

## **Pensando a educação superior brasileira: concepções e estratégias do Banco Mundial e da UNESCO (1990-2000)**

**Rubia Yatsugafu**

Neste trabalho analisaremos alguns documentos produzidos pela UNESCO e pelo Banco Mundial na década de 1990 no que concerne às políticas para a educação superior. A literatura produzida pela UNESCO durante a década de 1990 apresenta divergências e proximidades com a produzida pelo Banco Mundial no mesmo período. A primeira versão, em língua inglesa, do documento *A educação superior: As lições da experiência* elaborado por uma equipe de técnicos do Banco Mundial é datada de 1994 e tem como fim representar um meio para a implementação das políticas neoliberais nos diferentes países. Os documentos publicados pela UNESCO para a educação superior na década 1990-99, por sua vez, datados de 1995 (*Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*) e 1998 (*La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Informe final* e os *Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*), ainda que fóruns prévios de debate em distintas regiões do mundo que deram sustentação à sua elaboração iniciaram no começo daquela década.

A elaboração dos documentos de 1994 do Banco e de 1995 da UNESCO ocorre quase que simultaneamente. Contudo, quanto à forma de elaboração dos referidos documentos, enquanto a publicação do Banco é concebida por seus especialistas, a da UNESCO

se constitui numa “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI”, cuja intenção explícita é a de “encontrar soluções aos desafios e pôr em marcha um processo de profunda reforma do ensino superior”. O texto, após definir as suas “missões e funções”, estabelece as bases de “uma nova visão da educação superior” a partir de vários eixos prioritários que desembocam em alguns questões [sic!] centrais que passam para o plano da “ação”. Ao final, os delegados da Conferência Mundial se comprometem “a atuar juntos no marco de suas responsabilidades individuais e coletivas adotando todas as medidas necessárias a fim de tornar efetivos os princípios relativos ao ensino superior que figuram na *Declaración Universal* e se comprometem a “tomar as medidas imediatas” contidas no segundo documento *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Enseñanza Superior*. [grifos no original] (TRINDADE, 1999, p.118-119)

A publicação da UNESCO de 1998 conta, inclusive, com a participação de representantes do Banco Mundial, ao lado de mais de 4000 outras pessoas, representantes de instituições governamentais, docentes, discentes, ONG's, empresários etc. (SIQUEIRA, 2001, p.4). Entretanto, talvez em decorrência da diversidade de sujeitos participantes do debate e a forma horizontal segundo a qual este é desenvolvido, o Banco não tenha conseguido firmar sua visão como preponderante nesta publicação.

De fato as publicações em questão e as intenções explícitas do Banco Mundial e as da UNESCO apresentam distinções que merecem ser ressaltadas: enquanto esta pretende realizar “sinalizações intelectuais”, aquela apresenta políticas determinadas para serem aplicadas pelos países enquanto condição para a obtenção de financiamentos; enquanto grande parte dos interlocutores da elaboração dos documentos desta são sujeitos que “vivem”, direta ou indiretamente, a educação superior, os formuladores das políticas difundidas por aquela são seus próprios técnicos, que pouco ou nada entendem do fazer pedagógico da educação superior.

Em seus documentos, os dois organismos fazem um diagnóstico da situação da educação superior naquela década, considerando que, embora este nível de educação tenha apresentado extraordinário desenvolvimento, encontra-se em crise, crise esta que é decorrência do decréscimo de investimento público neste setor. Defendem também sua importância como fundamental para o desenvolvimento econômico e social.

Para o Banco Mundial, a educação superior tem importância essencial para o desenvolvimento econômico e social de um país por colaborar para o aumento da produtividade do trabalho e, assim, para o “alívio de sua pobreza”. A UNESCO, por sua vez, ao divulgar a necessária articulação entre a educação superior e as demandas da produção, aponta que cabe à educação superior contribuir para a sociedade no que diz respeito ao enfrentamento dos desafios do mundo moderno, desenvolvendo sua prática de forma articulada e compromissada com as demandas – atuais e futuras – da sociedade, tendo como fundamentos a pertinência, a qualidade e a internacionalização.

