

# O documento “conjunto” Banco Mundial-UNESCO sobre Ensino Superior

Angela C. de Siqueira\*

O mais recente documento de política educacional para o ensino superior das instituições multilaterais é um documento supostamente “conjunto” do Banco Mundial e da UNESCO, publicado pelo Banco Mundial e intitulado “*Higher education in developing countries: peril and promises*”. (The Task Force on Higher Education and Society, 2000). O documento foi produzido por um grupo de experts organizado sob o que se denominou de “Força Tarefa sobre Ensino Superior e Sociedade”.

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, por contar não só com dois membros na Força-Tarefa, ao invés de um como os demais países, mas também ocupando posições-chaves. 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).

\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense- Niterói- RJ- Brasil. Doutoranda no International/ Intecultural Development Education Program da Florida State University- Bolsita CAPES.

1 Apesar de seus esforços, tal fato não veio a se concretizar. Em função do poderio econômico japonês e o balanço de poder entre os países ricos, o Sr. Matsura acabou sendo o designado para o referido cargo.

Outra influência notável na formação da Força-Tarefa foi a do Sr. Ismail Serageldin, funcionário de carreira do Banco Mundial, que à época de criação da iniciativa da Força-Tarefa tinha pretensões de ser indicado como candidato à sucessão Federico Mayor, para o posto de diretor geral de UNESCO.<sup>1</sup>

No documento “conjunto” foi enfatizado que ambos, o Sr. Serageldin e o Sr. Kamal Ahmad – advogado americano e um dos co-diretores de estudo — foram os principais artífices da iniciativa para a elaboração deste documento: “[Eles] reconheceram inicialmente a necessidade de se fazer um exame independente [sic!] do ensino superior... dos seus esforços resultaram o estabelecimento e a consolidação de um fundo inicial para a Força-Tarefa. (r, 2000, p.7).

A Força-Tarefa reconheceu a contribuição de muitos indivíduos, alguns deles funcionários do Banco ou contribuintes habituais e/ou consultores, afinados com as perspectivas do Banco, como por exemplo, Cláudio de Moura e Castro, Jamil Salmi, Lauritz Holm-Nielsen, Maris O'Rourke, Simon Schwartzmn, Wadi Haddad e William Experton, dentre outros.

Considerando a mencionada constituição da Força-Tarefa não foi uma surpresa que este documento “conjunto” Banco Mundial-UNESCO se assemelhasse mais aos demais documentos do Banco Mundial do que os da UNESCO, não só em termos de forma, mas também como de conteúdo, para não mencionar também de metodologia de elaboração.

Em termos de forma e de metodologia de trabalho o documento “conjunto” seguiu as tendências de Banco Mundial de usar os habituais “quadros de destaque”, com exemplos parciais ou resumos, assim como em trabalhar mais com grupos de experts, do que com fóruns de consultas mais ampliados, como é mais comum nas instituições mais diretamente subordinadas à ONU (Organização das Nações Unidas).

Em termos de bases “teóricas” ou orientação ideológica e de valores, no texto do referido documento “conjunto” só são feitas referências às publicações do Banco Mundial, como o “Ensino superior: lições da experiência” (World Bank, 1994) e resultados de projetos

e experimentos na África do Sul e Cingapura, afinados com a perspectiva do Banco em termos de educação. Enquanto isso, os documentos da UNESCO – que supostamente seria a outra instituição chancelando a Força-Tarefa, o exame independente” e o documento resultante – foram solenemente ignorados, inclusive um documento de política do ensino superior, (UNESCO, 1995) de publicação posterior às “lições da experiência”. Mais ainda, os trabalhos e o relatório final da Conferência Mundial sobre o ensino superior (UNESCO, 1998), na qual o Banco Mundial participou, juntamente com mais 4.000 outras pessoas, representando instituições governamentais, docentes, discentes, ONGs, empresários, etc e baseado num trabalho de mais de 5 anos, com fóruns prévios de debate, em distintas regiões do mundo, também não foram mencionados. Cabe destacar, que devido ao grande número de participantes na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, este certamente foi um espaço no qual o Banco não conseguiu – apesar de ter tentando – ter sua visão como preponderante.

