

# DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: INTERVENÇÕES DA CEPAL E DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

*Maria de Lourdes Bernartt\**

Recebido em: 22 out. 2011    Aprovado em: 11 nov. 2011

\*Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus Pato Branco (UTFPR). Doutorado em Educação pela UNICAMP. E-mail: marlou\_be@yahoo.com.br/marial@utfpr.edu.br

Resumo: O objetivo deste artigo é demonstrar as interferências de organismos internacionais, especialmente da CEPAL, nas políticas de desenvolvimento e de educação na América Latina e, mais precisamente, no contexto brasileiro. O estudo ora apresentado consiste em resultados de estudos – realizados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, em 2006, bem como da continuidade destes no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR campus Pato Branco. A pesquisa revelou a forte influência no Brasil e, conseqüentemente, na América Latina, no que se refere às propostas e interferências desses órgãos internacionais tanto nas políticas de desenvolvimento quanto nas de educação, especialmente no que tange à educação superior.

Palavras Chave: Desenvolvimento. Educação. Educação superior. CEPAL. Organismos internacionais.

## **DESENVOLVIMENTO AND EDUCATION: INTERVENTIONS FROM CEPAL AND INTERNATIONAL ORGANIZATIONS IN LATIN AMÉRICA**

**Abstract:** The purpose of this article is to demonstrate how the interferences of international organizations occur, especially CEPAL, in the Latin American developmental and educational policies, within the Brazilian context. The study presented here consists of results of studies-carried out under the Graduate Program in Education at UNICAMP in 2006, as well as the continuity of these within the Graduate Program in Regional Development of the Pato Branco UTFPR campus. The research revealed the strong influence in Brazil , and consequently, Latin America , with regard to the recommendations of international agencies in policy development and in education, especially when it comes to higher education.

**Key Words:** Development. Education. Higher education. CEPAL. International organizations.

### **INTRODUÇÃO**

O texto deste artigo faz parte de estudos mais amplos realizados em dois Programas de Pós-Graduação. Em 2006 fizeram parte da tese de doutorado intitulada “Desenvolvimento e Ensino Superior: um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos cinquenta anos” defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 2006, que aborda o conceito de desenvolvimento e de educação superior em planejamentos estatais e em organismos internacionais. Naquele trabalho procurou-se dar conta de analisar se as manifestações dos conceitos de desenvolvimento no contexto regional correspondem aos do contexto nacional, bem como se o ensino superior da região corresponde ao papel reservado a esse nível de ensino no âmbito nacional. Os resultados

demonstraram que tanto os conceitos de desenvolvimento manifestados no sudoeste do Paraná correspondem ao desenvolvimento no contexto nacional quanto o ensino superior do sudoeste do Paraná responde ao papel reservado ao ensino superior no contexto nacional. Tais aspectos explicitaram que ambos fazem parte, pois, dos vários momentos de inserção do capitalismo no Brasil, ou seja, tanto as regiões quanto os planos de desenvolvimento, envolvendo ou não a educação, em quaisquer que sejam as modalidades de que façam parte — na forma de planejamentos econômicos, plano de metas, programas, dentre outros, tendo o Estado como árbitro — não passam de estratégias para adequar o País à lógica de produção e de reprodução capitalista (BERNARTT, 2006, p. 225).

A continuidade desta investigação tem ocorrido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do campus Pato Branco na Linha de Pesquisa Regionalidade e Desenvolvimento, especificamente nos trabalhos que abordam a educação, educação do campo, e os conceitos de desenvolvimento da UTFPR campus Pato Branco.

Nestes estudos ficou explícita a influência de órgãos internacionais, em especial de um deles - a Cepal -, nas políticas de desenvolvimento quanto nas políticas educacionais de nosso país. Grosso modo, pode-se dizer que essa é uma das agências internacionais que tem exercido forte influência na educação latino-americana. Com base em tais estudos, neste artigo, demonstra-se como se engendra no contexto brasileiro as interferências de organismos internacionais no desenvolvimento e na educação, uma vez que juntamente com outros serviços públicos, estas têm sofrido as consequências de uma política contextualizada no sistema econômico internacional sob ditames de órgãos, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário

Internacional, a Organização Mundial do Comércio, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Unesco, a Cepal, dentre outras (BERNARTT, 2006).

O resultado dessa política fica visível no sucateamento da universidade pública e na mercantilização da educação superior brasileira. Estes organismos, além de atuarem na sedimentação da ordem mundial, interferindo na organização econômica e política dos Estados Nacionais, especialmente nos países em desenvolvimento, como é o caso brasileiro, atuam, sobremaneira, no campo educacional, tornando-o um espaço a ser organizado pelo capital em seu processo expansionista. As suas orientações destacam-se com grande nitidez nas políticas educacionais brasileiras, prescrevendo novas funções específicas para esse campo, voltadas para a consolidação, em nível global, de um novo regime de acumulação: a acumulação flexível, de acordo com Sguissardi (2000, p. 107) e Silva Jr. (2001).

Sobre o papel dos organismos internacionais, nas políticas educacionais, Dourado (2002) ressalta que o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) representam os principais interlocutores multilaterais da agenda brasileira, em especial, a partir da década de 1980. O autor destaca o papel desses organismos no processo de reestruturação e abertura das economias no processo de globalização, bem como no âmbito educacional da América Latina e, em especial, no Brasil, ao enfatizar, entre outras medidas, em seus documentos, o binômio privatização e mercantilização da educação.

