

Sguissardi, Valdemar. **Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil.** *En publicación: Universidad e investigación científica.* Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Noviembre 2006. ISBN: 978-987-1183-62-3

Disponible en la World Wide Web:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Valdemar%20Sguissardi.pdf>

www.clacso.org

RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO

<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

biblioteca@clacso.edu.ar

VALDEMAR SGUISSARDI*

UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTATAL: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO/MERCANTIL

Aquele que recebe uma idéia de mim, recebe uma lição própria sem diminuir a minha; assim como aquele que acende sua vela na minha, recebe luz sem me obscurecer

Thomas Jefferson

A CRISE DO ESTADO DO BEM-ESTAR e do Estado Desenvolvimentista, tanto nos países centrais como nos da periferia, marca o início do talvez mais crucial dilema para a universidade estatal pública na modernidade: diante dos constrangimentos econômico-financeiros e da nova concepção da economia, de Estado e dos direitos ou serviços públicos, ver-se identificada como bem público ou privado/mercantil. É a multissecular identidade universitária que está em jogo. Em países como a Inglaterra, onde as universidades não são estatais, nem públicas *stricto sensu*, mas *registered charities* (privadas filantrópicas ou comunitárias), o desafio teria adquirido coloração distinta e aparentemente menos dramática que nos países de mais acentuada tradição republicana, como é o caso da maioria dos países europeus e de alguns da periferia ou semiperiferia do mundo globalizado.

Um simples olhar panorâmico sobre a expansão quantitativa de instituições privadas, notadamente com fins lucrativos (*for profit*), e das matrículas nessas instituições, assim como sobre a lenta, mas firme redução dos investimentos estatais nas universidades públicas, em relação ao PIB, de uma amostra aleatória de países ricos e pobres,

* Prof. Titular aposentado da UFSCar e Prof. Titular da UNIMEP.

fornecerá provas contundentes de que a universidade e, por extensão, a educação superior, está passando por profunda mudança, de que esse dilema –público versus privado/mercantil– ocupa lugar central.

No caso do Brasil, a multiplicação das instituições de ensino superior privadas, em especial com fins lucrativos¹, foi extraordinária nos anos recentes, elevando-se seu número a cerca de 90% do total. As matrículas em instituições privadas já beiram os 80%, com evidente potencial de crescimento, se não se multiplicarem as vagas públicas e não se estabelecerem limites mínimos de qualidade para a criação e instalação dessas Instituições. Por outro lado, mais de 90% da pesquisa produzida no país –mormente a básica–, mais de 80% dos mestres e 90% dos doutores titulados são frutos do investimento público e da atividade científico-acadêmica das Universidades Públicas (Federais e Estaduais, entre essas se destacando as paulistas USP e UNICAMP)².

As discussões teóricas sobre se o conhecimento provido mediante o ensino, em especial o de nível superior, é um bem público ou privado ocupam espaço cada dia maior na produção documental dos organismos multilaterais financeiros (BM, BID, OMC) e educacionais (UNESCO), assim como nas linhas e entrelinhas dos discursos governamentais nacionais ou multinacionais (OCDE, UE, NAFTA). Em grande medida esse debate se tem atrelado ao desenvolvimento de teorias econômicas neoclássicas do “capital humano” e do “capital social”³.

É oportuno enfatizar que essas discussões somente se aceleram a partir do momento em que se impõem as orientações do ajuste neoliberal das economias nacionais no final dos anos setenta, durante os anos oitenta e noventa e neste início de século. É importante destacar que elas envolvem “teses” que se têm constituído em arma essencial de convencimento da opinião pública para fazê-la aceitar a redução dos gastos públicos com os direitos da cidadania, hoje considerados em geral como serviços públicos não exclusivos do Estado (MARE, 1995). É necessário observar que essas teses adquirem a cada dia maior relevância após a disseminação das *recomendações* do *Consenso de Washington*.

1 “Um caso exemplar é o do Distrito Federal (DF, Brasília), que conta com 40 IES, mas com uma única pública (a UnB) e 39 privadas, das quais 37 particulares ou privadas *stricto sensu*. No DF, as vagas oferecidas foram, em 2000, 32.251, das quais apenas 3.904 (12%) públicas e 28.347 (88%) privadas: 3.910 (14%) de IES comunitárias e/ou confessionais e 24.437 (86%) de IES particulares ou privadas *stricto sensu*” (Sguissardi, 2002: 7).

2 Acrescentem-se os recursos públicos, via sistema de bolsas e outras formas de auxílio aos programas de pós-graduação das universidades privadas, garantidos por agências financiadoras oficiais (CAPEES, CNPq, FAP’s, etcetera).

3 Sobre as teorias do “capital humano” e do “capital social” ver a tese, recentemente defendida por Valdemir Pires (2003).

