, 2017). Ou, como descreve Martins (2013), durante a presidência de Fernando Henrique as instituições privadas cresceram, políticas neoliberais implementadas resultaram em privatizações de várias empresas estatais, os investimentos no ensino superior público diminuíram, dificultando os investimentos das instituições em estrutura física, compra de equipamentos, manutenção de laboratórios, e outras atividades.

Já nas políticas de EaD, Lima (2011a) descreve que essa iniciativa de uma política nacional no governo Fernando Henrique foi uma resposta à necessidade de se adequar aos marcos da globalização e da sociedade da informação. Dessa forma, o governo agiu no período para criar um arcabouço político e jurídico e se tornou agenda de vários agentes do ensino superior e da política (*idem*). Com isso, a autora descreve que o EaD é usado como uma atualização tecnológica de professores e escolas/universidades e como uma ferramenta de ampliação do acesso ao ensino. Portanto, uma forma de facilitar a expansão do próprio ensino superior.

Diante dessas políticas públicas, no ano de 2001, 92% das faculdades isoladas e 54% das universidades eram privadas, o número de alunos de graduação aumentou em 67% (comparado ao ano de 1995) e dos mais de três milhões de estudantes, apenas 39% estavam no ensino terciário público (Cunha, 2003). Além disso, Cunha também descreve que a maioria dos estudantes era do sexo feminino (56%), frequentava cursos noturnos (57%) e estava matriculado em instituições fora das capitais (53%). Os dados demonstram o papel dos provedores de serviços privados no ensino superior brasileiro que é resultado de uma política que favorece esse tipo de instituição, e seus resultados na pluralização do serviço.

Após o período do presidente Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas foram direcionadas pelos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, no período 2003-2016 e foi marcado por profundas ações no ensino terciário. É importante ressaltar que o presidente Lula antes de se tornar chefe do governo se opunha às políticas privatistas, mas ao entrar no cargo ele deu continuidade à essas ações, mesmo que tenha feito com que a expansão do sistema de ensino superior fosse mais marcado com a intervenção pública (McCowan, 2007; Pereira e Silva, 2010). Dessa forma, foram cinco grandes políticas que a literatura costuma ressaltar a respeito dos governos Lula/Dilma:

A primeira política é o PROUNI. Implementado em setembro de 2004, o Programa Universidade para Todos foi uma busca de nacionalizar as universidades privadas. Isto é, tinha como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação (além de outras formações) em instituições de ensino superior privadas, que teriam isenções fiscais em resultado dessa ação. Essa política conseguiu alcançar números

importantes (alunos matriculados) e é reconhecida como uma das políticas afirmativas de maior impacto no país (McCowan, 2007; Pereira e Silva, 2010; Aguiar, 2016; Lima, 2010). A segunda ação do governo Lula foi a Universidade Aberta do Brasil. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi estruturada desde 2005 e é um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para a população que tem mais dificuldade de acesso ao ensino terciário. Ela é também feita a partir do ensino à distância (busca também expandir e interiorizar a oferta de cursos) e tem como um dos principais enfoques oferecer cursos de licenciatura, formação inicial e continuada a professores da educação básica. De acordo com a Lauda do Ministério da Educação<sup>9</sup>, são 555 polos (288 em atividade e 267 em implantação) da segunda fase divididos nas cinco regiões – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste – do país (Pereira e Silva, 2010).

A terceira política foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007, e contempla o aumento de vagas de graduação (em conjunto com a ampliação de cursos noturnos) além de desenvolver inovações pedagógicas e combater a evasão. É importante ressaltar que a literatura descreve esse programa como atividades voltadas principalmente para a melhora da qualidade dos cursos ofertados, por meio da melhora da estrutura física das universidades (Martins, 2013; Pereira e Silva, 2010).

Por fim, o SINAES, ENADE e a política de cotas também foram relevantes. Segundo Aguiar (2016), o tema da avaliação do ensino superior era pauta relevante desde o governo de Fernando Henrique. Para a autora, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pedia uma avaliação fundada no tripé do ensino terciário: o curso, os alunos e os professores. Para o aluno, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENADE), que são duas provas realizadas durante a graduação (primeiro e último ano) para comparar a diferença de resultados dos alunos (Aguiar, 2016).

A última das políticas públicas descritas é a Política de Cotas. Implementada primeiramente em agosto de 2012 no governo da presidente Dilma, a lei de cotas reservou 50% das vagas em cursos de graduação para estudantes de escolas públicas (sendo que 25% dessas vagas eram destinadas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas). Após o período uma série de outras discussões e leis a esse respeito foram feitas, como a própria lei n° 12.990/2014, que reserva 20% das vagas para o magistério para a negros/negras

---

<sup>9</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=346-uab&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=346-uab&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192) Acesso em 8 de jun. de 2023.

(Mello e Resende, 2019).

Diante dessas ações feitas pelo governo com apoio do legislativo, os governos de Lula e Dilma conseguiram estruturar o nível de ensino de forma que a rede privada respondia por 75,3% dos alunos (6.058.623 estudantes) e a rede estatal por 24,7% (1.990.078 alunos)<sup>10</sup>. Além disso, algumas notícias jornalísticas também ressaltam que, a partir do Censo da Educação Superior de 2016, das 2.407 instituições de ensino, apenas 298 delas são públicas. Por fim, as mulheres continuaram sendo maioria no nível de ensino.

Após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, dois outros presidentes ocuparam o cargo de gestão do país: Temer e Bolsonaro. Com isso, os dois governos tiveram iniciativas similares, com algumas especificidades para o governo Bolsonaro. O governo Temer teve como principal característica mudanças na regulação, supervisão e avaliação dos cursos de ensino superior que Sobrinho *et al* (2023) defendem ser uma atitude que se alinha à lógica de mercado e que se afasta da função emancipatória desse nível de educação:

Como se pode constatar através desses Decretos elencados, as ações de regulação, que utilizam como base os procedimentos de supervisão e avaliação, foram sendo reformuladas, sobretudo considerando as diferentes concepções políticas e ideológicas, os valores e as crenças dos governos federais, reforçando o quadro cognitivo neoprodutivista em que se privilegia o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2011b) (Sobrinho *et al*, 2023, p.799).

Diante do processo, Sobrinho *et al* (2023) descrevem que foram tomadas decisões de desabilitar o controle de qualidade para facilitar os processos de expansão do ensino, principalmente para instituições privadas e de Educação à Distância. O mais importante tratado pelos autores é que todas essas ações voltadas para desregulamentação do ensino terciário tiveram continuidade e se acentuaram também no governo Bolsonaro (Cislighi *et al*, 2019).

O governo Bolsonaro teve como marca nas políticas de ensino superior o investimento na EaD além de uma série de ações conflituosas com o desenvolvimento do ensino público. Como, por exemplo, os cortes de até 70% em bolsas para a pós-graduação, a redução de verbas em universidades como a UnB, UFF e UFBA (respectivamente a 9ª posição nacional, 17ª posição nacional e 14ª posição nacional segundo o Ranking Universitário da Folha 2019<sup>11</sup>)

---

<sup>10</sup> Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino\\_ensinosuperior/2017/08/31/ensino\\_ensinosuperior\\_interna.622359/mec-divulga-o-censo-da-educacao-superior-de-2016.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_ensinosuperior/2017/08/31/ensino_ensinosuperior_interna.622359/mec-divulga-o-censo-da-educacao-superior-de-2016.shtml) Acesso em 08 de jun. de 2023.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://rnf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/> Acesso em: 10 de jun. de 2023.

e as críticas a reitores e até mesmo ameaças de congelamento de bolsas (Cislaghi *et al*, 2019).

Além dessas ações que receberam muitas críticas da comunidade científica, o projeto de expansão da modalidade EaD de outros governos teve mais investimentos. Essas iniciativas se deram não somente no setor privado, mas também no público (Sobrinho *et al*, 2023). Um exemplo dos autores é a Portaria nº 434/2020 que prevê estratégias para a ampliação de cursos EaD, além de estudos para identificar quais instituições têm mais potencial de oferta etc.

Com essas iniciativas, o Censo da Educação Superior de 2021 descreve que o número de instituições aumentou de 2.407 para 2.574 instituições (sendo 2.261 da rede privada), o número de matrículas também cresceu para 8.987.120 e o número de estudantes mulheres continua maior que o de homens<sup>12</sup>. Isso demonstra que o ensino superior continua crescendo em número de instituições, cursos e vagas de estudantes.

Dessa forma, é visto que nos últimos 30 anos foram feitas uma série de políticas de investimento no ensino superior. No entanto, é possível estabelecer alguns padrões nessas ações: (01) tratando de expansão do ensino, é evidente que o ensino privado foi encarregado dessa atividade, apesar de também existirem iniciativas de crescimento de instituições públicas (como por exemplo, o REUNI); (02) por ser um tipo de ensino mais barato, o EaD teve um papel importante nos esforços dos governos durante as últimas três décadas, e principalmente nos últimos anos da amostra com a crise de COVID-19 (Carneiro *et al*, 2020); (03) o papel de produção científica ficou alocado nas instituições públicas, enquanto as instituições privadas focaram no ensino.

Nesse sentido, também é possível destacar a participação dos organismos internacionais na produção de algumas dessas políticas. Dessa forma, existe uma série de textos e trabalhos que conectam os valores/publicações/eventos dessas instituições à movimentos do ensino superior no Brasil.

### **3.2 Influências dos Organismos no Brasil**

Como descrito anteriormente, uma série de autores discutem influências que os discursos dos organismos internacionais têm sobre as políticas brasileiras. Lima (2011a), por

---

<sup>12</sup> Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNjUzZjU2YzItY2VlZC00MzcxLTk4OWYtODMzNWEyNzJkM2ZlIiwidCI6IjI2ZiczODk3LWw4YWwtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> Acesso em 20 de jul. de 2023.

exemplo, retrata a relevância do o discurso de *Knowledge Society/Economy* dos organismos para o ensino superior à distância, que defende um ensino massificado e profissionalizante. Outro trabalho é o artigo de Lima (2011b) que relaciona a publicação do Banco Mundial “*La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia*” com movimentos de expansão das instituições privadas, além da privatização interna das universidades públicas por meio de cobrança de taxas e mensalidades na década de 1990 (Banco Mundial, 1994a). Dessa forma, serão listados alguns trabalhos que afirmam essa influência dos três organismos estudados neste trabalho (BM, OCDE e UNESCO) sobre algumas políticas brasileiras de ensino superior.

No caso do Banco Mundial, uma série de textos associam as políticas públicas feitas desde os anos 1990 com concepções da instituição. Figueiredo (2017) por exemplo, conecta as políticas feitas no governo de Fernando Henrique Cardoso com os interesses dos “centros hegemônicos do sistema capital” (Frigotto, 2010 *apud* Figueiredo, 2017), mas principalmente de políticas formuladas pelo banco, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) além de medidas regulatórias de organismos como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a OCDE e a UNESCO. Um dos exemplos dados pelo autor é a implantação do acordo MEC/USAID que, em conjunto com outras medidas, facilitou a aceleração do processo de privatização nas universidades públicas brasileiras.

Outro ponto importante é a relevância que alguns trabalhos do Banco Mundial tiveram nas ações do Ministério da Educação no ensino superior do governo de Fernando Henrique. Publicações como “*La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia*” e “Estratégia para o Setor Educacional - Documento Estratégico do Banco Mundial: a Educação na América Latina e Caribe” foram descritas por Mota Júnior (2019) como norteadoras das políticas no período (Banco Mundial, 1994a; Banco Mundial, 1999b).

Mota Júnior (2019) também descreve uma série de trabalhos do organismo internacional que avaliam a efetividade dos sistemas de avaliação (SINAES e outros sistemas de avaliação), do FIES, além de discussões sobre o próprio nível de ensino (o nível superior deve ser voltado para o ensino ou para pesquisa, por exemplo). Isso demonstra que existe não somente um envolvimento da instituição na formulação de conceitos e valores que vão direcionar as ações, mas também nas fases de avaliação de políticas e de instituições de ensino (Junior, 2019; Ottoni e Cerqueira, 2014). Em alguns casos, o banco chegou a fazer empréstimos milionários para aumentar a efetividade do sistema de ensino brasileiro, reduzindo os custos por estudantes e reestruturando os sistemas dos programas de financiamento dos estudantes, no caso do programa “Higher Education Improvement Project”

(McCowan, 2004).

Já a literatura que relaciona a UNESCO à produção de políticas de ensino superior no Brasil também a coloca como participante do grupo de instituições que trabalham com políticas neoliberais e tem papel relevante pois as instituições de ensino superior a buscam para auxiliá-las com seus desafios (Ottoni e Cerqueira, 2014; Jezine *et al*, 2011). Dessa forma, Leal e Moraes (2018) descrevem o organismo internacional como importante pois ele defende valores como “melhoria da qualidade” e “administração e financiamento” nas discussões de ensino terciário (foram ideais discutidos na Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998, organizada pela UNESCO).

A Conferência Mundial é uma das atividades que faz a UNESCO ser mencionada como referência no ensino superior. Justamente porque a organização de eventos, como o Fórum Mundial de Educação, é um espaço de discussões e acordos que são apoiados por outros organismos internacionais, além de estabelecerem metas que são adotadas por centenas de países (McCowan, 2004; Morosini e Mentges, 2020; Figueiredo, 2017). Villani e Oliveira (2018) também ressaltam programas de matemática e competências em leitura para o ensino médio formulados pelo organismo internacional, isso também pode ser colocado no ensino superior a partir de publicações como “Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education” (OCDE, 2005a) que a UNESCO participou e que direciona formas de avaliação de qualidade do ensino terciário.

Por fim, a OCDE tem uma relação um pouco diferente com o Brasil. Por ser apenas um Parceiro-Chave<sup>13</sup> desde 2007 e desde 2022 o Conselho da instituição decidiu abrir discussões para entrada do país, não existem muitos textos conectando os valores/ações do organismo com políticas públicas do ensino superior. No entanto, Maués (2019) resalta a importância do organismo em alguns direcionamentos descritos neste capítulo, dentre eles o papel que o organismo tem na construção de processos avaliativos do ensino, e os conectando ao ideal da sociedade do conhecimento. Pois, visto que um dos enfoques da instituição é a qualidade, os sistemas de avaliação da educação são bastante tratados. Um outro exemplo fora do ensino superior é o próprio PISA, para alunos do ensino básico com 15 anos (Villani e Oliveira, 2018).

Após essa descrição que conecta especificamente o trabalho de organismos internacionais com políticas públicas de ensino superior no Brasil, é importante lembrar que o movimento de influência dos organismos é colocado como uma espécie de influência

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/> Acesso em 13 de ago. de 2023.

política também do tipo *soft*. Isto é, elas usam outras ferramentas para a promoção das políticas educativas dos países que não são necessariamente instrumentos legais e econômicos (Sikkink e Smith, 2002; Villani e Oliveira, 2018). Isso se torna relevante pois, para Leal e Moraes (2018), os organismos internacionais por meio do *soft power*, acabam por disseminar valores e conhecimentos dentro do ensino superior brasileiro que defendem também o movimento de expansão de serviços estrangeiros ao país latinoamericano.

Esse argumento de Leal e Moraes (2018) aponta uma direção que é confirmada por Maldonado-Maldonado e Cantwell (2009), em que os autores descrevem – e será abordado no quinto capítulo deste trabalho – que os países desenvolvidos usam o Banco Mundial para investir em países de renda média pois estes têm estrutura mínima para enviar muitos estudantes internacionais para as nações desenvolvidas, além de importar serviços educacionais mais caros. Se for possível pensar que algumas das maiores empresas de ensino superior do mundo estão no Brasil e cresceram com esses movimentos das últimas décadas, é possível ver empiricamente essa relação de poder: Kroton Educacional, Anhanguera Educacional, Estácio Participações SA (além de outras empresas importantes), todas têm operações em bolsas de valores, além de parcerias/redes internacionais com diversas instituições de vários países (Martins, 2013).

Por fim, outros textos também demonstram interesses comuns que os organismos têm com algumas políticas produzidas pelo Brasil. No entanto, a maioria desses textos ou trabalham a importância dos organismos nas discussões de ensino superior, ou demonstram as influências em políticas específicas do Brasil. Diante disso, é relevante para esse trabalho não somente unir essas publicações, mas também comparar essa bibliografia com os dados, que serão descritos nos próximos capítulos de metodologia e análise.

## 4 METODOLOGIA

A partir dos conceitos trabalhos, é relevante descrever também uma série de aspectos metodológicos que nortearam a investigação. Dessa forma, serão apresentados: problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos, o objeto de pesquisa, hipóteses, descrição dos dados. Além disso, foi escrita uma passagem com discussão de conceitos básicos e operacionais que nortearam as decisões, visto que o número de trabalhos analisados exigia técnicas de pesquisa de outras áreas de estudo, como a ciência de dados.

### 4.1 Objeto de Estudo e Problema de Pesquisa

A partir das considerações feitas na introdução e na parte teórica, este trabalho tem a intenção de responder quais são os aspectos do ensino superior brasileiro que são abordados, criticados e revisados pelos Organismos Internacionais: Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Em outras palavras, quando essas entidades publicam trabalhos sobre o ensino terciário do Brasil, abordam que aspectos e/ou questões? Relação entre formação e mercado de trabalho? Sobre sua estrutura administrativa? Sobre os professores, alunos, pesquisadores e gestores? Sobre as diferenças sociais do país e seus reflexos no perfil dos estudantes? Sobre a produção acadêmica?

Com isso, o objetivo principal da dissertação é explicar quais aspectos do ensino superior brasileiro são privilegiados nos documentos, relatórios e ações dos organismos internacionais mencionados. Para isso, os três objetivos específicos são: (01) observar o perfil dos organismos a partir dos seus interesses e o seu papel nas discussões de ensino superior: este objetivo específico é tratado no capítulo cinco, em que as ações e ideais das organizações internacionais são descritas; (02) analisar as publicações desses organismos por meio das temáticas, conexões com outras instituições, relação ideais/valores da instituição com os acontecimentos do ensino superior brasileiro e a forma de comunicação das publicações: este objetivo é tratado no capítulo seis, onde são descritos os dados das publicações dos organismos (linha temporal, tipo de publicação, temáticas dos resumos e palavras-chave e autores); (03) examinar exemplos de relações práticas entre os organismos e as políticas públicas de ensino superior brasileiras (sejam elas ações de produção de políticas públicas, sejam de manutenção de políticas públicas): o objetivo é abordado no capítulo sete, onde são descritas duas ações dos organismos e três reações do Estado brasileiro à influência desses

organismos (sejam do poder legislativo como do poder executivo).

Portanto, o objeto de pesquisa deste projeto é o conteúdo dos documentos e das ações do BM, UNESCO e OCDE com relação às políticas públicas para o ensino superior brasileiro. Esses discursos e ações chamam a atenção justamente pela relação com a formulação de políticas públicas brasileiras (Viegas e Cabral, 2015; Brandim e Feldmann, 2015; Ottoni e Cerqueira, 2014; Lima, 2011), e, portanto, podem auxiliar no diagnóstico de uma direção que o ensino superior pode trilhar no futuro. Dessa maneira, o BM e a UNESCO foram escolhidos por já existir uma bibliografia que relaciona trabalhos com políticas públicas do ensino terciário: a maioria dos textos lidos relacionam a relevância desses organismos nas políticas públicas dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Já a OCDE foi escolhida pelo recente convite da organização para que o Brasil negocie a entrada na entidade (Sant'anna, 2022), o que resulta em uma provável relação com a Educação brasileira.

## **4.2 Procedimentos de Pesquisa**

Este trabalho, portanto, é um estudo qualitativo e quantitativo de investigação das publicações (das temáticas tratadas) e das ações das organizações internacionais (BM, OCDE e UNESCO). Além disso, essa pesquisa utiliza também procedimentos quantitativos (métricas bibliométricas e de ciências de dados, como clusterização, séries temporais, e outras técnicas) nas publicações feitas entre 2000 e 2020 sobre o ensino terciário brasileiro. Dessa maneira, o modelo de análise se centra em algumas hipóteses (feitas a partir da leitura da bibliografia e de noções geopolíticas): (01) Os organismos internacionais são bastante conectados entre si, isto é, fazem trabalhos em conjunto, trabalham com autores em comum, seu pessoal transita entre as organizações etc.; (02) As discussões nacionais e políticas públicas brasileiras de ensino superior são frequentemente tratadas nos trabalhos das organizações; (03) O Banco Mundial trata principalmente de questões econômicas, privatização, comércio, etc.; (04) A OCDE trabalha de maneira mais frequente com questões de avaliação do ensino, recursos humanos e outros; (05) A UNESCO tem temáticas como diversidade, gênero e intercâmbios internacionais mais frequentes; (06) As influências dos organismos com relação às políticas públicas de ensino superior brasileiras ocorrem de diferentes formas (relações diretas como financiamentos, trabalhos conjuntos, ou outras formas de influências por serem referências no meio).

Dessa forma, serão analisadas as ações destes organismos no ensino superior,

publicações sobre o ensino superior brasileiro e políticas do ensino superior brasileiro. Isto é, num primeiro momento foram revisitados trabalhos que caracterizam as ações dos organismos, além das páginas da internet dessas instituições e ações importantes desses organismos para o ensino superior mundial (UNESCO e o World Higher Education Conference, OCDE e seus indicadores sociais de ensino, Banco Mundial e seus projetos de investimento/empréstimo no ensino terciário dos países).

Num segundo momento foram analisados livros, capítulos, relatórios, anais ou Working Papers publicados entre os anos de 2000 e 2020, patrocinados ou publicados pelas instituições, com o filtro de pesquisa (Query) do Brasil, e com as palavras “Higher Education”, “Tertiary Education” e “University” presentes ou no título, resumo ou nas palavras-chave. Para a coleta dos dados analisados, foi feito o procedimento chamado de Web Scraping das seguintes informações: Título, ano de publicação, resumo, palavras-chave, autor(es), número de downloads (apenas das publicações do Banco Mundial) e número de leituras dos documentos (apenas das publicações do Banco Mundial). Esses dados foram retirados dos sites oficiais da UNESCO, OCDE e Banco Mundial.<sup>14</sup> Com essa pesquisa, chegou-se à seguinte amostra (311 publicações):

**Tabela 1** – Número e Temática das Publicações Trabalhadas

<b>Instituição</b>	<b>Query</b>	<b>Número e Tipo de Publicações</b>
OCDE	Higher Education Tertiary Education      Brasil/Brazil + 2000-2020 University	48 resultados.
UNESCO	Higher Education Tertiary Education      Brasil/Brazil +2000-2020 University	60 resultados.
BM	Higher Education + Brasil/Brazil + 2000-2020	102 resultados.
BM	Tertiary Education + Brasil/Brazil + 2000-2020	42 resultados.

<sup>14</sup> Disponível, respectivamente, em: <https://unesdoc.unesco.org/home>, <https://www.oecd-ilibrary.org/> e <https://openknowledge.worldbank.org/>.

BM	University + Brasil/Brazil + 2000-2020	59 resultados
Total	----- ---	311 publicações

**Fonte:** Autor (2023) a partir de dados coletados dos sites oficiais da UNESCO, OCDE e Banco Mundial.

Após a retirada de documentos com datas erradas e duplicados, chegou-se ao valor de 300 publicações (162 do Banco Mundial, 89 da UNESCO e 49 da OCDE). Com isso, o conjunto de textos que foi escolhido foram as publicações que mencionam os termos Higher Education, Tertiary Education e University no título e/ou resumo e/ou palavras-chave. É importante ressaltar que essa amostra não contém a totalidade das manifestações desses organismos com relação ao ensino superior brasileiro, em resultado das limitações da amostra nos sites pesquisados (esse é um dos exemplos ressaltados no capítulo sete, em que uma publicação citada pela Proposta de Emenda à Constituição 206/2019 não estava na amostra. Mesmo que ela falasse do ensino superior e estivesse no período de estudo).

No entanto, é evidente que a amostra desses trabalhos é representativa, visto que se falam do ensino superior brasileiro, os trabalhos terão um desses termos presentes em ao menos uma das categorias descritas: foram escolhidos dessa forma pois trarão as informações necessárias para responder às perguntas de pesquisa (Gray, 2012).

Outro ponto importante é o fato de que o Brasil foi objeto de estudo em todas essas 300 publicações. Isto é, ao invés de tentar estabelecer as temáticas que esses organismos trabalham de maneira geral e às conectar com o ensino superior brasileiro (suas pautas, eventos e características), essa parte da pesquisa buscou justamente entender quais eram as temáticas descritas pelas instituições estudadas quando elas se direcionam para o ensino superior brasileiro. Isto ocorreu em resultado dos filtros de pesquisa, que pediam trabalhos que, dentre as várias exigências, retornaram publicações que tratavam do ensino superior e tinham o Brasil como objeto de estudo.

No terceiro momento de análise, foram investigadas cinco ações (duas ações dos organismos com o Estado brasileiro e três reações de instituições brasileiras às influências desses organismos). Serão estudados o projeto CNE/UNESCO de cooperação entre a organização e o Brasil que dentre várias ações faz pesquisas educacionais; o projeto “Science and Technology Reform Support Project” feito pelo Banco Mundial para melhorar a performance do Brasil em Ciência e Tecnologia; o Boletim Temático do CGEE (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos) que busca auxiliar na elaboração de políticas públicas

estaduais e federais e se inspirou nos indicadores da OCDE; dois projetos de leis da Câmara Federal que mencionam os organismos internacionais nas suas justificativas.

Esses 5 projetos foram escolhidos por demonstrarem o papel de importância nas discussões de ensino superior no Brasil, em que os organismos internacionais participam da construção e manutenção de políticas públicas, seja na formulação de pesquisas analíticas, seja na formulação de leis, ou mesmo em projetos de investimento.

Todos esses documentos e informações trazem algumas dificuldades, enviesamentos e/ou problemas. E elas giram em torno do capítulo seis (das publicações dos organismos) e sete. Primeiramente, o Banco Mundial tinha em todos os momentos mais informações. Isto é, tanto no número de textos que mencionam as relações entre a instituição e o ensino superior brasileiro (no capítulo três), como no número de publicações e trabalhos do organismo (no capítulo seis), e ações (no capítulo sete), o banco tinha mais informações que as outras organizações. Isso acontece por uma série de motivos, que envolvem desde o tempo que essas instituições se relacionam com o Brasil (a OCDE, por exemplo, tem uma relação mais frequente apenas a partir de 2007, quando o país se tornou parceiro-chave<sup>15</sup>), até a disponibilidade de informações nos websites e bancos de dados (no sítio da internet da UNESCO por exemplo, usado para baixar os dados do capítulo seis, existem textos que não estão disponíveis para a leitura).

Com isso os dados trazem muito mais informações sobre o Banco Mundial do que a OCDE e a UNESCO. No entanto, uma possível resposta para essas perguntas, também pode ser com relação aos investimentos que o BM coloca nessas atividades de pesquisa. Esses investimentos podem ser maiores e/ou ter mais impacto nas discussões de ensino superior.

### 4.3 Conceitos Básicos e Operacionais

Inicialmente, um trabalho de documentos escritos (de publicações, documentos de eventos, documentos de projetos e projetos de leis) é um importante processo da pesquisa qualitativa. E a análise desse material tem por base a defesa de que trabalhos documentais geram dados importantes para a produção de novas realidades, justamente pela importância que os documentos (“paperwork”) têm para as dinâmicas de uma organização (Flick, 2009; Atkinson e Coffey, 2011):

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/> Acesso em 30 de jun. de 2023.

Administradores, contadores, advogados, funcionários públicos, gerentes em todos os níveis, e outros especialistas ou funcionários de especialistas são todos rotineiramente, muitas vezes extensivamente, envolvidos na produção e consumo de registros escritos e outros tipos de documentos. Se quisermos entender como essas organizações funcionam e como as pessoas trabalham com/ nelas, não podemos ignorar suas várias atividades como leitores e escritores. Além disso, se quisermos entender como as organizações funcionam no dia-a-dia, também precisamos levar em conta essas tarefas rotineiras e funções de gravação, arquivamento, arquivamento e recuperação de informações. De fato, a organização coletiva do trabalho depende da memória coletiva que tais registros escritos e eletrônicos contêm (Atkinson e Coffey, 2011, p. 57).

Diante disso, Atkinson e Coffey (2011) ressaltam a importância de estudos por meio de documentos de organizações, pois eles também envolvem uma série de materiais de autoapresentação que podem envolver relatórios anuais, por exemplo, e que tem intuito de serem lidos por pessoas de fora da instituição. Outro ponto interessante também mencionado pelos autores é o fato de que esses documentos são importantes para as organizações no sentido de que eles são usados para criar um certo tipo de “predicabilidade” e uniformidade diante dos mais diferentes eventos e arranjos sociais. Isto é, quando essas organizações geram os seus registros, elas transformam diversas circunstâncias e pessoas em formas documentais que são padronizadas (Atkinson e Coffey, 2011). Portanto, analisar essa produção escrita pode descrever quem são as instituições e os seus interesses com o ensino superior brasileiro (valores e ações).