Para a superação da crise da educação superior, ambos os organismos defendem a diversificação das estruturas institucionais desse nível de ensino em função da sua clientela diversificada, a necessidade de busca de novas fontes de recursos (em função da escassez dos recursos públicos) e a necessidade de o Estado definir normas gerais e um marco financeiro global para o desenvolvimento da educação superior. Para o Banco, entretanto, a preferência de investimentos públicos deve ser destinada à educação básica – que nas políticas neoliberais tem sido geralmente reduzida ao Ensino Fundamental, quando não apenas às séries iniciais. Portanto a ampliação da oferta da educação superior deve se dar prioritariamente pela via privada. Afirma o Banco, inclusive, que o Estado pode fomentar o desenvolvimento da rede privada e que o financiamento das instituições de educação superior, sejam públicas ou privadas, deve se dar de forma equitativa. A UNESCO, em contrapartida, defende que o compromisso do Estado com a

educação superior é irrenunciável, e que, portanto estas instituições são constituintes do aparato estatal. Enquanto a UNESCO compreende que a educação superior de qualidade deve se tornar universal, o Banco advoga que a oferta deste nível de ensino deve ser expandida, entretanto deve apresentar diferentes qualidades para os diferentes sujeitos.

A avaliação institucional assume diferentes facetas para cada um destes organismos. Sugere o Banco que por meio da avaliação – que concentre ênfase nos aspectos quantitativos – o Estado seja responsável pela acreditação e fiscalização das instituições de ensino superior e que faça a utilização de mecanismos que vinculem o financiamento das instituições a critérios de desempenho. Destarte, o Banco defende o desenvolvimento de políticas avaliativas marcadas pelo acentuado controle estatal e pautadas na lógica mercadológica, que tem como constituintes a competição exacerbada entre as instituições de ensino superior e o estabelecimento de mecanismos de premiação e punição destas instituições, haja vista que são encarados como um estímulo fundamental para o incremento da produtividade e eficiência educacionais.

A UNESCO, em outra direção, propala a avaliação institucional como um meio privilegiado e fundamental a partir do qual os sujeitos envolvidos com a instituição possam conhecê-la e refletir a respeito do papel que esta desempenha na sociedade, bem como acerca das mudanças que necessitam realizar para contribuir com a melhoria e desenvolvimento de sua prática. Neste sentido, a avaliação não deve representar um controle externo exagerado, nem deve ser utilizada como um meio de limitação do financiamento público. Embora concorde que deva ser estabelecido um padrão de normas que possibilitem a comparação entre as instituições nacionais e internacionais, a UNESCO alerta que é de capital importância considerar as peculiaridades de cada instituição para que a diversidade seja efetivamente preservada.

O Banco faz a defesa de que a diminuição do investimento público neste nível de ensino tende a estreitar seus vínculos com as necessidades imediatas do mercado de trabalho, e isto é visto pelo Banco como algo positivo e necessário. A UNESCO, em contrapartida, entendendo a educação como um serviço público, advoga que não basta à sociedade moderna formação superior especializada; é necessário também que a educação superior trabalhe com formação humanística de todos os alunos. O discurso do então Primeiro-Ministro francês Lionel Jospin na Conferência da UNESCO de 1998 em Paris expressa a vinculação que deve existir entre a educação superior, sem que esta se configure em estreita determinação:

“se o ensino superior deve se adaptar ao mercado, eu recuso a concepção mercantil segundo a qual ele poderia ser determinado pelo mercado.” Acrescenta este comentário absolutamente pertinente de que

se o “mercado é a realidade na qual agimos”, ele é, porém, um “instrumento” e “não é a razão da democracia”. Em consequência, “a universidade deve antes de tudo transmitir conhecimentos e qualificações, mas ela é também um lugar de aprendizado da democracia, de formação dos cidadãos e de realização individual”. (JOSPIN apud TRINDADE, 1999, p.122)

Enquanto a UNESCO destaca a bandeira da cooperação entre as instituições de educação superior e a necessidade de que estas prestem contas à sociedade; anuncia o Banco a competição entre as mesmas no “quase-mercado” educacional para angariarem fundos para sua subsistência – e, conseqüentemente sua forte vinculação com o mercado, a ação do Banco tem como objetivo explícito contribuir para a diminuição de custos e responsabilidades do Estado com relação ao provimento de educação superior, ao mesmo tempo em que pretende colaborar para o aumento da eficiência e capacidade de resposta do sistema educacional ao mercado de trabalho. Nesta direção, trabalha para a implementação de novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação superior, de forma que os Estados possam paulatinamente eximir-se de seu compromisso de financiamento e fornecimento de educação superior, mantendo, entretanto, a autoridade reguladora e controle último do sistema, especialmente quanto a seus produtos. Nestes tempos neoliberais é fundamental “despolitizar a educação” (GENTILI, 2002), transformando-a em mercadoria.