Trata-se, então, de evidenciar algumas das principais recomendações feitas nos anos de 1960 a 2000 por organismos internacionais, como: o Banco Mundial, a UNESCO e seus órgãos, como a CEPAL, para a

educação, em especial a educação superior dos países considerados “periféricos”. Embora esses organismos não sejam instituições preocupadas, principalmente com a política educacional, mas dada a importância que os mesmos passam a atribuir ao processo educativo no desenvolvimento, é importante demonstrar que papel delegam à educação no desenvolvimento das nações. E ainda, e principalmente por serem órgãos que têm orientado sobremaneira a elaboração de planos de desenvolvimento brasileiro, ao longo do tempo. O relevante, aqui, é explicitar como esses organismos propalam a vinculação entre desenvolvimento e educação, em especial, a de nível superior, e em que medida isso se tem efetivado no contexto brasileiro. Nesse sentido, alguns documentos elaborados por esses órgãos ensejam importantes recomendações.

### **PROPOSTAS DA CEPAL E DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO LATINOAMERICANO**

Em relação a esses organismos internacionais, há que se fazer alguns questionamentos iniciais, a saber: O que é a Cepal? Quais são os seus objetivos? Quais são os organismos internacionais que interferem nas políticas brasileiras? Como esses concebem os vínculos entre desenvolvimento e educação para os países de sua abrangência?

A Cepal consiste, pois, na Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina e Caribe. Trata-se de uma agência criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), em 1948, composta por

44 países membros<sup>1</sup> e oito associados<sup>2</sup>, ou seja, os países da América Latina e os do Caribe, além de alguns países da América do Norte e da Europa, que mantêm fortes vínculos históricos, econômicos e culturais com a região. Nasceu com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, posteriormente incorporando os países do Caribe, bem como o objetivo de desenvolvimento social e sustentável. É uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU), cujo propósito consiste em: a) monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana; b) assessorar as ações encaminhadas para sua promoção; c) contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, entre si e com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável.

Oliveira (2001), um dos estudiosos da Cepal, ajuda a esclarecer os principais objetivos dessa organização, os quais se constituem em: promover o desenvolvimento econômico e social mediante a cooperação e integração regionais e sub-regionais; reunir, organizar, interpretar e difundir informação e dados relativos ao desenvolvimento econômico e social da região; prestar

---

<sup>1</sup> Estados-membros: Alemanha, Antigua e Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Equador, El Salvador, Espanha, Estados Unidos da América, França, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Itália, Jamaica, Japão, México, Nicarágua, Países Baixos, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, República Dominicana, República da Coreia, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela.

<sup>2</sup> Países-membros associados: Anguilla, Antilhas Holandesas, Aruba, Ilhas Virgens Britânicas, Ilhas Virgens dos Estados Unidos, Montserrat, Porto Rico, Ilhas Turcas e Caicos

serviços de assessoramento aos governos e planificar, organizar e executar programas de cooperação técnica; formular e promover atividades e projetos de assistência para o desenvolvimento que se adequem às necessidades e prioridades da região. Tais objetivos evidenciam que a Cepal atua como instituição de assessoramento de políticas de países na sua região de abrangência. Para Oliveira (2001), a importância dessa organização decorre, principalmente, por agregar estudiosos, analistas do movimento econômico mundial e do continente, oferecendo subsídios para que os líderes de governos nacionais e suas equipes ministeriais possam melhor definir as políticas nacionais.

É interessante observar alguns documentos que trazem as recomendações feitas pela Cepal aos países sob a sua influência, acerca do encaminhamento de políticas de desenvolvimento e de educação, embasadas em mudanças operadas no desenvolvimento do capitalismo ao nível internacional e das peculiaridades das economias periféricas.

Em 1962, no documento *Desarrollo Económico y Educación en América Latina* (PEREIRA, 1968, p. 64-79), a Cepal, ao apontar traços do estado econômico da América Latina e dos problemas de crescimento apresentados pelo desenvolvimento da região, como: baixo nível de vida, problemas de emprego e baixa produtividade, defeituosa estrutura de formação de capital para incrementarem a capacidade de produção, a extrema desigualdade na distribuição de renda, o atraso da economia rural, o insuficiente desenvolvimento industrial, o atraso tecnológico, a escassez dos recursos fiscais para atender à prestação de serviços sociais e à formação de capital básico realizadas pelo setor público, dentre outros, afirma que tais fatores coexistem com um nível educacional reduzido.

Em razão disso, o documento acentua a importância da educação técnica profissionalizante para que países periféricos possam atingir o desenvolvimento, em razão da relevância desta educação nas inovações e nos avanços tecnológicos, na aptidão empresarial, nos padrões de consumo, na adaptabilidade a mudanças econômicas, para a conquista de uma posição de sobrevivência competitiva no mercado global. Neste, a educação é concebida pela Cepal como “um direito humano, um bem de consumo, um instrumento para transmitir ou modificar valores de uma sociedade e um meio de elevar a produtividade” (p. 70).

Atribui-se um retardo ao desenvolvimento econômico tanto quando o sistema de educação não capacita um número suficiente de graduado em determinadas áreas como quando prepara uma quantidade excessiva. No último caso, aponta o problema do “intelectual desempregado”, e esse tipo de educação significa um desperdício de recursos e pode ceder lugar a situações mais graves se os graduados puderem exercer uma pressão efetiva para obter empregos não-produtivos.

