

Ensino Superior na virada do século: as posições do Banco Mundial e da UNESCO

Olinda Evangelista

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. E-mail: olinda@brasilnet.net

Eneida Oto Shiroma

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. *School of Continuing Education*, University of Nottingham (UK). Bolsista CAPES (pós-doutorado). E-mail: Eneida.Shiroma@nottingham.ac.uk (UFSC)

Resumo

Este artigo aborda a reforma do Ensino Superior em curso. Analisa os principais documentos publicados pelo Banco Mundial e UNESCO sobre este tópico. Apresenta as avaliações que tais agências fazem sobre a crise do ensino superior e resume suas recomendações que estão relacionadas à diversificação de instituições de ensino "pós-secundário", novas formas de financiamento, autonomia e parcerias. Por fim, discute algumas conseqüências políticas da adoção destas medidas no ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: política para o ensino superior; reforma educacional; universidade; UNESCO; Banco Mundial.

Abstract

This article deals with the current higher education reform. It analyses the main documents published by the World Bank and UNESCO about this topic. It describes their evaluation of the higher education crisis and summarizes their recommendations, which are related to the diversification of the post-secondary institutions, new kinds of financing, autonomy and partnership. Finally, it discusses some political consequences of the adoption of these measures in the Brazilian higher education.

Key-Words: higher education policy; educational reform; university; UNESCO; World Bank.

Introdução

Discussões em torno das mudanças operadas no ensino superior no Brasil têm demonstrado que pelo menos dois caminhos devem ser percorridos no intuito de compreendê-las. De um lado, há uma vasta produção que emana de órgãos governamentais variados, cada qual aportando ao ensino superior suas orientações e normas, nem sempre uníssonas. De outro lado, encontra-se uma avalanche de documentos internacionais dos quais promanam muitas das diretrizes presentes nos textos oficiais e que constituem a raiz das soluções indicadas para a formação em nível de terceiro grau.

A intenção do presente texto é fomentar o debate sobre a racionalidade dessas medidas a partir da análise de alguns dos mais importantes documentos que dão sustentação

conceitual e política à reforma do ensino superior no Brasil. Elegemos para esse fim documentos do Banco Mundial e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) considerados centros irradiadores das diretrizes das reformas, devidamente diferenciadas para os países desenvolvidos e sub-desenvolvidos. Conquanto tais agências exportem políticas educacionais, organicamente articuladas aos intentos econômicos e políticos do grande capital internacional, sua implementação pelo governo brasileiro não se explica pela mera subordinação do país a tais ditames. Interesses e compromissos selados entre ambas as partes e a adesão ativa do governo nacional ao modelo capitalista em curso dão origem a uma particular apropriação do modelo de ensino superior dessas agências. As mudanças projetadas encontram

aqui seus arautos e seus prepostos.

As (pro)posições do Banco Mundial

As propostas defendidas pelo Banco Mundial¹ podem ser apreendidas a partir da mudança conceitual operada em seus documentos nos quais o ensino superior passa a designar todos os níveis de educação posteriores ao secundário, tornando-se equivalente a um nível ou grau terciário. O conceito universidade, predominante até os anos de 1980 como modelo preferencial para o ensino de terceiro grau, é considerado inadequado à realização da sociedade do conhecimento e da informação. A educação terciária não desaparece com a idéia de universidade, mas subordina-a à de ensino superior, colocando-a lado a lado com outras modalidades de ensino, como o técnico profissionalizante.