A UNESCO durante a década de 1990, por sua vez, representa uma espécie de amálgama, constituída a partir do embate de diferentes ideias e interesses políticos, expressos pelos diversos sujeitos que participam da elaboração de seus documentos e políticas. Ao mesmo tempo em que reafirma o pressuposto do compromisso irrenunciável dos Estados quanto ao investimento na educação superior, apontando para a necessidade de sua universalização e defendendo que todo legítimo centro de educação superior (público ou privado) tem uma função de índole especialmente pública. Afirma, ainda, a necessidade da busca de novas fontes de recursos, públicos e privados, para a educação superior e a implementação da diversificação neste nível de ensino. Esse posicionamento pode ser articulado tanto à desresponsabilização estatal no provimento da educação superior, quanto à uma expansão da oferta de vagas neste nível educacional com diferentes qualidades, para os diferentes sujeitos, segundo sua origem de classe.

As prioridades e estratégias definidas e defendidas pelo Banco Mundial e pela UNESCO para a educação superior na década de 1990 apresentam, assim, ao mesmo tempo, divergências e proximidades. O documento *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de*

*la experiencia* representa um conjunto de políticas educacionais a serem implementadas pelos diferentes países em desenvolvimento, enquanto os documentos produzidos pela UNESCO têm como alvo a realização de *senalizações intelectuais* fruto de debates realizados em diversos fóruns com a participação de diferentes sujeitos, de múltiplas nacionalidades, impregnados de distintas posturas político-ideológicas, para servirem de fundamentação para a reflexão dos vários países na elaboração de suas políticas para reforma da educação superior. Se a visão do Banco Mundial apresenta organicidade explícita, a da UNESCO é marcada por conflitos políticos entre as diversas posturas de seus interlocutores nesta década. Contudo, tanto as análises da UNESCO como as do Banco são estruturais-funcionalistas, na medida em que, embora perpetrem a denúncia da chamada *crise da educação superior*, restringem-se à percepção de que há um desequilíbrio no sistema, mas não realizam o questionamento do modo de produção capitalista e suas contradições inerentes, além de, por vezes, superdimensionarem as possibilidades e as contribuições que a expansão da educação superior pode proporcionar à sociedade.

Se esta análise pode ser válida para a década de 1990, não é suficiente, todavia, para a compreensão das contradições presentes no documento produzido conjuntamente pelas duas instituições em questão no ano de 2000. Cabe questionar, antes de qualquer outra indagação, o que pode estar por trás desta aliança. Quiçá tenha sido esta uma estratégia do Banco Mundial para associar-se à UNESCO, com o intuito de minimizar as resistências em relação a seu discurso e conquistar espaço e legitimidade política no meio acadêmico, já que

[e]m um contexto político mais amplo, o referido documento caracteriza mais uma disputa entre o Banco Mundial e a UNESCO. De fato, pode ser visto como um tipo de reação levada a cabo pelo Banco Mundial visando enfrentar e diluir a mobilização e aglutinação de forças de diversos grupos ligados ao ensino superior não-alinhadas com a filosofia do Banco, e que de certa forma foi propiciada pelas discussões iniciadas de forma mais sistemática a partir de 1992 e que culminou com a Conferência Mundial sobre a educação superior em 1998, em Paris. Também deve ser visto como o acirramento de pressões dos grupos que dão suporte ao Banco Mundial (...) para introduzir mudanças nas instituições da ONU, parecendo ser a UNESCO a bola da vez. (SIQUEIRA, 2001, p. 8)

Embora o Banco tenha aderido a algumas teses defendidas pela UNESCO na década passada, como a necessidade de expansão da educação superior, a valorização do papel do Estado no financiamento, a necessária existência de sua missão pública e a importância da educação humanística na educação superior para os países em desenvolvimento, este documento está muito mais afinado às defesas realizadas pelo Banco Mundial em 1994 – inclusive reafirmando-as – do que com a literatura publicada pela UNESCO ao longo da referida década.

Além do conteúdo, o documento datado de 2000 apresenta íntima semelhança à publicação do Banco de 1994 até mesmo no que se refere à forma e à metodologia de elaboração: são utilizados os “clássicos” destaques em forma de quadros, que contém exemplos ou resumos e quanto às bases teóricas, são feitas apenas menções às publicações do Banco Mundial.