Após essa certa identificação da autoria do documento “conjunto”, como sendo uma produção muito mais afeta ao Banco Mundial do que de fato a UNESCO, vamos indicar algumas das perspectivas e propostas de reforma enunciadas neste último documento com políticas para o ensino superior, direcionado para os países em desenvolvimento.

A Força-Tarefa reconheceu a importância de educação para a sociedade, mas o fez de uma forma desproporcional: “bilhões de pessoas ainda vivem na escuridão de pobreza **DESNECESSARIAMENTE**... isto é em parte porque elas não podem ligar o ‘interruptor da luz’ que é a educação.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.19).

A afirmação supramencionada, super dimensiona o poder da educação, como causa e solução de pobreza. Tal afirmação nada mais é, do que uma reiteração da teoria do capital humano; ou seja, da educação como investimento, que serve para encobrir as reais causas da pobreza que continua nas diversas formas de exploração de indivíduos, grupos e países mais pobres pelos mais ricos, resultando no aumento da acumulação privada do capital, ao lado do crescimento da fome, sub-nutrição, desemprego, sub-empregos, doenças endêmicas e pandêmicas, miséria, angústia, etc.

Na verdade, a Força-Tarefa defendeu uma perspectiva reduzida do conhecimento no qual este deveria servir mais diretamente aos interesses da geração de lucros para determinados grupos econômicos e não aos interesses mais amplos da sociedade como um todo: “A economia mundial está mudando; o conhecimento suplanta o capital físico como a fonte presente (e futura) da riqueza.” (The Task Force on Higher Education and

Society, 2000, p.9). Tal mudança caracterizaria um “economia baseada no conhecimento” (knowledge-based economy) e não nos processos de acumulação prévia, de exploração dos trabalhadores da natureza, etc.

Assim, a concepção de ensino superior usada ao longo do documento é a mesma velha concepção de educação como um investimento; um capital humano, revigorada em face de uma “economia baseada no conhecimento”: “sem um capital humano melhorado, os países inevitavelmente ficarão para trás e experimentarão marginalização intelectual e isolamento econômico.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pgs. 18-19).

Nesse cenário percebe-se uma mudança em relação ao ensino superior que passou a ser enfatizado, principalmente na perspectiva de sua potencial e real contribuição para desenvolvimento econômico. Assim, a anteriormente criticada e até mesmo execrada universidade de pesquisa (porque cara e não adequada aos países com problemas de débito) passa a ser mais apoiada:

Pessoas educadas têm melhores condições para se tornarem empreendedores econômicos e sociais... Elas também são vitais para criar um ambiente no qual o desenvolvimento econômico é possível. Boa gestão, instituições fortes, e uma infra-estrutura desenvolvida são condições necessárias para se ter negócios promissores... Finalmente,... o impacto da universidade de pesquisa na economia – um benefício social de longo alcance que está na base de qualquer argumento visando desenvolver sistemas de ensino superior mais fortes. (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 39).

Seguindo esse raciocínio, a Força-Tarefa reconheceu o engano no uso de “taxas de retorno” veementemente defendidas e prescritas pelo Banco Mundial durante os anos 1980s (Psacharopoulos, 1980; Psacharopoulos, Jimenez, e Tan, 1986). O documento reconheceu ainda a influência exercida pelo Banco Mundial, espraiando-se para outras agências de cooperação internacional:

A Força-Tarefa... acredita que os argumentos econômicos tradicionais [baseados em taxas de retorno] estão baseados em uma compreensão limitada da contribuição das instituições de ensino superior.

O Banco Mundial concluiu que sua estratégia de empréstimos deveria enfatizar a educação primária, relegando o ensino superior para uma posição relativamente secundária... A posição do Banco Mundial exerceu uma grande influência, e muitos outros doadores também enfatizaram o ensino primário. (The Task Force on Higher Education and Society, pág. 39)