Esta "inovação" na terminologia, aparentemente pouco expressiva, traz consigo implicações importantes às clássicas funções da universidade: ensino, pesquisa e extensão. O conceito de extensão foi, gradativamente, sendo suprimido dos documentos desfraldando-se o papel de prestador de serviços ao Ensino Superior, intimamente articulado às demandas do mercado no seu viés empresarial. De outro lado, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é minada por uma conjugação de fatores: a reestruturação do sistema de financiamento das instituições de ensino superior (IESs), exigências de ampliação do número de matrículas, de graduados e de cursos sem proporcional aumento de recursos nem contratação de professores, sistema de avaliação e de gratificação pautado em critérios quantitativos que orienta os docentes a priorizarem as atividades que lhes possibilitarão maior retorno. Caso não seja a produção científica, a reforma estimula a opção solitária de prestação de serviços como forma de complementação salarial. O arrocho salarial, nesse contexto, funciona como um potente

catalizador da reforma, capaz de transformar medidas antes repudiadas em almeçadas. Reforça-se concepções como a de Castro, de que o modelo único de universidade com ensino, pesquisa e extensão é uma camisa de força e, numa ode à diversidade, brade a apologia da variedade institucional. De certo modo, essas mudanças conceituais funcionam como o invólucro do "pacote universitário", que impõe ao terceiro grau a meta da conquista da eficiência, da qualidade e da equidade pensadas sob a ótica do desenvolvimento econômico.

Essas, entre outras proposições apresentadas pelo Banco Mundial, costumam aparecer nos documentos precedidas de um diagnóstico da crise nesse nível de ensino. Informam que houve, nos últimos 20 anos, um crescimento de 6,2% das matrículas no Ensino Superior, viabilizada pelo apoio das agências multilaterais. Apontam, porém, que essa expansão não veio acompanhada de índices de qualidade satisfatórios, decorrência, segundo os documentos, da má distribuição e administração dos recursos obtidos. Demoram-se em criticar a dotação orçamentária às universidades, considerada excessiva, em detrimento da educação primária e secundária que, na visão do Banco, seriam os níveis de ensino capazes de solucionar o problema da desigualdade social. Outra crítica contundente desta agência incide na distorção de se canalizar parte majoritária dos recursos para este nível de ensino, a que ascendem predominantemente os alunos de setores sociais mais abastados que por ele poderiam pagar. Nesse mesmo plano, consideram incompreensível que, diante da compressão orçamentária, ainda se destine parte da verba à moradia estudantil, restaurantes universitários e outros benefícios à comunidade universitária que são mencionados como benesses e não como frutos de lutas do movimento de professores, alunos e servidores técnico-administrativos.

Na condição de assessores e avalia-

dores, os consultores do Banco criticam, ao mesmo tempo em que propõem, a redução dos desperdícios decorrentes da subutilização dos serviços, da duplicação de programas, da desertão e repetência escolar e, finalmente, da baixa proporção aluno/docente. Em suma, arrolam críticas que concorrem para o entendimento dos problemas do Ensino Superior como meramente técnicos, gerados por um mau gerenciamento. Tendo diagnosticado a origem da crise, o Banco oferece "saídas" - com base em experiências "bem sucedidas" de alguns países - em forma de lições para a América Latina, África, Ásia e países antes socialistas.

Articuladas são as estratégias traçadas para a reforma do "ensino pós-secundário". A primeira diz respeito ao fomento à diversificação de instituições terciárias, aí compreendidas as universitárias, não-universitárias bem como as de educação à distância. Nesse processo, deve-se estimular a ampliação das instituições privadas e, no caso das públicas, a diminuição da participação do Estado em sua manutenção. Incluem-se nesse vetor, os programas universitários de crédito, sob a forma de *voucher* e/ou de crédito restituível que, conforme os documentos, foram criados para possibilitar atendimento igualitário a ricos e pobres. Esses programas "visando" os estudantes de baixa renda, liberariam as instituições públicas de nível superior para, na condição de autônomas, cobrar mensalidades e eliminar os custos não diretamente relacionados à educação, como alimentação e habitação.

Essa série de soluções expõe o que está em questão, a fonte de financiamento. Prevê-se a captação de fundos, à guisa de filantropia, por meio da contribuição de ex-alunos, de empresas e de órgãos de crédito com a recomendação de maior financiamento privado estimulado por incentivos e contrapartidas governamentais. Entretanto, fica bastante claro que as instituições públicas poderão se responsabilizar por educar apenas uma

pequena parte da população devendo ser a maioria dela acomodada nas escolas privadas. Ainda nesse âmbito, recomenda-se a organização de cursos pagos de curto prazo, afinados com as demandas do mercado de trabalho e mais convidativos aos novos "consumidores de conhecimento" que, ávidos de empregabilidade ou atualidade, buscam responder ao imperativo: - "Aprenda, já!"

