

## **BRASIL MÚLTIPLOS DESAFIOS: SEU POSICIONAMENTO NOS *RANKINGS* ACADÊMICOS GLOBAIS**

**Manolita Correia Lima** – ESPM – [mclima@espm.br](mailto:mclima@espm.br)  
**Rosilene Carla Vieira** – ESPM – [vieira\\_rosi2@hotmail.com](mailto:vieira_rosi2@hotmail.com)  
**André Luís Egreggio** – ESPM – [andreegreggio@gmail.com](mailto:andreegreggio@gmail.com)  
**Ivor Prolo** – ESPM – [ivorprolo@yahoo.com.br](mailto:ivorprolo@yahoo.com.br)  
**Claudia Cristiane dos Santos Silva** – ESPM – [claudia@espm.br](mailto:claudia@espm.br)

Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) – Grupo de Pesquisa “Mobilidades: a vivência acadêmica internacional”

### **Resumo**

O mundo contemporâneo evoluiu de uma sociedade industrial para uma sociedade globalizada, baseada na informação e conhecimento. Em virtude disso, pautando-se no ensino superior, os desafios e interesses são múltiplos e diferenciados. Por exemplo, o Brasil na busca pelo equilíbrio entre qualidade de ensino e inserção social, sem perder o interesse de conquistar melhor posicionamento nos *rankings* acadêmicos globais. Frente ao exposto, os autores indagam-se: qual é a importância da avaliação no ambiente universitário? E tendo em mente o contexto do recente processo de democratização do acesso à Educação Superior e de sua repercussão sobre o ambiente acadêmico brasileiro, qual é a contribuição dos *rankings* acadêmicos globais? Faz-se uso neste estudo de abordagem qualitativa interpretativa com pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O posicionamento do Brasil, por fim, reforça que as transformações processadas no ensino superior ao longo das últimas décadas envolvem dinâmicas complexas, já que as instituições de ensino superior não seguem simplesmente padrões de exigência do ambiente externo, mas buscam, entre outros fatores, uma adequação às necessidades locais.

**Palavras-Chave:** Sistema Nacional de Pós-Graduação, *Rankings* Acadêmicos Globais, Processo de Democratização do Ensino Superior.

## 1. Introdução

A adoção de mecanismos de avaliação de cursos, programas e Instituição de Educação Superior (IES) ganha espaço na medida em que assume um caráter gerencial: os resultados justificam a formulação de políticas públicas, a definição de metas e o desenho de planos de ação passíveis de serem acompanhados (Lima, 2002). O que varia é o agente responsável pela concepção e realização. Desde a década de 1950 que os Estados Unidos (EUA) dispõem de *rankings* acadêmicos domésticos (Vieira & Lima, 2015), eles cumprem funções correlatas ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), adotado em 1976 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – agência governamental responsável pela consolidação dos programas de formação de quadros superiores, fomento da pesquisa acadêmica e difusão de conhecimento produzido pela comunidade acadêmica brasileira. Juntamente com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), colabora para o avanço quantitativo da pesquisa científica e tecnológica no País. O SNPG colabora para a sustentabilidade dos programas de pós-graduação ao estabelecer e acompanhar metas e padrão de qualidade alinhado ao que se faz internacionalmente. Os resultados da avaliação apoiam a formulação de políticas públicas e a definição de ações governamentais orientadas para o fortalecimento da formação de quadros qualificados, além da promoção do avanço científico, tecnológico e da inovação do País (CAPES, 2013).

Contudo, diferentemente do que ocorre nos países centrais, desde 2003 – início do Governo Luiz Inácio Lula da Silva –, o desafio do sistema público de educação superior brasileiro reside em equilibrar qualidade acadêmica e inserção social. A política adotada pelo governo federal se compromete a favorecer a “expansão do sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à Universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais” (BRASIL, MEC, 2003, p.VI). Frente ao exposto, pretende-se refletir sobre a importância da avaliação no ambiente universitário. E, frente ao processo de democratização do acesso à Educação Superior e de sua repercussão sobre o ambiente acadêmico brasileiro, qual é a contribuição dos *rankings* acadêmicos globais?

O texto está estruturado em cinco seções, além da Introdução. Evolui da definição dos recursos metodológicos mobilizados, para a reflexão sobre a avaliação no ambiente

universitário, o recente processo de democratização do acesso ao Ensino Superior e as transformações observadas no ambiente acadêmico. Finalmente reúne considerações finais e referências exploradas.

