

A Política da Diversidade no Ensino Superior¹

Eneida Oto Shiroma²

Introdução

As reformas educacionais dos anos 90 estiveram centradas no Ensino Fundamental no início da década, voltando-se mais para o Ensino Médio e Profissional, no seu final. De acordo com documentos dos organismos multilaterais, que vêm dando os rumos à política educacional contemporânea, a prioridade agora é a reforma do Ensino Superior.

No documento de 1994, *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, o Banco Mundial anunciara quatro estratégias de ação previstas para o Ensino Superior: fomentar a variedade de instituições; expandir as instituições privadas; redefinir a função do Estado e repensar as fontes de financiamento do Ensino Superior. Naquela época, apontava os pilares que norteariam a reforma: diversificação, eficiência administrativa, redução de custos e avaliação da competitividade. Mais recentemente, em 1999, o Banco Mundial publicou outro relatório *Education Sector Strategy* onde reitera os alvos da reforma: currículo, avaliação, descentralização, governabilidade e outras formas de financiamento não-estatal. Pode-se verificar que esses alvos e o itinerário das reformas - do Ensino Fundamental ao Superior - não são exclusivos do Brasil, assemelhando-se mais a componentes de uma agenda educacional globalizada. No entanto, apesar do discurso padronizado e da adoção de conceitos similares, as agências multilaterais de fomento endereçam orientações distintas para os países “em desenvolvimento”.

Neste ano, veio a público o relatório intitulado *Peril and Promise: Higher Education in developing countries*, elaborado durante os dois últimos anos por um grupo (Task Force) constituído por *experts* de treze países convocados pelo Banco Mundial e UNESCO. O relatório aponta a tendência à expansão deste nível de ensino para acompanhar o aumento da demanda em função da melhoria do fluxo na educação básica.³

A idéia de ampliação de vagas levou alguns autores a falar em massificação do ensino superior. Tal massificação

decorreria das demandas do mundo em mudanças, da globalização, das transformações nos sistemas produtivos, da sofisticação das tecnologias de comunicação e informação que estariam colocando novas demandas de habilidades, competências e qualificações para os cidadãos da chamada “sociedade da informação”.

Numa perspectiva otimista, esta “nova” sociedade teria como principal matéria-prima o conhecimento. Um discurso ideológico, que negligencia a heterogeneidade e a segmentação do mercado de trabalho, anuncia que este passará a exigir maiores qualificações de todos, desafiando os trabalhadores a se reciclarem continuamente para acompanhar o ritmo das inovações, razão pela qual “aprender a aprender” volta a ser lema da educação neste fim de século. Embora sedutor, o discurso de massificação do ensino superior torna-se pouco convincente para países que sequer equacionaram o problema da universalização do ensino fundamental. Outra vez emergiram afirmando ser um equívoco falar em massificação ou em transição de um modelo de elite para um de massa pois, da forma com que vem sendo proposta, descaracteriza-se o ensino superior enquanto tal (Gellert, 1997). Argumentam que se trata mais de um processo de fomento à diversidade de instituições que se dedicam ao ensino superior (Neave, 2000; Meek, 2000).

Este tema aparece reiteradamente nas agendas traçadas pelos organismos multilaterais para o Ensino Superior do século XXI. Apresentam-na como forma de promover a equidade. Ao mesmo tempo, temem que o processo de expansão redunde em prejuízos à qualidade do ensino e centralizam os mecanismos de avaliação.

O objetivo deste texto é problematizar a política da diversidade no Ensino Superior, analisar vantagens e riscos do processo de diversificação e discutir as implicações da adoção dessa política para o ensino superior brasileiro.

Diversidade no Ensino Superior

O tema da diversidade no ensino superior vem ganhando relevo na literatura inglesa. Os autores esclarecem que inicialmente, e ainda hoje nos EUA, o uso do termo diversidade está mais relacionado a características dos alunos

1 Trabalho elaborado para o Atelier *Le système d'enseignement supérieur: transformations récentes et débats actuels*. Colloque Brésil 2000. Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III. 16 a 20 de outubro/2000. Agradeço os comentários e modificações sugeridos por Olinda Evangelista à primeira versão deste texto.