Nota-se, então, que a Cepal recomenda a educação primária “eficaz” para todas as crianças, pois, no seu entender, proporciona ao indivíduo ferramentas mínimas para participar da economia moderna como produtor e consumidor e para receber formação profissional, na escola ou no trabalho mesmo. Educação “eficaz” significa: orientação e conteúdo, recursos maiores e distribuição mais adequada deles, visando a eliminar o desperdício que representa a educação demasiado curta e qualitativamente pobre para fornecer ao alunado os meios mínimos que lhe possibilitem “ler, escrever e calcular”, bem como participar mais ativamente da vida econômica e social da nação (p. 71).

A Cepal recomenda, ainda, a educação integrada ao planejamento/desenvolvimento, mediante dois aspectos fundamentais: 1) a fixação de metas específicas, relativas às funções vinculadas às exigências da economia e às de promoção do nível cultural da população do país, prescindindo de sua vinculação com o processo produtivo do país; 2) a quantificação de recursos destinados à educação (PEREIRA, 1968, p. 72-4).

No que se refere a metas e à formulação de um plano educativo, apregoa que o desenvolvimento econômico implica mudanças de tipo social, de hábitos da população, de atitudes diante dos problemas econômicos, etc. e complementa afirmando que se mudanças aceleradas e profundas não forem feitas, o país corre o risco de ter seu desenvolvimento “frenado” (p. 75). Isso implica orientações quanto ao ensino e métodos pedagógicos a serem empregados, de modo que, ao integrar um programa educativo a um programa de desenvolvimento, há de se prever um processo de ajustes de ambos até se atingir uma perfeita adequação de metas.

A formação em nível superior não é recomendada por esse órgão, por algumas razões, quais sejam: altos custos de investimento; “desperdício” por formar mão-de-obra “intelectual desempregada”; perigo se os egressos passassem a pressionar a obtenção de empregos não-produtivos. Assim, enfatiza a formação de mão-de-obra profissionalizante, uma vez que esta responderia às exigências do mercado produtivo. Evidencia, por conseguinte, uma concepção de desenvolvimento centrada no econômico, e a educação numa ótica utilitarista, voltada aos propósitos capitalistas. Deste modo a educação se vincula ao desenvolvimento que responde aos anseios do mercado produtivo.

A partir dos anos de 1990, seguindo a mesma lógica de proposições, ou seja, atrelando a educação ao desenvolvimento, entendido como

crescimento econômico do capital, outros organismos internacionais, além da CEPAL, têm participado na reelaboração e redefinição de modelos para a educação dos países chamados periféricos, para que estes, via educação, atinjam o tão almejado desenvolvimento, quais sejam: o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a ONU e suas agências, como: o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ANUO), a UNESCO e a UNICEF. Mesmo existindo distinções, objetivos e propostas diferenciados entre estes (o que não cabe aqui discutir), algumas proposições convergem no que tange aos programas educacionais, em especial na América Latina. Deve-se atentar para o fato de que as perspectivas educacionais desses organismos estão voltadas para as exigências do atual estágio do capitalismo para a América Latina.

Nessa linha, destacam-se as orientações vindas da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, promovida pelo Banco Mundial, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nesta última, um novo paradigma de conhecimento foi apontado: a vinculação do desenvolvimento humano à educação, enfatizando-se a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem para a melhoria de qualidade de vida dos indivíduos.

Com base nessas premissas, visa-se a: promover a universalização do acesso à educação e à promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer a “*concertación*” de ações educativas. (PNUD/UNESCO/ UNICEF/BANCO MUNDIAL, 1990, p. 33).

É, no mínimo, notória, então, a definição de conhecimento que figura no Glossário do Documento síntese de Jontiem: “capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo”.

Nesse rol de propostas, há outras recomendações apresentadas pela Cepal ao sistema educativo dos países de sua abrangência por intermédio da proposta: *Transformación productiva com equidad* (CEPAL, 1990). Esse documento, ao argumentar que os anos 90 exigiriam o enfrentamento de enormes desafios, como: fortalecer a democracia e, concomitantemente, ajustar as economias, estabilizando-as e incorporando-as a uma mudança tecnológica mundial intensificada, ao novo paradigma de desenvolvimento e ao novo reordenamento mundial, passa a sugerir que tanto os indivíduos, quanto os setores sociais e os países devem se tornar competitivos, ou mais ainda, devem adequar-se às exigências ditadas pelo mercado.

Tal competitividade é qualificada pela CEPAL como “autêntica”, diferenciando-a da competitividade perversa pautada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida, ou seja, deve estar embasada nos investimentos em capital humano, primando pela convergência entre competitividade e sustentabilidade social, entre crescimento econômico e equidade social.

O eixo central desse documento certifica que “a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social [...]” (CEPAL, 1990, p. 15).

Na incorporação e na difusão do progresso técnico, segundo a CEPAL, há a intervenção de muitos aspectos, dentre eles, destacam-se: o fortalecimento da base empresarial, a infraestrutura tecnológica, a crescente

abertura para a economia internacional e, especialmente, menciona a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos. No último item destaca que “os atrasos no eixo educação-conhecimento comprometem possíveis avanços em outros aspectos da incorporação e difusão do progresso técnico”. (CEPAL, 1990, p. 15).

Em 1992, a relação entre recursos humanos e educação é o tema central de outro documento elaborado pela CEPAL e pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe, da UNESCO (OREALC): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*. O objetivo girou em torno de apresentar linhas de ação para políticas e instituições que possam favorecer as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, na perspectiva da noção de complementaridade entre transformação produtiva e equidade, já mencionada no documento anterior da CEPAL (1962). A estratégia proposta se articula em torno de objetivos — cidadania e competitividade—, de critérios norteadores — equidade e desempenho —, e de delineamento de reforma institucional — integração nacional e descentralização. (CEPAL/UNESCO, 1992). Esse documento recomenda que, para os países da América latina se tornarem competitivos no mercado, devem dispor de talento para “difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo de bens e serviços”. (p. 30).