Especialmente quanto à elaboração, esta se deu pelo trabalho de grupos de *experts* em detrimento de fóruns de discussão mais ampliados (como a UNESCO fazia historicamente). Muito embora a “Força-Tarefa” que elaborou o documento *Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas* (Banco Mundial-UNESCO, 2000) tenha sido composta por sujeitos de diferentes nacionalidades, esta não dissimula o poder e a influência norte-americana na formulação e determinação das políticas a serem adotadas pelos países em desenvolvimento quanto à educação superior:

A composição da Força-Tarefa se resumiu a 14 membros, dos seguintes países distintos: África do Sul, Estados Unidos, Paquistão, Palestina, Chile, Dinamarca, Brasil, França, Japão, Indonésia, Moçambique, Índia e Suécia. Em sua maioria, eram ex-Ministros de Estado em áreas como educação, planejamento, finanças e meio ambiente. O membro de nacionalidade brasileira foi o Prof. José Goldemberg, ex-Reitor da USP e ex-Ministro de Educação no Governo Collor.

Na direção e elaboração do documento, os Estados Unidos certamente tiveram uma maior influência [...]. Os dois membros americanos na Força-Tarefa ocuparam respectivamente a Co-direção e Vice-direção do Comitê Diretor, havendo ainda mais dois representantes americanos que atuaram na função de “Diretores de Estudos”. Destes quatro integrantes norte-americanos, dois deles, David Bloom e Henry Rosovsky, da Universidade de Harvard, foram mencionados como “os principais responsáveis pela elaboração dos rascunhos deste relatório.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.6). (SIQUEIRA, 2001, p.3)

Mais do que isto, este novo documento traz outra marca do Banco Mundial: como estratégia de convencimento para que os países em desenvolvimento – alvo da produção – desenvolvam suas indicações, é sugerida, em troca, uma redução da dívida:

O documento sugere ainda a possibilidade de uso dessa situação de fragilidade financeira para fazer com que os países endividados consentam em adotar reformas que implantem a estratificação formal do ensino superior. Para isso, um novo esquema de redução da dívida foi proposto, especificamente usando como “moeda de troca” a aderência às reformas: “uma redução da dívida pode ser negociada em troca de reforma sistêmica do ensino superior.” (SIQUEIRA, 2001, p.6)

O novo documento assim como o publicado pelo Banco na década anterior, fundamenta-se na teoria do capital humano, que superdimensiona o poder da educação como causa e solução de pobreza e a vê como investimento que produz retorno. Defende um ponto de vista reduzido de conhecimento, a partir do qual este se encontra intrinsecamente relacionado muito mais com os interesses imediatistas do mercado – e da iniciativa privada – do que com os

interesses da sociedade como um todo. Neste contexto, a “orientação ao cliente” passa a ser a expressão chave, seja este cliente compreendido como uma empresa privada, seja como um aluno que procura determinada instituição para comprar seu produto educacional.

Quanto à pesquisa, a Força-Tarefa não reflete acerca da falta de recursos públicos para o seu desenvolvimento; na realidade, o texto do documento chega até mesmo a dar a impressão de que isto pode ser positivo, haja vista que a competição é compreendida como um meio privilegiado para melhorar a eficiência do ensino superior e, com recursos insuficientes, as instituições terão que competir por recursos, o que possibilita sua maior articulação com a indústria e com o mercado em geral.

Além disso, reserva um papel subordinado para os países em desenvolvimento na produção de conhecimentos e não considera sua contribuição para o avanço da produção do conhecimento nacional e mundial, afinal os países (e indivíduos) desenvolvidos (que têm, portanto, renda superior) devem produzir e acessar conhecimentos de elevada qualidade, enquanto que os países em desenvolvimento (de renda inferior) devem assimilar e acessar sua produção. Além disto, a “apropriação indébita e a exploração praticada pelas nações mais ricas sobre o conhecimento, práticas e produtos existentes nos países mais pobres e em desenvolvimento são solenemente desconsideradas no referido documento” (SIQUEIRA, 2001, p.7).