Além de cobrar pelo ensino, as IES podem também especializar-se em investigações contratadas por empresas, prestação de assessorias e consultorias no esquema de parceria. Espera o Banco que as medidas elencadas angariem um mínimo de 30% de recursos externos às instituições públicas. Tais coordenadas gerariam maior sensibilidade das escolas ao mercado que, devendo não só administrar mas também arrecadar recursos, tornar-se-iam paulatinamente mais favoráveis à implementação desse conceito particular de autonomia. A coroar essa estratégia encontra-se a avaliação, baseada no desempenho dos alunos, cujos resultados, quando exitosos, serviriam de critério para arrecadação de recursos públicos e privados. Acredita o Banco que somente a competição, entre as instituições, por verba e por alunos poderia gerar o resultado desejado.

Colada a essa, encontra-se outra estratégia, qual seja a da redefinição da função do Estado. A proposição de autonomia encontra-se vinculada, de uma parte, ao financiamento e, de outro, à relativa independência ou limitação das responsabilidades do Estado. A autonomia significa, pois, conferir responsabilidade diretamente às instituições de ensino. Se os recursos estatais são importantes para investigações básicas, o são também para o desenvolvimento e transferência de tecnologias. Desse modo, a eficiência no uso dos recursos públicos estaria relacionada a maior ou menor capacidade das instituições de fazerem frente à esse desiderato. A contrapartida do Estado resumir-

se-ia à redefinição das políticas para o ensino terciário pois prescreve-se que a fiscalização, orientação, avaliação e divulgação dos *scores* seja assumida por órgãos independentes do Estado.

É importante reconhecer que governo centraliza as decisões estratégicas e descentraliza as tarefas de execução, artimanha que lhe permite anunciar que há participação da sociedade civil. Ao envolver Institutos de Pesquisa, fundações, especialistas, enfim os pares, consegue atenuar e dissipar a resistência e as críticas que se pulverizam em múltiplos alvos – Provão, ENEM, parâmetros e diretrizes curriculares, alguns pareceristas do Conselho Nacional de Educação, entre outros. Cumpre observar ainda, valendo-nos um pouco mais das metáforas de guerra, que enquanto diversificam-se os alvos para desconcentração dos oponentes, o Estado e organismos multilaterais fazem justamente o movimento inverso, congregam assessores de áreas distintas para compor os grupos Força-Tarefa (*Task Force*) e conceberem políticas articuladas.

Em síntese, o financiamento do Banco Mundial para o setor educacional está condicionado à adoção de políticas de qualidade, adaptabilidade e equidade, com maior atenção aos níveis primário e secundário. Os países que recorrerem aos fundos internacionais, deverão, no âmbito do ensino superior, dobrar-se à diversificação institucional, à eficiência, ao menor custo, à pesquisa básica e ao desenvolvimento do conhecimento “comercializável”, à transferência tecnológica, ao auto financiamento, enfim, a uma verdadeira reforma do terceiro grau.

Em outras palavras, o Banco Mundial só “cooperará” com os países em desenvolvimento se houver indícios de: ampliação do acesso à educação superior; instituições com programas e objetivos diferenciados; ambiente positivo para a proliferação de escolas superiores privadas; diversificação de fontes de financiamento; planos de empréstimo e

doações para que os estudantes pobres não desistam de investir em sua formação; transparência no uso de recursos para a qualidade e a eficiência; autonomia para as instituições públicas admitirem a quantidade de estudantes por curso necessária parar arcar com seu custeio. A reforma compelida por essa agência deverá resultar, a médio prazo, em renovadas funções para o Ensino Superior, assim sintetizadas: produzir conhecimento; transferir, adaptar e divulgar conhecimentos produzidos em outras partes do planeta; apoiar governos e empresários com consultorias e assessorias; plasmar a identidade nacional e ser foro de debates pluralistas.