Nas páginas que seguem serão expostas algumas considerações acerca do debate *ensino superior como bem público ou como bem privado*, e suas principais teses, tendo como material empírico alguns documentos do Banco Mundial, OMC e da UNESCO; rápidas reflexões sobre a contraposição *estatal/público versus privado/mercantil*; alguns dados e fatos que demonstram como no Brasil se seguiram bastante à risca, em especial, na educação superior pública federal, a orientação determinada pelas teses hegemônicas desse debate; finalmente, a guisa de conclusão e de modo sucinto, alguns novos ou renovados traços e marcas da universidade de “modelo anglo-saxônico” que parece tornar-se hegemônico tanto nos países centrais como nos da periferia e semiperiferia.

O ENSINO SUPERIOR COMO BEM PÚBLICO OU COMO BEM PRIVADO

O debate envolvendo a questão do ensino superior como bem público (bem coletivo) ou como bem privado (individual) parece ser bastante recente, embora possa ter raízes econômicas e políticas antigas, difusas ou não, contemporâneas da formação do Estado liberal, e presentes em obras como a *Riqueza das Nações*, de Adam Smith (no capítulo “Da Despesa das Instituições para a Educação da Juventude”)⁴. O que se discute nesse texto essencialmente não é se a educação em geral e o ensino superior em particular são bens públicos ou privados (com ou sem fins lucrativos), mas, entre outras coisas, que funções deveriam cumprir e qual era a melhor forma de garanti-los, se com subsídio integral ou apenas parcial do Estado. Os objetivos da utilidade, da eficiência e da eficácia do *empreendimento* educativo, retomados à *outrance* hoje pelos ultra liberais, já ali se faziam presentes.

Nesse texto, além de enfatizar –como Hobbes já o fazia em *O Leviatã*– a *competitividade* entre homens, organizações e instituições de toda a natureza, inclusive as educacionais, como princípio fundamental do progresso; além de desqualificar a escola pública, em especial quando integralmente subsidiada pelo tesouro do Estado –“Deste modo, as dotações das escolas e colégios não só corromperam a diligência dos professores públicos, como tornaram impossível a existência de bons professores particulares”– Adam Smith (1983: 415) afirma, de modo bastante ambíguo, que, se não houvessem instituições públicas destinadas à educação, só seria ensinado o que fosse imediatamente útil. De qualquer modo, Adam Smith enfatizou a necessidade da atenção do poder público, mediante a educação, “para impedir a quase total corrupção e degeneração

4 Veja-se o significado da presença nessa obra clássica de economia política de um capítulo sobre a educação, contemporâneo da Revolução Americana e precursor das famosas proposições para a legislação educacional da Constituinte da Revolução Francesa, em que se destacam peças como o *Rapport Condorcet*.

da grande maioria das pessoas”, especialmente do trabalhador envolvido com as operações muito simples e rotineiras do trabalho de que se ocupa, que deixa de exercitar sua capacidade intelectual ou suas habilidades para solucionar problemas e torna-se “tão estúpido e ignorante quanto é possível conceber-se numa criatura humana”.

A destreza que possui no seu ofício particular parece deste modo ser adquirida à custa das suas virtudes intelectuais, sociais e marciais. Mas em toda a sociedade melhorada e civilizada é este o estado em que os trabalhadores pobres, ou seja a maioria da população, cai necessariamente, a menos que o governo faça alguma coisa para impedi-lo (Smith, 1983: 417).

É a educação da gente comum, “numa sociedade civilizada e comercial”, a que requereria maior atenção do poder público, muito mais do que a das pessoas de posição e fortuna. A preocupação com a economia de custos também já ali estava presente: com uma despesa bastante reduzida o público pode facilitar, encorajar, e mesmo impor a necessidade da aquisição dessas partes mais essenciais da educação (ler, escrever e contar) ao conjunto das pessoas (Smith, 1983: 421).

Mas o ensino seria pago, ainda que a baixo custo, pela família (para ser valorizado), e o mestre (“mercenário” e propenso à vadiagem?) seria pago apenas em parte pelo poder público, “porque se fosse totalmente ou na sua grande parte pago por ele, *depressa aprenderia a negligenciar a sua actividade*” (Smith, 1983: 421, grifos nossos).

Esse debate está presente, embora de forma transversal, também nos críticos do modo de produção capitalista e da sociedade liberal-burguesa, como no texto de Karl Marx “Crítica do Programa de Gotha”, de 1875. Nesse, Marx, em lugar de discutir se a educação é um bem público ou privado, diante do tipo de sociedade e de Estado (prussiano-alemão) com que se defronta, expõe sua profunda descrença em que “a educação pode ser igual para todas as classes”, como propunha esse programa partidário, além de constatar que à época “a modesta educação dada pela escola pública” era “a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado mas também do camponês”. Estranhava a reivindicação dos socialistas do Partido Operário por educação obrigatória e gratuita para todos, não porque não visse na educação um bem público a ser garantido pelo tesouro do Estado, mas, antes de tudo, porque queria ver o Estado (prussiano-alemão) o mais distante possível da educação do povo. Uma “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Longe disso, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda a influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um “Estado futuro”; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (Marx, s/d: 223).