É acirrado o caráter estratificado entre as instituições de educação superior, na medida em que, pela “diferenciação institucional” (que significa a adequação do ensino superior ao mercado e às frações sociais) e pelo incentivo ao ensino à distância (enquanto estratégia para a “democratização” do acesso ao ensino superior), é delimitada, em geral em função da origem de classe dos sujeitos, as características da formação que estes devem ter neste nível de ensino:

- as universidades de pesquisa (como núcleos de excelência) – providas preferencialmente pela via pública – devem desenvolver pesquisa básica e aplicada; lhes cabe realizar a formação das elites, pela produção de alguns especialistas bem-qualificados e generalistas com uma formação ampla e sólida, além de prestar serviços tecnológicos e políticos ao mercado;
- as universidades estaduais ou regionais – de oferta pública e/ou privada – têm como fim formar profissionais liberais e técnicos basicamente provenientes das frações de classe média;

- os centros universitários e faculdades isoladas servem para formar profissionais de pouca especialização em carreira de alto retorno privado, provenientes das frações média baixa e média; e
- as escolas profissionalizantes são destinadas aos egressos do Ensino Médio ou Fundamental provenientes das classes populares e têm como objetivo instruir os estudantes com habilidades práticas para trabalhos específicos.

O ensino superior, em oposição à defesa da UNESCO na década passada, não é defendido, neste novo documento, como um meio que contribua para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária, nem mesmo como um direito humano e social.

A “redefinição da função do governo” no ensino superior proposta se configura em reservar para o Estado o credenciamento, a fiscalização e a avaliação das instituições de ensino superior, bem como determinar a distribuição dos recursos públicos, em função do desempenho das instituições. Isto representa a ampliação da participação da iniciativa privada no provimento deste nível de ensino.

Vale ressaltar que a privatização tem se configurado como muito mais do que um complemento para a expansão da educação superior: o financiamento privado e os provedores particulares constituem os principais instrumentos para a ampliação do atendimento deste nível de ensino. Mais do que isto:

O crescimento da oferta privada tendeu a se beneficiar triplicemente da crise que atravessa a universidade pública: por um lado, canalizando e captando para si boa parte do aumento da demanda pela educação superior; por outro, desfrutando das vantagens oferecidas por administradores que, mediante regulação pseudoliberalizadora, autorizaram a criação de dezenas de novas instituições, transformando a educação superior em um verdadeiro (super)mercado de títulos e de cursos; finalmente beneficiando-se, do que respeita a algumas dessas instituições, de recursos financeiros diretos ou indiretos, concedidos por governos que sistematicamente demonstram mais generosidade com o lobby empresarial que controla a educação superior privada, do que com os reclamos da comunidade acadêmica que atua nas instituições públicas. (GENTILI, 2002, p.99)

Assevera ainda o Grupo outros argumentos já defendidos pelo Banco em 1994 que dizem respeito à amortização da gratuidade nas instituições de educação superior públicas e que o financiamento público deva destinar-se indistintamente para instituições públicas e privadas, em função da “qualidade” de suas propostas.

A concepção de autonomia já defendida pelo Banco na década passada é reafirmada pela Força-Tarefa: as instituições devem ter “autonomia necessária”, ou seja, autonomia para conquistar recursos e gerir recursos adicionais. Esta concepção de autonomia está articulada com

a concepção neoliberal que pretende transformar a educação em mercadoria e submetê-la aos interesses do mercado em todas as suas dimensões: currículos, cursos, duração, objetos de pesquisa etc.

Cabe assinalar que o provimento do ensino superior pela via privada tem, desta forma, se confirmado como um negócio muito lucrativo na atualidade; a diversificação escancara portas talvez não imaginadas há algumas décadas.

Haja vista a argumentação defendida: é evidente que o documento *Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas*, apesar da adoção de algumas das teses defendidas pela UNESCO nos anos de 1990, como a importância vital do desenvolvimento da educação superior – enquanto investimento que garante alta rentabilidade social – e a consequente ampliação do atendimento à sua demanda, bem como da necessidade de existência da educação geral neste nível de educação, representa uma reafirmação dos pressupostos defendidos no mesmo período histórico pelo Banco Mundial, em especial quanto:

1. à diversificação e diferenciação da oferta de educação superior;
2. à defesa da busca de novas fontes de financiamento – para além da estatal – para a ampliação de sua oferta;
3. ao enfoque na relação competitiva entre as instituições para angariarem estes fundos;
4. à constituição de uma estreita relação entre iniciativa privada e educação superior; e
5. à necessidade de redefinição da ação do Estado, para que seja capaz de executar a supervisão e controle último do sistema.