2 Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Visiting Scholar na University of Nottingham, Bolsista CAPES. E-mail: Eneida.Shiroma@nottingham.ac.uk

3 Tal expansão também é anunciada pelo Ministério da Educação do Brasil, que pretende ampliar para três milhões o contingente de estudantes do Ensino Superior até 2002. Cf. <http://www.mec.gov.br>.

ou *staff* relacionadas a gênero, raça ou cor, aos estudos sobre multiculturalismo. Mais recentemente a noção de respeito à diversidade, tolerância às diferenças, tem aparecido com frequência nos debates educacionais sobre valores e cultura, especialmente nas publicações da UNESCO. Estas enfatizam a dimensão positiva da tolerância e da diversidade como elementos para construção da cultura da paz. O respeito à diversidade também tem sido resgatado nos debates sobre a inclusão de certos grupos em desvantagem social tratados nas políticas públicas atuais como população vulnerável ou grupos de risco – mulheres, não-brancos, portadores de necessidades especiais.

Contudo, nos últimos anos, a expressão passou a ser adotada para referir-se ao processo da crescente diferenciação das instituições de Ensino Superior promovido pelos governos para responder ao crescimento da demanda de diversos segmentos sociais para este nível de ensino. Certamente, a reivindicação de ampliação do acesso para maiores parcelas da sociedade é legítima, mas as análises sobre as implicações desse processo de diversificação têm gerado polêmicas. Enquanto alguns autores fazem a apologia da diversidade como possibilidade de atingir a massificação, outros ponderam que tal diferenciação dos programas e tipos de instituições não é boa em si mesma (Meek,2000; Neave,2000).

A diversidade tem sido recomendada tanto para os países desenvolvidos quanto em desenvolvimento. Contudo, uma análise comparada das agendas da América Latina e Caribe e Europa mostra que a expectativa de expansão para os próximos anos tem levado a políticas distintas para o ensino superior nesses dois grupos de países.

A agenda européia prevê um crescimento da demanda por ensino superior e preocupa-se com formas de inclusão dos grupos socialmente menos privilegiados. Entretanto, pensar na ampliação exige pensar nas proviões para as instituições. No que tange ao financiamento, há, na agenda européia, um reconhecimento de que as instituições de pesquisa dependem fundamentalmente de recursos públicos. No Japão e países da Europa, o ensino superior continua a ser financiado quase que inteiramente pelo Estado. Analisando a previsão orçamentária para 2000-01 do *Department for Education and Employment* (DfEE) da Inglaterra, vemos que a estimativa de expansão do Ensino Superior vem acompanhada de um aumento dos recursos destinados a este nível.

O Relatório Dearing, intitulado *Higher Education in the Learning Society*, que apresenta as recomendações para os próximos 20 anos na Grã-Bretanha, enfatiza que o Estado deve continuar a ser a maior fonte de financiamento para o Ensino Superior (1997, p.288). Também é consenso nos países europeus que promover cursos de douto-

rado é uma maneira indispensável de desenvolver a próxima geração de pesquisadores (UNESCO, 1997, p.11)

Por outro lado, temos a situação de países em que a tendência à massificação ocorre numa conjuntura de forte retração dos investimentos públicos neste nível de ensino, como ocorre na América Latina e Caribe. Ao invés de incrementar a destinação de recursos públicos para esta expansão programada, os governos estão apostando no crescimento do setor privado. As instituições de ensino superior latino-americanas vêem-se frente ao dilema de ampliar o acesso⁴ sem incremento de recursos, o que pode levar ao barateamento do ensino. Entretanto, sofrem crescente cobrança de qualidade e eficiência em função da avaliação .

As implicações dessas medidas para as universidades têm sido o aumento da competição pelos fundos públicos para pesquisa e ensino, o que acirra por sua vez a competição por estudantes (nos países que adotaram a política de *vouchers*), pelos pesquisadores de maior prestígio.