Em segundo lugar, porque via no ensino superior “gratuito” em alguns estados norte-americanos, à época, uma forma de privilégio das “classes superiores” (as únicas e em percentual baixíssimo a atingirem este nível de ensino) que teriam seus estudos pagos com as receitas gerais dos impostos. E fazia um paralelo com o que acontecia com a “administração gratuita da justiça”, também reivindicada pelo programa dos socialistas alemães. A justiça criminal é gratuita em toda a parte; a justiça civil gira quase inteiramente em torno dos pleitos sobre a propriedade e afeta, portanto, quase exclusivamente às classes possuidoras. Pretende-se que estas decidam suas questões à custa do tesouro público? (Marx, s/d: 223).

O filólogo e historiador Mário A. Manacorda (s/d, 45-46) alerta que Marx, tanto ao expor sua descrença na igual educação para todos, quanto para execrar a presença do Estado e da Igreja na educação, pensava na sociedade e no Estado de seu tempo. Quem, como Marx, defendeu no *Manifesto de 48*, em *O Capital* e nas *Instruções aos delegados* (do Comitê Provisório de Londres ao I Congresso da Associação Internacional de Trabalhadores, em Genebra, em 1866), a essencial vinculação da educação ao trabalho produtivo, como forma de emancipação operária e arma revolucionária para a tomada do poder e superação da sociedade burguesa, não poderia descrever do princípio da educação igual para todos, nos seus diferentes níveis, nem da importância, na sua promoção, de um futuro Estado democrático. O que dá sentido a sua crítica nos termos acima é sua convicção de que os direitos de cidadania são condicionados historicamente pela economia, pela política, pela cultura, etc., isto é, pelas condições infra e superestruturais vigentes em cada época.

São essas condições objetivas que condicionam o discurso ideológico da valorização da educação para todos, nos seus variados graus, e a sua prática efetiva ao longo do tempo. São elas que explicam a proeminência da questão do conhecimento, da ciência e da educação, quando da irrupção de movimentos revolucionários, como a Revolução Francesa, a Comuna de Paris, as Revoluções Russa, Chinesa e Cubana. Nesses momentos, o pano de fundo para as campanhas de alfabetização em massa, para a construção de escolas tecnológicas ou politécnicas, para o incentivo a que todos tenham acesso ao máximo de saber e qualificação, é a idéia de que o conhecimento, a ciência e a educação não se reduzem a, nem podem ser essencialmente, uma mercadoria ou *commodity* qualquer (*rivalidade e excluibilidade*)⁵, mas que são fundamentalmente um bem público, coletivo, fruto do trabalho humano solidário ou explorado nas relações

5 Ver Stiglitz (1999), Kaul (2000: 22) e José C. Cavalcanti (2004); neste, sob enfoque economicista neoclássico, trata-se da educação superior como se fora uma mercadoria ou *commodity* típica do mercado das trocas mercantis, submetendo-a, de forma estreita, ao teste das propriedades de *rivalidade* e *excluibilidade*.

de produção capitalistas, um bem que não se desgasta, não se degrada, mas, ao contrário, cresce, multiplica-se, pelo uso individual e coletivo, e constitui-se em parte essencial dos direitos humanos de cidadania.

Igualmente quando da vigência da social-democracia, do Estado do Bem-Estar, tanto em países de maior tradição educacional republicana e pública, quanto nos em que a educação era garantida por instituições essencialmente privadas, embora sem fins lucrativos, não esteve em geral em questão o estatuto público ou privado da educação, mas sua relevância para o desenvolvimento menos excludente das nações, para o reforço da solidariedade entre ricos e pobres, e para que todos tivessem cada vez maiores e melhores chances de ter acesso aos benefícios do trabalho humano coletivo. Por isso, até o advento da *Era Thatcher*, por exemplo, 95% dos custos de manutenção do sistema universitário inglês foram garantidos pelo fundo público.

É quando as condições objetivas da economia e da política, somadas a uma interpretação teórica “conveniente” da crise do Estado do Bem-Estar, se fazem presentes e tendem a se tornar hegemônicas que o debate do conhecimento, da ciência e, em especial, do ensino superior, como bem público ou privado, entra incisivamente em cena.

Sem pretender maior precisão, pode-se indicar que esse debate, no que concerne especificamente ao ensino superior⁶, tem início mais evidente na década de ‘80. Em documento de 1986, intitulado *Financing education in developing countries* (World Bank, 1986), o Banco Mundial defende de forma exaustiva a famosa tese do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica do que o dos investimentos em educação superior. Aliás, essa tese irá sofrer uma atualização revisora do Banco em 2000, desta vez em documento oficialmente elaborado em parceria com a UNESCO e que se intitula *Higher education in developing countries: peril and promise* (World Bank & UNESCO, 2000), que será comentado mais adiante.