## 2. Descrição dos recursos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa exploratória cuja realização se orientou pela abordagem qualitativa interpretativa. Combinou-se a interpretação de materiais bibliográficos, documentais e de campo. Enquanto o levantamento bibliográfico se concentrou em artigos e livros, a pesquisa documental explorou documentos disponíveis em sítios oficiais e a pesquisa de campo, deriva de cinco entrevistas semiestruturadas, concedidas por sujeitos selecionados de forma intencional, por acessibilidade, uma vez que todos desempenham funções de destaque na gestão universitária (Quadro 1).

Quadro 1 – Descrição dos sujeitos

	Nacionalidade	Experiência profissional
<b>E1</b>	Chileno	Reitor em universidades públicas e particulares no Chile. Consultor de um grupo educacional internacional.
<b>E2</b>	Brasileira	Coordenadora da Assessoria de Relações Exteriores de universidade pública brasileira.
<b>E3</b>	Canadense	Assistente de diretoria de uma universidade canadense de grande porte.
<b>E4</b>	Canadense	<i>Associate dean</i> de uma universidade canadense de médio porte.
<b>E5</b>	Estadunidense	<i>Vice-provost</i> para estratégias globais de uma universidade estadunidense do grupo <i>Ivy League</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2016.

As entrevistas questionam em que termos explicar os méritos e as limitações dos *rankings* acadêmicos globais e até que ponto os *rankings* acadêmicos globais (des)consideram a política de educação superior adotada pelos distintos países? As entrevistas envolveram aproximadamente trinta minutos, cada, e foram gravadas com o consentimento dos

entrevistados, eles foram identificados por Algarismos que variaram de um a cinco. Na etapa de tratamento, optou-se pela análise de conteúdo textual interpretativa (Flores, 1994).

### **3. O ambiente universitário e a centralidade da avaliação**

Desde a década de 1970 que o governo brasileiro estabeleceu prioridades e definiu critérios balizadores da alocação dos recursos financeiros destinados ao ensino, sobretudo à pesquisa. Na década de 1990, com a racionalização do processo de avaliação do setor educacional, adota uma gestão gerencialista e a Educação passa a ser reconhecida como “serviço não-exclusivo” (Pereira, 2006, p. 34). A teoria econômica que inspirou o “Plano Diretor da Reforma da Reforma do Aparelho do Estado” reconhece que há falhas de informação no mercado, impossibilitando-o de alocar os recursos disponíveis com eficiência (Przeworski, 2006). Isso requer uma atuação gerenciadora por parte do Estado, justifica a centralidade das políticas públicas e a relevância dos mecanismos de regulação na medida em que estes pressupõem o estabelecimento de metas e ações cujos resultados precisam ser avaliados. No que se refere aos programas de pós-graduação, a CAPES cumpre esse papel.

Assim, a avaliação corresponde a principal ferramenta da organização e implementação das reformas educacionais na medida em que é capaz de induzir mudanças nos desenhos curriculares, metodologias de ensino e aprendizagem, conceitos e práticas de formação. É capaz de influir na gestão acadêmica de cursos e programas, estruturas de poder das universidades, modelos institucionais adotados e configurações do sistema educativo como um todo. Interfere, ainda, na formulação de políticas, definição de prioridades relativas ao fomento e difusão do conhecimento, nas noções de pertinência e responsabilidade social (Dias Sobrinho, 2010, p. 195). Com isso, chama-se atenção para as diferenças que marcaram a agenda da Educação Superior entre os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio Lula da Silva.

### **4. Os processos de democratização de acesso ao Ensino Superior**

No governo Lula, uma das principais características das políticas públicas residiu em seu caráter redistributivo, uma vez que seus formuladores se preocuparam em ampliar a igualdade de oportunidades. Assim sendo, houve concordância de que o Estado democrático precisava priorizar políticas públicas universalizantes, capazes de assegurar o acesso das classes menos

favorecidas ao conhecimento, visando a redução das desigualdades. Alterar o caráter elitista da Educação Superior requereu a combinação de duas ações: ampliar o sistema universitário público, criando novas universidades e *campi*; ocupar as vagas ociosas do sistema privado de Ensino Superior. É nesse contexto que o governo federal brasileiro investiu na criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O PROUNI foi criado em 2004 (segundo ano de mandato do Governo Lula), com o objetivo de ampliar o acesso da população ao Ensino Superior e contribuir para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que residia em gerar condições que permitissem o ingresso de pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos ao Ensino Superior, até 2010. Um ano depois (2005) o Prouni conseguiu atender 27% do número de inscritos, mas a partir de 2009, com o aumento da procura, esta taxa declina de tal maneira que em 2014 apenas 16% dos estudantes inscritos no processo seletivo foram beneficiados com bolsa de estudo (Brasil/MEC, 2014).