Em se tratando de vincular o desenvolvimento à educação, alguns objetivos são recomendados para as políticas educacionais, como: gerar uma institucionalidade do conhecimento aberta aos requisitos da sociedade; garantir o acesso universal aos códigos da modernidade; garantir que a população adulta maneje um mínimo dessas destrezas através de programa

de educação e capacitação; impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação em matéria científico-tecnológica; fomentar políticas destinadas a propiciar uma gestão institucional responsável (p. 141).

Note-se que a centralidade do conhecimento (informação, produção e difusão) e a implícita mudança na concepção de conhecimento parece ser a tônica para a qual se dirigem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados “atores sociais”. Para esses dois órgãos, isso não se efetivará se não forem implementadas reformas institucionais que valorizem o desempenho e estabeleçam um processo de descentralização de ações (1992), conforme se pode ver no exposto, abaixo:

A estratégia proposta coloca a educação e o conhecimento no centro da transformação produtiva com equidade, considerando-os aspectos imprescindíveis à promoção do desenvolvimento da região e objetivos alcançáveis mediante a aplicação de um conjunto coerente de políticas [...] trata-se de uma tarefa de ampla envergadura, complexa, porém inevitável, até porque já em curso. Seus resultados condicionarão tanto a evolução econômica e social de cada nação quanto à gravitação dos países da América Latina e Caribe no contexto mundial. (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 13-4).

A que conhecimento se faz referência aqui? Atente-se para o fato de que não apenas a concepção de conhecimento parece ter mudado, como também a relação das pessoas com o conhecimento, a forma de utilizar os conhecimentos, o lugar que ele ocupa na vida das pessoas, o modo pelo qual ele passa a entrar no cotidiano das pessoas em casa, na rua, nos serviços, no lazer, na igreja, etc. Dessa forma, o conhecimento pode ser traduzido pela ação — saber fazer; pela utilização — saber usar, e pela interação — saber comunicar.

Nessa perspectiva, para a CEPAL/UNESCO, a preocupação dos formuladores de políticas educacionais deve estar centrada na contribuição da educação para a conquista da cidadania moderna. Assim, para a construção de uma cidadania moderna, a educação deve ser responsável por: distribuir de forma equitativa os conhecimentos e o domínio dos códigos pelos quais circula a informação socialmente necessária à participação cidadã; pautar a formação das pessoas por valores e princípios éticos e desenvolver-lhes habilidades e destrezas que assegurem bom desempenho nos diferentes âmbitos da vida social; no mundo do trabalho, na vida familiar, no cuidado com o meio ambiente, na cultura, na participação política, na vida em comunidade (p. 201-2).

Conforme o pensamento desses propositores, além de uma maior aproximação entre o empresariado e o setor público, na implementação de reformas no sistema de educação profissional, propõe-se que à iniciativa privada seja garantido o espaço de avaliação do profissional recém-formado.

Para esses órgãos, não pode haver mudança substancial no quadro de capacitação das economias da região sem uma articulação entre poder público e privado. Reconhece-se que este último não conseguiria, sozinho, responsabilizar-se por essas modificações, de modo que há a necessidade de o Estado manter-se atuante nessa empreitada.

Na proposta de maior capacitação profissional para a conquista de maior desenvolvimento econômico e social, o documento aponta quatro setores da população, fundamentais na implementação de uma política pública nacional de capacitação, quais sejam: os trabalhadores de pequenas e médias empresas; os trabalhadores do setor informal rural e urbano; os trabalhadores desempregados; e os recém-ingressos no mercado de trabalho que não dispõem de qualquer tipo de qualificação.

Sobre o ensino superior, embora se reconheça a importância deste para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe, o documento, alerta sobre o alto custo de recursos para esse nível de ensino numa região que ainda mantém um índice acentuado de analfabetismo. Diante disso, recomenda ao Estado que não financie esse nível de ensino e que conceda bolsas àqueles alunos merecedores de apoio do poder público. Recomenda ainda, uma maior liberdade às instituições de ensino superior para que captem os recursos necessários à sua manutenção, conforme se explicita, abaixo:

[...] a autonomia universitária pressupõe que, no futuro, as instituições estejam em condições de obter proporção considerável de seus recursos mediante venda de serviços, contratos de pesquisa e até cobrança de mensalidades ou atuação como unidade produtiva. Em particular, as relações com o setor produtivo poderiam ensejar a criação de importante fonte de financiamento universitário, sempre que forem observadas as devidas precauções quanto ao valor dos serviços prestados. Ao mesmo tempo, deverão ser mantidas nesses acordos as prerrogativas acadêmicas inerentes à atividade (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 305).

Os critérios aplicados às instituições acadêmicas devem adaptar-se à complexidade e independência que as caracterizam, e sua avaliação basear-se em parâmetros de qualidade e desempenho adequados à natureza das atividades intelectuais (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 288).

Nessa mesma vertente, atente-se para outro documento do Banco Mundial *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, de 1995, citado por Dourado (2002, p. 241), cujas prescrições seguem à lógica já demonstrada na exposição, acima, em relação à: 1) privatização do ensino superior, especialmente em países como o Brasil, que não conseguiram

estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais embasadas na garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, assim como pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) ênfase à implementação de novas maneiras de regulação e gestão nas instituições estatais, que possibilitem alterações e arranjos jurídico-institucionais, objetivando a busca de novas formas de recursos junto ao setor privado; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, pautada no incremento à expansão do número de IES não-universitárias; dentre outras.