A partir de 1986, esse estudo, preparado pelo Research Division of the World Bank’s Education and Training Department⁷, com o alerta de praxe que os julgamentos nele expressos não refletem necessariamente o ponto de vista do *World Bank’s Board of executive directors or of the governments that they represent*, obteve uma enorme repercussão entre os países, especialmente nos da periferia ou semiperiferia envolvidos em crônicos déficits públicos.

6 Segundo Stiglitz (1999), o conceito de conhecimento como bem público vem sendo articulado ao longo dos últimos 50 anos, desde a definição de *bem público* por Samuelson (1954: 387-389), passando por Arrow (1962: 155-173), Stiglitz (1977: 274-333; 1995; 1997) e Romer (1986: 1.002-1.037).

7 A autoria é atribuída a Georg Psacharopoulos, Jee-Peng Tan e Emmanuel Jimenez, com a colaboração de diversos consultores (Ver créditos do documento).

Visando induzir os países em desenvolvimento a investirem seus poucos recursos públicos disponíveis prioritariamente na educação primária e, posteriormente, na educação secundária, ao mesmo tempo em que recomendava a diminuição dos investimentos públicos na educação superior e a diversificação de suas fontes de recursos (fim da gratuidade e imposição de taxas de matrículas e mensalidades), o documento apresenta o que julga “considerável evidência [...] acerca do retorno privado e social dos investimentos em educação tanto nos países desenvolvidos como nos em desenvolvimento”. Da comparação da produtividade ao longo da vida de trabalhadores com diferentes níveis de escolaridade com os custos sociais ou privados da educação, apesar de substanciais variações entre países, o documento vê emergirem claros padrões:

- A educação primária é a mais produtiva forma de investimento, seguida pela educação secundária e, finalmente, pela educação superior.
- O retorno é muito mais alto nos países pobres e declina de acordo com o nível do desenvolvimento econômico.
- Porque os subsídios são altos em muitos países, as taxas de retorno privado são consistentemente mais altas que as de retorno social, particularmente na educação superior.
- Em poucos países para os quais os dados estão disponíveis, o retorno para a educação tem permanecido relativamente estável ao longo do tempo (World Bank, 1986: 8).

Esses padrões são exaustivamente demonstrados mediante resultados de uma série de pesquisas e vão servir de argumentos e premissas, aparentemente irrefutáveis, para as “Opções políticas” (assim se intitula o 3º Capítulo) sugeridas aos governos dos diferentes países ricos e especialmente pobres e que podem ser assim resumidas: transferir parte do montante dos recursos de manutenção da educação superior, hoje garantido pelo Estado, para a responsabilidade dos estudantes e suas famílias, e dar nova alocação aos recursos públicos destinados à educação. Isto deveria ser feito: realocando os gastos governamentais para “o nível com mais alto retorno social” (escola primária) e diminuindo o gasto público da educação superior; criando um mercado de crédito para a educação, com bolsas seletivas, mormente na educação superior; descentralizando a gestão da educação pública e incentivando a expansão de escolas privadas e comunitárias (World Bank, 1986: 17).

Previendo as dificuldades de viabilizar esse conjunto de medidas, o documento sugere uma série de estratégias ou formas específicas de realocação dos recursos públicos para “expandir a mais produtiva forma de investimento educacional (que é freqüentemente a escola primária) [e]

redirecionar os subsídios estatais dos grupos sócio-econômicos mais ricos para os mais pobres”. O esforço de convencimento dos responsáveis pelas políticas públicas de educação, quanto à pertinência dessas ações visando o pagamento individual e familiar dos “serviços educacionais”, leva os autores a afirmarem, no preâmbulo do item, “aumentar as contribuições privadas nos níveis secundário e universitário”, o que segue: evidências demonstram que as pessoas estão dispostas a pagar pela educação. Na África, o retorno privado assegurado pela educação superior tem sido tão alto que, mesmo após a redução de crédito educativo ou a imposição de taxas, a educação superior ainda continuará sendo um atrativo para investimentos pessoais (World Bank, 1986: 17).

Sobre as conseqüências desse documento para as políticas públicas de educação em geral e de educação superior em particular, os próprios relatórios anuais do Banco e seus documentos posteriores relacionados à educação irão regularmente dar conta. Mas como exemplo, vale o relato de Marco Antonio Dias, então Diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, quando diz que o ex-presidente da Tanzânia, Julius Nyerere, em visita ao Conselho Executivo dessa organização mundial, lamentava que seu país, apesar de uma política voluntarista implementada logo após a independência na alfabetização e educação básica, tenha cometido um grave erro.

Por seguir os conselhos de especialistas internacionais, deixou de dar atenção particular ao ensino superior e, hoje, verifica-se que não dispõe de quadros nem de pesquisadores necessários ao seu desenvolvimento. Por outro lado, muito do que foi feito em educação de base perdeu-se, pois faltaram condições para assegurar a qualidade devido a deficiências na formação de professores e na preparação de pesquisadores em educação, que normalmente são formados pelas universidades. Dirigindo-se, em particular, a seus colegas africanos, Julius Nyerece acentuou: “Não cometam o mesmo erro que nós” (Dias, 1996: 25).

