


Agenda global da educação e expansão da Educação Superior


Global education agenda and expansion of Higher Education

Agenda global de la educación y expansión de la Educación Superior

Gilneide Maria de Oliveira Lobo*

 <https://orcid.org/0000-0003-1434-2469>

Alda Maria Duarte Araújo Castro**

 <http://orcid.org/0000-0001-6740-6257>

Resumo: Este estudo versa sobre a relação da globalização e da educação a partir da constituição de uma agenda global da educação e de sua influência na política educacional dos países em desenvolvimento. Ele evidencia a centralidade que o conhecimento adquiriu como fator de produção, desenvolvimento econômico e social, como também a sua vinculação à reatualização da Teoria do Capital Humano, que impôs novas demandas para a Educação Superior e a influência do Banco Mundial na propagação dessa concepção. O estudo destaca ainda os efeitos da agenda global na expansão das matrículas da Educação Superior brasileira nos seus níveis de graduação e pós-graduação.

Palavras-chave: Agenda global. Educação Superior. Política educacional.

Abstract: This study deals with the relationship between globalization and education based on the constitution of a global education agenda and its influence on education policy in developing countries. It highlights the centrality that knowledge acquired as a factor of production, economic and social development, as well as its link to the re-updating of the Theory of Human Capital, which imposed new demands on Higher Education and the World Bank influence in this concept propagation. The study also highlights the global agenda effects on the expansion of enrollments in the Brazilian Higher Education at its undergraduate and graduate levels.

Keywords: Global agenda. Higher Education. Education policy.

Resumen: El estudio versa sobre la relación entre globalización y la educación a partir de la constitución de una agenda global de la educación y de su influencia en la política educativa de los países en desarrollo. Evidencia la centralidad que el conocimiento adquirió como factor de producción, desarrollo económico y social, así como su vinculación a la reactualización de la Teoría del Capital Humano, que impuso nuevas

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Diretora de Planejamento e Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN. *E-mail:* <gm.lobo@hotmail.com>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente Associada IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *E-mail:* <aldacastro01@hotmail.com>.

demandas para la Educación Superior y la influencia del Banco Mundial en la propagación de esa concepción. El estudio destaca todavía los efectos de la agenda global en la expansión de las matrículas de la Educación Superior brasileña en sus niveles de grado y posgrado.

Palabras clave: Agenda global. Educación Superior. Política educativa.

Introdução

Os sistemas educacionais em todo o mundo foram impactados pelos processos de globalização e pelo desenvolvimento das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), fatores que operaram mudanças significativas em todos os aspectos sociais. Nesse cenário, há um movimento dinâmico que procura romper as fronteiras nacionais, buscando desenvolver diretrizes a serem seguidas mundialmente. Essas diretrizes têm como pressuposto o modo capitalista de produção, que é econômico, mas que se estende à política e à cultura, possuindo tentáculos globais. Nesse sentido, os aspectos típicos da cultura e da história nacional (ou local) perdem espaço para os tópicos de uma agenda que advém da necessidade de integração global.

As políticas educacionais, a partir da década de 1990, foram definidas tomando como referência diretrizes construídas internacionalmente, o que alguns autores passaram a denominar de “agenda global”. Esta, por sua vez, é entendida como princípios que se encaminhariam no sentido de transformar as instituições de ensino em quase-mercados, seguindo a lógica das empresas, com o objetivo de formar um capital humano adequado à óptica economista.

Este estudo versa, pois, sobre a relação da globalização e educação a partir da constituição de uma agenda global da educação e de sua influência na centralidade que a Educação Superior assumiu nas políticas educacionais. Trata-se de um ensaio teórico à luz de leitura e análise de documentos produzidos por organizações internacionais, de análise de dados quantitativos e referencial teórico que estruturam as ideias do texto.

Para abordar a temática, o estudo foi organizado em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, apresenta-se a relação da globalização com a educação, a partir da constituição de uma agenda global da educação e de sua influência na política educacional dos países. No segundo, discute-se a participação dos organismos internacionais na disseminação da concepção do conhecimento como mercadoria e fator de produtividade econômica. O terceiro tópico, por sua vez, aborda a centralidade que a educação assumiu no contexto da globalização econômica e sua relação com a expansão da Educação Superior.

A agenda global da educação e a política educacional

Desde os anos finais do século XX, os Estados Nacionais já não decidem as suas políticas nacionais de educação sem seguir orientações e direcionamentos de organizações internacionais interessadas na ampliação dos mercados educacionais. As tomadas de decisões referentes às formulações de políticas educacionais têm sido mais fortemente influenciadas por uma agenda global que surgiu no novo contexto desenvolvido pelo processo de globalização econômica (Akkari, 2011; Dias Sobrinho, 2010). Tais fenômenos provocaram mudanças políticas, culturais e econômicas, tornando as sociedades contemporâneas cada vez mais competitivas.

A globalização econômica é caracterizada por: uma nova divisão internacional do trabalho, pelo predomínio da economia de mercado e pela interdependência dos mercados; uso intensivo das TIC, políticas para a liberalização e flexibilização do comércio; novas relações entre capital e trabalho; desemprego estrutural; aumento das desigualdades sociais; desequilíbrio entre países;

diminuição da presença do Estado na educação pública e na justiça social, com a expansão da privatização e do mercado educacional (Akkari, 2011; Dias Sobrinho, 2010).

O centro desse processo de globalização econômica, de acordo com Maués (2021), é a necessidade da intensificação da exploração dos mercados e a abertura de novos mercados que, em função da globalização e das tecnologias disponíveis, se tornou mais fácil e simplificada. Essa possibilidade de abertura tem sido a base de sustentação para que a educação possa vir ao encontro desses mercados e, assim, formar o trabalhador e a trabalhadora que correspondam às necessidades do processo de acumulação.

Com a abertura de fronteiras econômicas, cria-se na área educacional a possibilidade de atrair investimentos diretos e de empresas multinacionais. Essa realidade faz com que grupos econômicos regionais compostos por vários países incentivem seus estados membros a buscarem harmonizar suas políticas de educação, isso porque “[...] a migração internacional e a mundialização dos fluxos de informação permitem as inovações e pesquisas educacionais para circular melhor em todo o mundo” (Akkari, 2017, p. 940). Nesse contexto, a educação desempenha papel basilar, estabelecendo-se, assim, um estreitamento dos vínculos entre ela e a globalização econômica. A partir disso, as políticas educacionais dos mais diversos países passam a ter intervenção dos organismos internacionais com o objetivo de alinhá-las à competitividade da economia globalizada e, com isso, suprir as suas demandas.