As (pro)posições da UNESCO

As orientações da UNESCO (1996; 1998) corroboram a substituição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pela tríade “ensino, pesquisa e serviços”, propondo também a ruptura entre elas. Sua proposta não visa propriamente o descarte da universidade como modelo organizacional do nível superior, mas pretende conferir-lhe a função de portadora de uma nova promessa acadêmica ao adjetivá-la de “pró-ativa”. Sugere que as instituições universitárias devam estar ancoradas localmente mas comprometidas com a busca universal da verdade e do conhecimento para o desenvolvimento humano sustentável. Nessa formulação, o compromisso com as exigências do mercado fica diluído num arcabouço conceitual que abrange perspectivas universalizadas.

Explicita que, ao lado da manutenção do modelo universitário, outros modelos devem existir. A sugestão da diversificação de instituições esteia-se na idéia de que há uma crise no Ensino Superior derivada de sua inadequação às demandas do mundo contemporâneo marcadas pela revolução tecnológica, globalização, regionalização e profundas alterações no desenvolvimento econômico e tecnológico.

Desse modo, seriam necessárias mudanças nas estratégias de desenvolvimento social para que os vários países pudessem inserir-se na ambivalente "sociedade do conhecimento". Cumpre destacar ao menos duas facetas com que esta "promessa de sociedade" (ou sociedade prometida) é apresentada. De um lado, teria se auto-gestado e, pronta, teria ficado esperando por nós, que chegamos ao seu encontro sem o devido preparo. Encontramo-nos agora, imerso em culpas, forçados a superar nosso atraso, ineficiências, incompetências para lidar com o imprevisível. Em suma, tornamo-nos inadequados, ficamos obsoletos, carecemos de reforma. Por outro lado, é referida como a sociedade do risco (Beck, 1992). O Relatório Delors anuncia ameaças de toda ordem: da polarização, da fragmentação, da marginalização, da escassez dos recursos naturais aos quais as nações estão expostas. Torna-se missão da educação buscar suplantar os desafios do mundo, quais sejam, atingir o desenvolvimento humano sustentável, o desenvolvimento social, a democratização e a coesão tendo em vista o maior grau possível de equidade econômica e social.

Para lidar com esta complexa sociedade do conhecimento, porém conhecimento insuficiente para suplantar os riscos por ela produzidos, é que seriam necessários os graduados na universidade, que constituiriam um "quadro de trabalhadores do conhecimento" (Gibbons, 1998, p. i). Tais graduados seriam mais necessários nos países sub-desenvolvidos, imersos em imensas dificuldades financeiras. A eles imputa-se a missão de resolver os problemas locais por meio da adaptação de soluções oriundas de outras regiões do planeta.

Para a UNESCO, seria exatamente a ausência dessa categoria de trabalhadores intelectuais que, associada a má utilização dos fundos nos países sub-desenvolvidos, levou à expansão do Ensino Superior desacompanhada dos objetivos dela esperados. Os problemas elencados, de acordo com consultores dessa

organização, seriam parcialmente resolvidos com a diversificação de instituições e com programas e formas de estudos redutores das disparidades entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nesse rol de tarefas dá-se peso excessivo à educação superior nos países em desenvolvimento. A lógica que preside esse raciocínio é a de que o ensino superior, ao concretizar seu papel social de provedor de ensino, pesquisa e serviços – não necessariamente associados –, consolidaria uma relação com o mundo do trabalho, com o Estado e com outros níveis de ensino, formando graduados capazes de atuar criativamente nesse mesmo mundo e capazes de elaborar soluções para sua crise. Pela atualização dos conhecimentos, pela capacidade de ensinar novas habilidades, de formar bons profissionais e criadores de emprego – os empreendedores num mercado mutante, pelo relacionamento adequado com o Estado e a sociedade – baseados na liberdade acadêmica e autonomia institucional –, pela reflexão crítica, estes novos profissionais poderiam intervir criteriosamente na sociedade, prestando serviços à comunidade e produzindo as alterações demandadas.