No talvez mais famoso documento elaborado pelo Banco Mundial sobre educação superior nas últimas décadas e que hoje completa 10 anos, *Higher education: the lessons of experience* (1994), essa tese é reiterada, em contexto em que as “opções políticas” sugeridas pelo documento de 1986 já eram largamente acatadas e postas em prática por muitos países. No documento, dá-se destaque especial ao Chile (de Pinochet), elogiado por ter, não apenas seguido à risca as sugestões, mas por ter ido muito além delas, tornando-se, então, um exemplo a ser seguido, uma das “lições da experiência”⁸.

8 Um das performances comemoradas em relação ao Chile é a redução dos dispêndios estatais com a educação superior: “No mesmo período, a parte do gasto público

Neste documento, além de um diagnóstico da crise da educação superior, tendo como pano de fundo notadamente o déficit público dos países em desenvolvimento, os supostos modelo único de *universidade de pesquisa* e excessivo comprometimento do fundo público com elas⁹, utiliza-se também dessa tese –do maior retorno individual e social dos investimentos em educação básica– para justificar uma série de *recomendações*, que retomam, aprofundando, *recomendações* anteriores, às quais se acrescem outras tantas. É neste documento que se defende com grande vigor e insistência, entre outras ações: a maior diferenciação institucional, “incluído o desenvolvimento de instituições privadas”; e a criação de incentivos “para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e os resultados” (World Bank, 1994: 4 e 29).

A retomada dessa tese, que explicitamente se verifica em diferentes momentos do texto, aparece claramente quando se afirma:

No entanto, no setor de educação há provas de que as inversões no nível terciário têm taxas de rentabilidade social mais baixas que as inversões no ensino primário e secundário (World Bank, 1994: 14).

É a partir de 1994, no caso do Brasil, que se inicia um consistente processo de redução de gastos públicos federais para o conjunto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e desencadeia-se a retomada, em grau muito mais aprofundado do que na década de setenta, sob a ditadura militar, da privatização desse nível de ensino, como se verá adiante.

Do ponto de vista estratégico, para o convencimento geral e respaldo de políticas públicas conducentes à reforma educacional preconizada pelo Banco Mundial, faltava complementar essa tese com outra, que seria oportunamente desenvolvida em documento publicado pelo Banco em 1998: *The financing and management of higher education. A status report on worldwide reforms* (Johnstone, 1998).

Neste documento afirma-se de entrada que se estaria verificando, na década de noventa, um “movimento surpreendentemente homogêneo de reforma do financiamento e gestão das universidades e outras instituições de ensino superior” e que isto ocorria “em países com sistemas políticos e econômicos e tradições docentes muito diversos e que se encontram em fases muitos diferentes de desenvolvimento industrial e

destinada à educação superior, como porcentagem do PIB diminuiu de 1,65 a 0,45%” (World Bank, 1994: 33).

9 Na página 63 desse documento declara-se: “No entanto, na maioria dos países em desenvolvimento, o grau de participação do governo no ensino pós-secundário [superior] ultrapassou em muito o que é economicamente eficiente”.

tecnológico” (Johnstone, 1998: 2). Em texto anterior (Sguissardi, 2000: 70) já se chamava atenção para o fato que o documento deixava de dizer que essas reformas tinham avançado mais, na direção proposta nas *recomendações* anteriores do Banco, em países onde o Estado do Bem-Estar não tinha existido e onde a educação tinha avançado pouco como bem público e obrigação do Estado. Hoje, pode-se também dizer que avançaram precoce e mais intensamente em países que fizeram mais profundos ajustes da economia e da ação do Estado, nos moldes neoliberais, sob ditadura (Chile) ou governo semi-autoritário (Inglaterra).

É importante notar que o documento identificava nessas reformas marcas, em geral anteriormente colhidas das “lições da experiência” e sugeridas pelo Banco, tais como: expansão de matrículas e de IES cada vez mais diferenciadas; pressão fiscal com nível baixo e decrescente do custo/aluno; importância das orientações e soluções do mercado; busca de recursos não estatais (Ibidem).

É neste documento que, entre outras *constatações* ou *lições da experiência*, identifica-se, na prática dessas reformas, que elas estariam muito mais “orientadas para o mercado do que para a propriedade pública ou para a planificação e regulação estatais” e afirma-se que isto se deveria à “crescente importância que em quase todo o mundo têm adquirido o capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal” (Ibidem: 4, grifo nosso).

Nada mais oportuno do que introduzir aqui a tese do ensino superior como bem antes privado que público. Apoiando-se na obra de Nicholas Barr (1993: 106 e 345), afirma o documento, o ensino superior responde a muitas das condições identificadas por Barr como características de um bem privado, que se pode subordinar às forças do mercado. Em primeiro lugar, o ensino superior não pode ser tratado como um bem estritamente público. Isto se deve a suas condições de competitividade (oferta limitada), excludibilidade (seguidamente se pode obtê-lo mediante pagamento) e recusa (não é requerido por todos), todas as características que não respondem às de um bem estritamente público, mas sim às de um bem privado. Em segundo lugar, os *consumidores* do ensino superior estão razoavelmente bem informados e os provedores freqüentemente estão mal informados –condições ideais para o funcionamento das forças do mercado (Johnstone, 1998: 5, grifo nosso).