Essa mudança de discurso dentro de um documento claramente caracterizado como um documento do Banco Mundial, não significou contudo um endosso à idéia do ensino superior como um direito humano e social; com uma qualidade e relevância vinculadas com o ideal de construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária, tal como de certa forma explicitado nos documentos da UNESCO (1995,1997,1999). Ao contrário, no contexto de uma “economia baseada no conhecimento” e numa sociedade crescentemente desigual, o objetivo dessa mudança parece apontar mais para atender aos interesses das corporações, no sentido de usar e controlar a capacidade das universidades e dos centros de pesquisa para produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, tal mudança visa ainda resolver o problema da crescente demanda para o ensino superior, devido à elevação do nível de escolaridade (mas, talvez não educacional) da população e às necessidades de re-treinamento, objetivando servir neste caso mais como paliativo ou meio primordial a ser apontado para solucionar o desemprego, como se o mesmo fosse causado apenas e fundamentalmente por falta de qualificação e não da ganância das empresas, quase ao final de um novo ciclo de acumulação mundial exacerbada, iniciado no final dos anos 60, e que atingiu seu auge no final nos anos 80 e 90s. Assim, a nova ênfase quanto ao ensino superior, não visa de fato a uma democratização do conhecimento, mas sim a uma certa manutenção do *status quo*, no que concerne distribuição de recursos, da riqueza acumulada e do próprio conhecimento de forma injusta e desigual.

Na verdade, considerando o sistema de ensino superior como um todo, a competição, ao invés da cooperação é vista com meio privilegiado para melhorar a eficiência no ensino superior: “a competição dentro dos setores de ensino superior pode conduzir a padrões mais elevados e a benefícios significantes para os estudantes.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.38).

Porém, foi reconhecido que “as instituições que visam lucro têm que operar como um negócio... portanto elas poderão sub-investir em certas áreas e tipos de ensino superior.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág. 38). Nessa perspectiva, os governos deveriam oferecer os “serviços que o setor privado não pode prover.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 38). Em outras palavras, isto significa que os governos devem financiar a pesquisa básica e certos tipos de aplicada, assim como educar uma reduzida elite de líderes, destinando a maioria uma pseudo-educação superior; já que de baixa qualidade, operacional/técnica ou de caráter mais remedial (????) do que superior (de qualidade/nível elevado).

Dentro desta ótica, a Força-Tarefa propôs a adoção de um sistema estratificado para o ensino superior e o explicitou como se segue: “Um sistema estratificado inclui um nível que é orientado para pesquisa e seletividade e outro que distribui conhecimentos para um grande número de estudantes.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.50).

Tal sistema estratificado foi explicado de um modo confuso no documento. Inicialmente foi descrito que o sistema deveria ser composto por universidades de pesquisa, politécnicos, faculdades profissionais e “community colleges”. (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 29). Mais adiante, tal sistema foi definido como composto por universidades de pesquisa, universidades estaduais ou regionais, faculdades profissionais e escolas/faculdades vocacionais (técnicas-profissionalizantes). (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.48-50). Ou seja, no lugar dos politécnicos propostos no início do documento, surgiu a figura das universidades estaduais ou regionais...

Apesar dessas confusões, a estrutura estratificada prevê a existência de quatro tipos de instituições que deveriam ter objetivos distintos, oferecer diferentes tipos de educação e servir a distintos grupos de estudantes. Todavia, foi explicitada a expectativa de que esses diversos tipos de instituições usassem a educação à distância, como um meio para ampliar o seu alcance, atingindo a mais indivíduos e grupos.

Neste sistema estratificado as expectativas em relação às universidades de pesquisa seria a de que desenvolvessem pesquisa básica e aplicada, e produzissem alguns especialistas bem-qualificados, assim como generalistas com uma formação ampla e sólida: “a instrução nas universidades de pesquisa... deveria voltar-se para os estudantes mais preparados e mais esforçados do país, [e a maioria destas instituições] “tendem a ser públicas e não voltadas para a lucro” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 48).

As universidades estaduais ou regionais [politécnicos? Community colleges?] deveriam atender a um maior número de estudantes enfatizando “o ensino e o treinamento de ‘diplomados prontos-para o trabalho’... Algumas instituições [poderiam] oferecer cursos de terceiro grau de dois anos, similar aos Community Colleges existentes em países desenvolvidos”<sup>2</sup>. (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p. 48-49, grifos

2 Na verdade, os community colleges são uma característica do sistema de ensino americano, o que o distingue por exemplo, do sistema alemão, no qual o que se ensina nos community colleges americanos é geralmente matéria de formação de cursos de segundo-grau ou profissionalizantes pós-secundários, mas não de cursos superiores.

nossos). Essas instituições poderiam ser tanto públicas como privadas.