O REUNI foi criado em 2007 com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência dos estudantes no Ensino Superior. Englobou três frentes de ação: a interiorização, a integração e a regionalização do Ensino Superior, com a criação de 14 universidades públicas federais e 110 *campi*, além da modernização do parque universitário público de modo a permitir a ampliação do número de vagas oferecidas. O Reuni previa a reestruturação acadêmica que favorece a mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexível, diminuição de taxa de evasão, utilização adequada de recursos humanos e materiais voltados para a melhoria do ensino e da aprendizagem, sem negligenciar a qualificação para o trabalho (Prestes, Jezine, & Scocuglia, 2012).

O PNAES foi criado em 2008 com o objetivo de apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Com mais esta iniciativa, o governo pretendia contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso, a melhoria do desempenho acadêmico e o combate a

repetência/evasão ao oferecer assistência à moradia, alimentação, transporte, saúde e inclusão digital.

Por fim, o FIES, criado em 1999 pelo presidente FHC, comprometia-se a colaborar com o financiamento de cursos de graduação para estudantes matriculados em IES privadas. Em 2010, o governo Lula promoveu alterações e o renomeou de Novo FIES. Entre 2010 e 2014 o número de estudantes que obtiveram o financiamento dos estudos cresceu aproximadamente dez vezes: foram assinados mais 1,9 milhões de contratos. No mesmo período, o governo desembolsou mais de R\$ 28 bilhões com o Programa, metade desse montante apenas em 2014. Isso significou um crescimento de 1.600%, entre 2010 e 2014 (Mendes, 2015).

Coerente com essa orientação, passados mais de dez anos, o reitor Universidade de São Paulo (USP), Marco Antonio Zago, enfatiza a importância de se equilibrar qualidade acadêmica e a inserção social, e posicionamento nos *rankings* acadêmicos globais, em suas palavras,

a USP é cobrada por não estar hoje entre as 100 melhores universidades do mundo. Mas, se pegarmos as 20 primeiras [universidades] do *ranking Time Higher Education*, só há uma com mais de 50 mil alunos. Então, nós, na USP, cumprimos dois desafios concomitantemente, que em geral não estão associados: atender à massa e focar na qualidade (Folha de São Paulo, Caderno Metrôpoles, p. A30, 01/06/2014).

##### **5. *Rankings* acadêmicos globais e a agenda da Educação Superior**

Nesse cenário, os *rankings* acadêmicos globais pioneiros ganham destaque na agenda da Educação Superior mundial uma vez que eles são utilizados com o propósito de determinar o *status* das universidades, individualmente, avaliar a qualidade e o desempenho do sistema de ensino superior, além de mensurar a competitividade global (Hazelkorn, 2011, p. 4). Mas, em que medida eles levam em conta a agenda da Educação Superior formulada em âmbito nacional, em virtude das prioridades percebidas pela gestão pública de cada país?

Coerente com passagens anteriores, é possível afirmar que nos últimos anos o Governo Federal brasileiro atribuiu alguma centralidade à Educação Superior, as políticas públicas que associam qualidade acadêmica e inclusão social apenas reforçam isso. Curiosamente, no período em questão, as universidades que integram o sistema de universidades federais públicas estão fora do grupo formado pelas cem melhores universidades do mundo, por quê?

Na próxima seção irá se explorar as entrevistas realizadas ao discutir o posicionamento do Brasil nos *rankings* acadêmicos globais.

### **5.1 Importância atribuída aos *rankings* acadêmicos globais pioneiros**

Os entrevistados conferem elevado nível de importância aos *rankings*, contudo, os argumentos mobilizados por aqueles oriundos da cultura acadêmica estadunidense (E5) e canadense (E3 e E4) são particularmente contundentes. Para eles, os *rankings* acadêmicos globais são valiosos na medida em que se orientam por critérios de excelência acadêmica, a metodologia empregada permite análises comparativas por universidade, e os resultados legitimam a aferição da qualidade acadêmica. Com a credibilidade conquistada, os resultados servem de referência na gestão acadêmica das universidades, isso é considerado pertinente entre os países que dispõem de um sistema educacional descentralizado, dispõem de universidades de pesquisa e reúnem universidades desejadas por expressivo número de estudantes forâneos.