Esse documento tornou-se uma das referências mundiais mais importantes no que se refere à reestruturação do ensino superior, especialmente no contexto da América Latina, e em particular, no Brasil, por apresentar um diagnóstico da crise atual, e por isso, definir políticas e estratégias para a execução de reformas nesse nível educativo. Ainda, tais orientações se coadunam com os princípios das políticas neoliberais e, em razão da forte influência desse órgão nas políticas econômicas dos países “em desenvolvimento”, as mesmas têm sido implementadas, quase que integralmente pelos países sobre os quais estende sua abrangência.

O documento afirma a importância precípua do ensino superior no desenvolvimento econômico dos países e, como patamar ideal, indica a reforma chilena, que consiste em *lograr un sistema de enseñanza postsecundaria que funcione bien, sea diversificado y experimente crecimiento, incluso cuando se reduce el gasto publico por estudiante*. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3). O que recomenda, por conseguinte, é que o ensino superior deve se deixar orientar pela lógica da eficiência, da qualidade e da equidade.

Vale observar, então, quais são as recomendações do Banco, nesse documento. Primeiramente, argumenta que o modelo de universidade europeu centrado na pesquisa não é adequado aos países em desenvolvimento. E que as instituições não universitárias são mais flexíveis no atendimento à demanda do mercado. Desse modo, o fomento a instituições privadas de ensino superior ampliaria as oportunidades de forma eficiente e flexível, sem onerar o Estado, uma vez que a este caberia somente a função de estabelecer mecanismos de controle e avaliação das instituições.

Uma segunda orientação, além de enfatizar a diversificação de fontes de financiamento das instituições estatais, frisa a adoção de incentivos para o seu desempenho. A meta é buscar fundos privados para o ensino superior, por meio da participação do alunado<sup>3</sup> nos gastos, ajuda externa de órgãos financiadores, ampliação de serviços, etc.; apoiar alunos pobres, mas qualificados, por meio de planos e programas de assistência; otimizar a dotação e a utilização dos recursos entre e no interior das IES, sobretudo, vinculando o financiamento a critérios de desempenho institucional.

Outra orientação refere-se à redefinição da função do governo no seu relacionamento com as instituições de ensino superior, em específico, as estatais, o que implicaria: *“el establecimiento de un marco de coherente de políticas; mayor apoyo en los incentivos y mecanismos orientados al mercado para aplicar las políticas y mayor autonomia administrativas de las instituciones públicas”* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 62-73). Para esse órgão, tais medidas propiciariam maior eficiência no uso de recursos públicos, maior apoio à ampliação do ensino superior privado e controle do sistema.

---

<sup>3</sup> No documento não fica explícito se o “alunado” seriam os egressos ou os que estão frequentando os cursos.

Por fim, a última orientação, enfoca a qualidade, a adaptabilidade e a equidade, como se pode ver:

los objetivos prioritários de la reforma de la educación superior, em función de los cuales se puede medir el progreso, son: 1) mejor calidad de la enseñanza y la investigación; 2) mayor adaptabilidad de la educación postsecundaria a las demandas del mercado laboral; 3) mayor equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 74-9).

E ainda, recomenda a adoção de mecanismos eficientes de avaliação, o estabelecimento de vínculos com os setores produtivos da economia e a adoção de políticas de admissão que elevem a qualidade do ensino secundário e possibilitem o ingresso de grupos menos favorecidos da população.

Nessa mesma lógica, é importante destacar que a UNESCO tem também sido uma das maiores interlocutoras na redefinição do papel da educação superior, especialmente, no que se refere à formulação e reestruturação de diretrizes educacionais, em nível mundial.

Na década de 1990, quatro documentos elaborados, por esse organismo, são emblemáticos e ressaltam a sua posição sobre a temática, são eles: “*Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*” (UNESCO, 1995); “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1996); “Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação”, e, “Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior”. Estes últimos foram elaborados para a “Conferência Mundial sobre Educação Superior” (UNESCO, 1998), realizada em Paris, em outubro de 1998.

O primeiro, “*Documento de política para el cambio y el desarrollo em la educación superior*” (UNESCO, 1995), apresenta três tendências para os sistemas e IES, quais sejam: expansão quantitativa; diversificação das IES, dos programas das formas de estudo; restrições financeiras. O documento aponta os desafios do atual contexto mundial em relação à complexidade da democratização, mundialização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação. Além disso, aponta também os desafios do desenvolvimento econômico e técnico, assim como a necessidade de produzir um desenvolvimento econômico sustentável. Com base nessas tendências, a Unesco insiste que é preciso: promover “la diversidad de las instituciones y los sistemas de educación superior”, sendo que para isso, é preciso

propiciar aún más la diferenciación de los programas de estudio, pues estos permiten lograr una mejor adaptación de la educación superior a las necesidades nacionales y locales sin perder de vista la universidad del conocimiento ni el criterio primordial de calidad (UNESCO, 1995, p. 11).

Em “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1996) há recomendações explícitas quanto ao papel da universidade. Seguindo a mesma vertente do anterior, argumenta que a diversidade de estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional está em conformidade “com as necessidades da sociedade e da economia, expressas a nível local e regional”. (p. 23). A ênfase na idéia de que a educação deve ocorrer “ao longo da vida” implica que se engendrem novas formas de certificação das competências que vão sendo adquiridas (p. 129), inclusive mencionando que pode ocorrer fora da “via principal e única”, isto é, na universidade e na escola básica. Desta forma, a diversificação da educação

superior é relevante no atendimento à crescente demanda e aos desafios da massificação.