Mas o que é importante de se ressaltar é que serão 300 documentos analisados em um dos momentos da análise (capítulo sete). O número de publicações maior tem como objetivo seguir o princípio de buscar o maior número de documentos diferentes (livros, artigos, relatórios) para dar maior validade ao estudo (Yin, 2016). No entanto, fazer uma revisão de literatura em grande quantidade representa maior esforço na leitura de um número maior de textos. E essa é uma questão que Franco Moretti descreve no texto “Conjecturas sobre a literatura mundial”, em que fazer análise por meio da leitura de documentos depende de um cânone reduzido: “investe-se tanto em textos individuais somente se se achar que muito poucos deles realmente contam” (Moretti, 2000, p.176). Sendo assim, na busca por traçar o perfil do BM, OCDE e UNESCO com relação ao Ensino Superior brasileiro, o melhor caminho seria definir poucos trabalhos importantes (e portanto, ter que lidar com um critério de decisão) ou lidar com uma outra proposta de metodologia que consegue lidar com um grande número de publicações?

Moretti (2000) propõe o que ele chama de “*distant reading*”, como uma técnica que usa uma forma específica de conhecimento, como elementos menores: formas, relações, estruturas e modelos. Isto é, o foco nessas pequenas unidades do texto faz com que uma série

de técnicas sejam utilizadas para a formulação dos dados, como estatísticas, trabalhos com séries, títulos, concordâncias (Moretti, 2005; Serlen, 2010). Essas técnicas são cada vez mais populares e com menos barreiras de acesso aos usuários não especializados para o mapeamento de um tema: aqui serão usadas ferramentas da Cientometria/Bibliometria e dos Estudos do estado da arte (Ferreira, 2002; Brasil Jr. e Carvalho, 2020).

A partir dessas definições, a bibliometria e a cientometria são uma série de métodos e técnicas que medem a produção e a disseminação de conhecimento científico e tem como base três informações importantes: (01) contagem de publicação, em que o importante é a quantidade de publicações em um período específico de tempo; (02) citação e fator de impacto, em que são colocados uma série de indicadores para definir o impacto a partir da relevância de um trabalho frente às outras publicações; (03) cocitação e análise de palavras, onde as informações demonstram bibliografia comum e, portanto, vocabulário próximo (Archambaul e Gagné, 2004). Visto que o capítulo seis não pretende buscar o impacto desses trabalhos frente ao ensino superior brasileiro, mas sim o conteúdo do que eles trabalham, o segundo ponto não terá tanta importância frente às outras duas informações descritas.

Já os estudos de “estado da arte” são exemplos de trabalhos definidos como bibliográficos, pois trazem em comum o objetivo de mapear e de discutir certa produção acadêmica e tem a característica de ter metodologia descritiva da produção do tema que se busca investigar (Ferreira, 2002). Um dos caminhos mais conhecidos é a análise por meio dos resumos dos trabalhos, em que existem diversas discussões metodológicas sobre o quanto esse trajeto é suficiente para descrever um campo devido às suas limitações. No entanto, entende-se neste trabalho que é possível, a partir dos resumos, estudar os assuntos dos agentes escolhidos percebendo aspectos importantes do debate, como descrito por Ferreira (2002).

Para fazer a análise dos resumos (e das outras informações) serão usados dois softwares: Rstudio<sup>16</sup> e Gephi<sup>17</sup>. O Rstudio é um ambiente de desenvolvimento integrado (*integrated development environment - IDE*) de ciência de dados que lida com programação em R. A partir de alguns pacotes como *Tidyverse* e *Tidytext* é possível visualizar em gráficos, tabelas e imagens (nuvens de palavras, por exemplo) os dados baixados (Wickham e Grolemond, 2017). Já o Gephi é um software de manipulação e exploração de redes, que importa, visualiza, especializa, filtra, manipula e exporta todos os tipos de rede (Bastian *et al*, 2009). Com os dois programas, é possível chegar às informações necessárias para responder à

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.rstudio.com/> Acesso em 30 de jun. de 2023.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://gephi.org/> Acesso em 30 de jun. de 2023.

pergunta de pesquisa e aos objetivos traçados. Dessa forma, o Rstudio foi utilizado para manipular os dados e criar visualizações em dois momentos (no capítulo cinco, quando apresentadas as informações dos projetos do Banco Mundial e no capítulo seis para informar os dados das publicações dos organismos) e o Gephi foi utilizado em apenas um momento para evidenciar as redes de coprodução entre autores no capítulo seis.

Um dos principais motivos para as decisões tomadas é justamente poder analisar uma grande quantidade de publicações dos organismos internacionais sem que a reprodutibilidade seja perdida. Isso é importante pois cabe ao pesquisador criar um método e usar dados que outros pesquisadores consigam analisar usando as mesmas informações da mesma maneira e chegar aos mesmos resultados (Mays e Pope, 1995). O uso de softwares como o Rstudio e o Gephi trazem alguns valores, e que são importantes também para a pesquisa quantitativa: medição, causalidade, generalização e replicação. Esses valores são ressaltados por Bryman (2012) e o uso da bibliografia e de softwares que abrangem técnicas quantitativas, demonstram a vontade de responder às dificuldades que alguns estudos qualitativos têm (Gray, 2012).

Por fim, esse trabalho busca em três tipos de análises auxiliar na compreensão conhecida de que essas instituições têm papel de destaque na formação de políticas públicas. São formadores de opinião e influenciam ações políticas dos países, em que os atores nacionais (re)traduzem e (re)apropriam as suas agendas (Martins, 2015).

## 5 UNESCO, OCDE E BANCO MUNDIAL

Assim como é descrito na metodologia deste trabalho, as instituições estudadas são a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. Neste capítulo, portanto, serão analisadas suas histórias, ações na educação e Ensino Superior (por meio de revisão bibliográfica e pesquisa nos sítios da internet das instituições e instituições relacionadas, como o próprio governo brasileiro). Além disso, serão evidenciadas também nos boxes de discussão de cada organismo, alguma ação relacionada ao Ensino Superior (para que nos próximos capítulos seja evidenciado o Ensino Superior brasileiro como parte dessas ações) que essas instituições fizeram recentemente.

Nesse caso, das ações dos organismos, serão analisados o UNESCO World Higher Education Conference 2022, os indicadores de Ensino Superior da OCDE, e os dados dos projetos em Ensino Superior feitos pelo Banco Mundial. O período dos dados é maior que os dados do Ensino Superior brasileiro (2000-2020), mas isso também demonstra os resultados das discussões que aconteceram nos anos finais dessa amostra. Além disso, essas informações demonstram atividades importantes que aconteceram mais recentemente no Ensino Superior mundial, e se relacionam com os três organismos.

### 5.1 UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) faz parte das agências especializadas das Nações Unidas (ONU). A instituição foi fundada em 1946, tem sede em Paris (com representação em vários outros países no mundo), e foi criada com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-membros. Atualmente, a organização conta com 193 países-membros, 2,217 trabalhadores de 53 escritórios regionais (e 136 institutos e centros de pesquisa), além de ter contado com um orçamento para o ano de 2020-2021 de 1,4 bilhões de dólares<sup>18</sup>. A agência atua nas áreas de Educação, Ciências Naturais, Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação desenvolvendo projetos com governos, sociedade civil e iniciativa privada de cooperação técnica. Além disso, ela também auxilia na formulação de políticas públicas dos países filiados<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.unesco.org/en/history>. Acesso em 01 de ago. de 2023.

<sup>19</sup> Disponível em:

As relações da organização com o Brasil iniciaram em 1964, em que o país foi sede do Escritório Nacional no âmbito do Cluster Mercosul + Chile (o escritório na capital do Brasil, Brasília, iniciou suas atividades em 1972). No entanto, de acordo com o sítio da internet da instituição<sup>20</sup>, a colaboração entre a UNESCO e o país teve um marco com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1992. Por fim, a estratégia para a instituição no Brasil se volta para dois documentos: “Estratégia a Médio Prazo da UNESCO”<sup>21</sup> e o “Programa e Orçamento para o biênio”<sup>22</sup>.

A organização internacional descreve que trabalha para assegurar que toda criança e todo cidadão tenha acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, é relatado no site da instituição que ela busca estreitar os laços entre nações e tem como principais valores a liberdade de expressão, fluxo de conhecimento, a diversidade e a luta contra a intolerância<sup>23</sup>. Mais particularmente nas atividades na área de educação e Ensino Superior, Barriga e Torres-Olave (2009) descrevem que a instituição é vista como uma organização com capacidade de estabelecer espaços de internacionalização entre atores, e orientando a educação como um bem público.

Outro autor que descreve essa presença na educação superior é Uvalic-Trumbic (2009), que define as atividades da UNESCO como seis ações específicas: (01) desenvolver de uma organização internacional de universidades; (02) resolver problemas da diferença entre os graus acadêmicos através do mundo; (03) agir em função da educação nas relações internacionais; (04) agir em função das universidades nos contextos nacionais; (05) criar colaborações entre universidades e a instituição; (06) estabelecer departamentos internacionais em certas universidades. O que é interessante e também ressaltado por Uvalic-Trumbic (2009), é que esses direcionamentos foram feitos no ano de 1947, sem uma noção da instituição com relação ao vocabulário de globalização.

---

<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em 05 de ago. de 2023.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.unesco.org/en/fieldoffice/brasil/brasilia/about?hub=66903>. Acesso em 05 de ago. de 2023.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381388?posInSet=1&queryId=6e7e54d6-aefd-4cb1-9be1-b880218d2540>. Acesso em 05 de ago. de 2023.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380868?posInSet=1&queryId=464bd033-0b38-46ca-8e5f-505b6e161a12>. Acesso em 05 de ago. de 2023.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.unesco.org/en/brief>. Acesso em 05 de ago. de 2023.

Com relação ao objeto deste trabalho, a conexão entre a UNESCO e o Ensino Superior começou em 1950, com a Conferência de Utrecht. Nesse evento, o programa de Ensino Superior da instituição foi colocado como importante para a missão da organização (Uvalić-Trumbić, 2009). A partir disso, o organismo conseguiu avanços na construção de colaborações entre organismos não-governamentais e universidades. Mesmo assim, uma série de questões fizeram a entidade diminuir o enfoque no ensino terciário a partir das décadas de 1950 e 1960. Dois exemplos são os textos de Uvalić-Trumbić (2009) e Maldonado-Maldonado e Cantwell (2009), em que o primeiro texto justifica essa mudança devido ao aumento do número de países-membros, o que tornou os esforços mais focados em planejamento nacional para expansão do Ensino Superior, e o segundo com o envolvimento dos Estados Unidos e do Banco Mundial no financiamento do Ensino Superior. Ou seja, o texto de Maldonado-Maldonado e Cantwell (2009) cita Mundy (1998; 2002) ao descrever que a UNESCO perdeu a centralidade nos discursos de Ensino Superior após os Estados Unidos e outros países, e eventualmente o Banco Mundial, se envolverem no financiamento educacional, pois com o tempo esses agentes se tornaram mais importantes.

Nas décadas de 1960 e 1970, a organização começou a desenvolver um foco na educação de professores e aprendizado e patrocinou a criação das Universidades de Tóquio, no Japão (Mundy e Madden, 2009; Uvalić-Trumbić, 2009). Além disso, nesse período a UNESCO também participou da criação da Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE). Com essa classificação, a instituição cria um instrumento de montagem, compilação e apresentação de estatísticas para a educação dos países de forma individual e internacional (Mundy e Madden, 2009).

Em resumo, Mundy e Madden (2009) descrevem que os primeiros anos da UNESCO trabalhando com o Ensino Superior foram caracterizados por muitos sucessos iniciais e novas aventuras. Para eles, a organização se tornou expert no uso de fóruns e conferências para gerar novas oportunidades de compartilhamento de informações. No entanto, a instituição também era caracterizada por ser hierárquica e muito burocrática, além de ser criticada por falta de responsabilidade, transparência e politização nas ações. Segundo os autores, essas críticas eram em resultado do organismo não desenvolver relações com organizações nacionais e outras instituições não governamentais.

Um exemplo dessas críticas é a própria saída dos Estados Unidos e Reino Unido dos investimentos na instituição no ano de 1985 (Mundy e Madden, 2009). Nessa situação, o então Secretário Assistente para Assuntos de Organismos Internacionais do país norte-americano, Gregory Newell, declarou à Time Magazine que a UNESCO estranhamente

politicizou todos os assuntos que discutiu, e demonstrou hostilidade ao livre mercado e à imprensa livre, além de ter demonstrado uma expansão orçamentária desenfreada (Tifft, 1984). No entanto, também é descrito que essa saída se deve a perda de poder (nas decisões tomadas) que os dois países tiveram visto que eram grandes financiadores da instituição (Waxman, 2017).

Nesse contexto, é importante ressaltar que o orçamento regular da instituição diminuiu 30%, além do decréscimo de 20% em fundos orçamentários extras, e isso fez com que fossem cortadas pela metade as suas divisões e as atividades no Ensino Superior (Barriga e Torres-Olave, 2009). Isso, por exemplo, dificultou o trabalho de dois centros de Ensino Superior criados pela UNESCO durante a década de 1980: o Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur – CEPES e o Centro regional para la Educación Superior en América latina y el Caribe – CRESALC (Uvalić-Trumbić, 2009).

Dentre os anos de 1998 e 2008, Mundy e Madden (2009) descrevem que o trabalho da UNESCO com relação ao Ensino Superior se voltou para discussões de sustentabilidade, mas que mesmo com o objetivo de apoiar o desenvolvimento nacional, a instituição nunca teve o pessoal nem os recursos de providenciar essas atividades coerentemente. Para os autores, a organização buscou chegar a esse objetivo por meio de parcerias, iniciativas regionais e conferências.

Um exemplo dessas conferências que ocorreram no período é a Conferência Mundial de 1998, nela foram listados princípios que seriam base desse plano de ação: ampliar o acesso ao Ensino Superior como uma peça-chave do desenvolvimento (como um bem público e um direito humano); promover reformas nos sistemas e níveis de Ensino Superior para melhorar qualidade, relevância e eficiência; assegurar recursos e financiamentos, públicos e privados, no ensino (Uvalić-Trumbić, 2009).

A instituição se relaciona de várias maneiras com outros organismos, seja o fórum entre UNESCO e OECD que produziu o “Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education” (OCDE, 2005a), ou mesmo as forças-tarefa entre UNESCO e Banco Mundial que publicou o “Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise” (Task force on Higher Education and Society, 2000). Neste período de produção após os anos 2000, Barriga e Torres-Olave (2009) descrevem que o discurso da instituição da ONU se tornou mais incerto, ambíguo:

Em suma, o controle exercido sobre as principais apresentações, a ausência de novas perspectivas de análise e a ausência conspícua da nova geração de especialistas e dos vários grupos de pesquisa existentes na região foram lamentavelmente sintomáticos da perda da valiosa tradição pluralista da UNESCO (Diaz Barriga, 2008) (Barriga e Torres-Olave, 2009).

Por fim, é visto a partir dos textos que não existe um trabalho de influência direta entre o organismo e os países, mas que a instituição se coloca como um agente importante a partir das conferências mundiais e a produção de relatórios de posição (Mundy e Madden, 2009). Além disso, seus valores e objetivos se relacionam bastante com as questões como a defesa de valores de democracia, direitos da mulher, desenvolvimento econômico e bolsa de estudos (Bassett, 2010)

### 5.1.1 WHEC 2022 - UNESCO World Higher Education Conference

Figura 1 – Arte de divulgação de evento da Unesco



Fonte: Unesco (2022).

Um exemplo de conferência mundial mais recente e de Ensino Superior organizado pela UNESCO é a WHEC. Esse evento foi resultado de uma colaboração com o governo espanhol, o governo regional da Catalunha, a prefeitura e a autoridade regional de Barcelona, além de outras organizações. No evento, participaram cerca de 2873 pessoas, além de 9800 conexões por internet. Nesse sentido, ressalta-se que 560 palestrantes expuseram suas ideias e 650 eram jovens participantes.

Na nota de conceito do evento, é descrito que os sistemas de Ensino Superior vivem

uma recente crise com a pandemia de COVID-19, em que foram provocados vários efeitos na educação mundial, inclusive no Ensino Superior e na comunidade acadêmica (UNESCO, 2022a). Portanto, para o documento, as oportunidades que estavam ocorrendo nas últimas décadas (resultado de novos modelos de trabalho, desenvolvimentos tecnológicos, tendências demográficas, consumo em massa, além do crescimento da migração e mobilidade) foram significativamente interrompidas.

Dessa forma, a instituição também marca uma linha cronológica para justificar o evento. Primeiramente, a UNESCO (2022a) descreve que a sua primeira conferência de Ensino Superior (ano de 1998) foi pensada para formular respostas para os desafios emergentes do Ensino Superior. Já a segunda conferência, feita em 2009, demonstrou comprometimento com a ideia de Ensino Superior como um bem público. E, assim como descrito no capítulo acima, a organização descreve que desde 2009 existe um crescimento na aceitação e convergência em critérios para a garantia de qualidade do ensino. A instituição ressalta nesse documento que o Ensino Superior pode contribuir para a agenda global de várias formas:

Elas devem não apenas preparar mão de obra qualificada eficaz e a criação, disseminação e aplicação do conhecimento para a construção de capacidades profissionais, institucionais e tecnológicas, mas também manter os valores e propósitos éticos e acadêmicos que estão na base do Ensino Superior. É importante reconhecer diversos paradigmas, inclusive o sistema de conhecimento local e indígena para a sustentabilidade, além de abordar as crises ambientais e as crescentes desigualdades. As IES também devem atender às necessidades de uma população cada vez mais diversificada, incluindo adultos que trabalham, idosos, estudantes não tradicionais, graduados que buscam estudos adicionais, refugiados e migrantes (UNESCO, 2022a, p.3).

Isto posto, os objetivos do evento eram os mais variados. Dentre eles foram descritos: a geração de dados sobre os sistemas de Ensino Superior dos países; formulação de recomendações de políticas; identificação e disseminação de práticas inovadoras; networking e estreitamento de parceiros; além da elaboração e disseminação de um roteiro do Ensino Superior. Aliás, esses objetivos seriam perseguidos por meio de várias discussões temáticas: (01) Impacto do Covid-19 no Ensino Superior; (02) Ensino Superior e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável<sup>24</sup> (SDG) – Sustainable Development Goals; (03) Inclusão no Ensino Superior; (04) Qualidade e relevância dos programas educacionais; (05) Mobilidade Acadêmica no Ensino Superior; (06) Governança no Ensino Superior; (07) Financiamento do Ensino Superior; (08) Produção de dados e conhecimento; (09) Cooperação internacional para

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 09 de ago. 2023.

melhorar sinergias; (10) Os futuros do Ensino Superior.

Alguns exemplos de discussão desses objetivos são os que envolvem governança e financiamento (objetivos 06 e 07), neles foram discutidas temáticas como governança nas instituições de ensino e respostas a contextos dinâmicos; participação, diversidade e pluralismo na educação superior; autonomia institucional, responsabilidade e eficácia organizacional; opções de financiamento ao acesso, qualidade, equidade e inclusão no ensino terciário; investimento por aluno; otimização de investimentos públicos; investimentos privados; desenvolvimento de um fundo global para o Ensino Superior (UNESCO, 2022a).

Após o evento ocorrer, foi publicado o documento de trabalho nomeado de “Higher Education: Global Data Report” (2022b), em que se chegou a algumas conclusões. A primeira delas é o diagnóstico de que nas últimas duas décadas o panorama do Ensino Superior melhorou em dimensões essenciais, como acesso institucional, a garantia de qualidade, além dos progressos em aprendizado e alguns aspectos em equidade. No entanto, assim como na nota de conceito do evento, foi ressaltado que com a pandemia de COVID-19, as desigualdades foram expostas e aprofundadas principalmente sobre os mais vulneráveis.

Com relação ao objetivo do evento de gerar dados, é importante ressaltar que a UNESCO (2022b) descreveu que os dados comparáveis são insuficientes. Isto é, os dados providos pelos países à instituição estavam incompletos, o que resulta na necessidade de fortalecer os sistemas de informação do Ensino Superior. Por fim, a instituição afirma em seu relatório a importância do Ensino Superior para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, dentre eles o fim da pobreza (SDG1), alcançar igualdade de gênero (SDG5), reduzir desigualdades entre os países (SDG10), e outros (UNESCO, 2022b).

## 5.2 OCDE

De acordo com o site oficial da OCDE, trata-se de uma organização internacional que trabalha com políticas públicas para fomentar a prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos<sup>25</sup>. A instituição foi originalmente criada para reconstruir os países europeus destruídos com a II Guerra Mundial a partir do Plano Marshall (anteriormente tinha outro nome, se tornando OCDE em 1960), mas acabou crescendo e incluindo outras democracias industrializadas (Schuller e Vincent-Lancrin, 2009). De acordo com Schuller e Vincent-Lancrin, inicialmente o conjunto dos membros era das maiores democracias

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.oecd.org/about/>. Acesso em 11 de ago. de 2023.

industriais, com economia de mercado e Estado de direito, mas é visto que com o passar do tempo, outros países se filiaram.

O organismo atualmente tem 38 países membros e seis outros países como candidatos para adesão, dentre eles três países latino-americanos: Brasil, Argentina e Peru. Sua estrutura volta-se para três divisões: (01) Conselho: composto pelo secretário geral e por embaixadores dos países membros; (02) Comitês: os mais de 300 comitês propõem soluções, avaliam dados/sucessos em políticas públicas e analisam políticas para os países membros, além de tratar de áreas como educação, finanças, comércio, meio ambiente, e outros; (03) Secretarias: é composto por diretorias e divisões que trabalham com formuladores de políticas públicas de cada país. A divisão fornece percepções e expertise para a formulação de políticas com base em dados.<sup>26</sup> Essa estrutura demonstra o comentário de Moutsios (2009) que a instituição abrange redes de consultores, pesquisadores e produtores de políticas públicas que a torna um mecanismo transnacional de vigilância de performance econômica, além de uma importante esfera de influência na política mundial.

Como descrito acima, a Educação sempre fez parte do portfólio da instituição, mas a abordagem teve mudanças durante o tempo (Schuller e Vincent-Lancrin, 2009). De acordo com Schuller e Vincent-Lancrin, a perspectiva inicial era dividida entre os discursos de teoria do capital humano (nos anos de 1960) e o comprometimento com objetivos sociais como equidade e mobilidade social. Segundo os autores, essa postura começou a ser substituída por uma posição mais instrumental, como medições de investimentos na educação e análise dos retornos dos investimentos.

Um exemplo desses enfoques é o trabalho de Jaana Puukka e Francisco Marmolejo (2008), que descreve o projeto intitulado “Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development” como a busca por informações em estratégias institucionais, regionais e nacionais (além de políticas públicas e atividades) para compreender os raciocínios, estágios de desenvolvimento, impulsionadores e barreiras para as instituições de Ensino Superior. Isto é, eles caracterizam esse trabalho da instituição como uma atividade que buscou resumir as experiências das 14 regiões estudadas em um corpo de políticas e práticas que possam guiar novas reformas. Nesse projeto, inclusive, a única região fora da área da OCDE foi a região do Paraná no Brasil.

Diante disso, os diversos programas educacionais da OCDE envolvem sete atividades (Schuller e Vincent-Lancrin, 2009): (01) Coleta de dados; (02) Produção de dados com

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.oecd.org/about/structure/>. Acesso em 11 de ago. de 2023.

surveys, como o PISA; (03) trabalhos de revisão dos países e temáticas, focando em apenas um aspecto educacional e seguindo a metodologia de garantia de qualidade; (04) Relatórios de pesquisa em políticas públicas; (05) Produção de diretrizes para as políticas; (06) prever novos projetos, como a série de trabalhos a respeito do futuro do Ensino Superior; (07) Participação e produção de conferências internacionais. No entanto, é importante ressaltar que a atividade de coleta de dados, produção e disseminação de estatísticas que tornam a instituição singular (Cussó, 2006 apud Barriga e Torres-Olave, 2009).

De acordo com Bassett (2010), a OCDE se diferencia da UNESCO por não ser uma organização “culturalmente” orientada, mas sim se orientar pelo mercado e a economia. Isso resulta em uma série de diferenças nos valores de cada organismo. No caso da organização em estudo, os objetivos são voltados para conectar diferentes políticas às políticas de formação contínua, avaliar e melhorar os resultados da educação, promover o ensino de qualidade, repensar o Ensino Superior em uma economia global, construir coesão social pela educação e construir novos futuros para educação.

É importante mencionar esses valores pois, a partir dos argumentos de Weber (2000), eles direcionam os sentidos visados pelos agentes ao agirem. Isto é, a forma como a organização coleta, produz e dissemina os dados é direcionada e pensada a partir de uma racionalidade orientada pelo mercado e pela economia:

Ao usar termos como oferta e demanda, stakeholders e players para descrever o Ensino Superior moderno, a OCDE está evocando propositalmente a terminologia econômica e estratégica. Ao contrário dos formadores de políticas educacionais que examinam a economia e os mercados, a OCDE tem especialistas em economia e mercado para analisar a educação. Sem a “bagagem” cultural ou as limitações domésticas que os educadores geralmente têm, a OCDE pode situar a educação no amplo contexto da globalização e comparar seus esforços com os de outros setores (Bassett, 2010, p.284).

Diante dessa posição e importância, o Ensino Superior teve maior destaque para o organismo a partir da década de 1980 e 1990 (Schuller e Vincent-Lancrin, 2009). De acordo com Schuller e Vincent-Lancrin (2009), as dramáticas expansões do ensino que ocorreram em muitos países resultaram em mudanças no setor e chamaram a atenção da instituição (mudança de forma, caráter e missão do Ensino Superior). Algumas dessas mudanças mencionadas são explicadas a partir do conceito de globalização com a expansão do ensino e, por exemplo, seus reflexos nas competências e habilidades dos profissionais (capital humano).

Esse trabalho voltado para dados é importante pois, diferente do Banco Mundial, a OCDE não destina recursos para os países, mas sim cria conhecimento como meio para suas

recomendações de política. Assim como descrevem Barriga e Torres-Olave (2009): por não ter esse poder, a instituição tem enfoque na produção de conhecimento que é disseminado para os formadores de políticas públicas (como ministros e outros ciclos governamentais). Um exemplo de trabalho intelectual foi a construção de um grupo de especialistas para trabalhar com uma estrutura conceitual que analisou e documentou tendências de internacionalização no Ensino Superior em três regiões da OCDE (1. Ásia-Pacífico; 2. América do Norte; 3. Europa). Dessa forma, pesquisadores como Grant McBurnie, Simon Marginson, Jane Knight, Madeleine Green, Marijk van der Wende e Robin Middlehurst trabalharam para a instituição e criaram importantes estruturas teóricas: o termo “cross-border”, por exemplo (Schuller e Vincent-Lancrin, 2009).

Nesse contexto é importante perceber que a nomeação do conceito “cross-border” foi feita não pelo grupo de pesquisadores, mas sim pelo secretariado da instituição. Nesse sentido, Schuller e Vincent-Lancrin (2009) descrevem que essa decisão foi feita em razão do termo ser mais “preciso” e “neutro”. Isso, de acordo com os autores, demonstrou uma influência do secretariado da OCDE, pois esse conceito foi adotado por muitos acadêmicos.

Outro importante grupo de especialistas trabalhou com temas de garantia de qualidade do Ensino Superior, além de credenciamento e reconhecimento de diplomas. De acordo com Schuller e Vincent-Lancrin (2009), o grupo de pesquisadores foi maior, variou com o tempo e incluiu acadêmicos, a equipe técnica da UNESCO ou da Comissão Europeia, representantes de universidades e associações de garantia de qualidade. Para os autores, a ideia foi efetuar um mapa conceitual de garantia de qualidade (“quality assurance”) em várias partes da OCDE, mais notavelmente no Ensino Superior.

Essa relação de produção intelectual entre a OCDE, a UNESCO e a Comissão Europeia não é o único exemplo de trabalho em conjunto do organismo com outras instituições. Além desse segundo grupo de especialistas, a OCDE também colaborou com o Banco Mundial para desenvolver essas mesmas capacidades nos países em desenvolvimento (*Idem*). Isto é, de acordo com Schuller e Vincent-Lancrin (2009), a OCDE e o Banco Mundial fizeram colaborações em torno de temas que envolvem garantia de qualidade do Ensino Superior e como essa educação que ultrapassa fronteiras contribui para o desenvolvimento de países.