Com intuito de justificar a política de retração dos recursos públicos destinados às áreas sociais, os governos disseminam a idéia de que as taxas de retorno do investimento na educação primária são maiores e que “qualquer outra coisa além da aquisição de habilidades básicas de alfabetização e aritmética é considerada um bem privado”, devendo ser financiada pelo indivíduo beneficiado e não pelo Estado. Assim, fundos públicos só seriam justificáveis para a educação primária e parte da secundária (Meek, 2000, p. 26). Esses argumentos, somados à idéia de que todos os tipos de instituições educacionais servem a interesse público, reforçam a tese do “público não-estatal” usada para legitimar a privatização do ensino superior.

As estatísticas confirmam que o crescimento das matrículas, constatado no nível pós-secundário, tem se dado no setor privado e em instituições caracterizadas como não-universitárias. Esta constatação propiciou a emergência da expressão *Educação Terciária*.

Educação Terciária: redefinindo o ensino superior

Para as agências multilaterais, a busca por competitividade, o crescimento das demandas do mercado por “recursos humanos” mais qualificados, entre outras mudanças que estamos vivenciando, tornaram o ensino secundário insuficiente para preparar uma força de trabalho adequada para o mercado. Por esta razão, prevêm

4 A quantidade de matrículas tem sido utilizada como indicador de produtividade das instituições e sua expansão é que justificaria a solicitação de mais recursos financeiros.

uma tendência à expansão da demanda para Ensino Superior.

O crescimento deste nível de ensino tem sido prescrito como forma de diminuir os *gaps* (tecnológico, cultural, social) que separam os países, buscando promover a equidade e combater a exclusão social. Nos discursos dessas agências, a educação é apresentada como panacéia para o alívio da pobreza e melhoria da qualidade de vida. Nesta perspectiva, ela deveria ser acessível a todos, inclusive nos níveis posteriores ao secundário, que é compulsório em muitos países.

Segundo o relatório da OCDE⁵, essa perspectiva de acesso universal torna o conceito Educação Superior inadequado, por estar muito associado à idéia de universidade que, segundo o documento, é elitista, seletiva e para poucos. Sugere, então, sua substituição pela expressão Educação Terciária a qual refere-se às distintas formas de educação pós-secundária. Este seria um conceito mais amplo que o de Ensino Superior, englobando a diversidade de instituições que oferecem educação pós-secundária, pós-compulsória, pós-médio, pós-16, *further education*, educação não-universitária, entre outras. Estas instituições têm características diferentes, atendem a clientela diversificada, adotam diferentes estilos de instrução, são financiadas de diferentes maneiras e se prestam a diferentes “missões”. Também inclui cursos e programas de várias modalidades como educação continuada, à distância, e tipos de “curso tampão” para os que aguardam ingresso no mercado de trabalho.

O tema chave desse relatório da OCDE sobre a Educação Terciária é a diversidade. A adoção deste conceito 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.

Argumenta-se que com a diversificação, o corpo discente tornar-se-á cada vez mais heterogêneo em termos de idade, escolaridade anterior e que nutrirá diferentes expectativas com relação ao ensino superior. Assim sendo, as instituições de ensino superior seriam forçadas a redefinir suas metas que são distintas em função da clientela a que servem. Podemos observar que, à semelhança do que ocorre no campo da produção, onde, para atender *just-in-time* o *mix* de pedidos, as empresas buscam novas formas de gestão e racionalização, redução de custos, otimização de processos para responder mais prontamente às flutuações do mercado, no campo educacional, as ins-

tuições também estão se reestruturando, em busca de vantagens comparativas. É justamente nesse contexto que a idéia de diversidade vem sendo difundida.

O relatório da *Task Force* (WB/UNESCO,2000) reforça que as Instituições de Ensino Superior estão sendo forçadas a traçar diferentes metas para atender a clientela diversificada. Isso acarreta uma segmentação horizontal e vertical das instituições, que podem ser claramente identificadas segundo a hierarquia abaixo:

- universidades de pesquisa, que tendem a ser públicas e oferecer educação geral;
- universidades regionais ou provinciais, que ofertam ensino superior em massa, ou seja produzem grande contingente de graduados a exemplo dos *Community Colleges* norte-americanos;
- escolas profissionais, mais voltadas às necessidades da economia local;
- escolas vocacionais e
- universidade virtual, que oferece ensino à distância.