As faculdades profissionais deveriam se concentrar no treinamento técnico em algumas áreas, como direito, medicina, administração, e formação de professores. Essas instituições não deveriam se preocupar com o oferecimento de uma visão ampla ou uma educação mais geral. Além disso, repetindo a idéia de que a educação assegura principalmente benefícios privados, ao invés de sociais, o documento estabelece que: “As instituições que visam lucros, poderiam atuar particularmente nesta área... se concentrando em preparar os estudantes para carreiras com alto retorno privado. (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.49, grifos nossos.).

Já as escolas (faculdades) vocacionais [Community Colleges?] deveriam ter como objetivo o papel de instruir habilidades práticas para trabalhos específicos em áreas como nutrição, mecânicas de automóveis, contabilidade, computadores, eletrônica, e maquinaria” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 49, grifos nossos). Quer dizer, essas instituições deveriam executar tarefas semelhantes às das escolas profissionais, mas a um nível mais baixo. Embora o documento reconheça que essas instituições “não são freqüentemente consideradas como componentes do sistema de ensino superior per se, e normalmente fazem parte do nível secundário ou pos-secundário, o referido documento as inclui como o componente do sistema de ensino superior, localizado no nível mais baixo deste sistema. O documento advoga ainda que essas faculdade vocacionais— que atenderiam a uma público maior, com menor nível educacional e econômico – deveriam ser exploradas por instituições de privadas com fins lucrativos. (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.49)

Pelo exposto, de todas as instituições definidas somente as universidades de pesquisas deveriam estar de alguma forma protegidas da perspectiva imediatista do mercado, contando com mais tempo e recursos para executar suas tarefas principais, quais sejam o ensino e a pesquisa de qualidade. Contudo, essas instituições deveriam se tornar mais receptivas e responsivas aos princípios de administração e gestão ditados pela lógica empresarial.

Embora a idéia de colocar membros externos à comunidade acadêmica para gerir as universidades tenha sido criticada no documento (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 60), a Força-Tarefa endossou uma atitude mais interventionista por parte dos governos se manifestando a “favor do fortalecimento de poderes de designação dentro de administrações universitárias [em lugar de eleições], a fim de que líderes fortes possam emergir” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 65). Esses “líderes”

são vistos no documento como “mais capazes de tomar decisões impopulares, quando isso fôsse necessário.” Além disso, o documento expressa a opinião de que: “uma gestão compartilhada não garante qualidade se uma maioria tirânica se encontra determinada a barrar o progresso” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 68). Ou seja, para os autores, é preferível a tirania ditatorial, do líder único, indicado, que vem como o mito do grande salvador e modernizador, para modernizar as massas ignoras, que não sabem o que é “progresso”, vivendo no atraso e no passado. Tal visão claramente relembra as teorias da modernização e o processo de desqualificação, dominação e aculturação dos mais fracos pelos mais fortes.

Ao rever a importância da pesquisa – voltada prioritariamente para o desenvolvimneto econômico – o documento reconhece que as universidades de pesquisa vem sofrendo com insuficiência de fundos e que “os países em desenvolvimento gastam muito menos por aluno do que os países desenvolvidos” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 25). Todavia, o documento aceita sem maiores discussões a existência da falta de recursos ou “limites orçamentários”: “Os países em desenvolvimento têm uma tarefa formidável – ampliar seus sistemas de ensino superior e melhorar sua qualidade, num ambiente de contínua limitação orçamentária.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 36).

O documento sugere ainda a possibilidade de uso dessa situação de fragilidade financeira para fazer com que os países endividados consintam 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.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 57-58). De fato, esta parece ser uma sugestão explícita para que as instituições multilaterais-bancárias (Banco Mundial, Banco Inter-Americano, Banco de Desenvolvimento Africano, etc) façam uso do seu poder, adquirido com a administração da dívida externa dos países em desenvolvimento, para forçar mudanças e influir nas políticas internas desses países.

A Força-Tarefa mais uma vez reforça a idéia da “má administração” como o principal problema dentro do ensino superior: “Nós acreditamos que a má administração é freqüentemente o único e maior obstáculo para um ensino superior mais forte.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 95, grifos nossos).