Correta ou não, essa tese –que desconsidera o fato geralmente aceito de que o *conhecimento* (objeto principal do ensino superior) é um *bem público global*¹⁰ tem servido de complemento e reforço à *tese do menor retorno social da educação superior em relação à educação básica* e fortalecido as políticas públicas conducentes a significativa deserção

10 Ver nota 5 acima.

do Estado da manutenção dos sistemas públicos de educação superior, ao incentivo à proliferação das instituições privadas, com e sem fins lucrativos, sabidamente em geral de baixa qualidade, e à própria semi-privatização da universidade pública, por diferentes mecanismos de utilização privada das funções e produtos dessas instituições, via, por exemplo, no caso do Brasil, as centenas de Fundações (privadas) de Apoio Institucional.

Este documento, que teria sido a contribuição do Banco para a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, organizada pela UNESCO, de 5 a 9 de outubro de 1998, alimentaria, portanto, um debate que estará no centro das preocupações dessa Conferência, assim como esteve no de suas Conferências regionais preparatórias, em especial as de Havana e Tóquio.

No Documento de Trabalho “Vers un *Agenda 21* pour l’Enseignement Supérieur” (UNESCO, 1998b), recupera-se um conjunto articulado de declarações a respeito do tema emanadas dessas conferências regionais preparatórias da Conferência Mundial de Paris: as crescentes necessidades do ensino superior conduzem suas instituições a buscar fontes suplementares de financiamento. Seus esforços merecem ser encorajados e apoiados pela sociedade e acima de tudo pelos poderes públicos. Isto posto, sendo o ensino superior “um bem público” (Havana, Tóquio) e tendo que exercer “um papel-chave na abertura de novas vias para o futuro” (Palermo), “o Estado não pode renunciar à responsabilidade de seu financiamento” (Havana), cabe-lhe assumir a responsabilidade principal do financiamento do ensino superior (Dakar, Tóquio), ao governo cabe assegurar “medidas estáveis de financiamento” (Palermo), e “é o Estado que deve ser o responsável principal pelo financiamento do ensino superior” (Beirute).

No discurso de encerramento da Conferência, Céline Saint-Pierre (1998: 80), Presidente do Conselho Superior de Educação do Québec, proclamava: “É preciso reafirmar que o ensino superior deve ser definido como um serviço público e não como uma empresa do saber e de formação orientada pelas leis do mercado”.

No Artigo 14 das Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI, intitulado “O financiamento da educação superior como serviço público” afirma-se:

La financiación de la educación superior requiere recursos públicos y privados. El Estado conserva una función esencial en esa financiación [...] El apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada (UNESCO, 1998a).

Em setembro de 1998, às vésperas dessa Conferência, segundo Dias, em documento considerado então restrito (WTO, 1998, Council for Trade of Services. Background Note by the Secretariat. SCW49, 23.09.98):

El secretariado de la OMC [Organización Mundial do Comércio] insinuaba una tesis –en realidad un gran sofisma– según la cual, desde que se permite la existencia de proveedores privados en la educación, los gobiernos aceptan el principio de que la educación, y en particular la educación superior, puede ser tratada como servicio comercial, y en consecuencia, debe ser regulada por la OMC (Dias, 2003b: 8).

Dias, já tendo deixado o cargo de Diretor da Divisão de Educação Superior da UNESCO e assessorando então o Reitor da Universidade das Nações Unidas, ao proferir Aula Inaugural da Universidade Politécnica da Catalunha, opunha-se a essa opinião, enfatizando:

En realidad, la educación es un bien público, los gobiernos soberanos tienen el derecho de delegar esa función a instituciones de la sociedad civil, dentro de reglas y leyes basadas en un sistema de concesiones, autorizaciones o delegaciones que deben someterse a estrictos controles (Dias, 2003b: 8).

Vale a pena lembrar aqui Stiglitz, especialista em economia do Banco Mundial, quando, a respeito do conhecimento como bem público global, escreve em caráter pessoal (como afirma no preâmbulo do documento em referência) que sem dúvida, para adquirir e usar conhecimento, as indivíduos podem ter que efetuar despesas –assim como teriam que gastar para retirar água de um lago público. O fato de que possa haver custos significativos associados à transmissão de conhecimento não afeta em nada a natureza de bem público do conhecimento: provedores privados podem assegurar a “transmissão” por uma taxa que reflita o custo marginal da transmissão, enquanto, ao mesmo tempo, o bem em si pode manter-se gratuito (Stiglitz, 1999).