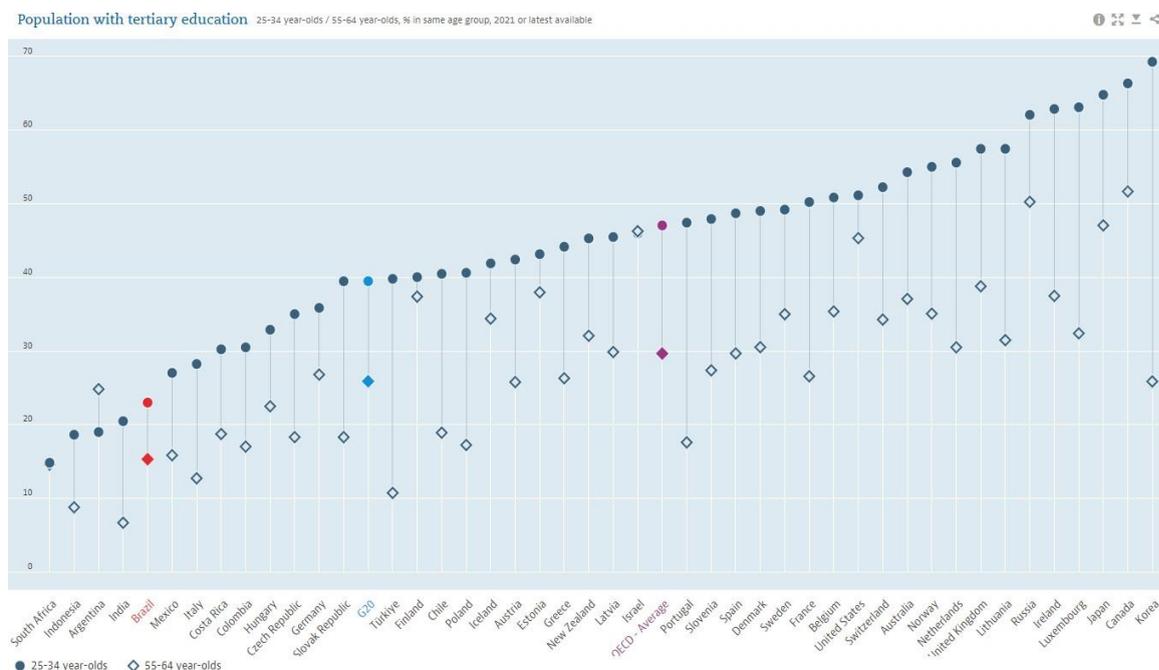
Por fim, os trabalhos de publicação, estatísticas e indicadores sociais feitos pela organização se tornaram importantes ferramentas de poder visto que elas modelam a opinião de especialistas, isso e a sua posição orientada pelo mercado e pela economia posicionaram a instituição como um importante agente no campo do Ensino Superior mundial (Amaral e

Neave, 2009). Ou, como descrevem Amaral e Neave (2009), essas formas de comunicação chegam aos políticos e formadores de políticas públicas dos países, além da própria academia (numa menor extensão), e faz com que o fato da organização não destinar recursos financeiros para os países não seja uma desvantagem.

### 5.2.1 OCDE Data

Além dos sites OECD<sup>27</sup> iLibrary (disponibiliza algumas publicações da instituição) e Better Life Index (um site interativo com os indicadores de Emprego, Educação, Renda, Saúde, Segurança e outros), a instituição disponibiliza os dados e o catálogo das bases de dados dos seus indicadores. Nesse site são recolhidas informações de 12 áreas a respeito de vários países e reunidas em vários gráficos, mapas, tabelas e publicações (como, por exemplo, a série de trabalhos “Education at a Glance”). Nesse trecho serão descritos alguns indicadores que envolvem o Ensino Superior: (01) População com educação terciária; (02) Gastos em Ensino Superior; (03) Taxa de conclusão do Ensino Superior; (04) Número de estudantes por professor

**Gráfico 1** – Indicador da população com educação superior (OCDE, 2023)



<sup>27</sup> OECD é a sigla em inglês para OCDE e significa Organisation for Economic Co-Operation and Development.

Fonte: OCDE (2023).<sup>28</sup>

**Quadro 1** – Educação terciária segundo dados da OCDE

Definição	<p>A população com Ensino Superior é definida como aquela que completou o maior nível de educação, por grupo de idade. Isso inclui tanto programas teóricos que levam a pesquisas avançadas ou profissões de altas habilidades como medicina e programas mais vocacionais que levam ao mercado de trabalho. A medida é feita a partir da porcentagem das populações de mesma idade, que também é disponível por gênero.</p> <p>A partir dos resultados é visível que assim como a globalização e a tecnologia continuam a reformular as necessidades do mercado de trabalho, a demanda por indivíduos com conhecimento mais amplo e habilidades mais especializadas continuam a crescer.</p>
Informações da Imagem	25-34 anos e 55-64 anos; Brasil, G20 e Average OECD destacados; 2018-2021.

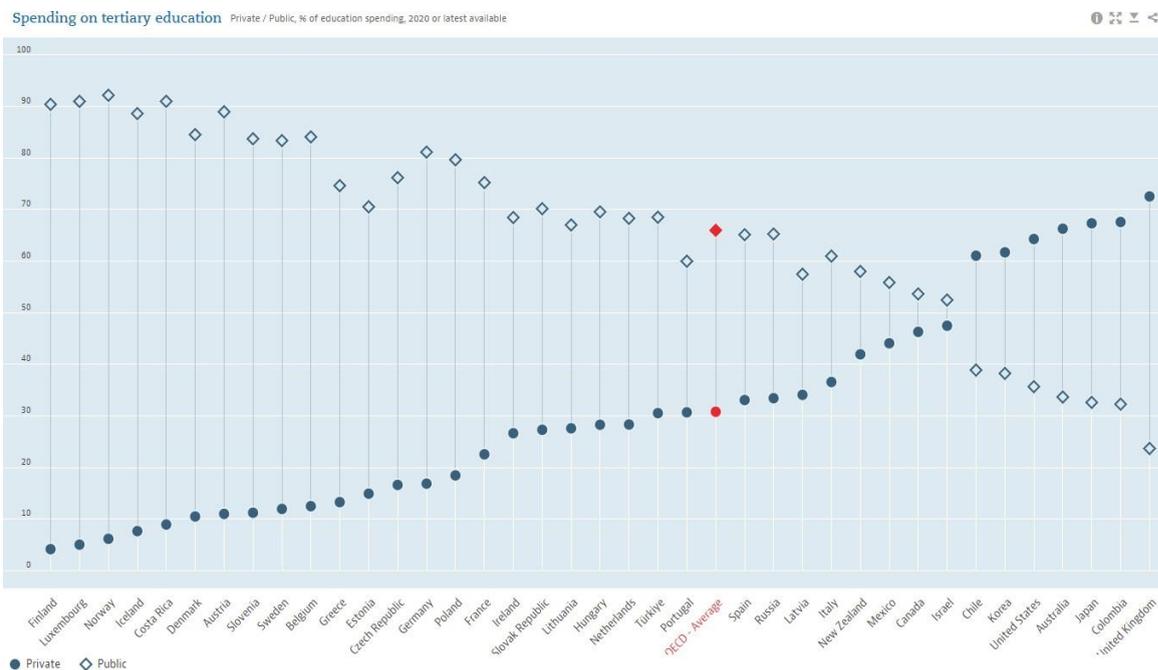
Fonte: Autor (2023) com base em dados da OCDE.

É visto que a comparação entre os dois grupos de idade demonstra o interesse do organismo em perceber as mudanças nas exigências do mercado de trabalho para pessoas com ensino terciário. Dessa forma, o organismo busca avaliar a geração com menos de 34 anos e compará-la com gerações anteriores. Sendo assim, percebe-se que a totalidade dos países estudados têm uma maior porcentagem de população com 25-34 anos com Ensino Superior que com 55-64 anos. Isso reafirma a informação da definição que com a globalização e avanços nas tecnologias, a demanda por indivíduos mais capacitados aumentou.

<sup>28</sup> Disponível em:

[https://www.oecd-ilibrary.org/education/population-with-tertiary-education/indicator/english\\_0b8f90e9-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/population-with-tertiary-education/indicator/english_0b8f90e9-en).

Acesso em 16 de maio de 2023.

**Gráfico 2** – Indicador de gastos na educação terciária (OCDE, 2023b).

Fonte: OCDE (2023).<sup>29</sup>

### Quadro 2 – Educação Superior segundo dados da OCDE

<p>Definição</p>	<p>A expressão “gastos no Ensino Superior” é definida como a despesa no maior nível de educação, cobrindo as despesas privadas em escolas, universidades e outras instituições privadas que entregam ou apoiam serviços educacionais. A medida é a porcentagem total dos gastos. Na questão do Ensino Superior, os países da OCDE são em sua maioria financiados publicamente, mesmo que existam níveis substanciais e de crescimento do financiamento privado. Nesse nível, a contribuição nos custos de educação por indivíduos e outras instituições privadas é cada vez mais considerada uma forma efetiva de considerar que o financiamento é disponível para os estudantes independentemente dos seus antecedentes. O gasto feito por companhias privadas no trabalho de aprendizes e estudantes é também levado em conta,</p>
------------------	--

<sup>29</sup> Disponível em:

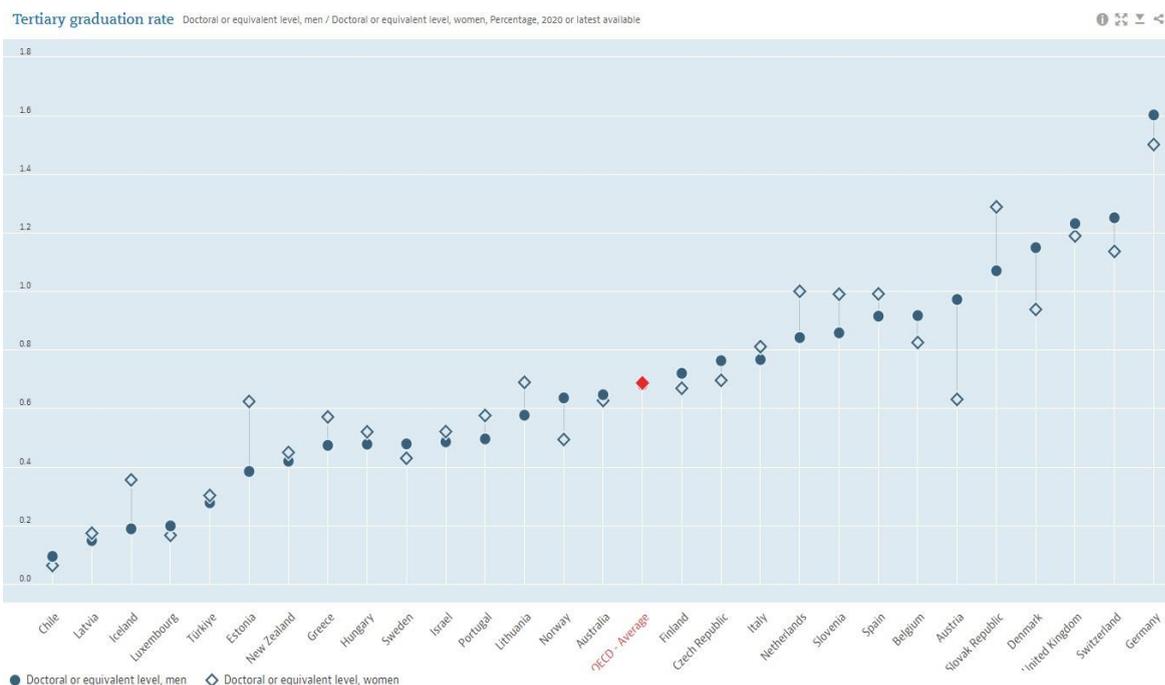
[https://www.oecd-ilibrary.org/education/spending-on-tertiary-education/indicator/english\\_a3523185-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/spending-on-tertiary-education/indicator/english_a3523185-en). Acesso em 16 de maio de 2023.

	junto com gastos em pesquisa e desenvolvimento nas instituições educacionais.
Informações da Imagem	Ensino Privado e Ensino Público; Average OECD destacado; 2018-2020.

Fonte: Autor (2023) com base em dados da OCDE.

A relação entre o investimento público e o investimento privado parece ser o principal objetivo da investigação. Assim, entender que a média de países da OCDE tem um valor maior de investimento público com relação ao privado pode demonstrar algumas direções para o pensamento da organização. No entanto, por também analisar os investimentos privados percebe-se o interesse da instituição com esse perfil, principalmente nos casos do Chile e da Colômbia, países latino-americanos, que têm maiores investimentos privados.

**Gráfico 3** – Indicador de taxa de graduação no Ensino Superior (OCDE, 2023c).



Fonte: OCDE (2023).<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Disponível em:

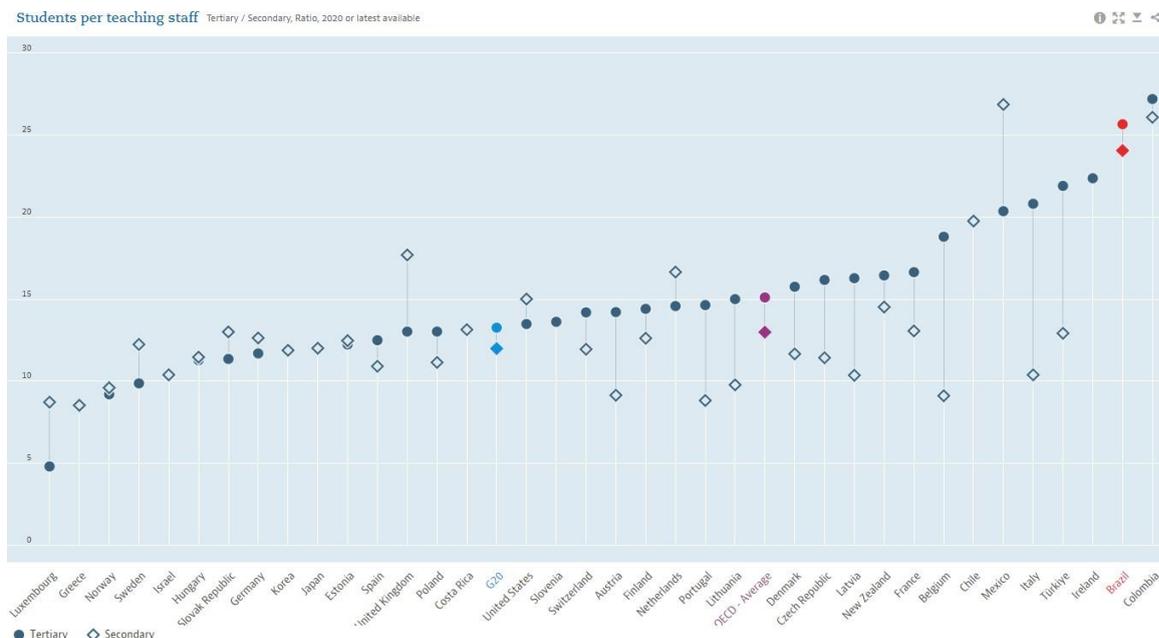
[https://www.oecd-ilibrary.org/education/tertiary-graduation-rate/indicator/english\\_15c523d3-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/tertiary-graduation-rate/indicator/english_15c523d3-en). Acesso em 16 de maio de 2023.

**Quadro 3** – Taxa de conclusão do Ensino Superior segundo a OCDE

Definição	A taxa de conclusão do Ensino Superior representa a probabilidade esperada de graduação pela primeira vez no Ensino Superior antes do limite de idade com os padrões mantidos. O limite de idade se refere ao limite máximo para completar o Ensino Superior. A idade de 30 anos é usada como limite para completar os níveis de bacharelado e o primeiro Ensino Superior em geral. Com relação ao mestrado e ao doutorado, a idade de 35 anos é considerada o limite de idade para graduar-se. Estudantes internacionais são excluídos. O indicador é expresso em porcentagem.
Informações da Imagem	Doutorado ou nível equivalente para homens e Doutorado ou nível equivalente para mulheres; Porcentagem; Average OECD destacado; 2018-2020.

**Fonte:** Autor (2023) com base em dados da OCDE.

O número de especialistas formados pelo ensino terciário de cada país parece ser uma boa forma de avaliar o pessoal de ciência e tecnologia nos países. Isto é, os recursos humanos altamente qualificados, como mestres e doutores, são essenciais para a habilidade de qualquer país, região ou unidade de uma federação absorver, transformar e produzir conhecimentos, assim como gerar inovações e outros recursos humanos (CGEE, 2021). Portanto, a formação de conhecimento é um objeto de interesse da organização.

**Gráfico 4** – Indicador de número de estudantes por professor (OCDE, 2023d)

Fonte: OCDE (2023).<sup>31</sup>

**Quadro 4** – Número de estudantes por professores segundo a OCDE

Definição	A proporção de estudantes por professor é o número total de estudantes em tempo integral matriculados em um nível específico de ensino (educação infantil, ensino primário, ensino secundário e ensino terciário) divididos pelo número total de professores em tempo integral no mesmo nível. Professores se refere ao profissional diretamente envolvido em ensinar estudantes: professores de sala de aula, professores de educação especial e outros professores que trabalham com estudantes em uma turma dentro da sala de aula, em pequenos grupos, em uma sala com recursos ou uma aula um-a-um, ou uma sala de aula ao ar livre. Essa definição não inclui ajudantes de professor e outros “paraprofissionais”.
Informações da Imagem	Ensino Terciário e Secundário; Brasil, G20 e Average OECD destacados; 2018-2020.

Fonte: Autor (2023) com base em dados da OCDE.

<sup>31</sup> Disponível em:

[https://www.oecd-ilibrary.org/education/students-per-teaching-staff/indicator/english\\_3df7c0a6-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/students-per-teaching-staff/indicator/english_3df7c0a6-en). Acesso em 16 de maio de 2023.

A partir da tabela acima é possível comparar os dados entre o ensino terciário e o ensino secundário. Dessa forma, além de analisar o número de alunos por professor (e, portanto, a forma como o trabalho de professores universitários é feito), o indicador consegue contrastar essa forma de trabalho no ensino secundário e no terciário. Por fim, esses são alguns dados dos indicadores que referem ao Ensino Superior e que demonstram algumas direções de interesses da organização. Desde os investimentos (e de quais entidades esses investimentos têm origem), o número de pessoas formadas (o que indica uma preocupação com o mercado de trabalho) ou mesmo as características do ensino com a quantidade de alunos por professor.

### 5.3 Banco Mundial

O Banco Mundial – ou *World Bank Group*, em inglês – foi estabelecido após a II Guerra Mundial durante a reconstrução europeia. O banco servia como agente internacional de desenvolvimento e redução da pobreza global e é reconhecido mais pelos seus trabalhos com relação ao desenvolvimento econômico que pelas suas várias esferas de influência nos desenvolvimentos humanos e sociais (Salmi *et al*, 2009). De acordo com o site da organização, o banco tem 12.000 projetos que ajudam no desenvolvimento de 189 países membros de todos os continentes do mundo.<sup>32</sup>

A estrutura organizacional do banco é definida por ser uma cooperativa cujos Estados-membros são seus acionistas, sendo que o número de ações depende dos tamanhos das economias dos países (Moutsios, 2009):

Cinco países (EUA, Japão, Alemanha, Reino Unido e França) detêm 37,4% das ações, sendo que 16,4% delas pertencem apenas aos EUA. Se adicionarmos as ações de alguns outros países, membros do G8, da OCDE ou da UE (que, na verdade, é o maior financiador do Banco Mundial), a porcentagem possuída pelos Estados economicamente poderosos ultrapassa 50%. O poder econômico é traduzido em poder de voto (Moutsios, 2009, p. 470).

Dessa forma, a organização se divide em cinco instituições que trabalham em conjunto e são uma das maiores fontes de financiamento e conhecimento para países em

---

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are>. Acesso em 07 de ago. de 2023.

desenvolvimento do mundo.<sup>33</sup> Essas cinco instituições são:

O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) é uma cooperativa de desenvolvimento global que é o maior banco de desenvolvimento do mundo. Ele auxilia na missão do grupo Banco Mundial oferecendo empréstimos, garantias, produtos de gerenciamento de risco, além de serviços de consultoria (aos países de baixa e média renda) e coordenação de respostas aos desafios regionais e globais.<sup>34</sup> A segunda instituição, a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), é a parte do Banco Mundial que ajuda os países mais pobres. A instituição busca reduzir a pobreza provendo empréstimos com nenhum juros ou taxas mínimas e concede programas que ajudam no crescimento econômico, reduzem desigualdades e melhoram as condições de vida da população.<sup>35</sup>

Outra instituição é a Corporação Financeira Internacional (IFC), ela é o membro do Banco Mundial focado no setor privado dos países em desenvolvimento. Isto é, a instituição ajuda na criação de novos mercados, mobilizando investidores, compartilhando experiências, criando trabalhos e aumentando os padrões de vida, principalmente dos mais pobres e vulneráveis.<sup>36</sup> A quarta parte é a Agência Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA), a agência é o membro da organização que promove investimentos que ultrapassam as fronteiras (“*cross-border investments*”) nos países em desenvolvimento por meio de garantias – sejam elas seguros a riscos políticos e aprimoramento de crédito – aos investidores e a quem empresta dinheiro;<sup>37</sup>

Por fim, também foi criado o Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID). O centro é a instituição que se foca na solução de disputas de investimento. De acordo com o site da instituição, ela tem uma vasta experiência no campo, administrou a maioria dos casos internacionais e tem o reconhecimento dos países para ser um fórum de soluções de conflitos entre investidores e Estados na maioria dos tratados internacionais, além de outros contratos e investimentos.<sup>38</sup>

---

<sup>33</sup> *Idem.*

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are/ibrld>. Acesso em 09 de ago. de 2023.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://ida.worldbank.org/en/what-is-ida>. Acesso em 09 de ago. de 2023.

<sup>36</sup> Disponível em: [https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/corp\\_ext\\_content/ifc\\_external\\_corporate\\_site/about+ifc\\_new](https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/corp_ext_content/ifc_external_corporate_site/about+ifc_new). Acesso em 09 de ago. de 2023.

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.miga.org/about-us>. Acesso em 09 de ago. de 2023.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://icsid.worldbank.org/about>. Acesso em 09 de ago. de 2023.

O Banco Mundial tem como missão reduzir a população que vive na extrema pobreza para apenas 3%, além de compartilhar prosperidade e aumentar a renda dos 40% mais pobres em todos os países. Seus valores incluem impacto, integridade, respeito, trabalho em equipe e inovação.

Para além do que a própria organização descreve, Moutsios (2009) também entende que junto com o Fundo Monetário Internacional, a organização é comumente descrita pelo “Consenso de Washington”, uma expressão que se refere a uma instituição que promove a agenda neoliberal. Isto é, para o autor, isso representa três políticas: privatização de companhias públicas, liberalização do comércio internacional e de investimentos, além da desregulação da economia doméstica e da atividade financeira. Com relação à segunda política (a de liberalização da economia), Moutsios descreve que o banco promoveu esses ideais por todo o mundo, sobretudo em economias mais fracas, por meio dos Programas de Ajuste Estrutural (SAPs, na sigla em inglês).

Mas o que é importante na relação dos seus valores com a educação é justamente o papel que o organismo tem na própria construção dos discursos de *Knowledge Economy*:

Em conjunto, essas condições estruturais e alinhamentos políticos na ordem mundial proporcionaram um novo espaço para que atores poderosos, como o Grupo do Banco Mundial, promovessem um projeto político radical – a construção de uma economia e sociedade baseadas no conhecimento (Robertson, 2009. p.114).

Com isso, o banco busca melhorar a qualidade dos sistemas universitários por meio de discursos de eficiência e desenvolvimento sustentável (Bassett, 2010).

Atualmente, a instituição é o maior provedor de investimento educacional externo, que tem programas implementados em dezenas de países e chegou a representar 27% dos financiamentos externos em educação e 40% de toda a ajuda para educação investidos por uma organização internacional no ano de 1990 (Moutsios, 2009). No entanto, de acordo com Moutsios, o que a torna importante é a sua influência com agências de ajuda externa. Em outras palavras, como emprestam dinheiro, eles são considerados confiáveis econômica e politicamente, o que se reflete no fato de que, quando concedem empréstimos, a instituição consegue definir direta ou indiretamente as linhas de política educacional a serem seguidas (*Idem*).

Mesmo que a organização seja presente como provedor de investimento educacional, a sua presença, iniciada em 1963, foi configurada apenas para melhorias nos ensinamentos primários e, numa menor extensão, no ensino secundário (Salmi *et al*, 2009). Já com relação ao Ensino Superior, ocorreu uma mudança nessa posição no meio da década de 1990, em que o ensino

terciário passou a ter prioridade nas políticas de desenvolvimento, principalmente por meio de duas publicações: “Higher Education: the Lessons of Experience”, de 1994, e “Constructing Knowledge Societies”, de 2002 (Robertson, 2009; Salmi *et al*, 2009; Banco Mundial, 1994b; Banco Mundial, 2002a). Foi em 1996, por exemplo, que o banco entrou nas discussões de “conhecimento” quando o presidente da instituição, James Wolfensohn, reinventou a instituição como um “Banco de Conhecimento” (Robertson, 2009).

Na primeira publicação, nomeada de “Higher Education: the Lessons of Experience” (World Bank, 1994), a instituição identifica uma crise no Ensino Superior: o aumento de suas necessidades e demandas, junto com o menor financiamento público e as ineficiências operacionais e institucionais (Salmi *et al*, 2009). Dessa forma, os autores descrevem que nesse trabalho são traçadas quatro direções chave para as reformas do Ensino Superior nos países em desenvolvimento: deve-se diversificar as instituições (incluindo instituições privadas), diversificar financiamentos (inclui-se taxas estudantis e ligação do financiamento com performance), reexaminar as conexões entre governo e Ensino Superior e focar as políticas de desenvolvimento em qualidade e equidade (*idem*).

Na segunda publicação, “Constructing Knowledge Societies” (World Bank, 2002a), a organização vê o ensino como crucial para a estratégia de desenvolvimento do banco, justamente por influenciar a produção nacional e, conseqüentemente, os padrões de vida e a habilidade dos países de competirem entre si (Salmi *et al*, 2009). Diante disso, os autores Salmi, Hopper e Bassett (2009) descrevem que o trabalho identifica desafios que os países podem não conseguir lidar efetivamente: fuga de cérebros, propriedade intelectual, garantia de qualidade para o Ensino Superior sem fronteiras, a divisão digital e o impacto das trocas globais no ensino terciário.

A partir dessa mudança de comportamento na década de 1990, o Banco Mundial se tornou um agente notável no Ensino Superior (Altbach, 2009), se estabeleceu numa posição de provedor principal de ajuda multilateral ao desenvolvimento para o ensino e a agência líder na configuração da agenda educacional no mundo em desenvolvimento (Barriga e Torres-Olave, 2009). Essa posição torna o organismo um agente que é seguido nas suas direções por outras agências e fundações, além de muitas das suas diretrizes receberem o aval de governos (Barriga e Torres-Olave, 2009; Maués, 2019). Isso, somado aos empréstimos de US\$237 milhões para 37 projetos educacionais em 20 países entre 2000 e 2007 (Robertson, 2009), demonstra a importância da instituição.

Contudo, é relevante também ressaltar que existe uma bibliografia demonstrando que o Banco Mundial age seguindo interesses dos países que mais financiam a instituição (os

países ricos descritos por Moutsios). Isto é, os interesses da organização derivam dos interesses de países como os Estados Unidos, no sentido de defender a promoção do livre mercado e o papel do Estado diferenciado: “Em outras palavras, os interesses das nações importam, e os interesses das nações poderosas importam muito” (Robertson, 2009, p.115).

Um exemplo é a posição de investimento do banco, ressaltado por Maldonado-Maldonado e Cantwell (2009), na qual se encontra um padrão nas ajudas aos países, de maneira que elas são mais dirigidas aos países de renda média, pois estes podem enviar mais estudantes internacionais para as nações ricas, além de serem capazes de importar serviços educacionais mais caros do que os que podem ser pagos por Estados pobres. Seguindo esse pensamento, é evidente que existem discussões a respeito de como essa organização representa poderes neocoloniais e neopatriarcais (Bassett, 2010).

### ***5.3.1 Projetos do Banco Mundial***

Os projetos do Banco Mundial são listados com suas informações no site oficial da instituição na internet.<sup>39</sup> Nele, existe uma base de dados com todos os projetos por país, setor ou tema. Neste caso, será feita uma rápida análise sobre os dados fornecidos a respeito do setor de Ensino Superior.

Quando filtrado apenas para o setor de Ensino Superior, são 605 programas na base de dados que se iniciam em 1964 e vão até 2027 (dados foram baixados no dia 16 de maio de 2023). E são oferecidas informações como região do programa, país, status do programa, nome do projeto, data de aprovação e data de fechamento do projeto, seu custo, setores do programa e objetivos. Seguem essas informações dos programas da organização internacional:

#### ***5.3.1.1 Programas com serviços de consultoria requeridos (informações incompletas)***

---

<sup>39</sup> Disponível em:

[https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list?sectorcode\\_exact=ET&os=0&sector\\_exact=Tertiary%20Education](https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list?sectorcode_exact=ET&os=0&sector_exact=Tertiary%20Education). Acesso em 11 de ago. de 2023.

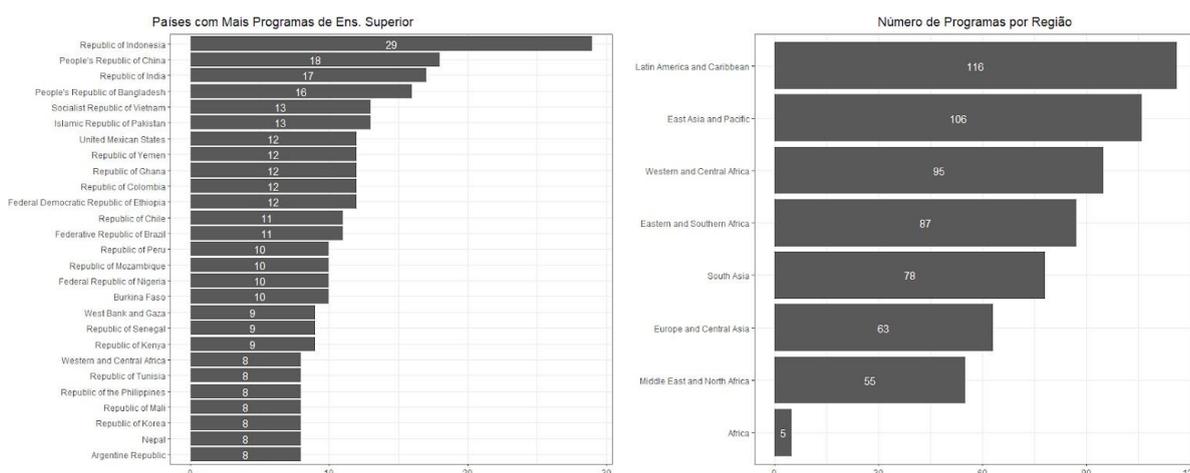
**Tabela 2** – Número de Serviços Técnicos Requeridos nos Projetos do Banco Mundial

Serviços Requeridos	Número
Sim	14
To Be Determined	2
Não	7
Total	23

**Fonte:** Compilação feita pelo Autor (2023) a partir de dados disponíveis no site do Banco Mundial.

Mesmo com poucas informações (dos 605 programas são apenas 23 de serviços de consultoria requeridos), é interessante perceber a existência de alguns programas com a necessidade de trabalho consultivo. Isso confirma a informação de Moutsios (2009) no que diz respeito à importância da organização em definir direta e indiretamente as linhas da política educacional, não apenas um papel importante de financiamento.