Além dessa estratificação vertical estabelecida a partir das finalidades distintas das instituições de ensino superior (universidade de pesquisa, politécnicas, escolas profissionais, instituições que dão diplomas mas não fazem pesquisa, *Community Colleges*) constata-se uma diversificação horizontal que as divide em: lucrativas, filantrópicas, não-lucrativas e confessionais.⁶

Os *policymakers* das agências ponderam que diante dos sucessivos cortes que os governos vêm implementando para as áreas sociais, vê-se claramente a tendência de que a expansão do ensino superior se dê no setor privado. Ao mesmo tempo, reconhecem, com certa apreensão, que há pouco controle sobre as instituições privadas, observam que muitas limitam-se a acompanhar a oferta curricular das públicas. Manifestam preocupação com a necessidade de regulá-lo, em especial para garantir a qualidade. O Ensino à Distância também tem sido bastante recomendado como forma de dar acesso à população ao ensino superior, respondendo por cerca de 10% das matrículas nos países em desenvolvimento. Da mesma forma, as agências reconhecem a dificuldade em assegurar qualidade e formas de supervisão nessa modalidade de ensino.

Em suma, se por um lado a diversidade é apreciada por permitir acesso ao ensino superior a um contingente significativamente maior de pessoas, fornecendo respos-

5 OCDE. *Redefining tertiary education*. Paris, 1999.

6 As lucrativas foram as que mais cresceram nos anos 1980 na Ásia e África. Há que se ressaltar ainda que no Japão e em alguns países da Europa ocidental que têm alta proporção de matrículas em instituições privadas, por exemplo a Bélgica e países baixos, a educação superior continua a ser financiada quase que inteiramente pelo Estado, que subsidia tanto as instituições de educação superior públicas quanto privadas (WB/ UNESCO, 2000, p.38).

tas mais adequadas para diferentes expectativas, por outro gera outputs diferenciados. E a questão que aparece nos documentos é: *como conciliar qualidade e equidade?* O relatório da *Task Force* responde com uma frase: - *combinando tolerância no ponto de entrada e rigor no ponto de saída* (WB/UNESCO, 2000)

Qualidade versus Equidade: um falso paradoxo

De fato, podemos observar que o discurso da diversificação vem acompanhado da complexificação dos programas de avaliação padronizada e da política de currículo nacional para cursos de graduação. E poderíamos voltar a perguntar: isso leva à massificação? Parece que conduz mais à “democratização” apenas do acesso, sem garantir permanência neste sistema meritocrático que se instaurou nas instituições de ensino superior.

Explicita-se uma crescente tensão entre o discurso da inclusão, anunciado no plano macro social, e a política interna das instituições baseada na seleção que tem acirrado a competição *entre* e *intra* instituições.

Algumas visões “otimistas em demasia” avaliam que essa competição pode ser vantajosa, especialmente com a participação do setor privado que pode estimular a qualidade. Do meu ponto de vista, a diversidade vem viabilizar a política de equidade como racionalização e redução de custos. Ou seja, investe-se em cada estudante apenas a cota proporcional de ensino em quantidade e qualidade que poderá trazer retorno.

A diversificação é fundamental para manter o discurso da inclusão e operar na prática a estratificação entre os que de fato recebem uma formação de nível “superior” dos que experienciam atividades numa instituição de educação terciária. Nesses termos, diversidade e equidade não são conceitos incompatíveis mas sim complementares ao da Qualidade Total que tem orientado as reformas educacionais contemporâneas.

Apresenta-se a diversificação como uma alternativa para estender os benefícios da universidade a maiores parcelas da população. No entanto, esta preocupação não se expressa no incremento dos recursos para viabilizar a expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas. Mas, pelo contrário, assiste-se ao desmantelamento das instituições públicas e o fim da indissociabilidade de ensino, pesquisa, extensão.

A tríade “ensino, pesquisa e extensão” foi muito tranquilamente substituída por “ensino, pesquisa e serviços”. Serviços porque se constituem em fonte de captação de recursos para as Instituições de Ensino Superior e complementação de salário individual para quem presta o serviço. Essa mudança que reforça a tensão na universidade

como instituição pública que passou a operar sob a lógica de negócio privado, tende a se consolidar no projeto de autonomia do Ministério da Educação brasileiro, rompendo a prerrogativa da indissociabilidade entre estas atividades, acentua-se a diferenciação entre as instituições que pesquisam, as que ensinam e as que prestam serviços.