Há aproximadamente 31 anos o debate sobre a agenda global vem sendo tratado com diferentes denominações e visões: Laval e Weber (2002) a concebem como uma nova ordem educacional mundial, um novo modelo educativo; Dale (2004) trata por Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE); Akkari (2011, 2017) chamou inicialmente de internacionalização das políticas educacionais e, posteriormente passou a tratar como agenda internacional para a educação.

No entendimento de Laval e Weber (2002), a fase da globalização da economia, no que diz respeito à educação, caracteriza-se pelo domínio de um novo modelo de educação que é inspirado pela lógica da economia liberal e pela construção de uma nova ordem educacional mundial. Como porta-vozes universais, governos, grandes empresas de comunicações, dirigentes de organizações econômicas internacionais, promovem a difusão de um modelo de escolas nos principais fóruns mundiais, conforme as regras do livre comércio, as estratégias das grandes empresas multinacionais e com uma ideologia neoliberal que lhe dá sustentação.

O que se preconiza são reformas liberais em escala mundial que tenham como eixos complementares: reduzir custos que são cobertos por despesas públicas; introduzir mecanismos e valores de mercado; e dar prioridade aos objetivos econômicos da formação. As características como a descentralização, a padronização de métodos e de conteúdos, como também o novo gerenciamento das escolas e a profissionalização dos professores, são essencialmente *competitively-centred*. Nessa perspectiva, uma ruptura se opera: a escola, voltada principalmente para a formação do cidadão, está agora sendo direcionada para a satisfação do usuário, do cliente, do consumidor, para os objetivos de competitividade da economia globalizada (Laval, 2004; Laval; Weber, 2002).

Nesse modelo, a educação é concebida como “[...] um fator de produção que condiciona a produtividade, a capacidade de atrair capital, competitividade e emprego”, ou seja, como “[...] um fator cujas condições de produção devem ser submetidas à lógica do mercado” (Laval; Weber, 2002, p. 4). Nessa concepção, o conceito de educação saiu da onda neoliberal, que invadiu, desde os anos de 1980, as representações e as políticas nos países do ocidente. E, a escola é vista, pois, como ferramenta para fornecer às empresas o capital humano de que elas necessitam.

Destarte, o conhecimento como fator de produção se torna, conforme esclarece Laval (2004), um investimento rentável para os indivíduos. Os valores da escola agora são outros: eficácia, mobilidade e interesse, mudando, assim, o seu sentido, “[...] ela não é mais local de assimilação e de presença frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante” (Laval, 2004, p. 23).

Em síntese, a nova ordem educacional mundial utiliza os mesmos mecanismos que o mercado usa. Nesse contexto, o papel da escola é formar um capital humano. A noção de capital humano, apesar de não ser a revolução da teoria econômica, permitiu que o olhar que se tinha sobre a despesa com a educação passasse de consumo para investimento. Assim, o capital humano passa a ser entendido como um bem privado que proporciona um retorno ao indivíduo que o detém. Tendo como seus defensores os organismos internacionais, essa concepção é bem aceita pelos governos nacionais que prontamente se tornam também seus difusores, contribuindo, assim para a constituição progressiva de um modelo unificado de educação em escala global (Laval; Weber, 2002).

Segundo Laval (2004), as apostas estratégicas em recursos humanos se tornaram mais importantes na competição entre empresas transnacionais e economias nacionais. Em vista disso, o autor argumenta que, na visão da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), existe um novo modelo educativo que tem como principal característica a inteligência valorizada pela educação, como capital humano, tornando-o um recurso primordial para o nascimento de um modelo educativo internacional.

Em suas análises sobre a relação entre globalização e educação e sobre os efeitos daquela sobre esta, Dale (2004, p. 425) parte da afirmativa de que “[...] a globalização na medida que pode afetar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extranacional, o que é que pode ser afetado e como é que esse efeito acontece”. Para a compreensão desses efeitos o autor se utiliza da abordagem de uma AGE, cujo termo global denota “[...] forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (Dale, 2004, p. 426).

Na abordagem da AGE, de acordo com Dale (2004), a globalização corresponde a um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores. Deve ser vista como sendo construída por meio de três conjuntos de atividades relacionadas entre si: econômicas, políticas e culturais. Por meio de pressões econômicas e políticas globais, impõe-se a necessidade de adesão a esses princípios, e os estados respondem a essas pressões reformando as suas agendas educacionais para atender a essas novas demandas do capital.

Assim, as agendas nacionais para a educação são formadas sob forças supranacionais que exercem influência sobre o Estado e o seu modo de governação educacional, não somente no estabelecimento das políticas educativas, da determinação dos conteúdos, da política curricular, mas também na associação do financiamento e da regulação na provisão da educação. As agendas têm especificidades locais e não repercutem em todos os Estados nações da mesma forma. Além do mais, e “[...] isto é crucial, o padrão da governação educacional permanece em grande parte sob o controle do estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se” (Dale, 2004, p. 440).

É nesse cenário, segundo Dale (2004), nos quais os quadros regulatórios nacionais são moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas

nacionais, ou seja, pelas vias da influência sobre o Estado e sobre a regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. Essa influência se manifesta, notadamente, por meio das organizações internacionais, elas mesmas criações dos estados atuando em favor do interesse coletivo dos mais poderosos entre eles enquanto meio de assegurar a perpetuação desse coletivo em um mundo volátil.

Outro autor que também versa sobre a influência do global e internacional nas políticas nacionais de educação é Akkari (2011, 2017). Em 2011, ele discutiu sobre a internacionalização das políticas educacionais a partir do crescimento da circulação de conceitos e boas práticas considerados supostamente relevantes para as políticas educacionais no âmbito internacional. O autor destaca que independentemente “[...] do país considerado, as políticas nacionais de educação não podem mais ser concebidas e implementadas sem considerar os debates internacionais” (Akkari, 2011, p. 17) e menciona os temas que estão presentes nos debates: adaptação indispensável à globalização econômica; benefícios das TIC na educação; descentralização; privatização da educação; obrigação de resultados; prestação de contas; boa governança; qualidade da educação; reformas curriculares; padrões educacionais; profissionalização docente (Akkari, 2011).