Por outro lado, há um suposto de que o ensino superior, tal como está, não reúne as condições para o uso eficiente dos recursos públicos, humanos ou materiais que viabilize tal formação profissional de nível superior. Caberia, então, ao Estado assumir um papel catalítico e regulador incentivando a busca de fontes alternativas de financiamento, envolvendo os setores público e privado locais e nacionais, as organizações não-governamentais, a cobrança de mensalidades entre outras formas. Diferentemente do Banco Mundial, a UNESCO argumenta que o Estado e a sociedade devam encarar a formação em terceiro grau como um investimento nacional de longo prazo, capaz de criar condições necessárias à competitividade econômica.

O projeto dessa agência tem espectro de largo alcance cultural, razão pela qual

pretende interferir/influir inclusive no âmbito curricular, dos processos de ensino-aprendizagem recomendando que os estudos sejam multi e interdisciplinares, com métodos de divulgação baseados nas tecnologias de informação e comunicação. Sua preocupação, atinge também a pesquisa, encarada como pré-condição da relevância social e qualidade acadêmica desse nível de ensino, fundamental para a coesão social. O ensino superior é visto como um parceiro indispensável na relação entre desenvolvimento, ciência, tecnologia e cultura.

Essa posição não representa dissensão às coordenadas de outras agências multilaterais. Contrariamente, a produção do conhecimento é dada como importante, sem contudo ser o principal papel do Ensino Superior. Importa, sim, sua capacidade de incorporar conhecimentos produzidos em outros centros, "reconfigurando-os" localmente, o que quer dizer "*el aprovechamiento creativo (reconfiguración) del conocimiento que se está creando en el sistema distribuido*". (Gibbons, 1998, p. i).

À semelhança do Banco Mundial, a UNESCO traça metas para que a educação superior possa cumprir sua "vocação". Uma primeira meta diz respeito aos aspectos referentes à qualidade, como qualidade de pessoal de apoio, programas e estudantes, infra estrutura e ambiente acadêmico. No que toca à melhoria da instituição e do sistema esta deve envolver ativamente o professor e o pesquisador, novos processos de recrutamento e promoção ademais de programas de treinamento do pessoal acadêmico e administrativo. No caso dos estudantes, a qualidade dependeria de fatores como aptidão e motivação dos egressos do secundário cuja marca central deveria ser a responsabilidade social. No que se refere à qualidade da infra estrutura física e acadêmica, para realizar suas funções seria necessário desenvolver uma cultura institucional com vistas a uma coesão interna e modernização da infra-estrutura. No âmbito da

avaliação da qualidade, encontra-se a orientação de que será medida pelos padrões financeiros de cada instituição, pelo uso que fizer da liberdade acadêmica e da autonomia institucional. O caráter restrito dessa "autonomia controlada" se expressa na recomendação especial de que não se deve utilizá-los para fins de militância e contra as mudanças necessárias que não estão no horizonte das reivindicações corporativas. Não é sem razão que a documentação nacional e internacional insiste no uso da expressão "autonomia responsável".

Finalmente, o projeto da UNESCO considera inexorável a internacionalização do ensino superior entendida como reflexão sobre o caráter universal do ensino e da pesquisa, integração econômica e política, assunção de padrões interculturais, pertencimento às redes informacionais. Abarca-se aqui a idéia de cooperação internacional, parcerias e solidariedade internacional, realizáveis não só por intermédio da prestação de consultorias como também pela concessão de empréstimos das agências multilaterais de financiamento.

Essas são as principais soluções indicadas para reduzir os desequilíbrios entre e intra-regiões e facilitar o processo de transferência do conhecimento, mote que organiza os documentos dessa organização. A UNESCO afirma claramente que, aos países em desenvolvimento, restará a capacidade de adaptar e transferir, com qualidade e adequadamente, o conhecimento produzido em outros lugares, mais especificamente nos países desenvolvidos. *Este pasaje de la producción a la configuración del conocimiento es una ardua tarea, muy en especial en el caso de las universidades de los países en desarrollo* (Gibbons, passim).