É interessante observar como em meio à apologia da flexibilidade, diversidade, e escolhas, as agências organizam um discurso orquestrado para sugerir o one best way aos países em desenvolvimento, fomentando a privatização e a adoção de modelos de ensino superior sem pesquisa. Um exemplo emblemático é o texto de Cláudio Moura Castro intitulado *Community Colleges: uma alternativa viável para o Brasil?*

Propostas do Banco Mundial para a diversificação do Ensino Superior no Brasil

Em consonância com a tendência mundial, o Banco Mundial⁷ prevê que para acomodar o crescimento da demanda o sistema de Ensino Superior terá que se tornar mais diverso. Atualmente ele atende a menos que 10% dos jovens entre 18 e 24 anos. O Banco explicita a preocupação em aumentar a produtividade deste nível de ensino, o que poderá ser obtido via redução de custo por estudante, cobrando taxas ou diminuindo o tempo dos cursos.

Nas palavras de Cláudio M. Castro, diretor da Unidade de Educação do BID, “os ventos estão soprando na direção dos cursos curtos” (1999, p.1) e por esta razão recomenda os *Community Colleges* como alternativa para o ensino superior brasileiro, especialmente por serem mais baratos que as universidades.

O autor explica que eles funcionam em regime noturno ou de finais de semana. Assim oferecem flexibilidade para os alunos que precisam trabalhar. Seus professores são “menos acadêmicos”, sendo que dois terços dos docentes atuam em tempo parcial, pois têm este trabalho como uma atividade secundária. Apenas cerca de 4% dos professores têm doutorado. A instituição evita contratá-los por “não terem motivação para carga pesada de aulas”.

Com relação às expectativas dos alunos, Castro garante que “nem pensam em curso mais teórico e abstrato”, dado que vêem nos *Colleges* um poderoso canal de mobilidade social. Cita um decano de alunos que diz: “sabemos que os alunos estão interessados em ganhar a vida, não em ficar mais cultos”... (Castro, 1999, p.12).

7 WORLD BANK. *Educational Change in Latin America and the Caribbean*. LACSHD, 1999.

O autor ressalta o dado surpreendente de que 41% dos alunos dos *Community Colleges* fazem curso de recuperação. Nas palavras do autor, alguns são quase um MOBRAF⁸ incluindo alfabetização funcional e matemática básica. Seu papel é oferecer educação compensatória para os que lá aparecem.

Castro destaca os avanços sólidos na forma de ensinar nessa instituição que se assemelha a um paraíso das novas tecnologias instrucionais. Não é incomum um *College* matricular 20% da população da cidade a cada ano. Aí se incluem cursos de todos os sabores, durações e variedades. E acrescenta: se os países com sistema mais justo do que o Brasil foram obrigados a criar um ensino superior dividido e diversificado, “como poderíamos sonhar com um panorama diferente no Brasil”?

Reconhece que a Europa tem exames rígidos de saída do secundário, já os Estados Unidos são o único país rico a graduar semi-analfabetos no secundário. Por isso foi obrigado a criar um sistema “para remendar a péssima educação oferecida naquele nível” (sic). Pela similitude com o caso brasileiro, Castro sugere os *Community Colleges* para o país, enfatizando que “temos que oferecer uma educação mais prática, mais concreta e mais próxima do mercado de trabalho”.

Depois de discorrer sobre as deficiências dos *Community Colleges* o autor insiste que são uma alternativa para o ensino superior brasileiro alegando que: “o melhor que se pode fazer em um mundo imperfeito é desenhar as escolas que respondam ao potencial de cada um”. Afirma que os alunos não estariam estudando nada se não fosse a natureza prática e imediatista destes cursos.