Aliás, o debate ensino superior como bem público ou privado acirra-se com a proposta presente na Agenda do AGCS (Acordo Geral sobre Comércio e Serviços) da OMC de liberalização comercial dos “serviços educacionais” (Dias, 2003a; Knight, 2002). Segundo Dias, quando o AGCS diz que estão cobertos todos os serviços, esses serviços não estariam explicitados, e que é o secretariado da OMC que, em outubro de 1999, “unilateralmente, por meio de um documento intitulado ‘Introdução ao AGCS’, definiu expressamente os serviços que, a seu critério, deveriam ser regulados pelo AGCS, incluindo a educação” (Dias, 2003a: 9).

A partir de 2000, la organización comenzó negociaciones para la liberalización de los servicios educativos. En una operación aparentemente articulada, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda

propusieron a los demás países una apertura prácticamente sin límites de sus mercados a los proveedores oriundos de sus territorios, y solicitaron que toda restricción a la acción de esos grupos por los gobiernos nacionales fuera rechazada (Dias, 2003a: 9).

Como se sabe, a reação internacional tem sido forte, embora bastante tardia, como observa ainda Dias. Somente em setembro de 1999 organizações universitárias americanas, canadenses, européias teriam enviado nota a seus respectivos governos contrapondo-se à proposta de inclusão dos ensino superior entre os setores de serviços a serem incluídos no AGCS (NEA, 2004). Mais ou menos na mesma época, a Internacional da Educação tornava público um extenso e importante documento analítico e de tomada de posição em relação ao tema (IE, 1999).

Neste documento, entre outros aspectos, destaque-se o seu caráter bastante didático ao apresentar o caminho que conduz do AGTT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio) à OMC e ao AGCS; as quatro formas de comércio internacional da educação previstas no AGCS; a OMC e o “mercado da educação”; a educação superior como “um comércio em plena efervescência”; a questão do financiamento, como questão essencial; e os novos desafios que se põem para a educação pública, além de um ilustrativo anexo com os “Serviços de educação segundo as diretrizes para o estabelecimento das listas nos marcos do AGCS”.

Alguns anos passados, a reação organizada contra essas proposições da OMC irá se dar no interior de movimentos mais gerais contra as posições hegemônicas na economia mundial, como no Fórum Social Mundial, em suas várias edições, em Porto Alegre e Nova Delhi, e nas manifestações de Seattle, de Gênova, etcetera.

No Fórum Social Mundial, de 2002, de Porto Alegre, segundo relata Dias (2003a: 819), os participantes de uma Jornada sobre “Ciência e Tecnologia, um instrumento para a paz no século XX”, adotaram uma resolução propondo um pacto global que assegure a consolidação dos princípios de ação aprovados na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior promovida pela UNESCO, em Paris, em 1998 e a exclusão do ensino superior do AGCS.

Em Porto Alegre também, em 27 de abril de 2002, na *Carta de Porto Alegre* os participantes da “III Cumbre Ibero-americana de Reitores de Universidades Públicas”, reitores, diretores de instituições e associações de educação superior e autoridades acadêmicas manifestavam:

Sua profunda preocupação frente às políticas implementadas pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que favorecem a comercialização internacional dos serviços de educação, assemelhando-os a simples mercadorias. Os poderosos interesses que sustentam estas políticas pressionam pela transformação da educação superior num lucrativo mercado de âmbito mundial e pela desregula-

mentação e eliminação de todo controle de qualidade de natureza legal, política ou fiscal.

A proposta de entregar a educação superior ao livre comércio se inscreve num processo continuado de drásticos cortes no financiamento público e de fomento à globalização da educação privada, levando a que os Estados abandonem sua função política específica de orientação, direção e gestão em áreas de sua responsabilidade social [...] Sua transformação [da educação superior] em simples mercadoria ou objeto de especulação no mercado, através da comercialização internacional, certamente a impedirá de cumprir tão importantes funções.

Por estas razões, os reitores e acadêmicos ibero-americanos aqui reunidos, reafirmando os compromissos assumidos pelos governos e pela comunidade acadêmica internacional em outubro de 1998, em Paris, na Conferência Mundial do Ensino Superior, que consideram a educação superior como um bem público, alertam a comunidade universitária e a sociedade em geral sobre as consequências nefastas dessas políticas, e requerem aos governos de seus respectivos países que não subscrevam compromissos nessa matéria no contexto do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (GATS) da OMC (*Carta de Porto Alegre*, 2002).

No âmbito do Banco Mundial, a primeira reação contrária à tese do menor retorno social dos investimentos em educação superior (e, em certa medida contra sua privatização indiscriminada) dá-se, como já dito, no documento *Higher Education in Developing Countries* (World Bank & UNESCO, 2000). Como sempre e porque oficialmente teria sido produzido em parceria com a UNESCO, deve-se lembrar o alerta de praxe de que não necessariamente traduz as posições oficiais do Banco. Tratar-se-ia de mais um documento estimulando o debate, sem que necessariamente fosse mudada qualquer das linhas diretrizes da política para o ensino superior do Banco? Afinal, se sabia que o Banco Mundial não iria abandonar, de uma hora para outra, sua parceria com o FMI, suas referências econômico-políticas, sua valorização das virtudes do mercado, sua visão do ensino superior como um bem de interesse individual e privado, de afastamento do Estado em relação ao ensino superior, de avaliação deste em termos de custo/benefício (Sguissardi, 2000: 71).