### 5.3.1.2 Regiões e Países

**Gráfico 5** – Regiões e Países dos Projetos do Banco Mundial

**Fonte:** Elaborado pela autor com dados disponíveis no site do Banco Mundial.

Com relação aos países e regiões com mais programas no setor de Ensino Superior, a grande maioria vai para países latino-americanos (116 programas), asiáticos (106 programas

para Ásia Leste e Pacífico, 78 programas para Sul da Ásia e 63 programas para Europa e Ásia Central) e africanos (95 programas para o Oeste da África e África Central, 87 programas para as regiões Leste e Sul da África, 55 programas para o Norte da África e Oriente Médio e 5 para África). Os países com mais programas são Indonésia (com 4,79% dos programas), China (com 2,97% dos programas), Índia (2,8% dos programas), Bangladesh (2,6% dos programas) e Vietnã (2,1% dos programas). A América Latina aparece com países como México e Colômbia (ambos os países com 12 projetos, ou 1,98% dos programas), Chile e Brasil (ambos os países com 11 projetos, ou 1,81% dos programas), além de Peru e Argentina (cada país com 10 e 8 programas, respectivamente).

É interessante ressaltar que esses dados demonstram o poder que a organização tem frente aos países asiáticos, visto que também está presente com projetos em países como Paquistão, Iêmen, Coreia, dentre outros. Além disso, o continente tem 5 projetos a mais que o continente africano e mais que o dobro (2,1 vezes) do continente latino-americano. É importante também perceber que, dentre os 27 países com mais projetos, não há nenhum país do ocidente europeu.

De acordo com Maldonado-Maldonado e Cantwell (2009), existe um certo padrão nas ajudas do Banco Mundial no sentido de que elas são mais dirigidas aos países de renda média que os países de renda baixa. Para os autores, essas ajudas são usadas pelos países desenvolvidos – que, como demonstrado por Moutsios (2009), são os países que mais financiam a instituição – para criar futuros mercados educacionais. Isto é, para os autores supracitados, os países desenvolvidos usam o banco para focar em Estados de renda média, pois esses povos enviam muitos estudantes internacionais e são capazes de importar serviços educacionais mais caros.

A partir desse pensamento, o Banco Mundial define dois perfis de Países de Renda Média (ou Middle Income Countries – MICs): os países de renda média baixa (com renda *per capita* entre US\$1,036 e US\$4,045) e renda média alta (com renda *per capita* entre US\$4,046 e US\$12,535)<sup>40</sup>. Diante disso, com os dados de renda *per capita* da própria instituição,<sup>41</sup> é visto que dentre os 10 países com mais projetos da amostra descrita pelo gráfico, apenas o Iêmen (com renda *per capita* de \$840) não tem o valor entre US\$1,036 e US\$12,535 no ano de 2021, valor mais recente do site. No entanto, o país tinha o valor de renda média baixa entre os anos de 2008 e 2017. Enquanto Índia, Bangladesh, Vietnã, Paquistão e Gana têm GNI

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/country/mic/overview>. Acesso em 08 de ago. de 2023.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.PCAP.CD>. Acesso em 08 de ago. de 2023.

(Gross National Income) *per capita* de países de renda média baixa; Indonésia, China, México e Colômbia são países com GNI *per capita* de países de renda média alta.

Já com relação às outras quatro nações latino-americanos que também estão na tabela, (Chile, Brasil, Peru e Argentina), apenas o Chile não tem os dados de país de renda média (está acima desses valores). Já os outros três são caracterizados por serem países de renda média alta (com renda *per capita* de, respectivamente, US\$7,740, US\$6,460 e US\$9,960). Isso reafirma a informação de Maldonado-Maldonado e Cantwell (2009) a respeito do enfoque do Banco Mundial nesse perfil.

### 5.3.1.3 Status dos Projetos

**Tabela 3** – Status dos Projetos do Banco Mundial 1964-2027

Status do Projeto	Número
Ativo	53
Fechado	534
Abandonado	18
Total	605

**Fonte:** Compilação feita pelo Autor (2023) a partir de dados disponíveis no site do Banco Mundial.

Com relação ao status dos projetos, é importante ressaltar que de todos os programas da amostra, apenas 8,76% ainda estão ativos, 2,97% foram abandonados e 88,26% já terminaram. A respeito dos países com mais projetos ativos, Burkina Faso, Armênia e Ruanda tem três projetos:

1. Burkina Faso: “Burkina Faso Higher Education Support Project”, “Burkina Faso – Education Access and Quality Improvement Project Additional Financing” e “B. Faso – Education Access and Quality Improvement Project (EAQIP)”.
2. Armênia: “Education Improvement Project”, “Disease Prevention and Control Project” e “Armenia Education Improvement Project Additional Financing”.
3. Ruanda: “Second Additional Financing for the Rwanda Quality Basic Education for Human Capital Development Project”, “Rwanda Priority Skills for Growth Additional Financing” e “Rwanda Priority Skills for Growth (PSG)”.

Além de Burkina Faso, Armênia e Ruanda serem países com perfis próximos ao

descrito por Maldonado-Maldonado e Cantwell (2009) de países com renda média (Armênia tem renda *per capita* de país com renda média alta e Burkina Faso e Ruanda estão com valores próximos de se tornarem países com renda média baixa), é interessante perceber a presença do termo “quality” nos títulos dos projetos. Dessa forma, isso também reafirma a informação de Salmi *et al* (2009) que no trabalho “Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education” do Banco Mundial (2002A) existiu a necessidade de se preocupar com a garantia de qualidade.

### 5.3.1.4 Objetivos dos Programas

**Nuvem 1** – Nuvem com objetivos principais dos projetos do Banco Mundial.



**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2023) com dados dos objetivos dos projetos disponíveis no site do Banco Mundial e com uso do software RStudio.

Com relação aos objetivos principais, a partir da nuvem de palavras vê-se que eles envolvem temáticas como desenvolvimento, desenvolvimento de projetos, educação primária, secundária e terciária, educação básica, mercado de trabalho, educação das instituições, setor educacional, acesso equitativo, setor privado e projeto propositivo. São essas as temáticas que têm uma frequência de ao menos 18 vezes dentro da amostra.

Dentre esses termos, desenvolvimento e mercado de trabalho seguem a própria relação ressaltada por Robertson (2009) em que o ensino é parte de uma estratégia de desenvolvimento, com discursos de *Knowledge Society*, por exemplo. É interessante perceber que termos como setor educacional, educação primária, secundária e terciária também são

descritos por Salmi *et al* (2009) em que o banco vê a educação terciária como parte de um processo único de educação, isto é, como parte de um sistema contínuo. Por fim, outro termo interessante é a presença do setor privado na nuvem de palavras, em que há um interesse do organismo no setor (Moutsios, 2009).

#### 5.3.1.5 Agências de Implementação:

**Tabela 4** – Agências de Implementação dos Projetos do Banco Mundial

<b>Agência de Implementação</b>	<b>Quantidade</b>
Ministério da Educação	20
Ministério da Educação e Treinamento	4
Ministério das Finanças	4
Ministério do Ensino Superior e Pesquisa Científica	4
Ministério da Educação e Ciência	3

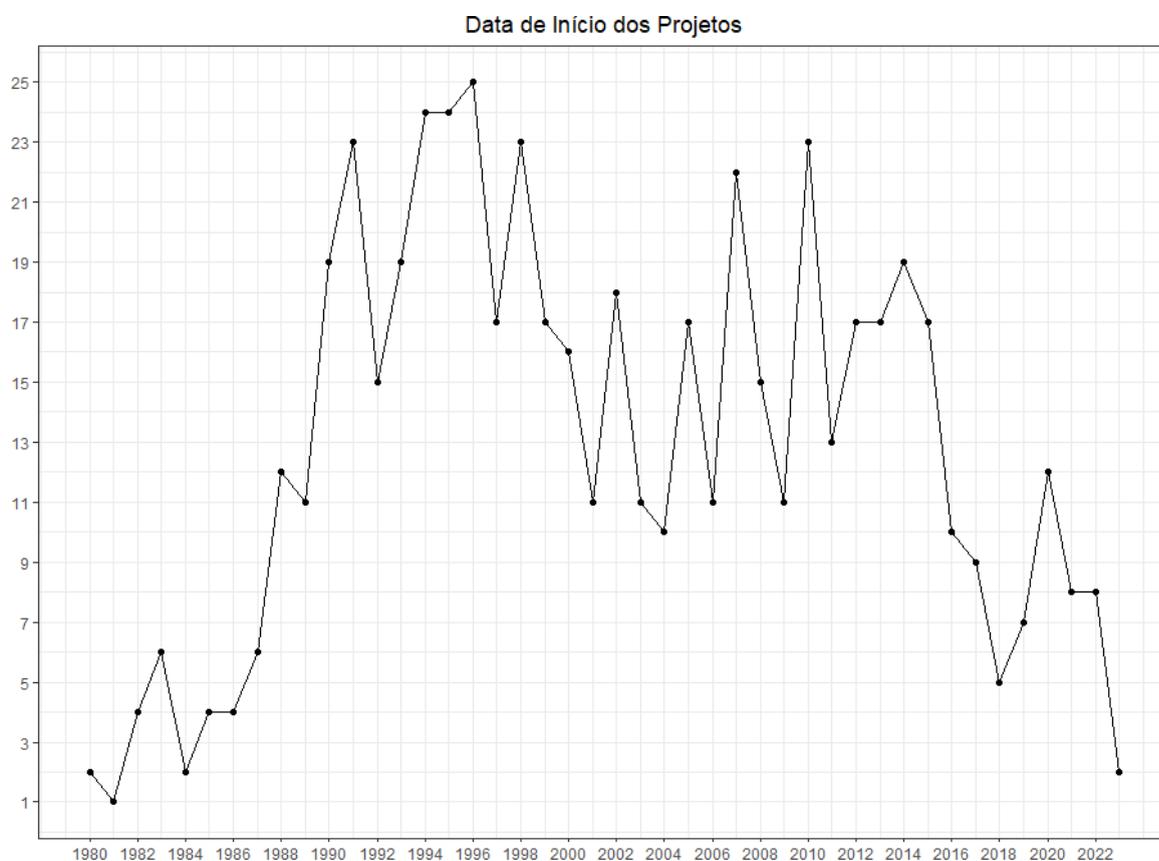
**Fonte:** Autor (2023).

Diante do fato de que as principais instituições de implementação dos projetos são ministérios dos governos (seja de educação, Ensino Superior e finanças), percebe-se a relação que existe entre o Banco Mundial e essas importantes peças de políticas públicas, principalmente na aceitação desses projetos pelos governos (Maués, 2019). Ressalta-se que pelas diferentes nomenclaturas que cada país dá para os seus ministérios de ciência, educação ou Ensino Superior, as informações acabam por trazer dados que ficam estranhos. Mas a tabela retorna à informação importante de que as agências de implementação dos projetos são ministérios.

Outro ponto interessante é a presença do Ministério das Finanças. Nos projetos que os ministérios de finanças estão envolvidos, é evidente a presença de propostas voltadas para o “capital humano” ou “desenvolvimento de habilidades”. Isso demonstra mais uma vez a relação dos discursos de *Knowledge Society* com a própria formação de pessoal capacitado para o mercado de trabalho.

### 5.3.1.6 Data de Início

**Gráfico 6** – Data de início dos projetos do Banco Mundial



**Fonte:** Banco Mundial (2023).

A partir da linha temporal é possível analisar na prática o crescimento de projetos com foco no Ensino Superior a partir de 1980 que acompanha a entrada do ensino terciário como tema prioritário (Robertson, 2009; Salmi *et al*, 2009). Nesse sentido, antes da publicação de “Higher Education: the Lessons of Experience” em 1994, a média de publicações por ano (entre 1980 e 1993) é de 9,1 projetos iniciados por ano. Nos 13 anos seguintes à publicação (entre 1994 e 2007), a média de projetos foi de 17,5 por ano. Isto é, após o ensino terciário se tornar prioritário para a organização, o número de projetos e países aumentou (entre 1994 e 2014 foram 361 projetos e 111 países beneficiados). Esse padrão alto de projetos por ano seguiu até o ano de 2015, quando os valores caíram para menos de 13 (os anos de 2021 e 2022, por exemplo, registraram 8 projetos).

### 5.3.1.7 Média de Gastos por Ano

Com base nos dados da amostra coletada no site da instituição – e excluídos 76

projetos que estão com dados de valores vazios e 33 projetos que estão com valores de gastos zerados – os gastos somam US\$ 66.537.124.215,09 (mais de 66 bilhões de dólares). Isso reflete o poder econômico que a instituição tem, principalmente o poder ressaltado pelos autores citados anteriormente (Salmi *et al*, 2009; Robertson, 2009; Maldonado-Maldonado e Cantwell, 2009). Nesse contexto, foram divididos em três tipos de projetos, os de pequena duração (com menos de 5 anos), os de longa duração (com mais de 10 anos) e os de média duração (entre 5 e 10 anos). Além da exclusão de dados incompletos e faltantes, 36 projetos ficaram sem data de fechamento (isso incapacita a definição do tempo de duração e, portanto, também foram retirados dessa análise). Dessa forma, foram traçados esses três perfis:

**Quadro 5** – Dados de projetos do Banco Mundial com 10 anos ou mais

27 projetos com 10 anos ou mais	Datam de 1988 a 2025
Total de \$US3.771.838.000,00	Média de \$U139.697.704,00

**Fonte:** Autor (2023), com base em dados do site oficial do Banco Mundial.

É possível perceber que são poucos os projetos que duraram uma década ou mais. Dessas atividades, 12 aconteceram no continente africano, 10 no continente asiático/europeu e 5 na América Latina. Desses projetos, apenas os 2 da Armênia que estão ativos (os anos de fechamento dos projetos são de 2024 e 2025).

**Quadro 6** – Dados de projetos do Banco Mundial com cinco anos ou menos

81 projetos com menos de 5 anos de duração	Datam de 1991 a 2026
Total de \$US10.007.269.929,50	Média de \$US123.546.542,00

**Fonte:** Autor (2023), com base em dados do site oficial do Banco Mundial.

Com relação ao perfil dos projetos com menos de 5 anos de duração, são 81 atividades que datam de 1991 a 2026. Dentre eles, os países com maior número de projetos são Chile e Vietnã (respectivamente, 5 e 4 projetos). Nesse sentido, apenas 7 projetos ainda estão ativos (os anos dos projetos são 2023, 2024 e 2026) e o maior valor de empréstimo desses projetos ativos foi o valor de US\$ 306 milhões investidos no Quênia.

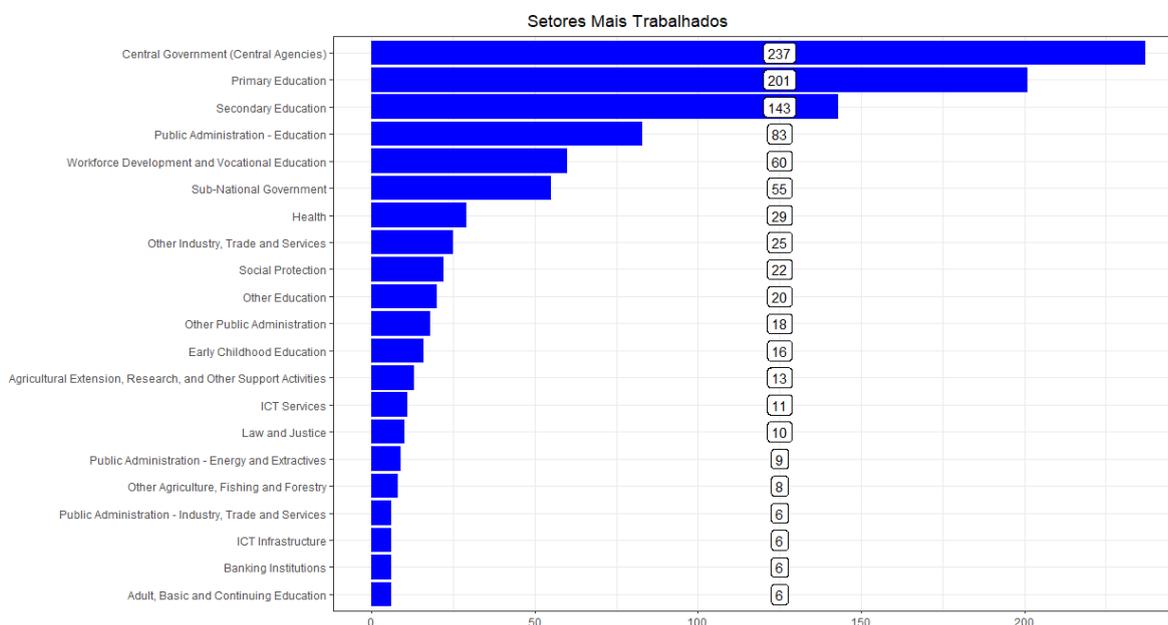
**Quadro 7** – Dados de projetos do Banco Mundial entre cinco e nove anos.

352 projetos entre 5 e 9 anos	Datam de 1988 e 2027
Total de \$US48.662.380.285,59	Média de \$US138.245.399,00

**Fonte:** Autor (2023), com base em dados do site oficial do Banco Mundial.

A partir dessas informações, os projetos entre 5 e 10 anos são os mais numerosos, 446 projetos. Diante disso, é evidente que os valores totais dos empréstimos seriam maiores, mas a média dos empréstimos é menor que os projetos de mais de 10 anos. Dessa forma, pelos padrões a instituição tem maior ênfase em projetos de 5 a 9 anos (58,18% dos projetos são desse perfil e são 73,13% dos gastos do banco).

### 5.3.1.8 Setores dos Programas (junto com Higher Education)

**Gráfico 7** – Setores mais trabalhados junto com Higher Education nos projetos do Banco Mundial

**Fonte:** Autor (2023), com base em dados do site oficial do Banco Mundial.

Além do setor de Ensino Superior, que foi filtro para baixar os projetos, várias outras esferas também são descritas como objetos dos projetos. Algumas das mais mencionadas são Governo Central, Educação Primária e Secundária, Administração Pública da Educação, Desenvolvimento de Força de Trabalho e Governos Subnacionais. Essas menções

demonstram, mais uma vez, a visão de educação de maneira continuada (Salmi *et al*, 2009), além da relação próxima da instituição com os governos e o interesse na educação com seu enfoque no mercado de trabalho.

Por fim, essas são algumas informações dos projetos que envolvem o Ensino Superior do Banco Mundial. Esses trabalhos refletem uma boa parte do poder que essa instituição tem nas discussões de educação e na formação de políticas públicas dos países.

#### **5.4 Resumo do Capítulo**

Diante do descrito com relação aos três organismos internacionais, é visto que existem algumas características de cada organização que as coloca como importantes pilares do Ensino Superior. Primeiramente, a UNESCO é referida pela bibliografia como uma instituição que trabalha com o ensino terciária de maneira ambígua, pois mudou seus direcionamentos com o tempo. Isto é, ao mesmo tempo que se esforça em uma série de temáticas que perpassam qualidade de ensino, educação como bem público dentre outras, também trabalha com pesquisas e ferramentas científicas para criação e manutenção de políticas públicas (recentemente se distanciou da sua tradição de defesa da educação plural) e organiza importantes eventos internacionais sobre o nível de ensino.

Já a OCDE tem uma posição direcionada ao mercado e à economia, apresentando como característica principal suas ações instrumentalistas, formando indicadores sociais e outras ferramentas científicas para criar identidades e resolver desafios do ensino terciário. Por fim, o Banco Mundial tem como principal atividade os empréstimos aos países e a produção de trabalhos relacionados à políticas públicas. Nesse sentido, também se percebe a partir dos seus dados de projetos que países de renda média são os mais assistidos com esses recursos, o que ratifica a descrição de Maldonado-Maldonado e Cantwell (2009) de que esses países são escolhidos para beneficiar as nações que mais investem no banco.

## **6 PUBLICAÇÕES DOS ORGANISMOS A RESPEITO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Como já descrito no quinto capítulo, que abordou o método adotado no presente trabalho, esta dissertação também busca analisar o conteúdo das publicações do Banco Mundial, UNESCO e OCDE para compreender como essas instituições visualizaram o ensino brasileiro entre os anos de 2000 e 2020. Dessa forma, algumas informações são relevantes para esse tipo de trabalho.

A primeira delas é a frequência de publicações por ano (linha temporal de produção dos organismos por data), em que o número de publicações por ano são trabalhadas e relacionadas a fatos históricos do Ensino Superior brasileiro, como a promulgação de leis e outras políticas públicas. Nesse momento serão respondidas algumas perguntas: como se deu a produção durante o período analisado? Quais as temáticas mais presentes nos anos com mais (ou com menos) publicações? Quais eventos influenciaram o aumento ou o decréscimo na produção de algum ano?

A segunda informação tem relação com o tipo de produção. Neste momento, as diferentes formas de publicação (capítulos de livros, livros, artigos, working papers, relatórios etc.) são descritas e analisadas para tentar responder quais tipos de comunicação (científica ou de política pública) os organismos costumam usar.

O terceiro tipo de informação se trata das palavras-chave e dos termos dos resumos das publicações analisadas. A partir desses dados, é possível formular nuvens de palavras dos termos mais frequentes e iniciar um estudo a respeito de quais as temáticas mais importantes para esses trabalhos dos organismos. Por exemplo, esses termos são similares aos pensamentos de Ensino Superior dos organismos ou eles são adaptados especificamente ao Ensino Superior brasileiro?

O último tipo de informação trabalhada neste capítulo será dos dados relacionados aos autores das publicações. Com base nessas informações, será possível assimilar brevemente as áreas de atividade que envolvem esses trabalhos e em quais instituições eles já trabalharam. Com isso, é possível perceber relações entre os organismos e outras instituições. Diante disso, os dados serão apresentados em duas partes, a primeira com dados gerais de todas as publicações dos três organismos e a segunda com dados mais específicos de cada organismo internacional.

Assim como descrito no capítulo sobre o método utilizado no desenvolvimento da pesquisa, existem duas problemáticas com os dados deste capítulo. Os dados do Banco

Mundial são mais completos e em maior número que os dados da UNESCO e da OCDE. Enquanto o Banco Mundial tem 162 publicações com título, ano, tipo de publicação, resumo, autores, número de downloads da publicação, número de leituras da publicação e palavras-chave, a UNESCO tem 89 publicações (sem resumo, número de downloads da publicação e número de leituras da publicação) e a OCDE tem 49 publicações (além de não ter palavras-chave, também não informa o número de downloads da publicação e de leituras).

Isso significa que, além do Banco Mundial ter mais dados por ter mais publicações, tem mais tipos de informações. Por exemplo, é possível buscar textos de uma temática e filtrar os discursos importantes a partir do número de downloads que, de certa maneira, representa um maior impacto da publicação, pois foi mais baixada que outros textos da amostra.

Outra questão que diz respeito apenas à análise dos dados gerais é que, como o Banco Mundial tem mais publicações que as outras duas instituições, isso pode resultar em mais visibilidade dos valores/ideais do banco que as outras organizações. Contudo, essa maior visibilidade pode significar justamente a maior atenção que esse organismo tem com relação aos formadores de políticas públicas. Isto é, apesar dos problemas, essa situação demonstra que também existem pontos positivos em trabalhar esses três organismos juntos (por meio de linhas temporais dos termos e de nuvens de palavras).

Um terceiro ponto é a divisão entre palavras-chave e resumo. Apesar dessas duas informações serem apresentadas de maneira similar (com nuvens de palavras), como descrito anteriormente (quinto capítulo), esses dados são produzidos de maneiras diferentes: enquanto as palavras-chave são agrupadas por semelhança (termos iguais) e contadas na sua frequência, os resumos passam por um processo de exclusão de termos (chamadas stopwords<sup>42</sup>), visualização das palavras que mais se conectam e depois essas palavras são contadas a partir da sua frequência. Esses procedimentos são feitos a partir dos pacotes `tidytext`<sup>43</sup>, `stringr`<sup>44</sup> e `tidyverse`<sup>45</sup> do software R.

Por fim, serão apresentados a seguir os dados gerais dos três organismos unidos e depois as especificações de cada instituição.

---

<sup>42</sup> São palavras que podem ser suprimidas sem perder o sentido. Um exemplo de stopwords são preposições. Explicação no sítio da internet: <https://www.clubedoportugues.com.br/stop-words/>

<sup>43</sup> Disponível em: <https://github.com/juliasilge/tidytext>. Acesso em 25 de jul. de 2023.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://stringr.tidyverse.org>. Acesso em 25 de jul. de 2023.

<sup>45</sup> Disponível em: <https://tidyverse.tidyverse.org>. Acesso em 25 de jul. de 2023.

## 6.1 Dados Gerais

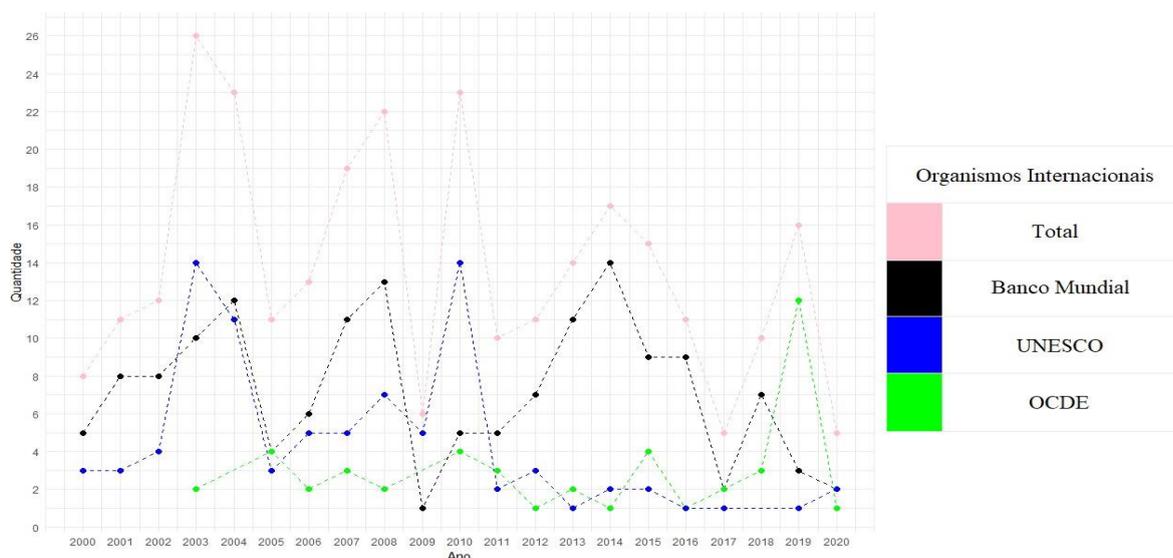
Como descrito anteriormente, as informações das publicações foram divididas em duas partes. A primeira delas é dos dados dos três organismos juntos. Portanto, mostrarão uma imagem geral da amostra. Já a segunda seguirá com dados individuais de cada um dos organismos.

Mesmo que este capítulo faça uma análise de termos das publicações e, portanto, busque compreender os discursos dos organismos internacionais, é importante ressaltar que não é feita uma análise de discurso desses trabalhos (como metodologia e direcionamentos teóricos). No entanto, é relevante descrever alguns princípios que direcionam essa análise.

Alguns deles são descritos por Fischer (2001), em que a autora busca entender os discursos a partir de relações históricas e de práticas concretas. E que, a partir de Foucault, a autora defende a ideia de se investigar outras questões além das palavras do discurso: quais os valores associados aos discursos, quais são os sujeitos das ações, as conexões dos discursos com outros fatos (pois não estão isolados), e a materialidade do discurso (a forma concreta como ele aparece). Portanto, busca-se a partir de princípios dessa metodologia de investigação, entender que a prática discursiva não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos e formulação de frases, mas sim é falar seguindo regras e relações (Fischer, 2001).

### 6.1.1 Número de Publicações por Ano

Gráfico 8 – Número de Publicações por Ano e por Organismo (Dados Gerais)



Fonte: Autor (2023).

Diante dessa série temporal, é importante compreender os acontecimentos no Ensino Superior brasileiro, além dos acontecimentos importantes que ocorreram com os organismos internacionais relacionados ao Ensino Superior durante o período de 2000-2020 para uma possível correlação das produções de cada ano. Dessa forma, foram pesquisadas políticas públicas importantes que ocorreram no Brasil e trabalhos dos organismos relevantes internacionalmente sobre o assunto para que possam descrever o aumento ou diminuição da frequência nas produções.