Akkari (2017) defende ainda uma agenda internacional para a educação como resultado do trabalho conjunto das organizações internacionais que exercem influência no setor da educação. Essa agenda é criada a partir de declarações internacionais, como a de Jomtien, em 1990, e Dakar, em 2000. Conforme Cabral Neto e Castro (2007), a agenda é reforçada nas declarações elaboradas nas reuniões do Comitê Regional Intergovernamental – vinculado ao Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe (Promedlac), de 1991/2001, e ao Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (Prelac), de 2002.

Para Akkari (2011, 2017), apesar das diferenças e das relações de poder existentes entre os países, a adoção de modelos educacionais internacionais conduz a semelhanças que transcendem as fronteiras, quais sejam: padronização de currículos a partir de competências disciplinares e transversais; resultados de aprendizagem mensuráveis por meio de testes padronizados; crescente mobilidade de alunos e professores; uso das novas TIC; uso de estudos comparativos como o Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes (Pisa). Há uma tendência, portanto, à homogeneização de modelos educacionais, e os organismos internacionais têm contribuído para isso.

A agenda internacional para a educação 2030, criada no Fórum Mundial de Educação, em Incheon, em 2015, foi a primeira agenda comum entre os países do Norte e do Sul. Segundo Akkari (2017), uma agenda apoiada pelos organismos internacionais é importante devido ao seu forte valor simbólico para todas as partes que estão interessadas na educação, afinal, “[...] uma agenda comum abre as portas para mais parcerias e diferentes pontos de vista sobre a educação e a formação” (Akkari, 2017, p. 941).

Seguindo a mesma linha de pensamento de Dale (2004), Akkari (2017, p. 942) afirma que

[...] as organizações internacionais não são entidades autônomas e independentes dos Estados que desempenham no seio das organizações internacionais que promovem a agenda em 2030 um concurso influente entre os diferentes estados e blocos. Além disso, as organizações internacionais são financiadas pelos Estados que não hesitam em usar este poder para exercer sua influência ou para legitimar sua agenda doméstica no setor da educação.

Isso é perceptível, conforme o autor, na pressão exercida pelos Estados para obtenção de uma maior padronização da prestação de contas, da privatização no setor da educação, como também da exigência de implementação de *Charters Schools* e *Voucher*. Além do que, para os estados

mais poderosos, a influência da agenda sobre as suas políticas de educação é relativamente limitada, enquanto para os estados mais frágeis seguir as diretrizes da agenda pode significar a abertura de financiamento internacional, necessário para o desenvolvimento ou para a manutenção de seus sistemas educativos.

Decerto, reformar os sistemas educacionais tem sido efeito da globalização econômica, cujas mudanças difundidas por arranjos dos organismos internacionais, via uma agenda global, tornou-se estratégia comum em vários países. Nesse sentido, torna-se importante também mencionar um movimento baseado no mercado, que tem direcionado as reformas educacionais a assumirem esse caráter global. É o que Sahlberg (2012) denominou de Movimento Global de Reforma Educacional (GERM, do inglês *Global Education Reform Movement*).

Iniciado no Chile, em 1980, o movimento tornou-se, na visão de Sahlberg (2012), uma ortodoxia de reforma educacional em muitos sistemas educacionais, sendo adotado pelos Estados Unidos, pela Inglaterra, pela Austrália e por outros países. A ideia do GERM tem sua origem na pesquisa de Andy Hargreaves, sobre o movimento de padronização da educação, e se popularizou no mundo na década de 1990 (Sahlberg, 2012, 2016).

Sahlberg (2016) explica que as fontes de inspiração que impulsionaram o GERM são três ideias educacionais globais que, imbuídas de sentido e bem-intencionadas, prometiam melhorar a qualidade e a equidade dos sistemas de educação em todo o mundo. A primeira relaciona-se ao avanço das abordagens construtivistas, a partir dos anos de 1980, que mudou o foco do professor (instrução) para o aluno (aprendizagem ou produção). A segunda vincula-se à crescente demanda por garantia de educação pública e inclusiva para todos, centrada em currículos obrigatórios e padrões de aprendizagem associados com testes padronizados como forma de garantir a qualidade do desempenho educacional para todos em todo o mundo. A terceira é a descentralização da educação, governança que demandaria maior autonomia para as escolas.

É mister evidenciar a analogia bem atual que Sahlberg (2012) faz sobre a ação do GERM no mundo. O autor menciona que essas reformas que seguem padrões semelhantes em diferentes países são como uma pandemia¹, que se espalha e infecta os sistemas educacionais por meio de um vírus. Quem transporta o vírus são especialistas, mídias e políticos. Os sistemas de educação, ao tomarem emprestado políticas de outros, são infectados e, para Sahlberg (2012), as infecções por GERM têm alguns sintomas: o primeiro deles é mais competição dentro dos sistemas educacionais; o segundo é o aumento da escolha de escolas pelos pais. Vistos como consumidores, eles devem selecionar escolas para seus filhos a partir de várias opções. À medida que as escolas procuram atrair esses pais, promovem a competição de mercado no sistema educacional; e o terceiro sintoma é uma maior responsabilização para as escolas e professores quanto aos resultados dos testes padronizados relacionados aos alunos. Esses instrumentos se tornam um meio de prestação de contas.

A agenda global da educação, notadamente, se efetiva no mundo por meio de transferência de políticas de um país para o outro. Trata-se de uma tendência global que, no âmbito local/nacional, tem sido adotada. As reformas dela resultantes não só ocorreram na Educação Básica dos países, mas também na Educação Superior. No caso brasileiro, podemos exemplificar com a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação e Conselho

¹ Sahlberg fez essa comparação em 2012, e, em 2020-2022, o mundo viveu a pandemia com o novo coronavírus. Tem-se, portanto, a noção real do poder de circulação de um vírus no mundo, no caso, do poder de circulação de políticas educacionais internacionais por todos os países.

Pleno (CNE/CP), que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (Brasil, 2019), que usou como referência o modelo da Austrália.

Embora, nas visões de Laval e Weber (2002), Dale (2004), Akkari (2011, 2017) e Sahlberg (2012), na agenda não apareça, de forma particular, a Educação Superior, para Teodoro (2015), a concepção que se generalizou – de que um requisito para o progresso é o aumento dos níveis de escolaridade das populações e de que as necessidades do desenvolvimento exigem flexibilidade, agilidade e alternativas de formação adequadas à rápida inserção em sistemas produtivos em constante mudança e permanente competição – implica a ruptura com padrões e modelos rígidos de Educação Superior. Essas são características que constituem uma agenda global.