Frente a inexistência de um sistema de avaliação nacional, a criação de *rankings* acadêmicos globais é necessária. Os países de origem de quatro entrevistados (E1, E3, E4 e E5) não há um sistema de avaliação de programa de pós-graduação similar ao SNPG, isso explica o fato de os EUA terem criado *rankings* acadêmicos nacionais há tanto tempo (1950) (Vieira & Lima, 2015). Tanto é o E3 esclarece que “(...) nos Estados Unidos há um departamento dedicado ao aprimoramento das escolas posicionadas nos *rankings*”.

Houve unanimidade ao associar as virtudes dos *rankings* acadêmicos a visibilidade que pode conferir às universidades bem classificadas e isso influi na atração de investimentos (público/privado) e dos melhores. A narrativa da E2 reforça essa ideia ao expressar que “(...) trabalhando oportunidades internacionais para nossos alunos, professores e pesquisadores, a gente busca universidades de ponta para serem nossos parceiros, e onde a gente vai buscar essa informação? Nos *rankings*!”. O efeito colateral desse processo é o alargamento das assimetrias entre as universidades mais bem classificadas e aquelas classificadas nos extratos inferiores!

Procedimento que favorece um entendimento transnacional (Hudzik, 2013) e um processo declarado de competição em âmbito local, regional e global, afinal a notabilidade alcançada

por algumas universidades pode justificar a atração de recursos financeiros valiosos no momento em que o Estado se declara incapaz de arcar com a totalidade dos investimentos requeridos pelas universidades, particularmente as universidades de pesquisa (Altbach, 2007).

A possibilidade de os resultados dos *rankings* fundamentar análises comparativas entre as universidades agrada os entrevistados canadenses e estadunidenses. Nas palavras do E4, “pelo fato de todas as universidades quererem desenvolver suas marcas, qualquer *ranking*, seja ele doméstico ou internacional, é de grande importância para nós. Dessa forma, nós queremos saber como somos comparados com outras no Canadá ou no exterior”. Enquanto a preocupação com a inclusão social e com a qualidade do ensino mobiliza as universidades brasileiras, ele está ausente dos *rankings* globais.

## **5.2 As limitações associadas aos *rankings* acadêmicos globais pioneiros**

Os entrevistados criticam o desinvestimento público em atividades que envolvem ensino e pesquisa acadêmica e a pressão para que as universidades alcancem posições de destaque nos *rankings*. Chamam atenção para a variação das condições de trabalho e remuneração entre universidades, seja no mesmo país ou entre distintos países. Sobre isso, E1 afirma que no Chile há “(...) duas universidades que estão entre as 500 melhores do mundo, mas isso se deve ao apoio estatal recebido e a volumosos recursos financeiros mobilizados. É evidente que as condições de trabalho nestas instituições são diferenciadas das demais”. Consoante com a literatura especializada, o referido entrevistado argumenta que um dos motivos que justificam os recursos financeiros canalizados para a Educação Superior se deve a importância que o capital humano e a geração de conhecimento científico e tecnológico exercem sobre a competitividade global (Hazelkorn, 2011, p. 187).

Eles questionam o fato de os critérios adotados nos *rankings* globais prestigiarem a universidade de pesquisa uma vez que desconsideram a qualidade do ensino-aprendizagem e a qualidade da relação pedagógica construída entre estudantes-e-professores. Para E4, “(...) um problema dos *rankings* sobre a gestão acadêmica é que eles não prestam atenção à qualidade de ensino e à interação entre estudantes e professores. Enfatizam o número de publicações acadêmicas que favorecem os grandes institutos de pesquisa”. Viés reproduzido pelo SNPG, uma vez que a hipervalorização da pesquisa convive com a subvalorização do ensino e

aprendizagem (Lima & Contel, 2011, p. 357). Em mais uma sinergia entre as críticas dos representantes da academia brasileira em relação ao SNPG e os *rankings* globais se concentra no fato de a metodologia adotada, tanto pelo SNPG quanto pelos *rankings* não qualificar os dados coletados.