Os dois últimos documentos “Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação” (UNESCO, 1998), e, “Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior” (UNESCO, 1998), são complementares e expressam, de forma clara, a posição da Unesco. O primeiro preocupa-se em abordar o contexto, a missão e funções da educação superior e enfatiza a necessidade de se criar uma nova visão e constituir um novo paradigma de ação para esse nível de ensino. O outro esclarece e recomenda ações prioritárias para a transformação e desenvolvimento da educação superior no âmbito das nações, nos sistemas e instituições e no plano internacional, incluindo aí as futuras iniciativas desse órgão. As recomendações desses dois documentos seguem a mesma linha dos anteriores, ao enfatizarem: a necessidade de uma nova visão sobre o ensino superior, a intervenção das reformas; as formas de avaliação, gestão e financiamento; a cooperação internacional, parcerias e alianças.

Assim, a Unesco atribui a si, dentre as “ações prioritárias no plano internacional”: fomentar a cooperação, como parte das missões institucionais e dos sistemas de educação superior; promover a mobilidade acadêmica internacional e o desenvolvimento de projetos; tornar-se fórum de debate e intercâmbio de questões concernentes à educação superior; fortalecer os centros de excelência em países em desenvolvimento; desenhar um instrumento internacional sobre a autonomia acadêmica e a responsabilidade social; assegurar a continuidade das ações do que se estabelece na “Declaração”.

Outro documento que tem orientado as reformas globais no que tange à educação superior é o Relatório *“Pour un modèle européen d’enseignement supérieur”*, datado de 1998, presidido por Jacques Attali. Neste são propostas mudanças substanciais para o sistema de educação superior francês. O relatório alerta o país para o perigo e para a fragilidade da excelência da qualidade do sistema francês, em razão da competitividade mundial e a necessidade da unificação européia. Argumenta sobre a necessidade da mudança nesse sistema de ensino pela necessidade da elevação do nível de qualificação dos franceses, o que deveria tornar-se uma política econômica e social de alta prioridade nacional. Esse documento demonstra grande preocupação com a redefinição e com a missão das universidades, de modo que recomenda que as IES devam criar condições para que os egressos possam frequentar os estudos ao longo da vida, em razão de a sociedade contemporânea exigir a permanente qualificação dos cidadãos. Neste Relatório argumenta-se que “Mais do que nunca, o desenvolvimento e a qualidade de vida de uma nação dependerão de seu nível cultural e científico que dependem fundamentalmente do valor do seu ensino superior.” (ATTALI, 1998, p. 147). Nessa perspectiva, a formação contínua, como aspecto da preparação profissional para a vida, deveria se estender para todos os cidadãos.

Nessa mesma via de entendimento, no ano 2000, participantes da Cúpula Mundial de Educação (2000), reunidos em Dakar, ao se comprometerem a alcançar os objetivos e as metas de “Educação para Todos” para cada cidadão e cada sociedade, apregoam que essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz através de parcerias amplas no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.

Esses participantes reafirmam a visão da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, de Jomtien (1990): toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, o que inclui aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

À guisa de conclusão, após esse *detour*, pode-se dizer que muitos foram os abismos entre os discursos e as práticas desenvolvimentistas, evidenciando barreiras difíceis de serem transpostas pelo ideário oficioso do desenvolvimento, em especial, no que tange ao proposto por organismos internacionais e os limites dos países latino-americanos em função das políticas econômicas adotadas, considerando a sua reduzida margem de liberdade frente às decisões do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio, do Fundo Monetário Internacional, dentre outras agências.

Ao que parece, o desenvolvimento tem sido forjado numa percepção de realidade, tendo os Estados Unidos da América como modelo a ser alcançado. No período pós-Guerra, surge desse país a ideia de que a saída civilizatória para a humanidade seria construída via desenvolvimento, e com isso, a riqueza e as benesses geradas seriam distribuídas equitativamente entre os povos.

Na verdade, nunca se alcançou o equilíbrio propalado entre os aspectos quantitativos e qualitativos do desenvolvimento. Ou ainda, fica evidente que a discussão sobre desenvolvimento, desenvolvimento econômico, economia, crescimento de renda, crescimento econômico sempre ocorreu no interior do mundo capitalista, dito desenvolvido, no intuito de se

amenizar os conflitos desencadeados pela nefasta concentração do capital. Com efeito, é possível inferir, ainda, que o tão prolapado “desenvolvimento” tem-se disfarçado como uma das faces do capital, enfatizando, a qualquer custo, o crescimento econômico do próprio capital. Esse processo é desencadeado pela pressão do mundo, dito “desenvolvido”, sobre os pobres do “terceiro mundo” para que estes se transformem em um exército de reserva industrial e num imenso mercado de consumo para a mercadoria avariada e danificada do “primeiro mundo”.

A manipulação, mais efetiva para tal intento, ocorre por meio da educação, que pode ser capaz de transformar “os pobres” em executores especializados, parcialmente cultos, rentáveis e consumidores em potencial (amedrontados pela insegurança ocupacional), quando for de restrito interesse do grande capital. Nessa lógica, pode-se dizer que a ideologia do desenvolvimento sustentou o industrialismo e exerceu função fundamental na organização globalizada da sociedade, do capital, do trabalho no nível produtivo, de modo que nunca houve interesse real em se disseminar quaisquer oportunidades, sejam elas - de trabalho, de conhecimento, de educação, de ciência e de tecnologia, entre todos.