Para resolver o problema da “má gestão”, a adoção da perspectiva da administração dirigida pela lógica

empresarial, com indicadores de desempenho e competição, foi reiterada. Como exemplo, o documento menciona que a estrutura de pagamento de professores consiste numa “estrutura de incentivo mal-concebida”, visto que os “aumentos de salários são governados por sistemas burocráticos de pessoal... [onde] as forças de mercado [que poderiam atuar] para recompensar um bom desempenho, raramente são utilizadas.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.23-24).

Nesse contexto a autonomia das universidades foi endossada principalmente como uma forma para propiciar a captação de recursos:

Uma política freqüentemente ignorada é a de dar autonomia às instituições para que desenvolvam novas formas para obter renda. O oferecimento de programas de treinamento para executivos, a comercialização da experiência e conhecimento dos professores, e a realização de outros serviços, como por exemplo, testes de laboratórios e o aluguel de instalações, podem gerar recursos significativos. (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 58).

Além disso, a captação de maiores contribuições privadas, principalmente dos estudantes e de suas famílias, assim como esforços adicionais para o uso de tecnologias na provisão de educação à distância são pontos também enfatizados como meios para supostamente melhorar a oferta, a qualidade e o financiamento do ensino superior.

Em termos da “cooperação” internacional, a forma de “cooperação” baseada no oferecimento de educação à distância o documento reconhece o problema de franchising dentro de ensino superior, no qual universidades de nações ricas, visando apenas a obtenção de lucros, estariam oferecendo de cursos de baixa qualidade nos países mais pobres e em desenvolvimento: “A instituição patrocinadora, principalmente nos Estados Unidos ou Europa, tem freqüentemente “nome de prestígio” e é motivada pelo lucro financeiro e não pela excelência acadêmica” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.43).

Apesar de tal reconhecimento, a educação à distância é defendida não só como um meio para atender a um maior número de estudantes, mas também como um instrumento capaz de formar líderes nacionais com reconhecimento internacional, já que Nelson Mandela e Robert Mugabe são mencionados como líderes que se formaram através da educação à distância. (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.31). De fato, mais uma vez, parece que o Banco e sua Força-Tarefa faz uso de algumas exceções à regra para tentar convencer aos leitores-alvo de seu documento (ministros de Estado, ocupantes de altos cargos de direção, educadores, etc) de que a educação à distância consiste

numa boa estratégia educacional e que dará aos que dela participem oportunidade até para se tornarem em novos líderes com projeção mundial. Será que os dois líderes mencionados, Mandela e Mugabe, se tornaram líderes por causa da educação à distância, ou porque eles aprenderam no mundo externo, com suas lutas de vida, refletindo sobre suas condições e de seu povo, num dado momento histórico e enfrentando a realidade de seu país?

O documento adverte ainda sobre o risco de países “ficarem para trás se não acompanharem o ritmo do resto do mundo em termos de tecnologia de informação.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 94). Todavia, em lugar de defender a existência de iguais condições tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento para o desenvolvimento de pesquisas e a expansão de uma sistema mais amplo de comunicações, a Força-Tarefa propôs que a cooperação internacional viesse a promover a venda de equipamentos de segunda-mão das nações mais ricas para os países mais pobres e em desenvolvimento: “países em desenvolvimento também poderiam se beneficiar de equipamentos de pesquisa de segunda-mão e em bom estado... que podem ser comprados no mercado mundial ... computadores mais antigos, disponíveis a baixos custos, seriam também algo bem importante” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 71-72).

O documento prevê um papel subordinado para os países em desenvolvimento, os quais deveriam ser guiados por especialistas internacionais: “[A] comunidade internacional... tem que prover apoio e liderança [em termos de] padrões elevados de planejamento de administração (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.10).

Além disso, o documento ignora a contribuição dos países em desenvolvimento para o avanço do conhecimento, feito interna e exteriormente. De fato, a maioria do conhecimento desenvolvido nos países em desenvolvimento permanece desconhecido para além dos limites nacionais devido a fatores como falta de acesso a publicações internacionais, falta de interesse e condições das editoras estrangeiras em publicar em outros idiomas que não o inglês, ou em ter uma equipe para buscar e traduzir textos de outras línguas, assim como também a existência de um sentimento de auto-suficiência e superioridade em setores majoritários das nações mais ricas sobre sua capacidade produção e de conhecimento, em comparação com o que é produzido em nações em desenvolvimento. 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 pelo referido documento.