Na Europa, na primeira década do século XXI, as mudanças na Educação Superior estiveram associadas à implementação do processo de Bolonha, cujo objetivo foi estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior, que possibilitasse o crescimento da competitividade, atratividade e comparabilidade da Educação Superior europeia. Fundamentado na lógica neoliberal, o Processo de Bolonha estava assentado na redução da responsabilidade social do Estado e na ideia da educação como um bem privado, favorecendo, assim, a criação de um mercado europeu de Educação Superior (Teodoro, 2015).

Na América Latina, no final do século XX, de acordo com Teodoro (2015), o que se verificou em muitos países, quanto à Educação Superior, foi a transnacionalização da oferta via compra de universidades e multiplicação de programas a distância. Um novo senso comum foi constituído, pautado na crítica à ineficácia do Estado e na defesa das virtudes da criação de mercados na educação e na saúde.

Para Teodoro (2015), o século XXI, com a eleição de governos progressistas e de esquerda nos países latino-americanos, trouxe significativas mudanças, a partir do desenvolvimento de políticas de redistribuição de rendas e de satisfação de necessidades básicas das populações mais carentes. As universidades passaram a ter mais recursos públicos com a implementação de políticas de ação afirmativa que visavam atender às populações historicamente afastadas da Educação Superior: afrodescendentes, comunidades indígenas, estudantes pobres. Teodoro (2015) faz uma referência particular às políticas implementadas no Brasil pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff e destaca ainda que ações desses governos também se centraram na criação de universidades populares.

Contudo, o autor afirma que, “[...] tanto da Europa como da América Latina, assistiu-se a profundas alterações nos modos de governo das universidades, tomando como modelo e aproximando-os dos modos de gestão empresarial” (Teodoro, 2015, p. 37). Esse modo de gestão passou a ser prioridade, relegando-se para um plano secundário “[...] as dimensões humanistas e de livre pensamento e inquirição, características do *ethos* universitário” (Teodoro, 2015, p. 37).

Agenda global, economia do conhecimento e os organismos internacionais

Globalmente, o modelo de política de educação disseminado pela agenda é o de países com elevado desenvolvimento social e econômico, ou seja, países desenvolvidos que contam com os organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial (BM), a OCDE, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – para sua implementação pelos Estados nacionais. Nessa agenda, não só a Educação Básica como também a Educação Superior se tornaram pautas das reformas nos sistemas educativos.

Na perspectiva de Souza (2016), esse é um cenário em que os aspectos da política, local/nacional, perdem espaço para a economia e para os tópicos de uma agenda que são advindos da necessidade de integração global. Essa perda não ocorre de forma uniforme e sem resistências, isso porque o estado nacional é quem tem o poder da tomada de decisões, mesmo em um contexto no qual “[...] a globalização tenciona a uma equalização das agendas políticas” (Souza, 2016, p. 465).

Entretanto, de acordo com Souza (2016), nisso reside uma aparente contradição. Mesmo que a forma e os direcionamentos da política sejam de domínio do estado nacional, dois aspectos tencionam o seu poder e autonomia. O primeiro é “[...] o poder de definir a agenda, em torno da qual as decisões serão tomadas” (Souza, 2016, p. 466), porque sai de uma esfera nacional para a global e as pautas são influenciadas externamente. O outro aspecto “[...] se relaciona com as formas de composição da agenda” (Souza, 2016, p. 466), em que as regras do jogo e o poder de participação dos diversos atores fogem do domínio dos estados nacionais, que ficam enclausurados entre sua autonomia e a tensão das demandas que a agenda externa apresenta.

Souza (2016) amplia a discussão afirmando que a agenda global tem como principal motor a economia, partindo da ideia de que isso se comprova com a forte e crescente presença da economia do conhecimento como referência para a definição de políticas no mundo. O conceito de economia do conhecimento foi cunhado por Drucker, em 1969, para fazer referência “[...] à aplicação do conhecimento de qualquer campo ou fonte, novo ou velho, como estímulo ao desenvolvimento econômico” (Guile, 2008, p. 613). Segundo o autor, Bell e Castells foram os autores que “[...] definiram a economia do conhecimento, em termos de conhecimento, como principal fator da produção e a tecnologia como seu principal recurso” (Guile, 2008, p. 612). Para Bell e Castells, conforme Guile (2008, p. 615), “[...] o conhecimento tem importância fundamental para o desenvolvimento econômico nas sociedades industriais avançadas”.

A concepção do conhecimento como fator de produção é defendida também pelo BM (1995), para quem as Instituições de Ensino Superior (IES) têm como responsabilidade principal entregar às pessoas os conhecimentos que são requeridos para o desempenho de cargos nos setores públicos e privados. O BM defende que a evolução da Educação Superior se relaciona ao desenvolvimento econômico, destacando que em países desenvolvidos as taxas de matrículas e as taxas de rentabilidade social são indicadores de que os investimentos, nesse nível de educação, contribuem para aumentar a produtividade do trabalho e, conseqüentemente, produzem um maior crescimento econômico, elementos essenciais para a diminuição da pobreza. O BM considera necessário que os Estados invistam na promoção do conhecimento, pois, “[...] assim como o conhecimento se tem convertido em um trampolim para o crescimento e desenvolvimento econômico, a promoção, a criação de uma cultura que fomenta sua criação e difusão se tem feito igualmente crucial” (BM, 2000, p. 38).

Na concepção de Souza (2016), a economia do conhecimento “[...] indica que o conhecimento e a educação podem ser equiparados a um produto negociável e, como todo produto ou serviço (educacional ou de inovação intelectual), pode ser negociado, comercializado, exportado com boa taxa de retorno” (Souza, 2016, p. 466). É com base nessa lógica da economia, na qual o conhecimento é importante como mercadoria e fator de produtividade econômica, que os países são induzidos a desenvolver suas políticas educacionais adequadas às regras globais de mercado. Nesse sentido, os sistemas de ensino dos países são importantes estrategicamente para promover o desenvolvimento econômico.

O paradigma tecnológico, intensivo da nova economia do conhecimento, trouxe para as instituições de Educação Superior novos desafios, colocando-as no centro do debate e das agendas das políticas governamentais. No contexto da globalização, a educação passou a ser vista, em muitas

partes do mundo, como um motor para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento, impactando diretamente em demandas globais e locais para a Educação Superior.