Chamam atenção para condições que reforçam a desigualdade na competição entre as universidades, para tanto, destacam a situação das universidades localizadas em países cuja língua oficial não é inglês: “as publicações devem ser em inglês, os artigos acadêmicos têm de ser traduzidos para o inglês, para realmente obterem volume que, por sua vez, possa contribuir para que a universidade conste nos *rankings*” (E3). Isso explica a pressão exercida pelos órgãos reguladores da pós-graduação nos países periféricos e semiperiféricos no sentido de se oferecer diversificado cardápio de disciplinas em inglês, de os acadêmicos integrarem redes de pesquisa internacional, apesar de os recursos se reduzirem progressivamente (Altbach, 2007). Apesar dos desafios implicados, metas como estas têm surtido resultados, exemplo disso é o número de cursos e disciplina ministrados em inglês (671), mesmo entre as universidades públicas brasileiras. Reveladoramente, o diretor da British Council – Cláudio Anjos – adverte que se as universidades brasileiras desejarem conquistar melhores posições nos *rankings* globais, elas deverão ampliar a sua inserção internacional (British-Council, 2016). Mas até que ponto um país semiperiférico consegue manter uma agenda que concilia inserção social, qualidade acadêmica e inserção internacional?

Os entrevistados concordam que a influência exercida pelos *rankings* acadêmicos globais afeta todos os países do mundo, contudo, esclarecem que tal efeito não se dá de modo semelhante, afinal as instituições ocupam espaços diferentes. No caso do Brasil, a preocupação primordial reside em as universidades terem os programas de pós-graduação bem avaliados no SNPG, assim sendo, percebe-se que os critérios de avaliação adotados vêm sendo contaminados pelos critérios de avaliação dos *rankings* acadêmicos globais, sobretudo os critérios que legitimam a atribuição de notas mais elevadas (seis e sete, respectivamente) (Vieira, 2014).

### **5.3 *Rankings* mundiais e as especificidades dos sistemas nacionais de educação – o caso brasileiro**

Em que medida os resultados dos *rankings* mundiais contribuem para a Educação Superior, independentemente das especificidades dos sistemas nacionais de educação? Para os entrevistados, independentemente das peculiaridades da cultura acadêmica e da agenda educacional de cada país, os resultados dos *rankings* mundiais estão contaminados pelo viés da cultura acadêmica anglo-saxônica e estadunidense. Razão pela qual os resultados dividem opiniões, enquanto para alguns os resultados servem de parâmetros de qualidade, para outros eles ameaçam a diversidade de concepção de universidade e desconsideram a agenda educacional dos países – particularmente aqueles marcados por um capitalismo tardio, independência tardia, abolição tardia, industrialização tardia e universidade tardia (Oliveira, 2009, p. 12), como é o caso brasileiro.

Os resultados da avaliação resultante dos *rankings* globais impõem determinada concepção de universidade, desconsideram o fato de as universidades enquanto instituições sociais refletirem a sociedade onde estão instaladas e acentuam as assimetrias reforçadas pelo processo de internacionalização da Educação Superior (Lima & Contel, 2011). Isso vai ao encontro do que afirmam Rodrigues e Carrieri (2001, p. 93) sobre as universidades de pesquisa – “a internacionalização tem como corolário o aumento do poder da polarização da produção de conhecimento por parte dos países do centro do sistema-mundo”.

## **6. Considerações Finais**

Os resultados da investigação apontam para fatores favoráveis e desfavoráveis à avaliação de cursos, programas e universidade por meio de *rankings* acadêmicos globais. Observa-se que os aspectos positivos se sobressaíram na medida em que os entrevistados ressaltam que os *rankings* acadêmicos globais se orientam por critérios de excelência acadêmica e a metodologia adotada gera dados que se prestam a análises comparativas por universidade ou campo de conhecimento, legitimando a aferição da qualidade acadêmica. O reconhecimento da qualidade acadêmica, por sua vez, influi sobremaneira na atração de investimentos e de cérebros. Enquanto para uns isso alimenta um processo virtuoso, para outros, não passa de um processo vicioso!

Os aspectos que merecem atenção estão associados à pressão para que as universidades alcancem posições de destaque nos *rankings*, apesar do desinvestimento público nas

universidades. Os entrevistados colocam em dúvida os critérios adotados pelos *rankings* globais na medida em que eles prestigiam a universidade de pesquisa, em detrimento da qualidade do ensino-aprendizagem e da relação pedagógica construída entre estudantes e professores. Denunciam os perigos de uma competição entre desiguais e para tanto exemplificam os desafios enfrentados por universidades situadas em países que não são anglofalantes. Concordam que os resultados da avaliação resultante dos *rankings* globais reforçam determinada concepção de universidade, desconsiderando o fato de as universidades enquanto instituições sociais refletirem a sociedade onde estão instaladas.