O Brasil, em que pesem os mais variados planos de desenvolvimento, elaborados desde os anos de 1930 até a atualidade, num misto de disputas entre distintas visões de mundo, continua ocupando um dos primeiros lugares no conjunto das nações do planeta em concentração de riquezas e desequilíbrio entre ricos e pobres. Assim, parece que tais planos subestimaram o povo brasileiro, em seu conjunto, pois, o povo, as comunidades locais nunca tiveram voz e nunca estiveram no centro dos planos de desenvolvimento nacionais. Apenas parcelas, quando de interesse do capital para o seu desenvolvimento econômico, são privilegiadas, como é

o caso da educação, vinculada ao desenvolvimento, cujas políticas educacionais têm carreado profundas reformas no processo educacional, orientado pelos sinais de mercado.

Com efeito, ao se observar os documentos mencionados, de abrangência global, nota-se que revelam similitude em suas recomendações. Isso se evidencia em relação à demanda ou à necessidade a serem satisfeitas com a contenção dos gastos em educação e a determinação de níveis e tipos de ensino que devem ser promovidos em atendimento ao desenvolvimento econômico e o estabelecimento de metas e objetivos para cumpri-los, relacionando-os com o planejamento econômico do país.

Nesse sentido, a educação superior é considerada como um investimento, por isso, não pode haver custos desperdiçados com o mesmo, ou seja, precisam ser otimamente alocados. Para tanto, tais organismos recomendam uma formação eficaz, uma capacitação programada de pessoal, nas qualificações exigidas pelas demandas de mercado, e a utilização eficaz dos recursos humanos no quadro ocupacional. Deste modo, recomendam como prioridade à reestruturação produtiva dos países periféricos, um maior investimento em formação de recursos humanos, atrelando esse dispêndio a uma constante avaliação de sua eficiência. Assim, a educação se constituiria em um fator decisivo para o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos.

Pode-se afirmar, portanto, que tais recomendações são altamente seletivas, uma vez que se destinam a populações de baixa renda, a nível fundamental, que respondem às necessidades de instrução elementar e oferecem ao alunado o preparo profissional técnico necessário para transformar o produto de seu trabalho em renda; para uma minoria, localizada em centros urbanos, ensino médio e superior, devendo-se

considerar a capacidade de absorção de mão de obra do setor moderno da economia e as demandas de técnicos para os setores privados. Para atingir essa seletividade, as estratégias propostas constituem-se em: avaliação externa, descentralização administrativa, diminuição de gastos, cobrança de taxas para níveis mais altos de ensino, flexibilização do ensino formal, treinamento aos professores e menos formação *stricto sensu*, promovendo a formação ligeira e barateada, como a capacitação em serviço, a distância e em cursos rápidos.

Na contemporaneidade, no que se relaciona à competitividade internacional, os referidos documentos recomendam o uso e o conhecimento da tecnologia para aumentar a produção do conhecimento, ressaltando que tal aumento poderia assegurar o desenvolvimento sustentado no contexto da globalização econômica. Nessa perspectiva, fica evidente que o crescimento econômico não é mais concebido como luta contra a dependência econômica dos países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos, mas torna-se uma corrida em favor da integração de todos os países.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, em relação aos estudos empreendidos até o momento sobre a temática proposta, é possível inferir que a educação tem exercido um papel reservado no “desenvolvimento”, leia-se “crescimento econômico”, da nação, quando serve para formar contingentes de trabalhadores necessários ao mercado produtivo e/ou necessários para o desenvolvimento do capital. Tanto que, se até os anos de 1930 a educação ainda mantinha uma função decorativa e de *status* social, nos anos 50 e 60, passa a ser requerida como instrumento de mobilidade social ascendente, sobretudo para as classes

médias. Nesse período, a preocupação dos planejadores nacionais gira em torno de mostrar a possibilidade de rendimentos oferecida pela educação, ou seja, evidenciar os aspectos econômicos dessa possibilidade, típica de uma ideologia desenvolvimentista vinculada ao capital: conceitos como o de “capital humano”, para explicitar o investimento em educação, o de produtividade, taxa de retorno, custos com educação, passam a ser usados evidenciando a concepção de educação como mercadoria.

Para obedecer a essa lógica, a legislação educacional tem passado por modificações, visivelmente influenciadas por agências internacionais, haja vista as mudanças empreendidas: nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1960 à contemporaneidade, nas reformas universitárias, nas diretrizes nacionais para a educação, nos planos nacionais de educação, dentre outros inúmeros documentos, à revelia de discussões e protestos de educadores e da sociedade brasileira, conforme demonstrado anteriormente neste texto. Tais mudanças são carreadas pela constatação da deficiência de mão de obra qualificada, necessária ao desenvolvimento econômico do país e pela carência entre a preparação oferecida pelo sistema educacional e as necessidades do mercado produtivo.

Quanto à educação de nível superior, esta, ora tem sido considerada relevante para o desenvolvimento do país, ora, não. O não incentivo a esse ensino, por parte de organismos internacionais, ocorre mediante algumas razões, quais sejam: além de representar um custo desmesurado, pode formar um contingente de “desempregados culturais” que, por sua vez, significa um risco se passarem a exigir vagas no mercado de trabalho. Essa preocupação é visivelmente demonstrada na política econômica desenvolvimentista contida na Reforma Universitária de 1968, pautada na ideia de que a universidade revelava-se inadequada para atender às necessidades do processo de

desenvolvimento e modernização que estava acontecendo, exigindo, portanto, a racionalização das atividades universitárias, como a criação de departamentos, sistema de créditos, do ciclo básico, dentre outras citadas, no intuito de conferir-lhe maior eficácia e produtividade, aspecto singular à análise econômica da educação. Ou seja, para que o ensino superior se adequasse ao projeto desenvolvimentista foram necessárias tais mudanças para “modernizá-lo”.