Segundo Castells (1999), o conhecimento e a informação sempre foram elementos fundamentais para o crescimento da economia e, na atualidade, a evolução da tecnologia tem determinado cada vez mais a capacidade produtiva dos países e os padrões de vida das sociedades contemporâneas. Esse também é o entendimento de Carnoy (1995), para quem o incremento da produtividade e o crescimento econômico dependem cada vez mais da aplicação do conhecimento e da informação à produção, tornando, assim, a base científica cada vez mais importante. Esses aspectos tornam-se elementos centrais da competitividade dos países e elementos fundamentais para a sua inserção no mundo globalizado. Em outras palavras:

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação se integram ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a acumulação e reprodução. À medida que a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o conhecimento propriamente dito, pois o capital financeiro funciona com a riqueza puramente virtual, cuja existência corresponde à própria informação. Essa situação produz, entre outros efeitos, um bastante preciso: o poder econômico que se fundamenta na posse de informação [...] (Bernheim; Chauí, 2008, p. 7).

Dessa forma, pode-se entender que o conhecimento e a informação estão se tornando o principal elemento de lucratividade das empresas. Esse fenômeno tem repercussões diretas nas políticas voltadas para a Educação Superior, uma vez que é nesse nível educacional que parte do conhecimento é produzido. Essa situação, entretanto, carrega consigo contradições, posto que o conhecimento deveria ser independente, porém está cada vez mais atrelado ao capital especulativo no atendimento de sua objetividade e ao serviço de sua multiplicação.

Segundo Dias Sobrinho (2010), a competitividade como motor da economia de mercado se exerce com um certo tipo de conhecimento, competência, atitude e, claro, bem ajustados às práticas econômicas. Com isso, tornam-se elementos importantes para o desenvolvimento econômico o conhecimento, a ciência e a técnica. Essa tríade se constitui como fator de competitividade, impactando diretamente na formulação das políticas para a educação e, principalmente, para a Educação Superior, por ser esta entendida como propulsora do desenvolvimento social e econômico dos países. Essa visão faz com que esse nível da educação se oriente não para o desenvolvimento refletido da sociedade, nem para a formação de consciência crítica, mas principalmente para a automatização técnica e a competitividade individual.

Com o objetivo de promover e desenvolver as competências necessárias ao mundo do trabalho, a Educação Superior passou a assumir novas demandas mundialmente. Como espaço de produção do conhecimento, hoje tem a difícil tarefa de preparar um indivíduo para um mundo globalizado, sem fronteiras e centrado no conhecimento. Portanto, o nível de exigência de preparação para atuação no mercado de trabalho que se coloca a indivíduos e países, explica o quanto é crucial que seja ampliado o acesso ao Ensino Superior e, correlativamente, a necessidade de investir em novas tecnologias e processos. Considerada como um dos fatores decisivos para o desenvolvimento, não causa estranheza a crescente centralidade da educação para as estratégias nacionais no mercado global.

A centralidade e a expansão da Educação Superior nas agendas globais

Na atualidade, evidenciam-se tendências da agenda global adotadas na Educação Superior, tanto nos países desenvolvidos, quanto naqueles em desenvolvimento, tais como: o crescimento

acelerado das matrículas, denotando um processo de massificação e de universalização da Educação Superior; a diversificação das ofertas educativas, seja pela variedade dos campos de estudo, seja pela diversidade das instituições de Ensino Superior em um processo de resposta às necessidades identificadas no mercado de trabalho; aumento do Ensino Superior a distância; aumento da interiorização da graduação; privatização desse grau de ensino por via do financiamento privado de instituições públicas e da sua oferta por instituições privadas com fins lucrativos; a interiorização da pós-graduação, entre outras.

Destaca-se, assim, a Educação Superior na perspectiva de sua importante e central contribuição para o desenvolvimento dos países com a formação de capital humano para atender ao mercado. A concepção de capital humano adquiriu centralidade nos organismos internacionais e países ocidentais tanto por se constituir estratégia de crescimento duradouro como por se tornar justificativa econômica para as despesas com educação, valorizada na visão dos que têm o poder de decisão. Vista como investimento produtivo em prol de um rendimento individual, a educação é o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial (Laval, 2004). Essa é a concepção que está presente nos documentos de políticas das importantes organizações internacionais, como o BM, a OCDE e a Unesco.

Em documento da OCDE (2009), intitulado *Higher Education to 2030*, identifica-se essa concepção quando trata, em uma seção específica, sobre as políticas para uma economia europeia do conhecimento, defendendo que:

A mão de obra qualificada é um componente-chave da economia do conhecimento, incluindo inovação. O capital humano que se desenvolve através da educação, no entanto, é impermanente e móvel, e os alunos formados por universidades estrangeiras têm oportunidades altamente aprimoradas de trabalhar para empresas estrangeiras e emigrar, dado a oportunidade que tiveram (OCDE, 2009, p. 98, tradução nossa).

Seguindo a mesma linha de pensamento, no documento *Hacia las sociedades del conocimiento*, a Unesco (2005, p. 17) afirma que “[...] es necesario actuar para que los conocimientos de que son ya depositarias las distintas sociedades se articulen con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del saber valorizadas por el modelo de la economía del conocimiento”. Disso se depreende que, em escala global, tem-se a concepção de educação que está a serviço dos imperativos da competitividade econômica. E que, por isso, torna-se vantagem competitiva, impondo-se como uma nova ordem mundial aos países que, para não ficarem de fora da participação na economia mundial se submetem e se adequam às agendas globais da educação.

Sob a égide de uma reatualização² da teoria do capital humano, o conhecimento, a competitividade e a Educação Superior, como formadora de recursos humanos qualificados e competentes, estão intrinsecamente relacionados. Trata-se de elementos requeridos pela economia do conhecimento em resposta à demanda da reestruturação capitalista para formação de capital humano. Esses elementos vêm conduzindo os países à expansão da oferta de vagas na Educação Superior, promovendo de forma acelerada o crescimento exponencial desse nível de escolarização e gerando uma tendência global contínua de aumento do acesso ao Ensino Superior. A agenda global é, sem dúvida, influenciada sobremaneira pelas bases atualizadas da teoria do capital humano.