Castro também lembra a importância do valor simbólico do diploma. Com ele vem o status “de pertencer a uma casta superior” (sic). Dessa forma o diploma con-

verte-se em uma questão importante. Cita o exemplo da reforma inglesa de 1992 que transformou os *Polytechnics* em *University Colleges*, também da Austrália onde todas as Instituições de Ensino Superior foram promovidas a universidades. E no Brasil, como seriam chamados? Seqüenciais? Institutos Superiores de Educação?⁹ Segundo este diretor do BID, a diversidade deixa aberto ao setor privado um enorme mercado, talvez o que mais rápido vai crescer nos próximos anos (1999, p.17).

Considerações Finais

A diversidade é parte da nova ideologia da política para o Ensino Superior. Difunde-se na esteira dos discursos que sobrelevam a importância das mudanças, a flexibilidade, maior capacidade de inovação e adaptação, contrapondo-se à regulação do Estado, morosidade, burocratização e controle.

Justifica-se pela expansão da demanda, que por sua vez apóia-se na flexibilização do ingresso. Contudo, tal flexibilização na entrada, via facilitação dos vestibulares ou permissão de ingresso, independente da escolaridade anterior, coloca para o Ensino Superior o problema do nivelamento e, no limite, desvia as instituições de ensino superior de seus objetivos, tendo que assumir as tarefas de ensino não realizadas nos níveis anteriores.

Essa tem sido a prática dos *Community Colleges* que são recomendados como alternativa para o ensino superior brasileiro. Mas essa “saída”, além de não resolver o problema do *gap* tecnológico entre os países, conduz ao barateamento da formação, acentuando-se o *gap* entre as universidades. Em suma, estes são riscos do aprofundamento da política da diversidade no Ensino Superior: ampliação do setor privado, incremento das desigualdades entre instituições de ensino superior e regionais e a própria descaracterização das universidades. Segundo Guy Neave (2000), trata-se de uma alternativa à universidade, pois a diversidade começa onde a clássica definição de academia termina.

Trata-se de uma política compensatória para o ensino superior que, se leva à inclusão, é tão somente a uma inclusão de uma parcela maior da sociedade no terceiro grau, posto que não faz referência aos critérios de permanência e conclusão. Dificilmente uma política baseada em concessão no momento do ingresso vai assegurar rigor e qualidade na saída, ou de início já foi pensada como uma ampliação apenas do acesso. Essa política, como antecipam as agências internacionais, vem favorecer a expansão do setor privado.

Certamente a diversificação acarreta implicações para o movimento docente e movimento estudantil posto que em meio a tanta diversidade a questão da identidade profissional também fica comprometida. O que identificaria

8 O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi um programa de alfabetização de adultos desenvolvido durante o governo militar no Brasil.

9 A proposta de diversificação do Ensino Superior brasileiro apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei n.9394/96, permite a diversificação do sistema nacional em cinco tipos de IES de modo que o sistema de ensino superior passa a ser composto por: universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores. Na época da publicação da Lei, não foram explicitadas as intenções dessa pulverização nem havia clareza sobre as diferentes naturezas dos cursos nela ministrados. A polêmica sobre os Institutos Superiores de Educação (ISE) acirrou-se com a promulgação do Decreto Presidencial n.3276/99, de 06 de dezembro de 1999, que estabeleceu que a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil poder-se-ia ocorrer exclusivamente nos Cursos Normais Superiores, proibindo os cursos de pedagogia de realizar tal formação. Após forte reação das universidades, da associação de formação de professores, e de diversos fóruns de educadores, em 04/08/2000, o ministro da educação homologou o Parecer 10/2000 que altera o decreto presidencial, dizendo que a formação de professores será realizada preferencialmente, e não mais exclusivamente, nos Cursos Normais Superiores. De todo modo, um promissor nicho de mercado foi aberto aos “capitalistas da educação”.

os professores com atividades tão díspares? Nas últimas greves de docentes do ensino superior no Brasil, o movimento sindical tem sentido os efeitos dessa política do "diversificar para reinar". Durante assembleias acaloradas muitos professores se perguntaram: O que nos divide? Talvez, dependendo do ritmo das reformas, em breve talvez estejamos nos indagando: O que nos une?