É evidente que muitas políticas e eventos importantes do Ensino Superior ocorreram entre os anos de 2000 e 2020. Elas incluem políticas como a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004, a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2008, portarias de educação à distância e (re)credenciamento do ensino privado entre os anos de 2016-2019 ou eventos que impactaram o nível de ensino como a pandemia de COVID-19 no ano de 2020, a partir do qual muitas ações foram importantes para a educação terciária brasileira.

Além disso, eventos e trabalhos das instituições (também ressaltados no quinto capítulo) também podem ter importância na frequência dessas publicações. Alguns exemplos são: (01) a influência que a World Conference on Higher Education feita pela UNESCO em 1998 teve nas publicações iniciais da organização no período de 2000-2020; (02) a publicação do documento “Higher Education in developing countries: peril and promise” feita no ano inicial da amostra (2000) pela UNESCO junto com o Banco Mundial (Task Force on Higher Education and Society, 2000) e o trabalho entre UNESCO e OCDE chamado de “Guidelines on Quality provision in cross-border higher education” em 2005 (UNESCO, 2005); (03) a publicação do Banco Mundial chamada de “Constructing Knowledge Societies” divulgada em 2002 e a presença deste organismo na formação de políticas no Brasil (Banco Mundial, 2002a; Junior, 2019); (04) Brasil se torna parceiro-chave da OCDE em 2007 e em 2015 é aprovado um acordo de cooperação entre o país e a organização,<sup>46</sup> aproximando as duas entidades.

No entanto, diante dos eventos descritos no capítulo do Ensino Superior brasileiro, além do perfil dos organismos, alguns anos chamam a atenção. São eles os anos de 2005, 2006, 2012 e 2017 a 2020.

---

<sup>46</sup> Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/04/24/acordo-que-pode-facilitar-entrada-do-brasil-na-ocde-passa-em-comissao>. Acesso em 13 de jul de 2023.

No que diz respeito aos anos de 2005 e 2006, eles foram períodos com muitas políticas do Governo Lula (Junior, 2019, p. 216) sobre o Ensino Superior. O que chama a atenção foi a publicação da amostra chamada de “E-learning in Tertiary Education : Where Do We Stand?” publicada pela OCDE em 2005 em que busca assimilar várias questões que relacionam o ensino à distância com tecnologias (e-learning). Neste trabalho, se estuda além dos países membros, dois países não membros, Brasil e Tailândia. Esse trabalho se associa com a Política de Educação Superior à Distância e a criação da Universidade Aberta do Brasil nos decretos n. 5.800/2006 e n. 5.622/2005 (OCDE, 2005b; Junior, 2019).

Com relação ao ano de 2012, essa foi uma fase importante para as discussões de ações afirmativas que ocorriam e seguiram ocorrendo no país. A partir da aprovação da Lei n.12.711/2012, foi criada uma política de reserva de vagas em todo o sistema de educação superior para alunos da escola pública, pretos e pardos, além de indígenas (Daflon *et al*, 2013). Dessa forma, se torna relevante o trabalho “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: normas, políticas y prácticas” publicado pelo Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) da UNESCO publicado no mesmo ano (Navarro, 2012).

O período que vai de 2017 a 2019 representa uma série de portarias nos Governos Temer e Bolsonaro que mudam o credenciamento (e recredenciamento) das instituições privadas e as portarias que facilitam o ensino à distância (Sobrinho *et al*, 2023), é interessante o aumento de publicações da OCDE e UNESCO a respeito da expansão do ensino, da avaliação, e da garantia de qualidade de instituições públicas, mas principalmente privadas (UNESCO, 2017; OCDE, 2018; OCDE, 2019a; OCDE, 2019b; OCDE, 2019c; OCDE, 2019d).

Dessa forma, um exemplo de produção deste período que trata da presença da iniciativa privada é a publicação “Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil”, publicada em 2018, que destaca um relativo sucesso no modelo de garantia de qualidade com a entrada de operadores privados no sistema de ensino (OCDE, 2018). É interessante perceber que mesmo com a aproximação mencionada em 2007, o número de publicações somente teve efeito no ano de 2015 e com as discussões de qualidade a partir do crescimento do ensino privado que já ocorria há algumas décadas (Cunha, 2003).

O último ano, de 2020, foi o período da crise de COVID-19 que afetou o Ensino Superior como várias outras áreas da sociedade. É evidente que esse processo resultou em dificuldades de ensinar, pesquisar e usar tecnologias, além de aumentar o foco nas políticas de ensino à distância (Staniscuaski *et al*, 2021; Carneiro *et al*, 2020; Silus *et al*, 2020). Um

exemplo de publicação que trata dessa questão no ano de 2020 é o relatório “COVID-19 in Brazil: Impacts and Policy Responses” que menciona o coronavírus como agente no retrocesso de aprendizado no ensino secundário e terciário (World Bank, 2020, p.111).

Dessa forma, é possível chegar a algumas conclusões de acordo com as informações dadas a respeito dos acontecimentos que têm relação com a frequência dos trabalhos publicados pelos organismos. Primeiramente, é visto que a UNESCO participa diretamente das discussões sobre o Ensino Superior no Brasil, em que as pautas políticas (política de cotas, sistemas de avaliação do ensino etc.) são temáticas dos trabalhos da instituição. Isso pode demonstrar a proximidade que o organismo internacional tem com os agentes políticos e formadores de políticas brasileiros. Além disso, a publicação “Accountability of Higher Education Institutions” da UNESCO (Semyonov e Platanova, 2017), pode demonstrar na prática uma mudança de comportamento mais recente da organização internacional e o alinhamento da UNESCO aos pensamentos da OCDE (Barriga e Torres-Olave, 2009).

Já com relação à OCDE, a instituição passou a publicar mais após a aproximação com o Brasil, mas suas atividades foram principalmente voltadas para “Quality Assurance”, que será abordada nas temáticas. Por fim, foi percebido que nas publicações do Banco Mundial existem algumas publicações que trabalham acontecimentos brasileiros. Dois exemplos são as várias publicações sobre e-learning entre 2000 e 2020 (mas, principalmente, duas publicações sobre o tema em 2007, após a Política de Ensino Superior à Distância, em 2006) e duas publicações sobre ações afirmativas em 2008 e 2018.

### ***6.1.2 Tipo de Publicação dos Organismos***

**Tabela 5** – Tipo e Número de Publicações Gerais dos Organismos

<b>Tipo de Publicação</b>	<b>Número de Publicações</b>	<b>%</b>
Livro	80	26,66%
Working Paper	74	24,66%
Relatório	28	9,33
Capítulo	25	8,33%
Documento de Programa e Reunião	23	7,66%
Artigo	16	5,33%
Artigo de Revista	16	5,33%
Briefing	12	4%
Estudo/ Revisão de Setor	9	3%
Issue	4	1,33%

**Fonte:** Autor (2023).

Com relação ao tipo de publicação da amostra é visto que são muitos os tipos de trabalho: Livros (muitos seguem uma série de publicações temáticas, relatórios de desenvolvimento do mundo<sup>47</sup> ou mesmo livros publicados pelas instituições junto a outros organismos que envolvem a formação de políticas)<sup>48</sup>, *Working Papers* (a série de Working Papers divulga resultados do trabalho em andamento)<sup>49</sup>, Capítulos (são capítulos de temas abrangentes que falam especificamente da temática de Ensino Superior que envolve o Brasil),

<sup>47</sup> Disponível em: <https://elibrary.worldbank.org/wb-books>. Acesso em 27 de jul. de 2023.

<sup>48</sup> Um exemplo é o Plano Nacional de Pós-Graduação de 2005-2010, feito por um grupo de trabalho ligado ao Ministério de Educação brasileiro e que foi publicado junto com a UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144595?posInSet=1&queryId=180c92a4-0869-4f2a-99a7-0b29f569b295>. Acesso em 31 de jul. de 2023.

<sup>49</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/research/brief/publications>. Acesso em 30 de jul. de 2023.

Artigos/Artigos de Revista (trabalhos feitos pelos pesquisadores da instituição)<sup>50</sup>, Estudo/Revisão de Setor (são relatórios analíticos feitos pelas instituições com a intenção de influenciar programas e políticas públicas dos países)<sup>51</sup>, *Briefing* (são trabalhos com análises e como a instituição pode ajudar/facilitar políticas)<sup>52</sup>, *Reports* (são relatórios que fornecem aos leitores aspectos específicos do desenvolvimento, além de dados, pesquisas e outras informações)<sup>53</sup>, também fazem parte relatórios de políticas públicas)<sup>54</sup> e *Issues* (é um conjunto de outras publicações, como artigos, que tem uma temática específica)<sup>55</sup>.

A partir disso, é visto que os trabalhos se dividem de duas maneiras, um deles é mais focado em trabalhos científicos e acadêmicos (livros, *working paper*, capítulos, artigos e *issues*) e que possivelmente buscam ser comunicados para pesquisadores e cientistas dos países membros, enquanto o outro tipo envolve a formulação de políticas públicas e volta-se para trabalhos que são feitos para os formadores de políticas públicas dos países (*briefing* e estudo/revisão de setor). Mesmo que sigam essas duas direções, é evidente a possibilidade de todos os trabalhos misturarem essas funções. Isto é, eles podem tratar de dados científicos mas serem destinados também aos formadores de políticas públicas (como os *reports*).

A partir dessas informações, é visto que nessa amostra geral os organismos publicaram 215 trabalhos que envolvem as atividades científicas/acadêmicas, 21 trabalhos são voltados para atividades de políticas públicas e 28 trabalhos podem ser tanto de atividades científicas como de políticas públicas. Com isso, pode-se considerar diante dessa amostra que os organismos gastam mais energias e investimentos na formação de conhecimento. Mesmo assim, ainda existem iniciativas para trabalhar em conjunto com os formadores de políticas públicas. Isso ressalta mais uma vez o que é descrito por Barnett e Finnemore (1999), Ness e

---

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/research/brief/publications>. Acesso em 08 de jun. de 2023.

<sup>51</sup> Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/communities/bac9bdfe-2401-5b4f-bd7b-5af48731743a>. Acesso em 08 de jun. de 2023.

<sup>52</sup> Disponível em: <https://www.oecd.org/policy-briefs/brasil-capacitacao-e-educacao-para-o-crecimento.pdf>. Acesso em 17 de jun. de 2023.

<sup>53</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/research/brief/publications>. Acesso em 12 de jun. de 2023.

<sup>54</sup> Um exemplo de publicação da amostra é o trabalho “Brazil: Inequality and Economic development”, que discute, em alguns momentos, o Ensino Superior. Disponível em: <https://www.econbiz.de/Record/brazil-inequality-and-economic-development-volume-1-policy-report/10010830198>. Acesso em 12 de Jun. de 2023.

<sup>55</sup> Um exemplo é o conjunto de publicações “Higher Education Management in Higher Education”, que no seu Issue 1 contém artigo que discute as universidades públicas, incentivos e mudanças de gerência. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-management-and-policy/volume-15/issue-1\\_hemp-v15-1-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-management-and-policy/volume-15/issue-1_hemp-v15-1-en). Acesso em 15 de jun. de 2023.

Brechin (1988) e Addey (2021): que essas organizações têm de criar realidades por meio de produções analíticas.

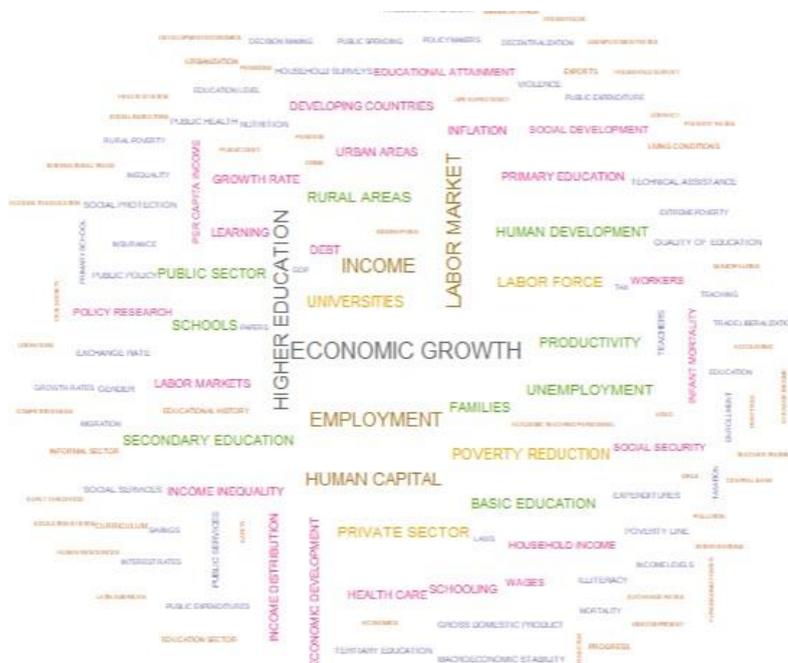
### ***6.1.3 Palavras-chave e Resumo***

Com relação às informações das palavras-chave das publicações, apenas a UNESCO e o Banco Mundial ofereciam esses dados. Já no caso do resumo, apenas a OCDE e o Banco Mundial ofertam essas informações nos seus websites oficiais. Portanto, neste caso, as informações prestadas priorizam o Banco Mundial por este ter mais dados na amostra. No entanto, por cada uma das instituições ter ao menos uma participação nessas informações, será possível avaliar os trabalhos dos três organismos internacionais.

Além disso, por serem nuvens de palavras, as informações das imagens apenas tratam da frequência que os termos aparecem na base de dados. Com isso é possível estabelecer a relevância de certos temas dentro das publicações dos organismos, mas como a base de dados possibilita visualizar a data de publicação das produções, foi possível também trazer informações do período nos quais certos termos eram mencionados na base.

Em referência aos termos mais frequentes das palavras-chave, a maioria deles está publicado entre 2001 e 2015. Isso significa que existe uma grande diferença entre as produções entre 2001-2015 e 2016-2020. Após análise dos dados, constatou-se que nos anos posteriores a 2015 (os anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020) foram divulgadas pelos três organismos apenas 47 publicações (15,6% do total), sendo do Banco Mundial e a UNESCO apenas 28 trabalhos (23 do banco e cinco da UNESCO). Isso se alinha com os dados de publicações por ano, já que houve redução nas produções dentre os anos de 2015-2016, 2016-2017 e 2019-2020.

## Nuvem 2 – Nuvem de palavras-chave (Dados Gerais)



Fonte: Autor (2023).

Com relação às temáticas da nuvem de palavras, foi possível classificar os termos mais frequentes das palavras-chave em quatro temáticas: Educação Continuada, Macroeconomia, Desenvolvimento Humano e *Outcomes* da Educação. Além disso, é visto que os termos mais frequentes da amostra são “economic growth”, “higher education”, “labor market”, “employment”, “income”, “human capital”, “poverty reduction”, “universities”, “labor force” e “private sector” (todas com mais de 38 menções).

A primeira temática, nomeada de Educação Continuada, trata de termos como “basic education”, “secondary education”, “tertiary education” e “universities”. Esse tema demonstra a afirmação de Salmi *et al* (2009) de que existe um pensamento, no caso do Banco Mundial, de conexão entre os níveis de ensino. Um exemplo desse pensamento é a análise social (Social Work) “Afro-descendants in Latin America: Towards a Framework of Inclusion”, publicado em 2018 e que trata do acesso de afrodescendentes nos ensinos primário, secundário e terciário, além do mercado de trabalho. Uma de suas palavras-chave foi o termo “secondary education” (Banco Mundial, 2018a).

O segundo grupo, de tema “Macroeconomia”, reúne termos como “debt”, “economic

growth”, “exchange rate”, “growth rate”, “income distribution”, “inflation” e “income inequality”. Esse assunto segue mais uma vez as informações de Salmi *et al* (2009) a respeito dos interesses do Banco Mundial de relacionar o Ensino Superior com a produção nacional e, por consequência, os padrões de vida, competição e a vida econômica dos países (por isso o sentido “macro”). Um exemplo é o livro “Inequality and Economic Development in Brazil”, publicado pelo Banco Mundial em 2004, que tem como uma das palavras-chave o termo “economic growth” e procura, em um trecho, relacionar as políticas educacionais (por exemplo, o Ensino Superior com remuneração da população e a desigualdade de renda familiar).

O terceiro tópico, “Desenvolvimento Humano”, engloba termos como “employment”, “household income”, “human capital”, “social development” e “workers”. Essa temática associa as habilidades e competências ensinadas no ensino e suas relações com o mercado de trabalho. Isso indica também o interesse voltado para as habilidades dos estudantes e o papel deles no mercado de trabalho, além das consequências para as famílias e indivíduos (como renda e desenvolvimento social). Um exemplo de trabalho que tem “household income” como palavra-chave é o Working Paper “Human Capital and Earnings Inequality in Brazil, 1988-1998: Quintile Regression Evidence”, publicado pelo Banco Mundial em 2003. Trata-se de um trabalho empírico que evidencia, por exemplo, que a educação não é mais usada no país como um dispositivo de triagem no mercado de trabalho, mas que é relacionada com uma maior produtividade no trabalho (Banco Mundial, 2003).

Por fim, a vertente mencionada como “Outcomes” incorpora termos como “wages”, “families”, “infant mortalities”, “nutrition”, “urban areas”. Esse aspecto demonstra as consequências em outras áreas que não são educacionais. Um exemplo é o artigo publicado pela UNESCO em 2008 nomeado de “University and local government in metropolitan environmental management” que remete ao papel das universidades na administração de áreas metropolitanas e que tem como palavra-chave o termo “urban areas” (Baya-Laffite, 2008).

Assim como as palavras-chave, os resumos também têm informações de apenas dois organismos internacionais (OCDE e Banco Mundial). Portanto, a prioridade que o Banco tem no caso anterior, de ter mais dados, se repete. Além disso, também serão apresentados os temas mais frequentes por meio da nuvem de palavras e outras informações (como ano de publicação) desses termos.

Já com relação à periodicidade dos termos dos resumos do Banco Mundial e da OCDE existe outro padrão quando comparado aos temas das palavras-chave. Primeiramente, a maioria das publicações tiveram primeiras menções em 2001 e a última menção em 2018, o



termos mencionados no gráfico são “latin america”, “oecd countries”, “india-indonesia”, “argentina-brazil”, “south africa”, “russian federation”, “developing countries”. Um trabalho que menciona outros desses países é o Working Paper “Inequalities in emerging economies: Informing the policy dialogue on inclusive growth” publicado pela OCDE em 2018 e estuda as economias do Brasil, Colômbia, Costa Rica, China, Índia, Indonésia e África do Sul em que analisa tendências nas economias e sua relação com vários aspectos, dentre eles a educação e o próprio Ensino Superior:

Melhorar a equidade na educação é outro aspecto fundamental. Os jovens de famílias mais pobres estão gravemente sub-representados no Ensino Superior nas economias emergentes. Por exemplo, na Colômbia, a expectativa de vida escolar para os alunos das camadas socioeconômicas mais pobres é de apenas 6 anos, em comparação com 12 anos para os mais ricos (Balestra *et al.*, 2018, p.45).

Já com relação aos outros temas, que também estão presentes nas palavras-chave, a primeira é o denominado de Macroeconomia. os termos que envolvem esse grupo são os mais numerosos de toda a linha temporal (economic growth, poverty reduction, labor market, developing countries, private sector, fiscal policy, capita income, domestic product, economic outlook, economic development, trade policy, e outros), o que confirma o enfoque das duas instituições na relação do Ensino Superior com a economia dos países. Um exemplo de trabalho com um desses termos (private sector) é o livro “ Higher Education in Regional and City Development: State of Paraná, Brazil 2011” que faz uma análise dos investimentos no Ensino Superior, ciência e tecnologia, parcerias público-privadas e o papel do ensino privado com o seu grande número de matrículas (OCDE, 2011).

A terceira temática é nomeada de “Outcomes”. Mesmo com poucos termos que apareceram com a temática, palavras nos resumos que envolvem “child labor”, “health care”, “social protection” e “social security” também apareceram. Com isso, um trabalho interessante a respeito dessa área é a nota política “Federal Spendings on Labor Market Programs in Brazil” publicado pelo Banco Mundial em 2018, que descreve como parte dos gastos do governo as políticas de proteção social com pensões e assistência social e o investimento em programas para o mercado de trabalho (Banco Mundial, 2018b).

Por fim, as questões que se relacionam à Educação Continuada e ao Desenvolvimento Humano também estão presentes com termos como “tertiary education”, “secondary education”, “upper secondary” para a primeira temática e “quality assurance”, “learning outcomes”, “student learning” e “labor force” para o segundo tema. Dois exemplos de publicações desses dois assuntos são o artigo “Assessing Higher Education Learning

Outcomes in Brazil”, publicado em 2013, e o livro “Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil” publicado em 2018, ambos pela OCDE. No primeiro texto a instituição faz uma análise do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e do ENADE, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Pedrosa *et al*, 2013), e tem como termo de Educação Continuada a expressão “undergraduate programmes”. Já com relação ao livro publicado em 2018 e que tem como termo “quality assurance” (do tema Desenvolvimento Humano), a instituição examina os sistemas de avaliação de qualidade do Ensino Superior brasileiro (OCDE, 2018).

#### **6.1.4 Autores**

Primeiramente, é importante ressaltar que com relação aos dados dos autores, alguns dos trabalhos têm os nomes dos pesquisadores das instituições e em outros a própria instituição é colocada como autora (apenas nos casos do Banco Mundial e OCDE). Dessa forma, os dados ficam enviesados por não representarem 100% das pessoas que participaram da produção. Mesmo assim, elas podem trazer percepções interessantes para a análise das publicações dos organismos.

Dessa forma, a partir das 300 publicações, foi visto que o Banco Mundial participou como autor em 47 momentos, a OCDE em 34 momentos, Dorte Verner em 9 momentos, Andreas Blom em 5 momentos e os autores Norbert Schady, Daniel Mato, Magnus Lindelow e Francisco H. G. Ferreira cada um em 3 momentos. Além deles, foram listados vários outros nomes com menos de 3 publicações. Levando em consideração que são por volta de 400 autores listados, o fato da pesquisadora Dorte Werner ter participado de 3% das publicações é um valor a ser considerado.

Com isso, é relevante falar um pouco sobre esses pesquisadores. A primeira, Dorte Verner,<sup>56</sup> é economista líder de agricultura em comida e prática global de agricultura (GFADR). Estuda as regiões do Caribe, América Latina, Oriente Médio e Norte da África, além de publicar livros e outros trabalhos em áreas como agricultura, desenvolvimento econômico, mercado de trabalho, entre outros. A pesquisadora também já trabalhou na OCDE e tem como diploma mais recente uma pós-graduação em economia na Universidade de Aarhus (Dinamarca).

---

<sup>56</sup> Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/team/dorte-verner>. Acesso em 27 de jul. de 2023.

Andreas Blom<sup>57</sup> é o segundo autor com mais publicações da amostra. Ele é administrador no World Bank's Education Global Practice, trabalhou com consultoria política, financiamento e assistência técnica para melhoria da educação e desenvolvimento humano e tem mestrado na Universidade de Aarhus (Dinamarca).

Com relação aos autores com três publicações cada, Nobert Schady<sup>58</sup> é economista-chefe para o desenvolvimento humano do Banco Mundial, trabalha com áreas que incluem qualidade de ensino, acumulação de capital humano, programas de transferência de renda, entre outros. Além disso, o autor tem PhD na Universidade de Princeton.

Daniel Mato<sup>59</sup> é um dos autores com um perfil um pouco diferente dos demais. Além de ser o único pesquisador que não publicou pelo Banco Mundial (dentre os que mais produziram), ele é doutor em Ciências Sociais, diretor da Cátedra UNESCO de Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina, com sede na Universidade Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). O pesquisador trabalha com conceitos de diversidade cultural, interculturalidade, Ensino Superior, globalização e outros<sup>60</sup>.

Magnus Lindelow<sup>61</sup> é administrador prático em saúde, nutrição e população para as regiões leste e sudeste da África no Banco Mundial. Já trabalhou com as regiões da Ásia, América Latina e África e estudou financiamento público, pobreza e outros assuntos, além de programas de saúde. Ele estudou também em instituições como a University College London e a Universidade de Oxford.

Por fim, o último autor é Francisco H. G. Ferreira<sup>62</sup>. Ele é brasileiro, foi diretor interino de desenvolvimento de políticas do Banco Mundial e trabalhou com programas de pesquisa relacionados à pobreza e desigualdade em países em desenvolvimento. Além disso, tem PhD em economia na London School of Economics.

Dessa forma, é possível ver que dentre os autores que participam mais de duas vezes da amostra, apenas dois deles são latino-americanos e somente Daniel Mato<sup>63</sup> se capacitou

---

<sup>57</sup> Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/team/andreas-blom>. Acesso em 27 de jul. de 2023.

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/about/people/n/norbert-schady>. Acesso em 28 de jul. de 2023.

<sup>59</sup> Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/20987>. Acesso em 28 de jul. de 2023.

<sup>60</sup> Disponível em: <https://www.guninetwork.org/guni-talks/daniel-mato>. Acesso em 28 de jul. de 2023.

<sup>61</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/about/people/m/magnus-lindelow>. Acesso em 29 de jul. de 2023.

<sup>62</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/about/people/f/francisco-h-g-ferreira>. Acesso em 30 de jul. de 2023.

<sup>63</sup> Disponível em:

como doutor (PhD) na América Latina (Doutorado na Universidad Central de Venezuela). Os trabalhos dos autores se relacionam tanto com questões que envolvem os objetivos dos organismos (como educação e redução da pobreza), mas também questões econômicas (programas de transferência de renda, financiamento da educação etc) e de direitos (questões indígenas, diversidade etc.).

Outra questão pertinente a respeito dos autores é como eles se relacionam entre si – isto é, coautorias – e entre as instituições (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, academia e órgãos do Governo). Como já descrito no capítulo de perfil dos organismos internacionais, Schuller e Vincent-Lancrin (2009) descrevem aproximações entre essas instituições e a academia, por exemplo, e é reafirmado pelos dados dos pesquisadores que mais produziram na amostra, além da tabela abaixo:

**Tabela 6** – Grupos de Pesquisadores com Instituições de Trabalho (BM, OCDE, UNESCO, Cátedra ou Instituições Governamentais)

Cluster 0	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3 (se conectam com a UNESCO)
Tania Dmytraczenko (BM)	Ana Rute Cardoso (BM)	Rogelio Marchetti (BM)	Moshe Vigdor (Academia)
Michele Gragnolati (BM)	Edinaldo Tebaldi (BM)	Arianna Legovini (BM)	Guilherme Ary Plonski (Academia)
Bernard Couttolenc (BM)	Nobert M. Fiess (BM)	Luciana de Souza Leão (BM)	Eriabu Lugujo (Academia)
Edson C. Araujo (BM)	Dorte Verner (BM)	Gustavo Henrique de Adrade (BM)	J. Pumwa (Academia)
Magnus Lindelow (BM)	Lauritz Holm-Nielsen (BM)	Bilal Zia (BM)	Avitus M. Tibarimbasa Academia)
Megan Ireland (BM)	Yuki Murakami (BM, OCDE e UNESCO)	Miriam Bruhn (BM)	
Luciana Cavalini (BM)	Nina Pavcnki (BM)	David Mackenzie (BM)	
Sabado Girardi (BM)	Pinelopi Goldberg (BM)	Gabriel Garber (Banco Central)	
Cheryl Cashin (BM)	Nobert Schady (BM)	Sergio Koyama (Banco Central)	
Naoki Ikegami (BM)	Carolina Sanchez-Paramo (BM)		
Michael R. Reich (BM)	Marco Manacorda (OCDE)		

**Fonte:** Autor (2023), a partir de informações nos sites oficiais da UNESCO, OCDE e Banco Mundial, com auxílio do software Gephi.

A partir dos dados da amostra, foi feita a tabela acima usando o software gephi, que analisa também redes de co-autoria. Diante disso, foi possível perceber uma série de conexões entre os autores, sendo as 4 mais significativas colocadas nessa tabela com informações das instituições que eles fazem ou fizeram parte. Com isso, chegou-se a algumas informações significativas.

O Banco Mundial é a maioria tanto nos autores com mais produções da amostra, como nos quatro grupos acima, mas é possível perceber conexões entre as três organizações internacionais, além da academia e de instituições do governo (conexões entre organismos no cluster 1, com instituições governamentais no cluster 2 e com a academia no cluster 3). Isso

significa uma aproximação entre as instituições, por mais que essas publicações demonstrem também algumas diferenças (que foram descritas no perfil de cada instituição, além dos dados específicos que serão evidenciados a seguir). Além disso, apenas dois grupos têm a presença dos autores mais frequentes da amostra (Magnus Lindelow está no cluster 0 e Dorte Verner está no cluster 1).

## **6.2 Dados Específicos de Cada Organismo**

Apesar de existirem algumas aproximações e relações entre os organismos internacionais, é interessante não somente traçar o perfil desses organismos com relação ao Ensino Superior (da sua posição na literatura, suas ações mais reconhecidas etc.), mas também perceber especificamente o que esses organismos internacionais descrevem do Ensino Superior brasileiro. Com isso, é possível definir com uma grande amostra o que eles falam do ensino terciário no Brasil, além de comparar com o que a literatura (estrangeira e brasileira) discute do tema.

### **6.2.1 UNESCO**

Com relação aos dados da UNESCO, é relevante descrever que são 89 publicações, sendo a maior parte delas publicada entre 2000 e 2010. Além disso, os anos com maior número de publicações são entre 2003 e 2010 (cada um com 14 trabalhos publicados). Após o período de 2010, as publicações diminuíram e não chegaram a ser maiores que cinco por ano.