O relatório da OCDE, *Education at a Glance*, de 2021, mostra que a proporção média de pessoas na faixa etária de 25-34 anos com nível superior em todos os países da OCDE aumentou

² Termo empregado por Lima (2012) para caracterizar a hegemonia dos objetivos econômicos dos discursos atuais e das medidas governamentais que se voltam para o crescimento econômico, a competitividade econômica, a produtividade etc.

de 37%, em 2010, para 45%, em 2020 (OCDE, 2021). Segundo o documento (OCDE, 2021), no Brasil, nessa mesma década, o percentual dobrou, em 2010, 12% dos brasileiros de 25-34 anos tinham nível superior. Em 2020, eram 24%. Esse dado é comparável ao do México (25%), mas está abaixo de outros países latino-americanos, como Chile (34%) e Argentina (40%). Essa porcentagem corresponde à metade da média dos países da OCDE.

No Brasil, a proporção de pessoas que fazem Mestrado ou Doutorado também é menor do que a média registrada pelos países da OCDE. Tanto aqui como lá, é uma minoria que chega a esses níveis, mas, no Brasil, a seletividade é ainda maior. Segundo o *Education at a Glance* (OCDE, 2021), somente 0,8% dos brasileiros entre 25 e 64 anos têm título de mestre. No conjunto da OCDE, a média é de 14%. A porcentagem dos que chegam ao Doutorado é ainda menor, 0,3% da população de 25 a 64 anos. No grupo da OCDE, a média é de 1%.

De acordo com o Instituto de Estatística da Unesco (2021), a demanda pela Educação Superior continua crescendo à medida que as universidades competem globalmente para atrair estudantes. O crescimento dessa demanda é visível no número das matrículas da graduação nos países que compõem a região ibero-americana. De 8.4 milhões, em 1990, evoluiu para 25 milhões, em 2011, ou seja, quase que triplicou, chegando a representar 13% da matrícula mundial (Brunner, 2012).

Esse mesmo estudo apresenta que, nesses países, em 2010, existiam 4.000 universidades e 12.000 instituições não universitárias de Educação Superior. Em igual período, os dados do Censo da Educação Superior do Brasil do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (1999, 2011) mostram que, em 1990, o total de matrículas era 1.540.080. Já, em 2011, atingiu 6.739.689, uma taxa de crescimento de 337,6%. Em 2010, existiam 190 (101 públicas e 89 privadas) universidades e 2.378 (88 públicas e 2.100 privadas) instituições não universitárias de Educação Superior no país. Em 2020, eram 203 universidades (112 públicas e 91 privadas) e 2.254 instituições não universitárias (192 públicas e 2.062 privadas).

Pelo quantitativo de IES, observa-se que, no Brasil, sua expansão tem ocorrido majoritariamente pela via do setor privado. Segundo o Inep (1999, 2011, 2020a), em 1990 as matrículas eram 961.455 e, em 2011, aumentaram para 4.966.374, um exponencial crescimento de 416,5%. Já, nas IES públicas, o aumento foi equivalente a 206,5% (1.773.315). Os dados mais recentes são os referentes ao Censo de 2020, os quais mostram que as IES privadas com um volume de matrícula na ordem de 6.724.002, enquanto as públicas 1.956.352.

Com relação aos demais países da ibero-américa, as análises de Brunner (2012) revelam que, no Chile, em El Salvador, no Paraguai e no Peru, a expansão tem sido também pelo setor privado. Já, em Cuba, na Bolívia, no Uruguai e na Argentina, tem sido decorrente do esforço dos governos via instituições públicas. Enquanto isso, na Guatemala, na Colômbia, no Equador, em Honduras, no México, no Panamá e na Venezuela, tem sido por meio da combinação público e privado.

Essa expansão nas matrículas tem levado a Educação Superior aos processos de massificação³ e universalização. Conforme Brunner (2012), Gomes e Moraes (2012), a massificação foi anunciada no início dos anos de 1970, por Martin Trow, para definir o processo de transição

³ Termo que vem sendo utilizado pelo BM, desde 1998, na Declaração Mundial da Educação Superior no século XXI, “[...] para indicar uma tendência mundial de expansão desse nível de educação escolar” (Neves; Pronko, 2008, p. 118-119). No Brasil, os documentos governamentais têm preferido utilizar, para indicar a diretriz política de massificação da Educação Superior, a expressão “democratização da educação” (Neves; Pronko, 2008, p. 120). Sguissardi (2015) chama de massificação mercantil e considera que usar democratização como seu sinônimo é uma contradição, diante das análises e das interpretações dos dados sobre a mercantilização da Educação Superior no Brasil.

dos sistemas de Educação Superior por três fases: do sistema de elite para o sistema de massa e, depois, para o sistema de acesso universal.

Gomes e Moraes (2012), tratando sobre os fundamentos da massificação, dizem que Trow, para analisar a transição de uma fase para a outra, utilizou-se de uma dimensão fundante, que é a quantitativa (tamanho e volume do sistema), mas construiu um conjunto de dimensões, que são importantes do ponto de vista epistemológico e metodológico, quais sejam: “[...] tamanho do sistema, funções, currículo e formas de instrução, carreira do estudante, diversificação institucional, *locus* de poder e de decisão, padrões acadêmicos, políticas de acesso e seleção, formas de administração acadêmica e governança interna” (Gomes; Moraes, 2012, p. 173).

Na perspectiva de análise do crescimento do sistema de Educação Superior, os mencionados autores assinalam que Trow considera três manifestações que estão relacionadas entre si e que podem gerar diferentes problemas, provocando transformações nesse sistema: a taxa de crescimento da matrícula (TCM); o tamanho absoluto do sistema e das instituições individualmente; e a proporção do grupo etário de 18 a 24 anos matriculado.

Na concepção de Trow (2005 *apud* Gomes; Moraes, 2012), o centro da transição de uma fase para outra do sistema é o volume de matrícula. Dessa feita, as fases estão definidas da seguinte forma:

- sistema de elite: atende até 15% do grupo etário de 18 a 24 anos. O objetivo desse sistema é preparar a classe dominante e garantir a perpetuação de sua condição de comando com o acesso quase restrito a alunos das classes sociais mais favorecidas;
- sistema de massa: atende entre 16% e 50% do grupo etário de 18 a 24 anos, consolidando-se em relação ao sistema de elite quando apresenta mais de 30% das matrículas desse grupo etário. Transmitir competências com vistas à preparação para uma ampla gama de funções demandadas pelas elites técnicas e econômicas é o objetivo do sistema de massa;
- sistema de acesso universal: caracteriza-se por ser aquele cujo volume de matrículas atende mais de 50% da faixa etária de 18 a 24 anos. Esse sistema possibilitaria o acesso de toda a população às rápidas mudanças sociais e tecnológicas, tendo como único requisito a terminalidade do Ensino Médio (Cabral Neto; Castro, 2018; Gomes; Moraes, 2012).