Nesses quesitos se assenta o que a UNESCO denomina de "pertinência" da educação superior. Rompida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão - agora serviço -, será a pertinência social e econômica desse grau de ensino, seu vínculo às exigências do desenvolvimento "nacional", seu compro-

misso com os interesses internacionais, que constituirão seu sentido e sua sobrevivência institucional uma vez já anunciaram: "*los imperativos económicos barrerán con todos lo que se les oponga y si las universidades no se adaptan, se las dejará de lado*" (Gibbons, 1998, p. 2).

Algumas implicações para o caso brasileiro

O projeto de universidade, no Brasil, veio se concretizando desde os anos 1920. Foi, entretanto, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, que a idéia de universidade como *alma mater* se consolidou e, com ela, a função de produção de altos estudos, além do ensino e da extensão, embora ainda não associados. Esse mesmo estatuto atribuía a ela a função de formar para a docência, ponto de honra para inúmeros intelectuais do período.³

Como lembram Moraes e Evangelista,

[...] nos anos trinta o modelo de universidade respondia a um projeto político de construção nacional no qual a formação do intelectual cumpria papel de destaque em razão de sua capacidade de "produzir ciência"; [...] nos anos sessenta a universidade foi pensada para atender a um [...] projeto de nação, no qual também a formação do intelectual era vital[...].(Moraes e Evangelista, 2000, p. 8)

O modelo de 1931 vigiu até a reforma do ensino superior, efetivada pela Lei nº 5540, de 1968. Nesse segundo modelo, pesquisa, extensão e ensino eram indissociáveis e com esta índole ocorreu a consolidação da universidade no Brasil. A despeito de o regime ditatorial dos militares procurar implantar o ensino pago, ele não logrou fazê-lo. Novamente, nos anos de 1980, as tentativas de privatização da universidade se acentuaram, mas não foram realizadas. Com persistência, novas investidas foram desencadeadas na década de 1990, procurando-se implementar um modelo universitário "lastreado na lógica do mercado

excludente" (Moraes e Evangelista, 2000, p.7).

Pode-se constatar que o ataque contra a universidade pública brasileira acirrou-se na última década inclusive pela concretização de muitas das orientações presentes na documentação internacional analisada cujas repercussões sobre o ensino superior público já se fizeram sentir nas normas presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996.

Alguns autores têm analisado o que vem ocorrendo com a instituição universitária brasileira na atualidade. Tomemos um aspecto para reflexão, o que se refere à diversificação de instituições. Para Cunha, o que está ocorrendo é uma "fragmentação" do conceito de universidade onde está em jogo duas importantes funções da universidade: a autonomia e a universalidade de produção do saber. Segundo o autor, a primeira configura o avanço da privatização do ensino superior e a segunda a proliferação de centros universitários especializados em um campo de conhecimento, "*status predileto das associações de ensino superior privadas, que encontraram neles uma fórmula barata para realizarem uma proveitosa adequação ao mercado, agora sem a intermediação da burocracia ministerial*" (Cunha, 2000, p. 25).

Num mesmo campo, encontra-se Shiroma que trabalha com o conceito de "diversidade" no ensino superior. Para a autora, as orientações emanadas das agências multilaterais, especialmente presentes no relatório da OCDE⁴, indicam que na "educação terciária",

a adoção deste conceito [diversidade] vem na esteira dos discursos apologéticos sobre produtividade e flexibilidade e aparece como alternativa ao modelo universitário considerado inadequado para responder as demandas da sociedade atual. Diversidade remete à noção de variedade de opções, permitindo, portanto, que o 'cliente' faça escolhas mais apropriadas às suas

necessidades e possibilidades (Shiroma, 2000, p. 15).

De acordo com Sguissardi,

neste ano 2000, em muitos países, as orientações-chave (do Banco Mundial) [...] já se tornaram em grande medida realidade: maior privatização e diferenciação, diversificação de fontes de recursos, redefinição das funções e menor envolvimento do governo com a educação superior; e medidas visando qualidade e equidade (Sguissardi, 2000, p. 72).