No que diz respeito ao tipo de publicação e o objetivo desses trabalhos, a UNESCO publicou no período de 2000 a 2020 66 trabalhos científicos (livros, capítulos e artigos) e 23 publicações mais voltadas para formação de políticas públicas (documentos de programa e reunião, 25,84% do total da instituição). Esses 23 trabalhos estudam desde problemas e proposições relacionados à universidade, como até mesmo internacionalização do ensino terciário: como nos documentos “Universities: a description of Brazilian problems and a proposal for the world of higher education” (Ribeiro, 2006) e “Internacionalização da Educação Superior no Brasil” (Marin e Brasil, 2004).

**Tabela 7** – Tipo de Publicação da UNESCO

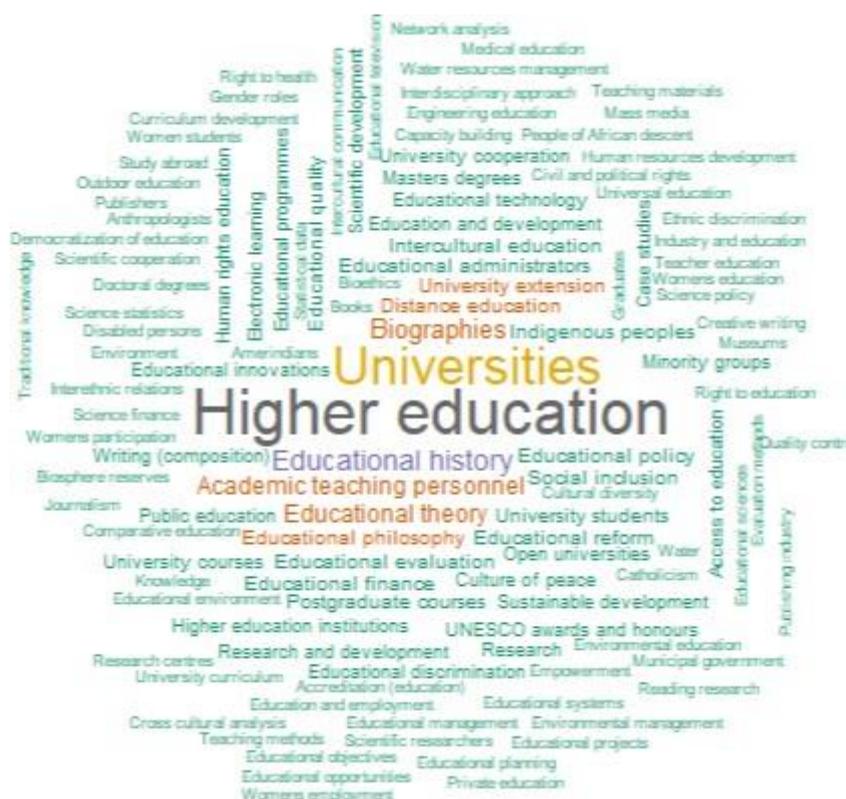
<b>Tipo Publicação</b>	<b>Número de Publicações</b>
Livro	52

Documento de Programa e Reunião	23
Artigo	11
Capítulo	3

Fonte: Autor (2023).

Com relação às temáticas dos trabalhos feitos/financiados pela instituição, é evidente que as discussões se voltam quase que exclusivamente para as características do Ensino Superior. Dessa forma, alguns termos que aparecem na imagem são “educational history”, “academic teaching”, “personnel”, “educational theory”, “distance education”, “university extension”, “educational administrators”, etc.

#### Nuvem 4 – Nuvem de palavras-chave da UNESCO



Fonte: Autor (2023).

Isso demonstra que a instituição não publicou/financiou trabalhos com uma conexão direta entre a educação e seu papel com o crescimento econômico (como nos casos do Banco Mundial e OCDE), mas sim que as publicações focaram nas mais diferentes direções da

educação terciária, como por exemplo financiamento, administração do ensino, o papel dos professores, estudantes, didática e outros. Nesse caso, são importantes as atenções que a instituição dá aos professores (Academic teaching personnel) e aos reflexos das universidades no meio (University extension). Isso demonstra uma reflexão voltada para as ideias, intuições e integrantes do nível de ensino.

Com relação aos autores que mais publicaram pela UNESCO, apenas um deles possui mais de duas publicações: Daniel Mato. Como já descrito nos autores gerais, o pesquisador trabalha com questões que envolvem o Ensino Superior com diversidade cultural, povos indígenas, desafios dessas instituições interculturais e outros.

Além dele, dois outros autores são relevantes de se ressaltar apesar de terem apenas duas publicações, são eles Simon Schwartzman e Jacques Velloso. O primeiro pesquisa a educação brasileira, já foi presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia e teve como atividade no ensino terciário mais recente colaborações com o Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)<sup>64</sup> em 2017. O segundo pesquisador é professor emérito da Universidade de Brasília e participou de comitês da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

### **6.2.2 OCDE**

Com relação aos dados da OCDE, são 49 publicações que iniciaram no ano de 2003 e tiveram ápice em 2019 (com 12 trabalhos no ano). Nesse caso, com relação à organização dos dados, no site da organização os trabalhos não tinham palavras-chave, apenas resumos. Com isso, as informações da instituição são classificadas em tipos de dados, resumo e autores.

Além de trabalhar com publicações educacionais de vários tipos (algumas envolvendo o PISA, o Survey of Adults Skills - PIAAC, o Teaching and Learning International Survey - ITALIS e o Education GPS), o organismo trabalha com um tipo específico de publicações nomeado de “Education At a Glance”. Essa série de trabalhos envolve informações sobre a estrutura, finanças e desempenho dos sistemas educacionais do mundo (países membros e economias parceiras). Com isso, esses estudos são publicados todos os anos e estão bem presentes na amostra da instituição, visto que três dessas publicações foram estudadas (nos anos de 2015, 2016 e 2017).

Em primeiro lugar, os dados de tipo de publicação e as definições de cada publicação

---

<sup>64</sup> Disponível em: <https://sbsociologia.com.br/project/simon-schwartzman/>. Acesso em 12 de ago. de 2023.

descrevem que todas as publicações são voltadas para formação de conhecimento (e não unicamente voltadas para a produção de políticas públicas). Isso reflete nas afirmações de Amaral e Neave (2009) e Barriga e Torres-Olave (2009) que a instituição tem muita importância na produção de indicadores sociais e na própria formação de realidades a respeito do Ensino Superior.

**Tabela 8** – Tipo de Publicação da OCDE

<b>Tipo Publicação</b>	<b>Número de Publicações</b>
Capítulo	22
Livro	12
Working Paper	6
Artigo	5
Issue	4

**Fonte:** Autor (2023).

Além disso, é possível perceber a preferência da instituição por publicações mais longas (de se produzir e ler) como livros (e capítulos). Isto é, de acordo Santos et al (2017), artigos são tipos mais rápidos de publicação, são disseminados mais facilmente e livros são atualizados menos vezes, mas são muito mais articulados. Dessa forma, o trabalho da organização (com as 34 publicações de livros/capítulos de livros) que envolve o sistema de Ensino Superior brasileiro é feito em trabalhos mais demorados, mais articulados e complexos.

Quanto à temáticas que perpassam os resumos da OCDE, a instituição dá uma grande importância (menciona esses termos mais frequentemente) para termos como “oecd countries”, “quality assurance”, “education institutions”, “latin american”, “external quality”, “fiscal policy”. Dessa forma, duas características que chamam atenção é a ênfase da instituição em garantia de qualidade, já mencionada pela literatura apresentada no capítulo anterior (Schuller e Vincent-Lancrin, 2009), e a grande quantidade de termos que referenciam regiões (mais uma vez, é importante referenciar o que se está estudando nos resumos, com isso países, regiões e continentes são muito presentes).

### Nuvem 5 – Nuvem de palavras dos resumos da OCDE



Fonte: Autor (2023).

Desse modo, são percebidos três grupos de palavras, os já mencionados de Regiões e de Macroeconomia, e um que se diferencia dos temas já trabalhados, o grupo de “Atributos da Educação”. No caso da temática de Regiões, palavras como “oecd countries”, “india-indonesia”, “south africa”, “argentina-brazil”, “russian federation”, “american countries”, “brazil-china”, “latin america”, são bem representativas. Um exemplo dessa comunidade temática é o termo “oecd countries”, que tem uma série de publicações (dentre elas três publicações da série “Education at a Glance: OECD Indicators”) em que o Brasil (e outros países como Argentina, Chile, China, Egito, Índia, Indonésia, Jamaica)<sup>65</sup> é estudado junto com os países membros da instituição para nível de comparação entre os dados (que algumas vezes são apresentados em figuras e tabelas)<sup>66</sup>.

<sup>65</sup> OECD, UNESCO, Institute for Statistics. World Education Indicators 2005: Education Trends in Perspective. Paris: OECD Publishing, 2005

<sup>66</sup> OECD. Education at a Glance 2015: OECD Indicators. OECD Indicators. Paris: OEC 2015.

O segundo grupo, de Macroeconomia, já aparece nos dados gerais dos resumos, mas mesmo assim a instituição contribui com indicadores sociais e comparações entre os ensinos. Um exemplo de trabalho com o termo economic growth no resumo é o livro “Latin American Economic Outlook 2009” que menciona os investimentos dos países latinoamericanos nos ensinos primário, secundário e terciário e compara essas aplicações com os países-membros da OCDE (OCDE, 2008).

O último tema, e que demonstra uma discussão particular do organismo internacional, é o de Atributos da Educação, em que menciona termos como qualidade (quality assurance), resultados (learning outcomes), matrículas (enrollment rates), performance dos estudantes (student performance). Dessa forma, mesmo envolvendo várias atividades da educação (como processo de ensino e seus resultados, além de envolvimento da população na educação etc.), a maioria dos termos são referenciados a questões importantes de qualidade da educação. O que ratifica a afirmação de Schuller e Vincent-Lancrin (2009) a respeito da importância dessa temática para a instituição.

Diante da história do Ensino Superior brasileiro, e das políticas adotadas pelos governos brasileiros, e comparando-os com as temáticas descritas, dois termos também são interessantes de serem analisados (trabalhos e suas características). São esses os termos “affirmative action” e “innovation”. O primeiro se refere às políticas de ações afirmativas adotadas por universidades brasileiras na primeira década do século XXI e depois a aprovação da lei de cotas em 2012 (Lei n.12.711/2012). Desta forma, um exemplo de trabalho que exemplifica a abordagem da instituição é o artigo “Academic Performance, Student’s Background and Affirmative Action at a Brazilian University”, publicado em 2007, que descreve os resultados da performance dos estudantes admitidos na Unicamp e chega à conclusão que estudantes de espaços mais desfavorecidos têm melhor performance relativa que o grupo complementar (Pedrosa *et al*, 2007). Dessa forma, esse primeiro trabalho exemplifica os valores da instituição (como performance, avaliação) com os eventos do Ensino Superior brasileiro.

O segundo termo, relacionado à inovação, representa o interesse da instituição nesse valor que acontece relacionado às políticas de ciência e tecnologia e outras áreas de produção de conhecimento. Dessa forma, a instituição trabalha também com dados e indicadores relacionados a práticas inovadoras de pesquisa e desenvolvimento dos países<sup>67</sup>. Essa perspectiva é demonstrada no livro “E-learning in Tertiary Education: Where Do We Stand”

---

<sup>67</sup> Disponível em: <https://www.oecd.org/innovation/>. Acesso em 12 de ago. de 2023.

(OCDE, 2005B), em que a Universidade de São Paulo participa do survey feito pela instituição para entender como o ensino a distância age no Ensino Superior dos países membros da instituição, além de dois países não membros (Brasil e Tailândia).

Com relação aos pesquisadores que trabalharam para a instituição e que tem dois ou mais trabalhos, apenas duas pessoas aparecem: Luiz de Mello e Renato H. L. Pedrosa (visto que a maioria dos trabalhos são referenciados como produzidos pela instituição, e não necessariamente os pesquisadores).

O pesquisador Luiz de Mello é diretor de Estudos de Política Pública do Departamento de Economia da OCDE. Ele trabalha com o design e implementação de políticas e análises para promover o crescimento econômico aos países membros e parceiros, além de ter seu PhD em economia pela Universidade de Kent no Reino Unido<sup>68</sup>. Já o autor Renato H. L. Pedrosa é coordenador regional da região metropolitana de Campinas, em São Paulo, e pesquisa na amostra a performance dos estudantes a partir das ações afirmativas (Pedrosa *et al*, 2007) e também no artigo “Assessing higher education learning outcomes in Brazil”, publicado em 2013, que trabalha com os sistemas de avaliação do Ensino Superior brasileiro (Pedrosa *et al*, 2013).

Além desses dois autores, é interessante perceber a presença de outras instituições como coautoras das produções da OCDE. Um disso é a CAF - Banco de Desenvolvimento da América Latina no capítulo do “Latin American Economic Outlook 2019” em que, por exemplo, são comparados os dados entre o Brasil, países da OCDE e a própria América Latina com relação aos anos de estudo da população com 25 anos ou mais (OCDE, 2019E).

### **6.2.3 Banco Mundial**

O organismo internacional dentro dessa amostra tem 162 publicações, é o organismo com a maior porção de informações, tem mais de três vezes a quantidade de publicações da OCDE e pouco menos de duas vezes mais produções que a UNESCO. Além disso, por meio web scraping, foi possível extrair informações tanto dos resumos como das palavras-chave das publicações (enquanto com as outras organizações foi possível extrair apenas uma).

Isso faz com que as informações do Banco possam ser mais completas. Mas esse trecho também pode não trazer muitos elementos novos, visto que, como tem mais publicações, seus dados se sobressaem quando juntos com os de outras instituições. Um exemplo é o fragmento desse capítulo destinado aos autores que traz na sua maioria

---

<sup>68</sup> Disponível em: <https://www.oecd.org/economy/luiz-de-mello.htm/>. Acesso em 12 de ago. de 2023.

trabalhadores do banco (tanto os autores com mais publicações na amostra como as maiores conexões de autores tem grande representação do Banco Mundial).

Primeiramente, assim como com o tipo de publicação de todas as instituições, é possível, a partir desse perfil, definir as direções dos organismos, se elas são mais voltadas para serem comunicadas à comunidade científica ou aos formadores de políticas públicas. Diante disso, é importante lembrar que esses dois agentes não são necessariamente excludentes, isto é, formadores de política públicas também estudam e leem trabalhos analíticos/científicos/acadêmicos. No entanto, é possível visualizar o investimento que esses organismos colocam na formação de conhecimento e na formação de políticas públicas.

**Tabela 9** –Tipo de Publicação do Banco Mundial

Tipo Publicação	Número de Publicações
Working Paper	68
Relatório	28
Livro	16
Artigo de Revista	16
Briefing	12

**Fonte:** Autor (2023).

A partir das informações da tabela, com os 5 principais tipos de publicação, são 61,72% de publicações científicas (Working Papers, Livros e Artigos), 17,28% das publicações podem se dividir entre científicas e de formação de políticas públicas (Relatórios, que podem ser relatórios científicos e de políticas públicas) e 7,4% são publicações para formação de políticas públicas.

Dessa forma, é evidente que existe um grande investimento em formação de conhecimento sobre o Ensino Superior. Esse tipo de informação deve ser base para as indicações de políticas do banco.

Em segundo lugar estão os dados das palavras-chave e resumo do Banco:



Os trabalhos que relacionam aos temas de Educação Continuada e Outcomes são, respectivamente, o relatório “Brazil – Higher Education Sector Study, Volume 1” que menciona os graduados no ensino secundário os conectando ao Ensino Superior (Banco Mundial, 2000B); e o briefing de política pública “Brazil – The New Growth Agenda, Volume 1” publicado em 2002 como exemplar (Banco Mundial, 2002B) e que tem como palavra-chave “poverty reduction”.

Como descrito nos dados gerais, o resumo também menciona a temática de Regiões. Nessa nuvem os termos “latin america”, “argentina-brazil”, “american countries” demonstram que o organismo não costuma relacionar o Brasil a por exemplo grupos econômicos como o BRICS<sup>69</sup> (grupo informal de países formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), ou países de economia de renda média, mas sim por questões regionais.

Por fim, é possível ver a presença dos autores do Banco Mundial já nos dados gerais. Isso porque os cinco autores com mais produções também estão entre aqueles que mais produzem na amostra geral: Dorte Verner, Norbert Schady, Magnus Lindelow, Francisco H.G. Ferreira e Andreas Blom. Mas, diante disso, é possível analisar que os pesquisadores com maiores produções do organismo apenas um é brasileiro, todos estudaram em universidades de prestígio na Europa e Estados Unidos e estudam questões como educação, redução da pobreza, programas de transferência de renda, financiamento da educação (termos que evidentemente se alinham com os valores e objetivos da instituição).

Para concluir o capítulo, é interessante revisar todas as informações dos dados:

1. Dados Gerais: primeiramente, as publicações não somente demonstram o interesse dos organismos em assuntos como economia, mercado de trabalho, qualidade da educação e outros, mas elas também confirmam que esses trabalhos discutem acontecimentos do Ensino Superior, e dialogam com esses eventos. Com relação ao tipo de publicação, a maioria teve estrutura de trabalho com apresentação de dados, isso demonstra que esses organismos usam a formação de conhecimento como ferramenta de defesa dos seus ideais e das suas políticas.

No que diz respeito às temáticas, foram quatro os assuntos mais presentes: Educação Contínua, Macroeconomia, Desenvolvimento Humano e Outcomes da Educação. Uma diferença entre as palavras-chave e o resumo foi que os resumos tinham presentes termos regionais como “latin america”, “argentina-brazil”, “russian federation”, “south africa”, que são trabalhados junto com o Brasil nessas publicações.

Já com relação aos autores que mais produzem na amostra (três publicações ou mais),

---

<sup>69</sup> Disponível em: <http://infobrics.org/>. Acesso em 15 de ago. de 2023.

apenas dois são latinoamericanos, somente um deles fez doutoramento na América Latina (os outros fizeram seus PhDs nos Estados Unidos e Europa) e os temas de trabalho desses pesquisadores envolvem os objetivos dos Organismos (como redução da pobreza e educação), questões econômicas e de direitos (como, por exemplo, direitos dos indígenas, afro-americanos, etc.). Também, é possível ver que existem conexões entre as três organizações estudadas, além de conexões com a academia e com outras entidades (por exemplo, instituições governamentais).

2. Similaridades entre os Organismos: Existem alguns pontos em comum dentre os três organismos. Além das três organizações publicarem trabalhos científicos (o que demonstra toda a discussão de ciência conectada ao pensamento político feito no capítulo três), existem pesquisadores transitando as diferentes instituições (como o caso do cluster 1 de autores, em que a pesquisadora Yuki Murakami<sup>70</sup> tem trabalhos na OCDE, Banco Mundial e UNESCO). Outro fato comum é a relação temática entre o Banco Mundial e a OCDE. Nesse caso, os dois organismos internacionais publicam temáticas de macroeconomia (no entanto, esses temas estão mais presentes nos resumos do banco que nos do grupo de países ricos).

3. Banco Mundial: com relação aos dados específicos do Banco Mundial, é possível perceber que o organismo enfatiza mais em macroeconomia e recursos humanos (além de educação continuada e outcomes da educação em menor número) e relaciona o Brasil mais a questões regionais (como os países latinoamericanos e americanos) que conexões econômicas (como os BRICS e outros acordos). Além disso, dos autores que mais produzem na amostra da instituição, somente há um brasileiro, todos os autores estudaram ou nos Estados Unidos ou na Europa e todos eles estudam assuntos como educação, redução da pobreza, programas de transferência de renda e financiamento educacional.

4. UNESCO: a UNESCO tem uma posição importante nas publicações da amostra entre os anos de 2000 e 2010. Após esse período as publicações decresceram. Além disso, ela focou seus trabalhos e financiamentos em publicações mais focadas nas diferentes atividades do Ensino Superior, como financiamento, administração do ensino, professores e alunos, didática e outros. Os dados da instituição trouxeram apenas um autor com mais de duas publicações, mas apareceram vários outros pesquisadores que são reconhecidos nas discussões de Ensino Superior dentro do Brasil.

5. OCDE: as publicações da OCDE iniciaram no ano de 2003 e começaram a crescer em 2017, com ápice no ano de 2019. São publicações muito focadas em dados

---

<sup>70</sup> Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/biography/yuki-murakami>. Acesso em 12 de ago. de 2023.

analíticos e publicações mais longas (livros e capítulos). Dessa forma, por ser analisada a partir dos resumos, tem uma grande importância a temática local/regional/global, em que o Brasil se conecta aos países-membros da instituição, países americanos e o BRICS. Outros temas importantes foram os Atributos da Educação (relacionados à qualidade) e Macroeconomia. Além disso, dois termos que chamaram a atenção são as discussões voltadas para ações afirmativas e inovação.

Com relação aos autores que participaram das publicações da OCDE, a maioria desses trabalhos tinham a instituição como autor principal, no entanto os outros pesquisadores mais frequentes costumam trabalhar principalmente com as áreas de estudos da economia e educação. Outro ponto interessante da organização foi a presença de outras instituições sendo coautoras (como, por exemplo, um banco de desenvolvimento da América Latina).

A partir dessas observações, torna-se relevante questionar quatro pontos: (01) o papel da ciência como ferramenta da política; (02) a presença majoritária de pesquisadores estrangeiros fazendo análises do Brasil; (03) a presença de termos de economia nos discursos de educação; (04) a dificuldade do termo “qualidade” que envolve os discursos da OCDE.

Primeiramente, é visto que trabalhos científicos como artigos, livros e capítulos de livros são os tipos de produções mais realizadas. Dessa forma, percebe-se o papel de relevância que a metodologia e prática científica têm para esses organismos, como descrito por Altbach (2009). Esse movimento se alinha à grande presença de cientistas nos aconselhamentos dos governos (“*scientific advice*”) das últimas décadas (Weingart, 1999), mas se relaciona principalmente com a produção de realidades que é trabalhada no segundo capítulo deste trabalho a partir do conceito de coprodução entre ciência e política de Jasanoff (2004).

O segundo ponto é o fato de nos dados gerais (e essa característica também acontece nos dados específicos de cada organismo) são poucos os pesquisadores que mais produziram que são brasileiros, latino-americanos ou que tiveram estudos acadêmicos nesses locais. Nesse sentido, é possível ver que as formas de trabalho dos organismos internacionais, que constituem e direcionam o processo de produção de conhecimento, estão concentradas em instituições de elite do Norte global. É nessa afirmação que a relação colonial/imperial também se torna evidente (Connel, 2012).

O terceiro ponto se relaciona com muitos termos de economia de mercado nos discursos de ensino superior dos organismos, seja nos resumos como nas palavras-chave. Esses termos que fazem parte do discurso de economia de mercado na educação começaram a

ser presentes desde a década de 1970 (Hyslop-Margison, 2000). Dessa forma, Hyslop-Margison descreve que essas declarações apareceram com demandas neoliberais que negavam o envolvimento do Estado em algumas de suas áreas tradicionais. Com isso, o autor demonstra que esses pensamentos abordam a educação como um meio instrumental para a força de trabalho e vê três problemas: esses discursos objetificam os estudantes a apenas capital humano; essas declarações têm um dano potencial por minar os ideais de educação tradicionais que são requeridos para a manutenção do estado democrático; por defenderem uma educação instrumental, sem nenhuma expressão de interesse individual ou autonomia, o ensino perde sua capacidade de racionalizar ao ter conhecimentos/habilidades estritamente prescritos. Essas três críticas são relevantes pois elas demonstram problemáticas que envolvem os discursos importantes desses organismos internacionais.

É importante ressaltar que esses discursos apareceram principalmente nos termos do Banco Mundial e da OCDE, mas existe uma literatura que também coloca a UNESCO como produtora dessas alegações. Isso demonstra mais uma vez as mudanças que estão ocorrendo na instituição, visto que na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998 se estabeleceu uma forte crítica à mercantilização do ensino terciário, mas nos seus documentos a partir de 2009 a instituição demonstrou conformidade com a ideia da educação como serviço comercial (Calderón et al, 2011).

Para além das questões econômicas, o termo “qualidade” presente principalmente nos trabalhos da OCDE também é um aspecto a ser pensado. Resultado de soluções quantitativas das décadas de 60 e 70 e que envolve a ideologia neoliberal e discursos da teoria do capital humano, esse termo veio da noção de qualidade vindo da indústria e que, segundo Bertolin (2009), é inadequado para a natureza qualitativa do ensino e da pesquisa. E, o principal motivo dessa inadequação é o fato de que existe uma ampla diversidade e uma certa confusão na utilização conceitual do termo “qualidade” no âmbito da educação superior (Bertolin, 2009). Em resumo, uma série de diferentes vertentes tratam o conceito de maneira diversa e criam essa confusão na forma como deve ser feita a própria avaliação. Dessa forma, a última problemática envolve a sua formulação conceitual, mas resulta em diferentes caminhos e práticas para diferentes objetivos de “qualidade”. Essa confusão, segundo Bertolin (2009) existiu nas últimas décadas, e seguirá existindo.

Portanto, após essas observações e reflexões, torna-se necessário descrever como essas posições dos organismos e os seus valores são postos em prática, seja por meio de cooperações, seja por meio de influências à formadores de políticas públicas brasileiros.

## **7 VALORES DOS ORGANISMOS NA PRÁTICA**

Para um estudo das relações entre os três Organismos Internacionais e o Ensino Superior brasileiro é importante ressaltar também relações práticas entre as instituições descritas e o Brasil. Isto é, além do papel de importância de cada instituição (capítulo cinco) e as propostas/comentários dessas organizações sobre a temática que envolve o ensino terciário do Brasil (capítulo seis), também é necessário demonstrar algumas políticas públicas que aconteceram durante e após o período de estudo das publicações (entre 2000 e 2020).

Com isso, é possível ver a influência dos organismos nas ações/opiniões dos formadores de políticas públicas, e também como o Estado brasileiro reage a essas influências (aceitando as proposições, aceitando com adaptações ou recusando as propostas dos organismos). Dessa forma, serão descritas cinco ações do Estado brasileiro (ações relacionadas ao poder executivo e legislativo) que envolvem o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO.

Portanto, as cinco ações do Estado descritas são: (01) o projeto CNE/UNESCO; (02) Projeto de Lei 7040/2010; (03) Projeto de Emenda à Constituição 206/2019; (04) Boletim Temático do Observatório de Ciência, Tecnologia e Inovação (OCTI) do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) em 2021; (05) Projeto do Banco Mundial “Science and Technology Reform Support Project” feito entre 1998 e 2004.

### **7.1 UNESCO e Brasil**

Com relação às ações que envolvem a UNESCO, são dois acontecimentos estudados neste trabalho: o projeto CNE/UNESCO e o Projeto de Lei 7040/2010. Essas duas ações representam diferentes tipos de posição que o Estado brasileiro toma, e que são interessantes de serem pensadas (cooperação com a organização e a negação da influência exterior no ensino).

#### **7.1.1 Projeto CNE/UNESCO**

O projeto CNE/UNESCO é um programa de cooperação entre o organismo internacional e o Conselho Nacional de Educação com várias etapas, dentre elas várias pesquisas educacionais relacionadas ao ensino básico e superior. Alguns exemplos dessas

pesquisas relacionadas ao ensino terciário trabalham temáticas como o Censo da Educação Superior (2010/2011), Centros Universitários, o Programa Ciência sem Fronteiras, Desenvolvimento das Universidades Públicas Brasileiras, Educação à Distância na Educação Superior, Indicadores de qualidade dos cursos superiores de graduação, Oferta e demanda da Educação Superior e outros<sup>71</sup>.

Um exemplo desses trabalhos é o documento técnico que estuda os resultados das avaliações feitas a partir do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Em outras palavras, o trabalho usa uma série de indicadores do sistema de avaliação para analisar o ensino terciário brasileiro e comentar sobre as mudanças. O trecho a seguir demonstra uma das análises do relatório:

Os resultados demonstram que houve, segundo o modelo de avaliação, avanços sistêmicos de qualidade avaliados pelo Índice Geral de Cursos, pelo Conceito Parcial de Curso e ENADE, contudo, percebe-se tendência à centralidade dos índices e questiona-se a sensibilidade dos indicadores para ganhos marginais de qualidade. Evidenciou-se a preocupação com a formação docente como resultado do SINAES (de Souza, 2015, p.3).

Portanto, o projeto CNE/UNESCO é um exemplo de cooperação entre a instituição brasileira e o organismo internacional de produção de conhecimento (analítica) a respeito das políticas brasileiras de Ensino Superior, mais um caso de investimento em produções científicas que auxiliam na formação de políticas públicas. É interessante pensar que o documento também avalia os indicadores de avaliação feitos pelo Estado e problematiza questões como a formação docente. Isso demonstra, portanto, que essa relação de cooperação também demonstra avaliações e julgamentos sobre o sistema brasileiro, o que pode representar uma espécie de influência.

### ***7.1.2 Projeto de Lei 7040/2010 (PL 7040/2010)***

Já o projeto de lei 7040 do ano de 2010 é mais um exemplo de ação que envolve a UNESCO (nesse caso do parlamento brasileiro). É um exemplo de recusa do pensamento liberal/globalização no Ensino Superior, demonstrado a partir do interesse de empresas de ensino estrangeiras no Brasil. Isto é, o PL7040/2010, que foi incorporado ao PL2138/2003 em 2010 (projeto de lei que proíbe o capital estrangeiro nas Instituições Educacionais Brasileiras<sup>72</sup>), é uma tentativa de proibir a aquisição de instituições de Ensino Superior

<sup>71</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>. Acesso em 27 de jul. de 2023.