Levando em consideração esse processo de massificação, Brunner (2012) identificou que a Educação Superior ibero-americana manteve um estrito caráter de sistema de elite até o início dos anos de 1980, com uma taxa de crescimento de matrícula inferior a 15%. Contudo, entrou em uma fase de rápida massificação, alcançando uma cobertura bruta de um terço por volta de 2005, projetando-se rumo à universalização. Com taxas na faixa de 50 a 60%, encontram-se países desenvolvidos como Irlanda, Áustria, França e Reino Unido.

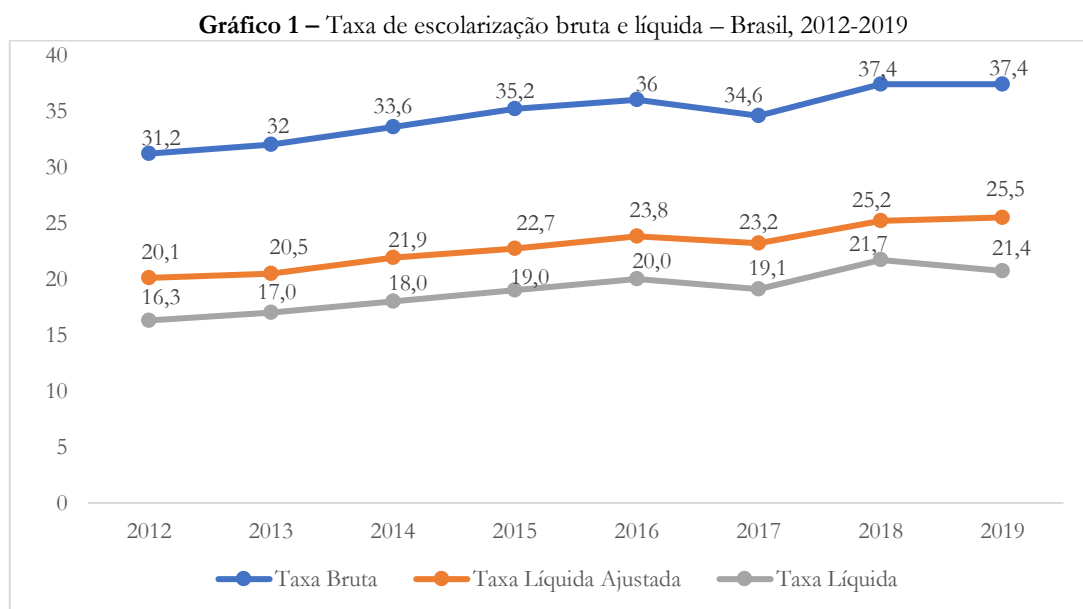
No que diz respeito ao Brasil, as análises de Gomes e Moraes (2012) mostram que, levando-se em conta a relação entre a população de 18 a 24 anos e o volume de matrícula bruta, o sistema de Educação Superior pode ser considerado como um sistema de elite até 2002, isto porque, entre 1980 e 2002, a população matriculada passou de 8,6% para pouco mais de 15%.

Em 2003, o número de matrículas atingiu a casa dos 16%⁴. Em vista disso, fazendo uso da teorização de Trow, os autores defendem que é “[...] a partir desse período que se ultrapassa a linha

⁴ Gomes e Moraes (2012) chamam atenção que eles consideraram a matrícula bruta incluindo estudantes abaixo e acima da faixa etária de 18 a 24 anos. Mesmo assim, defendem a tese da construção política de um sistema de massa no Brasil.

divisória imaginária que marca a transição do sistema de elite para o sistema de massa” (Gomes; Moraes, 2012, p. 180), quando o volume de matrículas registrou um total de 3.887.022, o que representou quase o triplo das matrículas do ano de 1980.

Apesar do sistema de Educação Superior do Brasil, na perspectiva de Gomes e Moraes (2012), ter feito a transição para o sistema de massa – com a taxa de escolarização líquida⁵ atingindo 21,7% em 2018, o que representa crescimento de 5,4% com relação a 2012 e 2,6% com relação a 2017 – mantém-se ainda muito distante de alcançar a próxima fase de acesso universal, conforme se pode verificar no Gráfico 1.



Fonte: Extraído de Inep (2020b, p. 4).

Os dados do processo de massificação da Educação Superior evidenciam que os países, seguindo as diretrizes das agendas globais, têm se voltado para a elaboração e implementação de políticas que promovem a expansão dos seus sistemas de Ensino Superior ao acesso universal. Os países têm se preocupado com o atendimento da demanda global do crescimento da busca por esse nível de ensino e com a formação de capital humano especializado para construção da sociedade do conhecimento.

No entanto, faz-se necessário destacar que a expansão das matrículas tem ocorrido principalmente pela via privatista, que é reveladora da redução de gastos com o setor público. Esse fenômeno, segundo as análises de Brunner (2012), tem como resultado a multiplicação de IES puramente de ensino na América Latina e não de modelo humboltiano de universidades de pesquisa que atuam como ideal da profissão acadêmica. Essas IES somente de ensino atuam mais como agências de instrução e certificação, produzindo pessoal técnico-profissional de forma padronizada.

Segundo Dourado (2003) e Castro (2011), no Brasil, a década de 1990 foi marcada por um movimento de expansão e reconfiguração do Ensino Superior, com participação dos setores público e privado, porém com predominância deste último. Um modelo de diversificação e de

⁵ Indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade. Destaca-se que o Brasil mudou a metodologia de cálculo da taxa líquida, passando a adotar também o conceito de taxa líquida ajustada, que diz respeito à população de 18 a 24 anos que frequenta ou já concluiu a Educação Superior (Inep, 2019).

diferenciação foi adotado em contraposição ao modelo indissociável do ensino, pesquisa e extensão. Com isso, a materialização de tais políticas teve como resultado a criação de formatos institucionais diferenciados, oferta de novos cursos pós-médios e ênfase em novas modalidades de educação, tais como a educação a distância e educação profissional.