Conclusões assemelhadas às já citadas apresentam Catani e Oliveira: "fica [...] evidente que os documentos (internacionais) sugerem uma uniformização as avessas, ou seja, uma padronização das políticas e estratégias que promovam a diversificação e diferenciação dos sistemas de ensino superior." (Catani e Oliveira, 2000, p. 97)

Na visão de Claudio Moura Castro, funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), essa diversificação no ensino superior ocorre tardiamente e é um dos "passos necessários para o avanço do sistema educacional brasileiro". O autor aponta como vantajosa tal diversificação, comparando as instituições fornecedoras de educação com as servidoras de alimentação. Frisa a importância de cada uma a adequar-se à clientela que atende. A universidade, a semelhança dos refinados restaurantes, ao estilo *Tour d'Argent*, ofereceria um ensino superior de excelência, demorado, custoso e para poucos. O bandeirão universitário, ao contrário, "tem que servir a centenas de pessoas em curto espaço de tempo e a um custo baixíssimo" (Castro, 1994, p. 83). Lamentavelmente, este é o teor das recomendações das agências multilaterais para o ensino superior nos países sub-desenvolvidos e em desenvolvimento.

De acordo com este espírito, supõe-se que a universidade deva ser flexibilizada não apenas no sentido de sua fragmentação em inúmeras instituições de ensino superior, como também em sua função social. Esta política que, no caso brasileiro, afronta um projeto de universidade construído desde os anos 1920, visa descaracterizá-la como espaço público, eivando-se da convicção de que sua vocação é formar para o interesse privado. A aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado com o financiamento da universidade e do ensino público; a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições do ensino e da pesquisa na produção acadêmica – inclusive com a aviltante diminuição dos salários de seus profissionais –, instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico, promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes e pesquisadores, transformando-os em gerentes de projetos de pesquisa, mas, sobretudo, de serviços (Moraes e Evangelista, 2000, p. 8)

Evidências dessa natureza, levaram Paulo Arantes a afirmar que a universidade foi empurrada "para o cemitério das grandes carcaças deixadas pelo caminho de uma formação nacional que não se [completou], ao lado de usinas nucleares que nunca funcionam, ferrovias que não levam a parte alguma, etc." (Arantes, 1996, p. 309).

Talvez, nesse desatino, o autor tenha desvelado outra intenção dessa reforma: evitar que a universidade, não como ferrovia, mas como locomotiva, conduza a alguma parte, dando carona aos tantos outros que não embarcaram na nau do conhecimento, e juntos teimem em adentrar percursos não trilhados mesmo quando já fora anunciado que não havia mais caminhos a desbravar.