Assim, o papel da educação, em geral e, mais especificamente, da educação superior, no desenvolvimento do país passa a ser, portanto, a qualificação de recursos humanos e a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, no sentido de permitir a expansão da indústria brasileira. Para cumprir tal função, criam-se, então, programas de pós-graduação no Brasil — o que significa o início das atividades de pesquisa na universidade, resultado de uma política estatal que visava a modernização do ensino superior dentro de um projeto de desenvolvimento.

Esse ideário fica explicitado também nas recomendações dos Acordos MEC-USAID, a partir de 1968, bem como nos principais documentos publicados por organismos internacionais, apresentados acima, o que demonstra a profunda influência de seus diagnósticos e orientações no sistema educativo brasileiro, principalmente, no ensino profissionalizante e no de nível superior. Tais documentos, por conseguinte, têm recomendado que os governos dos países “periféricos”, “subdesenvolvidos” ou “em desenvolvimento”, como é o caso brasileiro, redefinam seu papel na educação superior, diminuindo sua responsabilidade quanto ao financiamento e restringindo-se a funções gestoras administrativas, tais como: credenciamento, fiscalização, avaliação, etc.

Em Vista disso, recomenda-se ao Estado que não financie esse nível de ensino e que conceda bolsas àqueles alunos merecedores de apoio do poder público. Recomenda-se, ainda, uma maior liberdade às instituições de ensino superior para que captem os recursos necessários à sua manutenção. Fica claro, então, que as reformas impostas à legislação educacional são capitaneadas por organismos internacionais e representam a legitimação da lógica pedagógica do capitalismo para projetar o sujeito necessário para o “desenvolvimento” do país, isto é, para o crescimento econômico e ampliação do capital.

Dado o exposto, a nosso ver, algumas considerações se fazem necessárias, ainda que provisórias, isto é, embora haja esforços em mesclar os conceitos de desenvolvimento às suas mais variadas nuanças e dimensões (já demonstradas), quando se menciona, defende ou se propala a palavra “desenvolvimento”, a fala está permeada, sabendo-se ou não, pela concepção capitalista de “desenvolvimento”. “Desenvolvimento”, nessa lógica, significa crescimento econômico, focado para o crescimento do mercado, focado para o desenvolvimento do capital. E quando se menciona a vinculação da educação e/ou do ensino superior ao desenvolvimento, não diferente disso, está-se fazendo menção à educação necessária para a formação de sujeitos também necessários ao “desenvolvimento” do capital, sujeitos com o perfil adequado para responder às necessidades de reestruturação do mercado produtivo, um sujeito capaz de responder às crises cíclicas por que tem passado o capitalismo mundial.

Todavia, em que pesem tais fatos, não se pode negar que, embora a racionalidade econômica do capital permeie a ideia de educação na política educacional brasileira, paralelamente, há um movimento, carreado por educadores, por maiores oportunidades educacionais no intuito de diminuir

as desigualdades sociais, tentando concretizar uma sociedade mais justa. E se as universidades não se inserirem no debate, pode significar a isenção da responsabilidade da academia, bem como pode representar a dificuldade de a academia reagir aos desafios epistêmicos que se colocam diante de tal complexidade.

Portanto, para avançar além desses dois ângulos, é necessária à academia uma rigorosa autocrítica, uma rigorosa compreensão sobre as relações existentes nas políticas de desenvolvimento do capital, além de uma rigorosa análise sobre as diversas visões do desenvolvimento: social, cultural, econômica, ambiental, política, científica, tecnológica, especialmente no que tange às complexas relações que permeiam as diversas instâncias que compõem o desenvolvimento, inclusive, o homem.

## REFERÊNCIAS

ATTALI, Jacques. **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur**. Paris: Éditions Stock, 1998.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial. O Estado num mundo de transformação**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1997.

BERNARTT, Maria de Lourdes. **Desenvolvimento e ensino superior: um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos cinquenta anos**. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Campinas, 2006.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe. Desarrollo Económico y Educación em América Latina. Boletín Económico de América Latina. v. 7, n. 2 out. 1962, p. 248/53. In: PEREIRA, Luiz (org.).

**Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

CEPAL. **Transformación productiva com equidad**. Santiago do Chile: CEPAL, 1990.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad**. Santiago do Chile: CEPAL, agosto de 1992.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Declaração aprovada pela Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal: 26-28/04/2000). Tradução de Anne M. Spyer e Camilla C. Silva. **Informação em rede**, São Paulo, ano 4, n. 26, maio 2000.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Conferência de Jomtien - 1990). **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 mar. 1990.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: jul. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, 2002.

OLIVEIRA, Ramon. O legado da CEPAL à educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, Espanha, 2001.

PEREIRA, Luiz (org). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade (ANDES)**, Brasília, DF, v. 10, n. 22, n.10, p. 66-77, 2000.

SILVA JR, João dos R. Educação superior na lógica de mercado. **Extra Classe**, n. 51, maio 2001.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Reunión de expertos sobre etnodesarrollo y etnocídio em América Latina**. San José, Costa Rica, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa sobre a política de mudança e desenvolvimento em educação superior**. Trad. A. R. Bissoli. França: [s.l.], 1995.

\_\_\_\_\_. **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior**. París: UNESCO, 1995.

\_\_\_\_\_. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción - 1998. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Paris: UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_. **Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior**. Paris: UNESCO, 1998.