Essa diversificação institucional tem contribuído para a expansão da Educação Superior no Brasil, possibilitando o acesso de diferentes públicos a esse nível de ensino, refletindo-se diretamente na qualidade do ensino ofertado. Essa diversificação atende às diretrizes dos organismos internacionais e à centralidade que assumiu a Educação Superior nas agendas globais.

A Educação Superior ganha, assim, lugar central no desenvolvimento cultural e econômico da sociedade contemporânea. Em vista disso, no jogo da relação entre a educação e a economia, estabelecido pela globalização econômica, a valorização do conhecimento se configura como instrumento fundamental para a competitividade no processo do desenvolvimento produtivo.

Vinculada ao mercado, a Educação Superior é considerada, então, promotora do desenvolvimento econômico, dada a importância da formação de profissionais capacitados para atender às demandas do mundo do trabalho, ou seja, a necessidade de formação de capital humano para o mercado.

Considerações finais

No contexto da globalização da economia, a importância que a Educação Superior assumiu como promotora da formação das novas demandas de recursos humanos para o mercado do trabalho vem impondo aos países a crescente necessidade do estabelecimento de políticas educacionais orientadas por uma agenda global para a educação. Elaborada pelos organismos internacionais, essa agenda tem como objetivo estabelecer padrões para formar no âmbito mundial pessoas com competência para atuarem com eficiência e eficácia em um mundo flexível e em constante mudança.

A agenda global se orienta pelo pressuposto de que na sociedade do conhecimento a educação desponta como um fator de produtividade e de competição capaz de contribuir para a inserção dos países no mundo globalizado. Nessa lógica, ganha destaque a teoria do capital humano que defende que a qualificação humana por meio da educação é um dos principais fatores de incidência direta no aumento da produtividade econômica e do lucro das sociedades capitalistas.

Dessa forma, fica evidente que o conhecimento ocupa hoje lugar central nos processos que configuram a sociedade contemporânea, por conseguinte as instituições que trabalham com e sobre o conhecimento participam também dessa centralidade. Essa constatação fortaleceu a relevância do papel estratégico da Educação Superior direcionando-a para o centro do debate das políticas públicas educacionais na medida em que se constata cada vez mais a relação entre conhecimento e desenvolvimento econômico no mundo atual.

Na operacionalização dessas políticas, ganham destaque os organismos internacionais responsáveis por elaborar e disseminar, por meio de declarações, fóruns e documentos, diretrizes que têm em comum adequar as políticas educacionais à nova ideologia neoliberal que vem sendo implantada no mundo. Nesse cenário, novas diretrizes estão postas para o Ensino Superior, elaboradas por políticas nacionais e supranacionais, nas quais esses organismos desempenharam um papel importante na sua disseminação em nível mundial.

Orientada pelas diretrizes da agenda global, verificou-se uma grande expansão da Educação Superior no âmbito mundial prioritariamente pela via privada, em instituições diversificadas e com

a utilização da educação a distância. Essas estratégias contribuíram para redirecionar a concepção de educação, transformando-a de bem público em um serviço a ser negociado pela lógica do mercado.

Referências

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao11>

BANCO MUNDIAL. **La educación superior en los países en desarrollo**: peligros y promesas. Washington: Banco Mundial, 2000.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington, DC: BIRD/Banco Mundial, 1995. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/doc/ensenanza.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: Unesco, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRUNNER, J. J. La idea de universidad en tiempos de masificación. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 130-143, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.69>

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Educação Superior no Brasil: disputas e tensões no processo de expansão pós-LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 207-236.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, A. M.; GISI, M. L. (org.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 15-48.

CARNOY, M. El ajuste estructural y la evolución del mundo de la enseñanza. **Revista Internacional del Trabajo**, [s. l.], v. 114, n. 6, p. 727-752, 1995.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, A. M. D. A. A expansão e o acesso ao Ensino Superior: os novos desafios da educação brasileira. In: SOUSA JUNIOR, L.; FRANÇA, M.; FARIAS, M. da S. B. de (org.). **Políticas de gestão e Práticas Educativas**: a qualidade do ensino. Brasília: Líber, 2011. p. 19-36.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a 312 educação”?

Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000200007>

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DOURADO, L. F. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. *In*: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo, 2003. p. 17-30. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523013417.0003>

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação Superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302012000100011>

GUILE, D. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 611-636, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742008000300004>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução do ensino superior**: 1980-1998. Brasília: MEC, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**: divulgação de resultados. Brasília: MEC, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2008 a 2020. Brasília: MEC, 2020a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos resultados. Brasília, MEC, 2020b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020**. Brasília: MEC, 2021.

LAVAL, C. A produção do “capital humano” a serviço da empresa. *In*: LAVAL, C. (ed.). **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004. p. 3-86.

LAVAL, C.; WEBER, L. **Le nouvel ordre éducatif mondial**: OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne. Paris: Editions Nouveaux Regards/Syllepse, 2002.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

MAUÉS, O. C. Agenda Global de Educação. Conferência de Encerramento do II Encontro Estadual Amapaense da ANPAE e III Seminário Estado e Política Educacional. Macapá, 2021, 1 vídeo (74 min). Publicado pelo canal: PPGED UNIFAP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BbvWPacpq0I>. Acesso em: 10 mar. 2021.

NEVES, L. M. W.; PRONKO M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a glance 2021**. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/19991487>

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Higher Education to 2030**. Paris: OECD Publishing, 2009. (Globalisation, v. 2) DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264075375-en>

SAHLBERG, P. How do educators respond to hard questions on educational change?. *In*: SAHLBERG, P.; HASAK, J.; RODRIGUEZ, V. (org.). **Hard question on global education change**: polices, practices the future of and education. New York: Teachers College, Columbia University, 2016. p. 1-11.

SAHLBERG, P. How GERM is infecting school around the world?. **The Washington Post**, Washington, DC, 29 jun. 2012. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW_blog.html. Acesso em: 26 jul. 2023.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>

SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63947>

TEODORO, A. A universidade no século XXI: desenhando futuros possíveis. **Universidades**, Cidade do México, n. 64, p. 31-42, abr./jun. 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Hacias las sociedades del conocimiento**. Paris: Unesco, 2005.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Higher Education. **Institute for Statistics**, [s. l.], 2021. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>. Acesso em: 30 jul. 2023.

Recebido em 21/11/2022

Versão corrigida recebida em 21/07/2023

Aceito em 23/07/2023

Publicado online em 03/08/2023