<sup>72</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao/?idProposicao=136038>. Acesso

brasileiras por grupos estrangeiros. Para o PL, essas empresas sediadas no exterior podem participar de forma associada com capitais nacionais, mas não podem ser as proprietárias das escolas e universidades (Brasil, 2010).

Um aspecto importante desse projeto é a sua Justificação (a fração do documento que apresenta os problemas que a proposta busca resolver e descrever as razões que levaram o/os deputados a elaborar a proposição. Esse trecho tem intuito de convencer os pares para o voto a favor do PL<sup>73</sup>). Dessa forma, a seção de Justificação do projeto menciona por duas vezes a Conferência Mundial da Educação Superior da UNESCO, nos casos da 1ª Conferência Mundial em 1998 e da 2ª Conferência Mundial em 2009:

As primeiras e mais fortes reações sobre os rumos da aplicação desse Acordo sobre a área educacional ocorreram em outubro de 1998, na 1ª Conferência Mundial da Unesco sobre Educação Superior, em Paris. Na ocasião, os representantes de mais de 180 países que aprovaram a Declaração Mundial sobre a Educação Superior debateram suas preocupações com a possibilidade de que a educação transformada em serviço viesse a ser negociada no foro da Organização Mundial do Comércio (OMC) como um bem ou mercadoria de natureza puramente comercial.

(...)

Pois bem, ao longo dessa década, o Brasil tem reafirmado sua posição – na OMC e nos fóruns nacionais e internacionais de debates da Educação Superior –, de que a educação não é nem pode ser entendida como mercadoria, sendo, sim, um direito da sociedade. Ou como disse o Ministro da Educação Fernando Haddad na 34ª Conferência Geral da Unesco, em Paris, em julho de 2007, e repetiu, em julho de 2009, na 2ª Conferência Mundial da Educação Superior da Unesco, também em Paris: “O Brasil considera educação um bem público, e não mercadoria, sujeita às regras do mercado e do lucro”. (Brasil, 2010, p.3-4).

Diante desse argumento, é possível esclarecer duas questões no discurso da deputada. A primeira é a importância dos eventos do organismo internacional com relação à discussão que é mencionada no projeto. Isso demonstra o papel dos eventos da organização internacional na produção de discursos, seja no Brasil, seja no pensamento da própria parlamentar.

A segunda é a posição do Brasil como agente ativo na formação do entendimento da educação como um bem público, e não passível de ser privado. Em outras palavras, o Brasil está se colocando como um defensor de ideais que podem divergir das proposições liberais (Olssen, 2004; Chorev e Babb, 2009; Delanty, 2003; Harvey, 2014; Bergeron, 2008). Dessa maneira, demonstra-se que existe sim uma espécie de filtro em que os atores nacionais (re) traduzem e (re)apropriam as agendas dos organismos multilaterais (Martins, 2015).

---

em 27 de jul. de 2023.

<sup>73</sup> Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem/como-escrever-seu-projeto/dica-3-como-estruturar-seu-projeto-de-lei>. Acesso em 19 de ago. de 2023

## 7.2 OCDE e Brasil

Já com relação à OCDE, as duas ações que envolvem o organismos são o Projeto de Emenda à Constituição 206 de 2019 (que também é descrito para o Banco Mundial) e o Boletim Temático do OCTI/CGEE que apresenta os indicadores criados pela instituição para analisar a geografia de Ciência e Tecnologia do Brasil. Assim como nas ações que envolvem a UNESCO e o Banco Mundial, esses acontecimentos representam posições do Estado brasileiro frente ao trabalho da OCDE (seja formação de conhecimento sobre a realidade brasileira, seja a completa aceitação das proposições dos organismos).

### 7.2.1 Projeto de Emenda à Constituição 206/2019

Assim como o Banco Mundial, a OCDE também foi mencionada na justificativa do projeto em tramitação no Congresso brasileiro. Dessa forma, o projeto que busca fazer as universidades federais cobrarem mensalidade (ao menos aos alunos com renda para pagar o ensino) e menciona a OCDE em uma situação (Brasil, 2019): “Em 2018, a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – divulgou estudo apontando que, de 29 países analisados, 20 cobravam mensalidades” (Brasil, 2019, p.2).

Diante disso, o deputado Sr. General Peternelli, um dos autores do projeto, utiliza o argumento que a instituição fez uma pesquisa e demonstrou a normalidade dessa prática de cobrar mensalidades dentre os países mais ricos. Isso demonstra a importância da instituição como modelo para o Estado brasileiro, mas, principalmente, do uso da instituição como exemplo que deve ser seguido pelo Brasil (afinal, esse argumento foi colocado justamente na seção em que busca convencer os outros deputados a aceitar a proposição).

### 7.2.2 Boletim Temático OCTI/CGEE

Já com relação ao Boletim, é importante primeiramente ressaltar as instituições que publicaram esse trabalho. O CGEE (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos) é uma Organização Social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e tem como missão<sup>74</sup> subsidiar processos de tomada de decisão em temas

---

<sup>74</sup> Disponível em: <https://www.cgee.org.br/missao-e-objetivos>. Acesso em 22 de jul. de 2023.

relacionados à Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), por meio de estudos em prospecção e avaliação estratégica. Dessa forma, dentro do centro existe o Observatório de Ciência, Tecnologia e Inovação (OCTI), que tem como objetivo o monitoramento da produção científica, tecnológica e da inovação no Brasil e no Mundo, além de elaborar indicadores que permitem orientar e monitorar políticas públicas<sup>75</sup>. E é a respeito dessa última atividade que o boletim temático se trata.

Isto é, o Boletim Temático do OCTI, um tipo de publicação frequente da instituição, apresentou alguns indicadores que foram elaborados pelos seus pesquisadores para servir de referência na elaboração de políticas públicas estaduais e federais (CGEE, 2021). Portanto, esse trabalho representa a iniciativa de uma organização ligada ao Estado e que produz ferramentas para análise de políticas públicas. O que torna esse processo relevante para este trabalho é o fato de o CGEE acompanhar as atividades da OCDE. Em outras palavras, o organismo internacional influencia esse importante trabalho no Brasil:

Os indicadores de bases de dados internacionais, por sua vez, visam a estabelecer referências para a avaliação da posição do Brasil no contexto mundial. Esses parâmetros, que posicionam o Sistema Nacional de Inovação comparativamente a outros países, são relevantes para orientar a formulação de estratégias, políticas e programas de CT&I no País. (CGEE, 2021, p.25).

Dessa forma, são listados como as bases modelo para os trabalhos do CGEE a “OECD Science, Technology and Innovation Scoreboard”<sup>76</sup> (OCDE, 2019F), a “Science, Technology and Patents: Patent Statistics” e o “Main Science and Technology Indicators” (OCDEStat, 2021). No entanto, é o tópico do boletim nomeado de “Patentes triádicas: comparações entre o Brasil e outros países” que o trabalho da OCDE torna-se importante, visto que a pesquisa da organização internacional é a base internacional de referência da análise (CGEE, 2021). Portanto, a instituição brasileira não somente se inspira nos trabalhos da instituição, como também usa os dados e conceitos do organismo (também cita o conceito de família de patentes da OCDE) para fazer uma análise do Brasil. Isso é relevante pois o uso dos conceitos, dados e metodologia da entidade internacional é colocado como uma vantagem no trabalho, por ser possível com esses dados localizar o país internacionalmente (CGEE, 2021). Isso mais uma vez ratifica a relevância do organismo internacional na formulação de realidades por meio da produção de categorias científicas (Barriga e Torres-Olave, 2009; Barnett e Finnemore, 1999; Addey, 2021)

---

<sup>75</sup> Disponível em: <https://octi.cgee.org.br/sobre>. Acesso em 22 de jul. de 2023.

<sup>76</sup> Disponível em: <https://www.oecd.org/sti/scoreboard.htm>. Acesso em 25 de jul. de 2023.

### 7.3 Banco Mundial e Brasil

No caso do Banco Mundial, o projeto “Science and Technology Reform Support Project” que o organismo investiu no Brasil durante os anos de 1998 e 2004 e o Projeto de Emenda à Constituição 206/2019 (também analisado no caso da OCDE) são os objetos de estudo. Assim como com a UNESCO, as ações dos organismos também representam posições que os dois agentes tomaram (Estado brasileiro e a própria instituição). Dessa forma, é possível ver que nos dois casos as ações tomadas foram de confirmação das proposições do banco.

#### 7.3.1 Projeto de Emenda à Constituição 206/2019 (PEC 206/2019)

A PEC 206 do ano de 2019 é um projeto que busca modificar a constituição brasileira por meio de três artigos e propõem cobrar mensalidades dos estudantes (em que os recursos desses pagamentos seriam destinados ao próprio custeio das instituições de ensino). É importante ressaltar que nessa proposta é garantida a gratuidade para os estudantes que não tiverem recursos suficientes. A partir disso, o projeto está atualmente na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)<sup>77</sup>, a comissão que julga dentre os variados temas, projetos de aspecto constitucional, legal ou admissibilidade de proposta de emenda à Constituição, e já tem relator designado: o Deputado Kim Kataguiri<sup>78</sup>.

Esse projeto de lei tem no início da sua justificção a seguinte argumentação: “Em 2017, o Banco Mundial divulgou um estudo demonstrando que a cobrança de mensalidade nas universidades públicas brasileiras seria uma forma de diminuir as desigualdades sociais em nosso País” (Brasil, 2019, p.1). Esse trecho demonstra a importância que as publicações e trabalhos dos organismos internacionais, mais especificamente o Banco Mundial, têm na formulação da legislação sobre o Ensino Superior. De maneira que uma publicação do organismo foi usada como argumento de convencimento dos pares do deputado.

A publicação citada pelo Deputado se chama “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, foi feita a partir de um pedido do governo federal que

---

<sup>77</sup> Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ccjc/atribuicoes>. Acesso em 19 de ago. de 2023.

<sup>78</sup> A pesquisa sobre a tramitação do Projeto de Emenda à Constituição (PEC) foi feita no dia 04 de julho de 2023.

solicitou ao banco a elaboração do relatório (Banco Mundial, 2017), e descreve os gastos públicos com o Ensino Superior como:

Os gastos públicos com o Ensino Superior também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados. Os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, mas os gastos com o Ensino Superior são altamente regressivos. Isso indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o Ensino Superior (programa FIES) (Banco Mundial, 2017, p.125)

Nesse caso, pode-se interpretar como uma influência indireta que o Banco Mundial teve sobre os formadores de políticas públicas. Isto é, não foi uma iniciativa como a que será tratada a seguir de influência política ou econômica. Mas sim de um soft power (Sikkink, 2002; Nye, 1990), de uma forma de analisar políticas públicas usando indicadores sociais e metodologia científica, que descreve a realidade e que não somente tem suas proposições aceitas por um deputado que age ativamente para modificar a lei brasileira, mas que também define por uma série de metodologias a eficiência ou ineficiência dos investimentos do país.

### **7.3.2 Projeto “Science and Technology Reform Support Project” (1998/2004)**

Para além do Projeto de Emenda à Constituição, o Banco Mundial é reconhecido pelos empréstimos e financiamentos que faz (Barriga e Torres-Olave, 2009). Um exemplo desses projetos é o “Science and Technology Reform Support Project” feito entre os anos de 1998 e 2004 no Brasil. Esse programa tem como objetivo melhorar a performance do Brasil em Ciência e Tecnologia por meio de diversas atividades que promovem pesquisa científica e inovação tecnológica<sup>79</sup>, dentre elas: estimular o setor privado, aumentar e melhorar o capital humano em ciência e tecnologia, e outras ações (Banco Mundial, 1997).

Com isso, o banco trabalhou junto com instituições como a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT) e investiu cerca US\$310 milhões por meio do BIRD (que investiu metade do valor) e do BIRD em conjunto com o IDA (que investiu a outra metade do valor). Nesse projeto, o setor de ensino terciário foi 41% dos investimentos<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Disponível em:

<https://documents.banquemondiale.org/fr/publication/documents-reports/documentdetail/100271468743713169/brazil-science-and-technology-reform-support-project>. Acesso em 23 de ago. de 2023.

<sup>80</sup> Disponível em: <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P038947>. Acesso em 23 de ago. de 2023.

Esse projeto é um evidente exemplo do poder que o Banco Mundial tem sobre a formação de políticas públicas no Brasil. De maneira que ele investe no Ensino Superior e cria condições para que as suas pesquisas e seus valores sejam postos em prática. Nesse sentido o banco demonstra não somente força na produção de realidades como demonstrado no Projeto de Emenda à constituição, mas sim seu poder político e econômico de investir no ensino brasileiro, priorizando, por exemplo, o setor privado (Banco Mundial, 1997; Barnett e Finnemore, 1999; Addey, 2021; Moutsios, 2009; Bassett, 2010; Barriga e Torres-Olave, 2009; Maués, 2019)

Para concluir, esses cinco projetos demonstraram algumas ações e reações dos organismos internacionais e do Estado brasileiro (seja ele por meio do poder executivo ou por meio do poder legislativo). Foi possível, a partir disso, descrever a importância que a UNESCO tem tanto em ações cooperativas com o governo (representado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE), como os seus eventos conseguem influenciar orientações de deputados (Deputada Alice Portugal).

O Banco Mundial, como descrito por Moutsios (2009), é uma importante instituição que concede empréstimos e são considerados confiáveis econômica e politicamente. Além de influenciar projetos de leis por meio das suas proposições, a instituição também investiu, em ações conjuntas com o FINEP, o SEBRAE, o CCT e outras instituições, cerca de US\$310 milhões de dólares para melhorar a performance em ciência e tecnologia no Brasil. Isso demonstra não somente a força econômica do organismo, mas também um exemplo de como muitas das suas diretrizes recebem o aval dos governos (Maués, 2019).

As ações que envolvem a OCDE ratificam o material teórico e de análise descrito nos capítulos anteriores de importância na formulação de dados e indicadores sociais (colocados como estruturadores de uma realidade). É visto, por meio deste capítulo, a influência do organismo sobre uma instituição que subsidia processos de tomada de decisão em temas relacionados à Ciência, Tecnologia e Inovação (CGEE). Além disso, suas pesquisas e estudos também demonstram indicar direções e exemplos para congressistas do país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este trabalho, é relevante revisar alguns pontos importantes. A dinâmica de influência dos organismos internacionais com a América Latina e, mais especificamente, com o Brasil, é parte de um processo mais amplo. Esse processo é caracterizado por ser resultado de relações entre pessoas, instituições e países, e essas relações ultrapassam a dimensão face-a-face. Além disso, esse conceito envolve também processos transplanetários nos quais as barreiras do Estado-nação não conseguem evitar tão facilmente os movimentos de pessoas, objetos e informações. É importante ressaltar que essa relação entre o país e o BM, a UNESCO e a OCDE se encaixa nessa situação, pois ela tem uma estrutura global: os organismos internacionais têm sede nos Estados Unidos e França, possuem pesquisadores das mais variadas nacionalidades e dependem do financiamento dos seus países membros para fazer as suas atividades (Donati, 2013; Dépelteau & Powell, 2013; Emirbayer, 1997; Ritzer, 2010).

Com isso, essa ideia (globalização) tem uma série de pressupostos: lida com a mudança da compreensão do espaço-tempo pelos indivíduos, com a mudança da presunção de que as sociedades se equivalem ao Estado-nação, com dinâmicas que criaram maior conexão entre as pessoas, com a crítica ao pensamento que coloca a tecnologia como principal agente dessas mudanças, além de ter uma lógica que não envolve somente a experiência dos países ricos. Além disso, esse conceito de globalização também trata de uma série de dimensões que não descrevem apenas as áreas da política, economia e cultura, mas também religião, esportes, ciência, educação, mídias sociais e outros (Harvey, 2000, 2006; Wimmer e Schiller, 2003; Beck, 2007; Chernilo, 2007; McGrew, 2007; Ritzer, 2010; O'Rourke e Williamson, 1999; Jasanoff, 2004; Emirbayer, 1997; Ianni, 1998).

Diante desses processos, o papel que os organismos internacionais têm nessas dinâmicas é evidente, isso porque essas instituições lidam diretamente com os Estados e também definem as políticas globais. Mas o que os torna diferenciados é o processo de formar realidades que essas organizações têm (por meio da produção de conhecimento e da exposição de discursos que associam o Ensino Superior a certos padrões). Isto é, essa capacidade comunicativa dos organismos internacionais é o que define o grande poder dessas instituições, pois ele não depende necessariamente do uso da força bélica ou do poder financeiro. Contudo, esse trabalho comunicativo é o que auxilia na construção de pautas políticas (Thomas, 2007; Ness e Brechin, 1988; Barnett e Finnemore, 1999; Addey, 2021; Jasanoff, 2004; Sikkink e Smith, 2002; Bullen et al, 2006; Delanty, 2003; Harvey, 2014).

Com isso, o Brasil participa como influenciador e influenciado nesses processos de conexões complexas do mundo. Isso acontece tanto nas dimensões locais, como regionais e globais. Isto é, a marcha da globalização também ocorre no país latino-americano, que tem suas estruturas e história marcadas por uma série de movimentos – dentre eles, a colonialidade.

O que torna o conceito de colonialidade importante para este trabalho é o fato de que os organismos internacionais também participam do processo de construção de muitas políticas de Ensino Superior no Brasil e com isso exportaram uma série de valores que são descritos pela bibliografia como patriarcais e coloniais, mesmo que exista uma (re)tradução e (re)apropriação por parte do país (Brunner, 2009; Quijano, 2005; Ferreira, 2014; Shahjahan, 2013; Lima, 2011a, 2011b; McCowan, 2004; Bassett, 2010; Leal e Moraes, 2018; Maldonado-Maldonado e Cantwell, 2009; Martins, 2013, 2015).

Portanto, a partir dos objetivos de pesquisa, este trabalho buscou observar o perfil dos três organismos (BM, OCDE e UNESCO), além de analisar suas publicações e descrever exemplos de ações influenciadas por essas instituições. Com isso, esperava-se que os organismos fossem bastante conectados entre si (publiquem juntos, tenham autores que trabalharam em mais de uma instituição estudada etc.), mas que também tivessem sua especificidade (trabalhassem de uma forma específica, possuíssem valores próprios etc.) e que as influências ocorressem de diferentes formas (ocorressem a partir das suas publicações, por meio de parcerias com o Brasil ou mesmo por empréstimos). Essas hipóteses foram descritas de maneira íntegra na metodologia.

Desta forma, os dados foram apresentados em três momentos: (01) revisão bibliográfica, investigação dos sítios da internet (e outras páginas) e visualização de uma atividade importante para o Ensino Superior para traçar o perfil dos organismos, com seus valores e ações no Ensino Superior; (02) análise das publicações dos três organismos entre 2000-2020 que tenham “Higher Education”, “Tertiary Education” ou “University” presentes ou no título, resumo ou Keywords para descrever as temáticas, autores e tipos de publicação mais frequentes; (03) estudo de cinco políticas que envolvem o trabalho das instituições para demonstrar as formas como esses processos de influência aconteceram.

Para manipular esses dados, este trabalho busca responder os objetivos de pesquisa por meio dos softwares Rstudio (<https://www.rstudio.com/>) e Gephi (<https://gephi.org/>). Com esses programas foi possível construir tabelas, imagens e gráficos a partir de alguns conceitos básicos e operacionais das ciências de dados.

Após discutir os conceitos teóricos e metodológicos, os resultados foram divididos em

três momentos, mas nesta conclusão eles são apresentados a partir da descrição de cada instituição.

O primeiro deles, o Banco Mundial, tem pensamento voltado para o desenvolvimento econômico dos países e possui como atividade principal empréstimos aos Estados-membros, junto com publicações de políticas públicas. O seu discurso nas publicações é voltado principalmente para questões macroeconômicas e de recursos humanos, além de relacionar o Brasil aos seus parceiros regionais (trata menos do Brasil junto a alguns parceiros econômicos, como os BRICS). Outro fato relevante se relaciona com os autores das instituições: apenas um dos seus pesquisadores (que mais publicou dentro da amostra) é brasileiro, e todos aqueles com maior número de publicações estudaram nos Estados Unidos ou na Europa. No caso das ações do ensino que se conectam com o organismo internacional, o Banco foi analisado a partir de um empréstimo milionário que tem intuito de melhorar a estrutura de ciência e tecnologia que o ensino terciário participa, além de influenciar um projeto de lei que propõe cobrança de mensalidade para universidades públicas.

Já a OCDE tem como observações importantes ser uma instituição que apresenta valores mais voltados para o mercado e a economia e tem como atividade principal criar ferramentas de avaliação dos sistemas de ensino. As publicações analisadas começaram a tratar do Brasil em 2003 e sua produção cresceu a partir de 2017 (o que é resultado da aproximação do país com a instituição). Nesse caso, os temas mais tratados se relacionam com atributos gerais da educação superior brasileira e a macroeconomia, além de termos como ações afirmativas e inovação que chamam a atenção. As ações estudadas foram o projeto de lei que propõe cobrança de mensalidade para universidades públicas e os indicadores do CGEE (Organização Social ligada ao Ministério da Ciência e Tecnologia), que citam trabalhos do organismo internacional.

A terceira organização, a UNESCO, trabalha em várias direções com o Ensino Superior e teve mudanças nos pontos de vista com o tempo. Contudo, atualmente é vista como uma importante organizadora de eventos internacionais sobre o nível de ensino. A instituição tem a maioria das publicações na primeira década de estudo (2000-2010) e focou seus trabalhos nas diferentes atividades do Ensino Superior, como financiamento, administração, papel dos professores, didática e outros. Assim como a OCDE, a UNESCO participa, nesse caso como colaboradora, de pesquisas que ajudam a avaliar políticas públicas de Ensino Superior. Além disso, uma de suas conferências foi citada por um projeto de lei que defende a educação como bem público e nega ideais neoliberais.

Para terminar com a descrição dos resultados, os dados gerais das publicações dos

organismos demonstraram que as instituições mencionam muitos acontecimentos do Ensino Superior brasileiro. Além disso, muitos apresentam estrutura de trabalhos científicos (o que demonstra a importância da formação de realidades para o trabalho deles) e tem como temáticas Educação Contínua, Macroeconomia, Desenvolvimento Humano e Outcomes da Educação. Outro ponto que se relaciona ao conceito de colonialidade é o fato de que, dos autores que mais produziram, apenas dois deles são latino-americanos.

Após descrever os resultados e os dados, é importante observar alguns problemas e dificuldades. O primeiro deles se volta para o objetivo específico de exemplificar o processo de influência dos organismos em ações práticas. Mesmo que se possa a partir dos exemplos descritos perceber conexões (no capítulo sete), não foi possível exemplificar esse processo de influência de uma maneira estruturada (tanto se existe um processo direto/indireto de influência ou se não existe). Com isso, será sugerido em momentos atividades complementares para estudos posteriores que possam resolver esse problema.

Além disso, apesar de ter como ponto positivo o maior número de trabalhos/ações dos organismos para chegar a uma conclusão mais abrangente dos ideais desses organismos com relação ao Brasil, é visto que sua análise não avaliou todos os trabalhos e visões que esses organismos produziram no período. Em consequência disso, esse trabalho demonstra apenas uma faceta das ações e discussões dessas instituições, então não busca chegar a conclusões totais do tema, mas sim dar direcionamentos que podem explicar os fenômenos estudados. Mesmo com essas limitações, entendo que este trabalho conseguiu reunir bibliografia e dados para tratar da relação entre esses organismos internacionais e os formadores de políticas públicas do Ensino Superior brasileiro.

Justamente por ser resultado de dois anos de investimentos que tive em metodologias e técnicas de análise que são usadas nas mais diversas áreas de estudo (como linguagem de programação, uso de softwares que dão insights para novos tipos de investigação etc.), este trabalho foca mais nas temáticas das publicações do BM, OCDE e UNESCO (no capítulo sete) do que no processo de influência (de ações pragmáticas) dessas instituições.

Por isso, esse trabalho teria mais informações a apresentar com duas outras atividades adicionais, que complementariam o que já foi feito: entrevistas com os formadores de políticas públicas (seja com trabalhadores do Ministério da Educação, Ministério de Ciência e Tecnologia, pessoal que participa da formação de ferramentas de avaliação do ensino, e outros) e a análise temporal dessas temáticas. Isto é, estudos qualitativos (por meio de entrevistas) para entender como são as conexões entre esses organismos e os *policymakers*, se é feita de forma direta (se os organismos contactam os ministérios, por exemplo) ou de

maneira indireta tornam-se relevantes. E isso acontece justamente pois com entrevistas poderiam ser analisadas informações de como ocorre essa relação na prática, além de como os termos e valores dos organismos descritos no capítulo seis são traduzidos em discursos no dia-a-dia. Apesar de ter sido passo cogitado neste trabalho, optou-se por deixar essa etapa de lado devido ao tempo que se levaria para produzir, analisar e estruturar as entrevistas.

Com relação a proposta de analisar temporalmente as temáticas, esse estudo pode ser interessante para descrever as mudanças de opinião que as instituições estão tendo com o tempo, além de entender como se configuram as pautas nessa área das políticas públicas. Esse estudo seria interessante justamente para responder como os organismos se relacionam com os governos, e não somente com o Estado brasileiro. Diante disso, poderia se analisar relações de proximidade com certos valores de alguns governos, por exemplo. Essa atividade não foi abordada neste trabalho por limitações técnicas que eu tinha quando estava trabalhando e manipulando os dados, mas que buscarei trabalhar em análises futuras.

Por fim, imagino que este trabalho tenha respondido à pergunta de pesquisa e é possível dizer que ele dá um passo à frente nas discussões de ensino, que são limitadas nos dados (ou trabalham poucas relações entre um organismo e o Brasil, ou só falam da importância dos discursos e não tratam da influência empiricamente). Portanto, novas agendas de pesquisa podem ser elaboradas a partir desse trabalho e podem envolver temáticas como produção de políticas na América Latina e esses organismos, comparações de discursos regionalmente etc.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADDEY, Camilla. Passports to the Global South, UN flags, favourite experts: understanding the interplay between UNESCO and the OECD within the SDG4 context. **Globalisation, Societies and Education**, v. 19, n. 5, p. 593-604, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767724.2020.1862643>. Acesso em 23 de jul. de 2023.
- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n.7, p.113-126. 2016.
- AKRAM, Waseem; KUMAR, Rekesh. A study on positive and negative effects of social media on society. **International journal of computer sciences and engineering**, v. 5, n. 10, p. 351-354, 2017.
- ALTBACH, P. Brain Drain or Brain Exchange: Developing Country Implications. **International Higher Education**, n. 72, p. 2-4, 17 Mar. 2013.
- ALTBACH, Philip G. Higher Education: An Emerging Field of Research and Policy. *In*: BASSETT, Roberta Malee; MALDONADO, Alma (org). **International Organizations and Higher Education Policy: thinking globally, acting locally?** New York: Routledge, 2009.
- ALVAREZ, José E. International Organizations: Then and Now. **The American Journal of International Law**, vol.100, n.2. p.-324-347, 2006.
- AMARAL, Alberto; NEAVE, Guy. The OECD and its Influence in Higher Education: A Critical Revision. *In*: BASSETT, Roberta Malee; MALDONADO, Alma (org). **International Organizations and Higher Education Policy: thinking globally, acting locally?** New York: Routledge, p. 83-98, 2009.
- ARCHAMBAULT, Érick; GAGNÉ, Étienne Vignola. **The Use of Bibliometrics in the Social Sciences and Humanities**. Quebec: Science Metrix. 2004.
- ATKINSON, Paul; COFFEY, A. Analyzing documentary realities. **Qualitative Research**. p. 77-92, 2011.
- BABONES, Salvatore. Studying Globalization: Methodological Issues In RITZER, George. **The Blackwell Companion to Globalization**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2007.
- BALESTRA, C *et al.* Inequalities in emerging economies: Informing the policy dialogue on inclusive growth. OECD Statistics Working Papers, n. 2018/13. Paris: OECD Publishing, 2018.
- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2. p. 99-116, jul./dez, 2001.
- BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: BM, 1994a.
- BARNETT, Michael N.; FINNEMORE, Martha. The politics, power, and pathologies of international organizations. **International organization**, v. 53, n. 4, p. 699-732, 1999.

BARRIGA, Ángel Diaz; TORRES-OLAVE, Blanca Minerva. International Organizations in Latin American Higher Education: Projects and Contradictions in the Post-World War II and Post-Washington Consensus Era. *In*: BASSETT, Roberta Malee; MALDONADO, Alma (org). **International Organizations and Higher Education Policy: thinking globally, acting locally?** New York: Routledge, 2009.

BASSETT, Roberta Malee. International Organizations and the Tertiary Education Sector: Understanding UNESCO, the OECD, and the World Bank Linking-pin Organizations. *In*: MARINGE, F.; FOSKETT, N. (org). **Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives**. London: Continuum International Publishing Group, 2010.

BASTIAN, M.; HEYMANN, S.; JACOMY, M. Gephi: An Open Source Software for Exploring and Manipulating Networks. **Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media**, p.361-362, 2009. Disponível em: <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/1393>. Acesso em 22 de mar. de 2023.

BAYA-LAFFITE, N. University and local government in metropolitan environmental management. **International Social Science Journal**, v.59, p.381-396, 2008.