BIBLIOGRAFIA

- ARANTES, P. (1996) *O fio da meada*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BANCO MUNDIAL (1994) *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D. C. Espanha.
- BANCO MUNDIAL. Departamento de Educacion y Politicas Sociales (1995) *Prioridades y estrategias para la educacion*. Version preliminar.
- BANCO MUNDIAL. (1999) *Education Sector Strategy*. (Human development network series)
- BANCO MUNDIAL. (1999). *Educational Change in Latin America and the Caribbean*. LACSHD. <http://wbi0018.worldbank.org/LAC/>
- BANCO MUNDIAL. /UNESCO (2000) "*Peril and Promise: Higher Education in Developing Countries*". Washington: The World Bank (Task Force on Higher Education and Society).
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (1998) *La educacion como catalizador do progresso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*. BID, abril/98.
- BECK, U. (1992) *From industrial society to risk-society?* In: *Theory, Culture and Society*, 9, p.97-123.
- _____. (1992) *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- CASTRO, Claudio M. (1999) *Os Community Colleges: uma solução viável para o Brasil?* BID/ Departamento de Desenvolvimento Sustentável, dez./99.
- _____. (2000) *A educação é o combustível do crescimento no Brasil*. *Veja*, 27 de dezembro, 2000, p. 196-199.
- _____. (1994) *Educação brasileira: consertos e remendos*. RJ: Rocco.
- CASTRO, C.M. e LEVY, Daniel (1997) *Higher Education in Latin America and Caribbean – a strategy paper*. Washington D.C.: IADB. <http://www.iadb.org/sds/doc/edu-101e.pdf>
- CATANI, A. M. e OLIVEIRA, J. F. de. (2000) *A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação*. *Universidade e Sociedade*. Brasília (DF), v. 10, n° 21, jan/abr., p. 92-101.
- CUNHA, L. A. (2000) *A fragmentação do conceito de universidade no Brasil*. CIPEDES, n° 3(11), dez., p. 20-26. Separata. *Revista Avaliação*, ano 5, v. 5, n° 4(18), dez.
- EVANGELISTA, O. *A formação do professor em nível universitário no Brasil*. O Instituto de Educação da USP (1934-1938). PUC/SP, 1997. Tese de doutorado.
- EVANGELISTA, O. e SHIROMA, E.O (2000) *Ode 'a diversidade na política para o ensino superior*. Florianópolis: UFSC. Mimeo.
- GIBBONS, Michael (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Contribución del Banco Mundial a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. Paris, out/98.
- HAUPTMAN, Arthur (1998) *Accommodating the growing demand for higher education in Brazil: a role for the Federal Universities?* The World Bank/OREALC. LACSHD Paper Series, n.30, nov./98.
- MORAES, M. M. de. e EVANGELISTA, O. (2000) *Universidade Brasileira: de alma mater a causa mortis*. Florianópolis, mimeo.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1999) *Redefining Linguagens, Educação e Sociedade - Teresina, v.6, n.º 6, Jan/Jun. 2001* 83

tertiary education. Paris: OECD.

SGUISSARDI, V. (2000) O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. *Universidade e Sociedade*. Brasília (DF), ano X, nº 22, nov., p. 66-75.

SHIROMA, E. (2000) A política da diversidade no ensino superior. CIPEDDES, nº 3(11), dez., p. 13-19. Separata. *Revista Avaliação*, ano 5, v. 5, nº 4(18), dez.

_____, MORAES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. (2000) *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP & A.

UNESCO (1996). Conferencia Regional de la UNESCO sobre *Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Paris, www.unesco.cl.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Conferencia mundial sobre la educación superior. Paris, www.unesco.cl.

UNESCO (1998) *Towards an agenda 21 for higher education*. Challenges and tasks for the twenty-first century, viewed in the light of the regional conferences. Working document. URL: www.education.unesco.org:80/educprog/wche/.

NOTAS FINAIS

¹ Banco Mundial, 1994; 1995; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1998.

² A título de ilustração podemos citar o **Task Force** constituído por *experts* de treze países convocados pelo Banco Mundial e UNESCO que, o relatório intitulado *Peril and Promise: Higher Education in developing countries*, publicado em 2000. E, no Brasil, temos o grupo **força-tarefa** instituído pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, no começo de 1998, para propor medidas de geração de emprego e renda. O conjunto de recomendações deveria incluir medidas programáticas e legislativas, com horizontes diferenciados, atacando os problemas de curto e longo prazos (Cf. *Relatório da Força-Tarefa sobre Políticas de Emprego: Diagnóstico e Recomendações*, Brasília, agosto/1998 disponível na URL: http://www.mte.gov.br/se/relatorio/pag_1.htm). No área da Educação, a Secretaria do Ensino Superior do MEC também constituiu um **grupo-tarefa**, composto por especialistas na questão da formação de professores, para estabelecerem as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura (Cf. <http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>).

³ É o caso de Fernando de Azevedo, com o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934) e de Anísio Teixeira, com a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (1935). Cf. EVANGELISTA, O. *A formação do professor em nível universitário no Brasil*. O Instituto de Educação da USP (1934-1938). PUC/SP, 1997. Tese de doutorado.

⁴ ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1999) *Redefining tertiary education*. Paris: OECD.