Embora a Força-Tarefa reconheça o problema de

brain-drain (evsão de cérebros), tal situação foi vista como um consumado e contínuo: “os melhores e mais inteligentes professores e estudantes continuarão sendo atraídos para os países mais ricos” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 94). Mesmo assim, a contribuição do pessoal dos países mais pobres e em desenvolvimentos –sob a forma dos cientistas e estudantes de pos-graduação — produzindo conhecimento e prestando serviços nas universidades, nos hospitais e em outras instituições dos países mais ricos não é considerada como contribuição dos países dos países mais pobres e em desenvolvimento para avanço e a criação do conhecimento.

Em resumo, o documento afirma que: “os países industrializados sem dúvida tem sido os maiores contribuintes e beneficiários da revolução de conhecimento.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.32).

O documento também defende o estabelecimento de uma organização estratificada em termos da criação, do acesso e da disseminação do conhecimento, tanto numa dimensão individual como a nível de países. Países e indivíduos de renda superior deveriam produzir e ter acesso a conhecimento de alta qualidade, enquanto indivíduos ou países de baixa-renda deveriam assimilasse a produção: “ Países de renda baixa ou média-baixa ...[devem] se concentrar... em desenvolver a capacidade para acessar e assimilar conhecimento novo.” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.35, grifos nossos) .

Esse tipo de segmentação tanto a nível de países quanto a nível de indivíduos lembram a perspectiva do discurso econômico—liberal de Adam Smith, no qual ele advoga que os pobres não podem ter o mesmo nível e tipo de educação destinada aos mais ricos.

É preciso ainda mencionar que as patentes e o segredo sobre o conhecimento são mencionados ao mesmo tempo como fatores necessários para fomentar o de-

envolvimento do conhecimento, assim como fatores impeditivos deste mesmo processo. Contudo o documento prevê que essa perspectiva de proteção de patentes, ou seja, de privatização do conhecimento, se torne mais formalizada e que, ao invés de lutarem contra, os países deveriam se adaptar:: “os países [em desenvolvimento] poderiam comprar, talvez com um subsídio de uma organização internacional, uma licença nacional para acesso a software ou técnicas particulares de pesquisa” (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, pág., 78).

Será que a humanidade começou a pesquisar só recentemente? Será que a pesquisa não antecedeu a existência de qualquer sistema de patentes? O que aconteceria se os que descobriram a roda, o fogo, a imprensa tivessem requerido patentes? Como isto retardaria desenvolvimento de S&T, o acesso a estes produtos, as aplicações adicionais e desenvolvimento de novos produtos?

Em resumo o documento da Força-Tarefa nega os pontos fundamentais contidos nos documentos de política de ensino superior da UNESCO e de uma perspectiva educacional mais volta para os seres humanos e o meio-ambiente e não para o mercado. Em 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 educação superior em 1998, em Paris. Também deve ser visto como o acirramento de pressões dos grupos que dão suporte ao Banco Mundial (United Nations, 1999) para introduzir mudanças nas instituições da ONU, parecendo ser a UNESCO a bola da vez..

## **Bibilografia:**

Pasacharopoulos, George (1980, November). Higher education in developing countries: a cost-benefit analysis. Washington, DC: The World Bank, Staff Working Paper, n. 440.

Pasacharopoulos, G., Jimenez, E. and Tan, J-P (1986, July). Financing education in developing countries. Washington, D.C.: : The World Bank, Education and Training Department/ Research Division

The Task Force on Higher Education and Society. (2000, February). Higher education in developing countries: Peril and promises. Washington, D.C.: IBRD/The World Bank.

United Nations. (1999, June). The UN financial crisis. Setting the record straight DPI/1815/Rev.16. New York:

United Nations Department of Public Information — Available on line <http://www.un.org/News/facts/finance.htm>.

UNESCO. (1995). Policy paper for change and development in higher education. Paris:UNESCO.

UNESCO. (1997, July). Adoption of a Recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel.29C/12. Paris: UNESCO, General Conference.

UNESCO. (1998, October). World Conference on higher education: Higher education in the twenty-first century. Vision and action- Final Report. Paris: UNESCO.

World Bank. (1994, May). Higher education. The lessons of experience. Washington, D.C.: The World Bank Group. Series Development in Practice.