BECK, Ulrich. Living in the world risk society: A Hobhouse Memorial Public Lecture given on Wednesday 15 February 2006 at the London School of Economics. **Economy and society**, v. 35, n. 3, p. 329-345, 2006.

\_\_\_\_\_. Cosmopolitanism. A Critical Theory for the Twenty-first Century. *In*: RITZER, George. **The Blackwell Companion to Globalization**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2007.

BERGERON, Suzanne. Shape-shifting neoliberalism and World Bank education policy: a response to Steven Klees. **Globalisation, Societies and Education**, v. 6, n. 4, p. 349-353, 2008.

BERNASCONI, Andres. Are global rankings unfair to Latin American universities?. **International Higher Education**, n. 72, p. 12-13, 2013.

BERNASCONI, A.; CELIS, S. Higher Education Reforms: Latin America in comparative perspective. **Education Policy Analysis Archives**, Vol. 25, n. 67, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3240>. Acesso em 25 de mar. de 2023.

BERNASCONI, Andrés. A Legal Perspective on “Privateness” and “Publicness” in Latin American Higher Education. **Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice**. v.13, n.4, p.351-365, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13876988.2011.583105>. Acesso em 25 de mar. de 2023.

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, Vol. 14, n.1, p.127-149, 2009.

BERTOLIN, Julio; MCCOWAN, Tristan; BITTENCOURT, Helio Radke. Expansion of the Distance Modality in Brazilian Higher Education: Implications for Quality and Equity. **High Educ Policy**, Vol. 36, p.231–249, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00252-y>. Acesso em 25 de jul. de 2023.

BLACKMAN, Tim. Globalization and Public Policy. In RITZER, George. **The Blackwell Companion to Globalization**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2007.

BOURDIEU, P; WACQUANT, L. J. D. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BRANDIM, Maria Rejane Lima; FELDMANN, Maria Graziela. A reforma do Ensino Superior no contexto da reforma do estado brasileiro. **Revista de estudios e investigación em psicología y educación**, La Coruña. Issue 12, p.16-20, 2015.

BRASIL JR, A., S.; CARVALHO, L. C. O impacto da sociologia: cultura de citações e modelos científicos. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 8, núm. 20, pp. 248-269, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Emenda à Constituição N°206/2019. Dá nova redação ao art. 206, inciso IV, e acrescenta § 3o ao art. 207, ambos da Constituição Federal, para dispor sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1839016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1839016)> . Acesso em: 05 jul 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei N°7.040/2010. Dispõe sobre a participação do capital estrangeiro nas instituições de Ensino Superior. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=751819&filename=Avulso+-PL+7040/2010](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=751819&filename=Avulso+-PL+7040/2010)> . Acesso em: 05 de jul. de 2023.

BRUNNER, José Joaquín. The Bologna Process From a Latin American Perspective. **Journal of Studies in International Education**. Vol. 13, n. 4, p.417-438, 2009.

BRYMAN, A. **Social research methods**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

BULLEN, Elizabeth; FAHEY, Johannah; KENWAY, Jane. The knowledge economy and innovation: Certain uncertainty and the risk economy. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 27, n. 1, p. 53-68, 2006.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; PEDRO, Rodrigo Fornalski; VARGAS, Maria Caroline. Social Responsibility of Higher Education: the metamorphosis of Unesco discourse in focus. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, Vol. 15, n. 39, p.1185-1198, 2011.

CARNEIRO, Leonardo de Andrade; RODRIGUES, Waldecy; FRANÇA, George; PRATA, David Nadler. Uso de tecnologias no Ensino Superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n.8, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5485>. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

CARNOY, Martin; CASTELLS, Manuel. Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium. **Global networks**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2001.

CASTELLS, M. **The power of identity**, Oxford: Blackwell, 1997.

\_\_\_\_\_. **The end of Millennium**, Oxford: Blackwell, 1998.

CASTELLS, M.; HALL, P. **Technopoles of the World: The Making of 21st Century Industrial Complexes** (1st ed.). Routledge, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315832203>. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

CGEE. Indicadores da Geografia da CT&I no Brasil. Observatório de Ciência, Tecnologia e Inovação. Ano 2, nº 4, Outubro, 2021.

CHERNILO, D. **A Social Theory of the Nation-State: The Political Forms of Modernity Beyond Methodological Nationalism** (1st ed.). Routledge, 2007.

CHOREV, Nitsan; BABB, Sarah. The Crisis of Neoliberalism and the Future of International Institutions: A Comparison of the IMF and the WTO. **Theory and society**, v. 38, p. 459-484, 2009. Disponível em: [10.1007/s11186-009-9093-5](https://doi.org/10.1007/s11186-009-9093-5). Acesso em: 10 de jul. 2023.

CISLAGHI, Juliana F.; CRUZ, Julia B.; SANTOS, Maria Carolina Correa dos; MENDONÇA, Thaisa Souza de; FERREIRA, Fernando G. Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In: **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, XVI, 2019**, Brasília. 2019.

CONNELL, Raewyn. “A iminente revolução na teoria social”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, 27 (80), out, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 37-61, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

CUSSÓ, Roser. Restructuring UNESCO's statistical services—The “sad story” of UNESCO's education statistics: 4 years later. **International Journal of Educational Development**, v. 26, n. 5, p. 532-544, 2006.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no Ensino Superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DAHL, R. ‘Can international organizations be democratic? A skeptic’s view.’ In: SHAPIRO, Ian; HACKER-CORDÓN, Casiano (Ed.). **Democracy's edges**. Cambridge University Press, 1999.

DE SOUZA, Ricardo Fasti. Relatório Parcial – Produto I do Projeto “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”, apresentado ao CNE/UNESCO, como produto do Contrato no. SA 4423/2014 e Controle Unesco 542313, 2015.

DELANTY, Gerard. Ideologies of the knowledge society and the cultural contradictions of higher education. **Policy Futures in Education**, v. 1, n. 1, p. 71-82, 2003.

DÉPELTEAU F.; POWELL C. (eds) **Applying Relational Sociology**. Palgrave Macmillan, New York, 2013. Disponível em: [https://doi.org/10.1057/9781137407009\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137407009_1) Acesso em: 10 de jul. 2023.

DICKEN, Peter. Global shift: Industrial change in a turbulent world. **Progress in Human Geography**, v. 28, n. 4, p. 507-515, 2004.

DONATI, P. Relational Sociology and the Globalized Society. In: DÉPELTEAU F.; POWELL C. (eds) **Applying Relational Sociology**. Palgrave Macmillan, New York, 2013.

DOREIAN, Patrick; FUJIMOTO, Kayo. Identifying linking-pin organizations in inter-organizational networks. **Computational & Mathematical Organization Theory**, v. 10, p. 45-68, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/B:CMOT.0000032579.62046.0b> Acesso em: 11 de jul. 2023.

DOS SANTOS, Raimundo Nonato Macedo; CABALLERO-RIVERO, Alejandro; SÁNCHEZ-TARRAGÓ, Nancy. Práticas de publicação e avaliação em Ciências Sociais e Humanidades: contradições e desafios. **P2P e inovação**, v. 4, n. 1, p. 18-34, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/3982>. Acesso em: 30 jan. 2023.

EMIRBAYER, M. Manifesto for a Relational Sociology. **American Journal of Sociology**, 103(2), p. 281–317, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/231209> Acesso em: 10 de jul. 2023.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. **Revista Sociedade e Estado**. Vol.29, n.1., 2014.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p.257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Júlio C. Impeachment no Brasil: o governo Temer e a privatização nas universidades públicas brasileiras. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.9, n.3, p.161-181. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.197-223, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **The History of Sexuality**. Vol. 1, An Introduction. New York: Vintage Books. 1990.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação no campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In: MONARIM, Antônio. **Educação do Campo: Reflexões e perspectivas**. 1 ed. Florianópolis: Insular, p.19-46. 2010.

GIDDENS, Anthony. **The class structure of the advanced societies**. London: Hutchinson, 1973.

\_\_\_\_\_. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Org.: Flávia Rios & Márcia Lima. São Paulo, Zahar, 2020.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Penso Editora, 2012.

GROSGOUEL, Ramon. The epistemic decolonial turn beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, v.21, n.2-3, p.211-223, 2007.

GUILHERME, Alexandre; MOROSINI, Marília; KOHLS DOS SANTOS, Pricila. The

process of internationalisation of higher education in Brazil: the impact of colonisation on south-south relations. **Globalisation, Societies and Education**, v. 16, n. 4, p. 409-421, 2018.

HARVEY, David. **Time-Space Compression and the Postmodern Condition in The Global Transformations Reader**. Polity Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Produção Capitalista do Espaço**. 2 edições. São Paulo: Annablume, 2006.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo: história e implicações**; Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. – 5 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HERNANDO, M. G.; BAERT, P. Collectives of intellectuals: Their cohesiveness, accountability, and who can speak on their behalf. **The Sociological Review**, vol.68, n.5, p.1143-1158, 2020.

HURSH, David W.; HENDERSON, Joseph A. Contesting global neoliberalism and creating alternative futures. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, v. 32, n. 2, p. 171-185, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.562665>. Acesso em: 12 de jul. 2023.

HYSLOP-MARGISON, Emery J. The Market Economy Discourse on Education: Interpretation, Impact, and Resistance. **The Alberta Journal of Educational Research**, Vol. 46, n. 3, p.203-2013, 2000.

IANNI, Otávio. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em perspectiva**. Fundação SEADE. São Paulo, v.12, n.2, p.27-32, 1998.

\_\_\_\_\_. Globalização: Novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo. Vol. 8, n.21, p. 147-163, 1994.

LODHI, Iftikhar. Globalisation and public policy: bridging the disciplinary and epistemological boundaries. **Policy and Society**, v. 40, n. 4, p. 522-544, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14494035.2021.1987137>. Acesso em 10 de set. de 2023.

INGLEHART, R; WELZEL, C. **Modernização, mudança cultural e democracia: a sequência do desenvolvimento humano**. Tradução de Hilda Maria Lemos Pantoja Coelho. São Paulo: Francis, 2009.

JASANOFF, S. **States of Knowledge: The Co-Production of Science and the Social Order** (1st ed.). Routledge, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203413845> Acesso em 10 de set. de 2023.

JEZINE, Edineide; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRITO, Belmiro Git. O acesso ao Ensino Superior no contexto da globalização. **Revista Lusófona de Educação**. v.18, p.57-79, 2011.

MOTA JUNIOR, William Pessoa. **O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)**. Avaliação, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019.

KEIM Wiebke. Pour un modèle centre-périphérie dans les sciences sociales. Aspects problématiques des relations internationales en sciences sociales, *Revue d'anthropologie des*

connaissances. Vol 4, n° 3, p. 570-598, 2010. Disponível em:  
<https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-570.htm>. Acesso em: 15 de jul. 2023.

LATOURE, Bruno. **Science in action: How to follow scientists and engineers through society**. Harvard university press, 1987.

\_\_\_\_\_. Drawing Things Together. In: LYNCH, M.; WOOLGAR, S. (eds) **Representation in Scientific Practice**, Cambridge MA: MIT Press, 1990.

LEAL, Fernanda G.; MORAES, Mário C. B. Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Públicas Educativas**, v.26, n.87, 2018. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3026>. Acesso em: 15 de jul. 2023.

LERCH, Julia C.; BUCKNER, Elizabeth. From education for peace to education in conflict: changes in UNESCO discourse, 1945–2015. **Globalization, Societies and Education**, 2017.

LIMA, Katia Regina de Souza. A política de Ensino Superior à distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. **Revista Perspectiva**, Florianópolis. Vol.29, n.1, p.19- 47, 2011a.

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katál**, Florianópolis. Vol.14, n.1, p.86-94, jan./jun, 2011b.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos CEBRAP**, p. 77-95, 2010. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000200005>> Acesso em 11 de set. de 2023.

LUKES, Steven. **Power: a radical view**. Macmillan: London, 1974.

MALDONADO-MALDONADO, Alma; CANTWELL, Brendan. International Organizations and Bilateral Aid National Interests and Transnational Agendas. In: BASSETT, Roberta Malee; MALDONADO, Alma (org). **International Organizations and Higher Education Policy: thinking globally, acting locally?** New York: Routledge, 2009.

MANICAS, Peter. Globalization and Higher Education. In: **The Blackwell companion to Globalization**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2007.

MANN, Michael. Nation-states in Europe and other continents: diversifying, developing, not dying. **Daedalus**, v. 122, n. 3, p. 115-140, 1993.

\_\_\_\_\_. Has globalization ended the rise and rise of the nation-state?. **Review of international political economy**, v. 4, n. 3, p. 472-496, 1997.

MARGINSON, Simon. **What drives global science? The four competing narratives, Studies in Higher Education**, p.1566-1584, 2021.

MARIN, Rosa E. A.; BRASIL, W. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: relatório final. **Belém: Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ**, 2004.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a formação de um sistema transnacional de Ensino Superior. **Caderno CRH**, v. 28, p. 291-308, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200004>. Acesso em 05 de jul. de 2023.

\_\_\_\_\_. Reconfiguring higher education in Brazil: the participation of private institutions. **Análise Social**, v. 48, n. 208, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Ensino Superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em revista**, v. 35, p. 13-30, 2019.

MAYS, Nicholas; POPE, Catherine. Qualitative research: rigour and qualitative research. **Bmj**, v. 311, n. 6997, p. 109-112, 1995.

MCCOWAN, Tristan. The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality. **Journal of Education Policy**. v.19, n.4, p.453-472, 2004.

\_\_\_\_\_. Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. **Higher Education**, v.53, p. 579-598, 2007.

MCGREW, Anthony. Globalization in Hard Times: Contention in the Academy and Beyond. In: RITZER, George. **The Blackwell Companion to Globalization**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2007.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Revista Sociedade e Estado**. v.34, n.1, jan/abr, 2019.

MENASHY, Francine. Interrogating an omission: The absence of a rights-based approach to education in World Bank policy discourse. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 34, n. 5, p. 749-764, 2013.

MOL, Annemarie. Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. **Objectos impuros: experiências em estudos sobre a ciência**. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

MORETTI, Franco. **Conjectures on world literature**. New Left Review, 1, p. 54-68, 2000.

\_\_\_\_\_. **Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for a Literary History**. Verso, 2005.

MOROSINI, M. C.; MENTGES, M. J. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 632-650, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659308>. Acesso em: 14 set. 2023.

MOTA, William Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, p. 213-233, 2019.

MOUTSIOS, Stavros. International organizations and transnational education policy. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, 39:4, 469-481, 2009. Disponível em: [10.1080/03057920802156500](https://doi.org/10.1080/03057920802156500). Acesso em: 14 set. 2023.

MÜLLER, Juliana. Neocolonialismo e Direito Internacional: a manutenção das hierarquias de poder global. In: **Direito internacional**. Florianópolis: CONPEDI, 2020.

MUNDY, Karen. Educational multilateralism and world (dis)order. **Comparative Education Review**. vol 42 (2), p. 448-478, 1998.

\_\_\_\_\_. Retrospect and prospect: Education in a reforming World Bank. **International Journal of Education Development**. vol 22. p. 483-508, 2002.

MUNDY, Karen; MADDEN, Meggan. UNESCO and Higher Education: Opportunity or Impasse? . *In*: BASSETT, Roberta Malee; MALDONADO, Alma (org). **International Organizations and Higher Education Policy: thinking globally, acting locally?** New York: Routledge, 2009.

NAVARRO, M. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: normas, políticas y prácticas. **Perfiles Educativos**, vol.36. p.206-211, 2012.

NESS, Gayl D.; BRECHIN, Steven R. **Bridging the Gap: International Organizations as Organizations**, 1988.

NYE, Joseph S. Soft Power. **Foreign Policy**, no. 80, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1148580>. Acesso em 20 de mar. de 2023.

O'BYRNE, Darren; BOND, Christopher. Back to the future: the idea of a university revisited. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 36, n. 6, p. 571-584, 2014. Disponível em: 10.1080/1360080X.2014.957888. Acesso em 20 de mar. de 2023.

O'ROURKE, Kevin H.; WILLIAMSON, Jeffrey G. **Globalization and History: The Evolution of a Nineteenth-Century Atlantic Economy**. The MIT Press, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.7551/mitpress/3310.001.0001>. Acesso em 22 de mar. de 2023.

OECD. **Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning, Knowledge management**, OECD, 2004. Disponível em <https://doi.org/10.1787/9789264105621-en>. Acesso em 26 de mar. de 2023.

OECD, **Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education**, Paris: OECD Publishing, 2005a. Disponível em <https://doi.org/10.1787/9789264055155-en-fr>. Acesso em 24 de mar. de 2023.

OCDE. **E-learning in Tertiary Education : Where Do We Stand?** Paris: OCDE Publishing, 2005b. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264009219-en>. Acesso em 24 de mar. de 2023.

OECD. **Latin American Economic Outlook 2009**. Paris: OECD Publishing, 2008.

OCDE. **HIGHER EDUCATION IN REGIONAL AND CITY DEVELOPMENT: State of Parana, Brazil 2011**. OECD, 2011.

OCDE. Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil. **Reviews of National Policies for Education**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264309050-en>. Acesso em 26 de mar. de 2023.

OCDE. Assuring and promoting quality for existing undergraduate programmes. *In*: **Rethinking quality assurance for higher education in Brazil**. Paris: OECD Publishing. 2019a. Disponível em <https://doi.org/10.1787/9789264309050-8-en>. Acesso em 23 de mar.

de 2023.

OCDE. Assuring the quality of higher education institutions. In: **Rethinking quality assurance for higher education in Brazil**. Paris: OECD Publishing, 2019b. Disponível em <https://doi.org/10.1787/9789264309050-10-en>. Acesso em 23 de mar. de 2023.

OCDE. Assuring the quality of postgraduate education. In: **Rethinking quality assurance for higher education in Brazil**. Paris: OECD Publishing, 2019c. Disponível em <https://doi.org/10.1787/9789264309050-9-en>. Acesso em 24 de mar. de 2023.

OCDE. Governance of external quality assurance. In: **Rethinking quality assurance for higher education in Brazil**. Paris: OECD Publishing, 2019d. Disponível em <https://doi.org/10.1787/9789264309050-11-en>. Acesso em 26 de mar. de 2023.

OCDE. Latin American Economic Outlook 2019: Development in Transition. Paris: OECD Publishing, 2019e.

OCDE. **OECD science, technology and innovation scoreboard**, 2019f. Disponível em: <https://www.oecd.org/sti/scoreboard.htm>. Acesso em 26 de mar. de 2023.

OCDE - **OCDE.Stat. Main Science and Technology indicators**, 2021. Disponível em [https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=MSTI\\_PUB](https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=MSTI_PUB). Acesso em 22 de mar. de 2023.

OLIVEIRA, Renato; NEVES, Fabrício; KOPPE, Leonardo; GERRINI, Daniel. Inovação tecnológica no Brasil: Questões éticas da ação social em uma economia semiperiférica. **Parcerias Estratégicas Brasília**, v.14, n.29, p.59-74 Dez., 2009.

OLSSSEN, Mark. Neoliberalism, globalization, democracy: challenges for education. **Globalization, Societies and Education**, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14767720410001733665>. Acesso em 20 de mar. de 2023.

OLSSSEN, Mark; PETERS, Michael A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, vol.20, n.3, p.313-345, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>. Acesso em 21 de mar. de 2023.

OTTONI, Máximo Alessandro Mendes; CERQUEIRA, Marília Borborema Rodrigues. Educação Superior: Realidade Mundial e brasileira. **Revista espaço acadêmico**, Maringá. Vol.13, n.155, p.87-95, 2014.

PEDROSA, R.; AMARAL, E.; KNOBEL, M. Assessing higher education learning outcomes in Brazil. **Higher Education Management and Policy**, v.24/2, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/hemp-24-5k3w5pdwk6br>. Acesso em 20 de mar. de 2023.

PEDROSA, R; DACHS, J. Norberto; MAIA, R. P.; ANDRADE, Cibele Y. Academic Performance, Students' Background and Affirmative Action at a Brazilian University. **Higher Education Management and Policy**, vol.19/3, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/hemp-v19-art18-en>. Acesso em 20 de mar. de 2023.

PEREIRA, Thiago O.; SILVA, Luis F. S. C. da. As políticas públicas do Ensino Superior no governo Lula: expansão ou democratização. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, 2010.

PUUKKA, Jaana; MARMOLEJO, Francisco. Higher Education Institutions and Regional Mission: Lessons Learned from the OECD Review Project. **Higher Education Policy**, 2008.

QIU, Jack; GREGG, Melissa; CRAWFORD, Kate. Circuits of Labour: A Labour Theory of the iPhone Era. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique*. **Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society**, 2014.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

RIBEIRO, Renato J. Universities: a description of Brazilian problems and a proposal for the world of higher education. **Colloquium on Research and Higher Education Policy**, 2nd, Paris, 2006.

RITZER, George. *Globalization: A Basic Text*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2010.

ROBERTSON, Roland. Globalization: Social theory and global culture. **Globalization**, p. 1-224, 1992.

ROBERTSON, Susan L. Market Multilateralism, the World Bank Group, and the Assymetries of Globalizing Higher Education Toward a Critical Political Economy Analysis. In: BASSETT, Roberta Malee; MALDONADO, Alma (org). **International Organizations and Higher Education Policy: thinking globally, acting locally?** New York: Routledge, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203876664>. Acesso em 03 de set. de 2023.

RODRIGUEZ, Alberto. **Brazil-Seizing the Opportunity to Compete?**. Washington, DC, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10986/10293>. Acesso em 03 de set. de 2023.

ROTHWELL, Charles Easton. International organization and world politics. **International Organization**, v. 3, n. 4, p. 605-619, 1949.

SALMI, Jamil; HOPPER, Richard; BASSETT, Roberta Malee. Transforming Higher Education in Developing Countries: The Role of the World Bank. In: BASSETT, Roberta Malee; MALDONADO, Alma (org). **International Organizations and Higher Education Policy: thinking globally, acting locally?** New York: Routledge, 2009.

SANT'ANNA, Jéssica. OCDE faz um convite especial para que Brasil negocie entrada na entidade. **G1**, Brasília, 25/01/2022. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/01/25/ocde-faz-convite-oficial-para-que-brasil-negocie-entrada-na-entidade.ghtml> >. Acesso em 20 de jan. de 2023.

SCHULLER, Tom; VINCENT-LANCRIN, Stéphan. OECD Work on the Internationalization of Higher Education: An Insider Perspective. In: BASSETT, Roberta Malee; MALDONADO, Alma (org). **International Organizations and Higher Education Policy: thinking globally, acting locally?** New York: Routledge, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**. v.76, n.1, p. 173-188, 2004.

SELG, Peeter. Power and Relational Sociology. In: DÉPELTEAU, F. (ed.). **The Palgrave Handbook of Relational Sociology**. p. 539-557, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1007/978-3-319-66005-9>. Acesso em 20 de jul. de 2023.

SEMYONOV, D.; PLATONOVA, D. **Accountability of higher education institutions**. Background paper for UNESCO's Global Education Monitoring Report 2017/8 *Accountability in education: Meeting our commitments'*. Paris, France: UNESCO, 2017.

SERLEN, Rachel. The distant future? Reading Franco Moretti. **Literature Compass**, v. 7, n. 3, p. 214-225, 2010.

SHAHJAHAN, Riyad A. Coloniality and a global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative. **Journal of Education Policy**. v.25, n.5, p.676-694. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.758831>. Acesso em 20 de ago. de 2023.

SIKKINK, Kathryn; SMITH, Jackie. Infrastructures for change: Transnational organizations, 1953-93. In: KHAGRAM, Sanjeev; RIKER, J. V.; SINKKINK, K. **Restructuring World Politics: The Power of Transnational Agency and Norms**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; DE JESUS, Djanires Lageano Neto. Desafios do Ensino Superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5336, dezembro 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>. Acesso em 20 de maio de 2023.

SOBRINHO, Djamiro F. A.; NASCIMENTO, Emanuelle L. do; SOUSA, Andréia da S. Q. As desregulações no período Temer/ Bolsonaro na modalidade EaD e bacharelado em Direito. REPOD - **Revista Educação e Políticas em Debate**. v.12, n.2, p.795-814, mai/ago, 2023.

STANISCUASKI, Fernanda et al. Gender, race and parenthood impact academic productivity during the COVID-19 pandemic: from survey to action. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 663252, 2021.

THOMAS, George M. **Globalization: The Major Players**. In: RITZER, George. *The Blackwell Companion to Globalization*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2007.

TIFFT, Susan. Waving Goodbye to UNESCO. **TIME**. 09 de janeiro de 1984.

UNESCO. The Knowledge Economy: When Ideas are Capital. **The UNESCO Courier**. Vol. 51, n.12. 1998.

UNESCO. **Guidelines for quality provision in cross-border higher education**. Paris: UNESCO. 2005.

UNESCO. **Accountability of higher education institutions**. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. Reinventing Higher Education for a Sustainable Future. World Higher Education Conference WHEC2022, Barcelona, 2022a.

UNESCO. **Higher education global data report**. A contribution to the World Higher Education Conference 18-20 May, 2022b.

UVALIĆ-TRUMBIĆ, Stamenka. The World's Reference Point for Change in Higher Education. In: BASSETT, Roberta Malee; MALDONADO, Alma (org). **International Organizations and Higher Education Policy: thinking globally, acting locally?** New York: Routledge, 2009.

VAZ, Vinícius Rezende Carretoni; MERLO, Edgard Monforte. O consenso de Washington no Brasil: estabilização conservadora e estagnação. **Revista Aurora**, v. 13, n. 1, p. 37-58, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/10334>. Acesso em 15 de ago. de 2023.

VIEGAS, Socorro de Fátima da Silva; CABRAL, Eugênia Rosa. Práticas de sustentabilidade em instituições de Ensino Superior: evidências de mudanças na gestão organizacional. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**. Santa Catarina, vol.8, n.1, p.236-259, 2015.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.4, p. 1343-1362. out./dez, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684893>. Acesso em 20 de ago. de 2023.

WARD, S.C. **Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education** (1st ed.). Routledge, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203133484>. Acesso em 25 de ago. de 2023.

WAXMAN, Olivia B. The U.S. Has Left UNESCO Before: Here 's Why. **TIME**. History, Foreign Relations, 12 de outubro de 2017.

WEBER, Max. Capítulos Sociológicos Fundamentais. In: **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**, Vol. 1. Brasília: Editora Unb, 2000.

WEINGART, Peter. Scientific expertise and political accountability: paradoxes of science in politics. **Science and Public Policy**, Vol.26, n.3, p.151-161, 1999.

WICKHAM, H.; GROLEMUND, G. R. for Data Science. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2017.

WIMMER, A., SCHILLER, N. G. Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. **The International Migration Review**, Vol 37, n.3, 2003, p.576–610. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/30037750>. Acesso em 25 de ago. de 2023.

WINNER, Langdon. Artefatos têm política? **Analytica-Revista de Filosofia**, Rio de Janeiro, vol 21 nº 2, 2017.

WORLD BANK. Higher education: the lessons of experience (English). Development in practice Washington, D.C.1994b. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/303461468328502540/Higher-education-the-lessons-of-experience>. Acesso em 02 de set. de 2023.

\_\_\_\_\_. Brazil - Science and Technology Reform Support Project. Vol.1, N.17178, 1997.

\_\_\_\_\_. World Development Report 1998/1999: Knowledge for Development. New York:

Oxford University Press. World Bank. 1999a. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5981>. Acesso em 02 de set. de 2023.

\_\_\_\_\_. Documento estratégico do Banco Mundial A educação na América Latina e Caribe. 1999b. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em 30 de ago. de 2023

\_\_\_\_\_. Brazil Higher Education Sector Study, Volume II. The World Bank, 2000a.

\_\_\_\_\_. Brazil Higher Education Sector Study, Volume I. The World Bank, 2000b.

\_\_\_\_\_. Task Force on Higher Education and Society. **Higher education in developing countries: peril and promise (English)**. Washington, D.C.: World Bank Group, 2000.

Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/Higher-education-in-developing-countries-peril-and-promise>. Acesso em 20 de ago. de 2023.

\_\_\_\_\_. Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington, DC: World Bank, 2002a.

\_\_\_\_\_. Brazil: The New Growth Agenda, Volume 1. Policy Briefing. World Bank Publications - Reports 15289, The World Bank Group, 2002b.

\_\_\_\_\_. Human Capital and Earnings Inequality in Brazil, 1988-98: Quantile Regression Evidence. The World Bank, 2003.

\_\_\_\_\_. Inequality and Economic Development in Brazil. The World Bank, 2004.

\_\_\_\_\_. A fair adjustment: efficiency and equity of public spending in Brazil: Volume I: síntese (Portuguese). Washington, D.C.: World Bank Group, 2017. Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-síntese>. Acesso em 06 de maio de 2023.

\_\_\_\_\_. Afro-descendants in Latin America: Towards a Framework of Inclusion. The World Bank, 2018a.

\_\_\_\_\_. Federal Spendings on Labor Market Programs in Brazil. The World Bank, 2018b.

\_\_\_\_\_. COVID-19 in Brazil: Impacts and Policy Responses. The World Bank. 2020.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZAEI, M. E. Globalization of National Policy-Making: An International Perspective. **Public Policy and Administration**, 13(2), 331-340, 2014. Disponível em:

<https://ojs.mruni.eu/ojs/public-policy-and-administration/article/view/1915>. Acesso em 20 de ago. de 2023.