São urgentes as pesquisas sobre alternativas para que não fiquemos presos à opção limitada oferecida pelos bancos financiadores da reforma, que nos propõem os *Community Colleges* ou nada. E, discordando de Castro, há muitas coisas que se pode fazer em um mundo imperfeito, a começar por recusar-se a conformar-se a ele. Será que indignar-se e pensar alternativas a ele não seria tarefa do Ensino Superior? Mas, como o próprio autor definiu, este não é o perfil dos *Community Colleges* nem tampouco a "vocação" da iniciativa privada.

O percurso realizado no presente trabalho evidencia que a política da diversidade e os cenários que dela decorrem delinham para o ensino superior, especialmente no

caso brasileiro, uma situação progressivamente crítica e ameaçadora para as condições atualmente vigentes nesse grau de ensino. Embora não se possa deixar de mencionar as condições precárias em que já vêm funcionando, elas tenderão a se agravar com a implementação dessa reforma que elegeu as instituições privadas como protagonistas, deixando as escolas públicas à mercê de políticas estatais que apostam na sua destruição como lugar privilegiado de produção do conhecimento com compromissos sociais explícitos. Talvez seja essa a determinação justificam o vigor com que tais políticas são propostas e difundidas.

As questões derivadas das reflexões ora desenvolvidas não se prestam a encaminhar conclusões definitivas sobre a problemática em tela. Entretanto, não se pode negar a necessidade de se pensar detidamente sobre elas assim como a de abrir o debate sobre os desafios colocados pela política de diversificação das instituições de nível superior cujos efeitos deletérios, sem sombra de dúvida, podem ser já pressentidos.

Referências Bibliográficas

- BANCO MUNDIAL (1994) La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. *Washington, D. C. Espanha.*
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (1998) La educación como catalizador do progresso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo. *BID, abril/98.*
- CASTRO, C.M. e LEVY, Daniel (1997) Higher Education in Latin America and Caribbean – a strategy paper. *Washington D.C.:LADB. <http://www.iadb.org/sds/doc/edu-101e.pdf>*
- CASTRO, Claudio M. (1999) Os Community Colleges: uma solução viável para o Brasil? *BID/Departamento de Desenvolvimento Sustentável, dez./99.*
- CORPORACION FINANCIERA INTERNACIONAL (1999). *Inversiones en educación privada en los países en desarrollo.* Washington D.C.: The World Bank.
- DAVIES, John L. A european agenda for change for higher education in the 21st century
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT – DfEE (1998) Higher Education for the 21st century. Response to the Dearing Report. *London: DfEE. <http://www.dfes.gov.uk/highed/dearing.htm>*
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000) The Government's Expenditures Plans 2000-01 to 2001-02. April/2000. URL: <http://www.dfes.gov.uk/insidedfes/pdfs/deprep.pdf>
- DÍAS, Marco Antonio Rodrigues (1998). Higher education: vision and action for the coming century. *Prospects, Vol. XXVIII, no. 3, Sept./98.*
- EVANGELISTA, O. e SHIROMA, E.O.(2000) Ode à diversidade na política para o ensino superior. *Florianópolis: UFSC. Mimea.*
- FISKE, Edward (1996) Decentralization of education gaining consensus. *Washington D.C.: The World Bank.*
- GELLERT, C.(1997). *Elite versus mass Higher Education – a misconceived dichotomy?* Higher Education in Europe vol.XXII (2).
- 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. LCSHD Paper Series, n.30, nov./98.*

- MEEK, V.L. (2000) *Diversity and marketisation of higher education: incompatible concepts?* In Higher Education Policy 13, mar./2000, p.23-39.
- NEAVE, Guy (2000). *Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done.* In Higher Education Policy 13, mar./2000, p.7-21.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1999) *Redefining tertiary education*. Paris: OECD.
- UNESCO (1996). *Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.*
- UNESCO (1998) *Higher Education in the Twenty-First Century Vision and Action. Working Document*.
- 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/.
- WORLD BANK (1999) *Education Sector Strategy. (Human development network series)*
- WORLD BANK (1999). *Educational Change in Latin America and the Caribbean. LACSHD.* <http://wbln0018.worldbank.org/LAC/>
- WORLD BANK/UNESCO (2000) *'Peril and Promise: Higher Education in Developing Countries'.* Washington: *The World Bank (Task Force on Higher Education and Society).*