A importância dada à boa governança, à competição institucional e à ação reguladora e controladora dos Estados no que concerne à educação superior – intensamente explicitada a partir dos mecanismos de avaliação da qualidade da educação superior – assume proporção inédita até então nos discursos destes organismos multilaterais. As reformas divulgadas articulam a educação superior a políticas de redução de gastos públicos e de reprodução do capital. Desta forma, antes de serem políticas educacionais, configuram-se como políticas econômicas, que têm como fito contribuir para a “mercadorização” da educação superior, pelo estímulo à competitividade – tanto entre as instituições quanto entre os sujeitos – e à busca da “satisfação dos clientes” – clientes estes que podem ser os alunos (que obtém *ensino*), as empresas privadas

que injetam recursos financeiros nas instituições de educação superior, pela compra de seus “produtos”, especialmente a *pesquisa* que realizam e a própria comunidade que adquire seus *serviços de extensão*.

A adoção do conceito de *meritocracia* como justificativo e legitimador do “sucesso” ou “fracasso”, da “premiação” ou “punição”, dos sujeitos e das instituições de educação superior dissimula a materialidade na qual estes estão inseridos, concretude esta que é marcada pelas contradições do sistema capitalista de produção. Ora, sem dúvida a boa *performance* de uma instituição em uma avaliação estandarizada e a conseqüente conquista de maiores recursos públicos para a manutenção e desenvolvimento desta instituição, bem como a capacidade desta em angariar fundos privados estão para além de seu “talento” ou “mérito”. Da mesma forma, o desempenho do sujeito, tanto na educação superior quanto na sua vida produtiva, está para além de suas simples escolhas, empenho ou talento; a *diversificação* e *diferenciação* da educação superior vem legitimar a ampliação de sua oferta, entretanto com *qualidades diferenciadas* para os diferentes sujeitos, segundo a classe social a que pertencem. Tratar segundo esta ótica as diversas trajetórias a serem percorridas pelos sujeitos e instituições significa tratá-los como únicos responsáveis por seus *desempenhos*, não considerar as condições concretas da realidade da qual são parte e eximir o Estado de sua responsabilidade pública quanto ao *provimento* – e não apenas *fiscalização* – de educação superior.

É fato que os documentos produzidos pelo Banco Mundial e pela UNESCO a partir da década de 1990 têm tido influência determinante no delineamento das políticas nacionais para as reformas da educação superior nos vários países do globo, com especial impacto nos países em desenvolvimento, dada sua posição periférica em termos mundiais no período histórico atual. Contudo, se as ações dos Estados não possuem total autonomia em relação às políticas macroeconômicas relativas à reestruturação produtiva e às reformas neoliberais, seria ingenuidade pensar que o processo de ressignificação da universidade é fruto exclusivamente da tirania da ação dos organismos multilaterais ou dos Estados, bem como seria grande equívoco julgar que as universidades são passivas diante das reformas resultantes dos acordos com o Banco, em especial.

As políticas decorrentes da ação do Banco Mundial e da UNESCO vão ao encontro da implementação dos pressupostos neoliberais nos países em desenvolvimento, o que neste momento histórico (1990-2000) mostra-se fundamental para a reprodução do modo de produção

capitalista na medida em que estimulam a diferenciação da oferta da educação superior e a diversificação das fontes de financiamento das instituições, movimento este a ser regulado pelo Estado via implementação de sistemáticas de avaliação, pautadas em mecanismos de controle de “produtos” educacionais. Promove, assim, a subsunção da educação superior à lógica do *quase-mercado* e da *quase-mercadoria*, embasados na competição desenfreada e no “darwinismo social”.

Referências:

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. 1995. <http://www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/010-1344Sp.pdf>

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como uma nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P., SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Grupo de Trabalho sobre Educação Superior – Task Force. *Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas*. 2000 [http://www.tfhe.net/report/downloads/download\\_report.htm](http://www.tfhe.net/report/downloads/download_report.htm)

SIQUEIRA, A. O documento “conjunto” Banco Mundial-UNESCO sobre Ensino Superior. In: *Cipedes*, no 1 (12) – Mar, 2001, separata de Avaliação – Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior. Campinas: Unicamp, v.6, no 1, mar, 2001.

TRINDADE, H. UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina. In: TRINDADE, H. (org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNESCO. *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. 1995. <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0009/000989/098992s.pdf>

UNESCO. *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Informe final. 1998.  
[www.unesco.org](http://www.unesco.org)

UNESCO/CRUB. *Tendências da Educação Superior para o Século XXI*. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.