Frente à influência exercida por este ambiente (North, 1990; Scott, 2008), países como o Brasil, apesar de investir importantes recursos no sistema de Educação Superior, atinge modesto posicionamento nos *rankings* acadêmicos globais, uma vez que prioriza uma agenda social voltada para a inclusão no Ensino Superior. Esse posicionamento é modesto uma vez que as universidades não estão entre as 100 primeiras colocadas do mundo, mas é uma opção que merece destaque por se tratar de universidades com menos de 100 anos, em funcionamento em um país semiperiférico: as universidades brasileiras estão posicionadas entre as 101 – 250 do mundo.

O posicionamento do Brasil nos *rankings* acadêmicos evidencia que os desafios e interesses são múltiplos e diferenciados. As mudanças processadas ao longo das últimas décadas envolvem processos contraditórios em que os interesses nacionais e globais se entrelaçam com as demandas da economia do conhecimento e de uma sociedade crescentemente globalizada.

### **Referências**

- Altbach, P. G. (2007). *Périphéries et centres: les universités de recherche dans les pays en développement Politiques et gestion de l'enseignement supérieur* (Vol. 19, pp. 123-150). Paris: Ed. de l'OCDE.
- ARWU. (2016). *Rankings acadêmicos globais*. Retrieved from [www.shanghairanking.com](http://www.shanghairanking.com)
- Brasil/MEC. (2014). Portaria normativa nº21, de 26 de Dezembro de 2014. Retrieved from [http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria\\_normativa\\_21\\_26122014\\_compilada\\_050115.pdf](http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_21_26122014_compilada_050115.pdf)
- British-Council. (2016). *Guide to Brazilian Higher Education Courses in English 2016*. Retrieved from [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guide\\_brazilian\\_highered\\_courses\\_inenglish.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guide_brazilian_highered_courses_inenglish.pdf)

- CAPES. (2013). Capes inicia a Avaliação Trienal 2013 no dia 30 de setembro - Trienal. Retrieved from <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/home-page/noticias-publicas/capesiniciaaavaliacaotrienal2013nodia30desetembro>
- Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 195-224.
- Flores, J. G. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Palgrave Macmillan.
- Hudzik, J. K. (2013). Changing paradigm and practice for higher education internationalization. In H. d. Wit (Ed.), *An introduction to higher education internationalization* (Vol. 47-60). Milan: Vita e Pensiero.
- Lima, M. C. (2002). *A ideia da universidade subjacente aos programas de avaliação*. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo.
- Lima, M. C., & Contel, F. B. (2011). *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda.
- Mendes, M. (2015). Boletim Legislativo nº 26, 2015 - A defesa Federal em Educação: 1004-2014. Retrieved from <http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26>
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: University Press.
- Oliveira, F. (2009). Prefácio. In J. d. R. Silva Júnior & V. Suissardi (Eds.), *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica*. São Paulo: Xamã.
- Pereira, L. C. B. (2006). Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In L. C. B. Pereira & P. Spink (Eds.), *Reforma do Estado e administração pública gerencial* (7 ed., pp. 21-38). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Prestes, E. M. d. T., Jezine, E., & Scocuglia, A. C. (2012). Democratização do ensino superior brasileiro: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Lusófona de Educação*(21), 199-218.
- Przeworski, A. (2006). Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva agent x principal. In L. C. B. Pereira & P. Spink (Eds.), *Reforma do Estado e administração pública gerencial* (7 ed., pp. 39-73). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Rodrigues, S. B., & Carrieri, A. d. P. (2001). A tradição anglo-saxônica nos estudos organizacionais brasileiros. *RAC*, 5(Edição Especial), 81-102.
- Scott, W. R. (2008). Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. *Theory and society*, 37(5), 427-442.
- THE/TR. (2016). Rankings acadêmicos globais e pioneiros. Retrieved from [www.timeshighereducation.co.uk](http://www.timeshighereducation.co.uk)
- Vieira, R. C. (2014). *A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração*. ESPM, São Paulo.
- Vieira, R. C., & Lima, M. C. (2015). Academic Ranking-From Its Genesis to Its International Expansion. *Higher Education Studies*, 5(1), 63-72. DOI:10.5539/hes.v5n1p63