Redigido por Grupo de Trabalho formado pouco tempo antes da Conferência Mundial sobre Educação Superior (outubro de 1998) e publicado um ano e meio após a aprovação por essa da *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* e do *Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior*, ambos de valor capital no contexto, como visto acima, a eles, no entanto, o documento do Banco não faz referência.

Assim como já havia ocorrido com o documento *The Financing and Management of Higher Education* (1998), ao ser publicado este novo documento, o processo de ajuste neoliberal da economia e suas correspondentes reformas do papel do aparelho do Estado, sintetizados no *Consenso de Washington* –equilíbrio orçamentário, redução do déficit público e dos gastos nos setores sociais; abertura comercial; liberalização financeira; desregulamentação dos mercados domésticos; privatização de empresas de serviços públicos de energia, telecomunicações, saúde e educação–, já se encontravam em estado avançado na maioria dos países do centro e periferia. As *orientações e recomendações* dos documentos (World Bank, 1986; 1994) haviam sido seguidas, como lembrava acima o Presidente Julius Nyerere, isto é, maior privatização e diferenciação, diversificação de fontes de recursos, redefinição das funções e menor envolvimento do governo com a educação superior.

Para o debate aqui em análise, destaque-se de imediato, a consideração que o documento faz acerca do *conhecimento como um bem público internacional* cujos benefícios deveriam ultrapassar as fronteiras dos países onde tenha sido produzido (ibidem: 35).

A análise do texto, entretanto, permite levantar a hipótese de que a posição divergente tomada pelos autores do documento em relação a *teses* anteriormente patrocinadas pelo Banco não se faz em relação a diretrizes e ações essenciais tradicionais, a menos do que de fato se configuraria no trecho, entre outros de teor similar:

Desde os anos ‘80 muitos governos nacionais e organismos financiadores internacionais têm atribuído à educação superior um nível de prioridade relativamente baixo. As análises econômicas, de olhar estreito –e, em nossa opinião, equivocado– têm contribuído para formar a opinião de que o investimento público em universidades e em instituições de educação superior se traduziria em ganhos insignificantes em comparação com os ganhos do investimento em escolas primárias e secundárias; assim como de que a educação superior aumenta exageradamente a desigualdade de ganhos (Sguissardi, 2000: 11, grifos nossos).

Trata-se, evidentemente, do reconhecimento explícito de um grande equívoco anterior “cujo ônus, incomensurável para os países pobres, cabe perguntar, sabendo-se de antemão a resposta, quem pagará?” (Sguissardi, 2000: 72).

O documento faz um claro e bem articulado discurso em defesa das potencialidades da educação superior. Acredita que ela tem importância fundamental, quando “o saber suplanta o capital físico como fonte da riqueza atual”, na diminuição do imenso *gap* existente entre países ricos e pobres e, inclusive, na promoção dos valores de uma democracia pluralista.

Para o que interessa aqui, vale destacar sua bem articulada crítica e re-atualização da teoria do capital humano, embora envolta em renovado e acrítico otimismo pedagógico. Crê-se que “os argumentos econômicos tradicionais [Teoria do Capital Humano] são fundados num limitado entendimento da contribuição [taxa de retorno social e de interesse público] da educação superior”. Esse “limitado entendimento” é que teria conduzido o Banco a concluir que a sua estratégia de empréstimo deveria enfatizar a educação primária, relegando a educação superior a um lugar relativamente menor na sua agenda de desenvolvimento. O posicionamento do Banco Mundial tem sido influente e muitos outros doadores também têm enfatizado a educação primária, e num certo sentido a educação secundária, como um instrumento para promover desenvolvimento econômico-social.

Ainda que o documento mantenha confiança no mercado, ao reconhecer sua intrínseca necessidade objetiva de busca de lucro, não o vê mais como solução para todas as demandas de expansão da educação superior e reforça a exigência do concurso do poder público, com o papel de supervisor, além de, e de forma também incomum nos documentos do Banco, valorizar a capacidade criativa dos “profissionais da educação superior”.

Evidentemente que por si só o mercado não vai criar este tipo de sistema. Os mercados requerem lucros e isto pode relegar importantes oportunidades e deveres de ensino. As ciências básicas e as humanidades, por exemplo, são essenciais para o desenvolvimento nacional, mas seguramente recebem recursos insuficientes, a menos que os líderes educacionais, os que contam com recursos para pôr em prática suas visões, promovam-nas ativamente. É necessário que os governos desempenhem um novo papel como supervisores da educação superior, mais que como gestores. Deveriam concentrar-se em estabelecer os parâmetros dentro dos quais se possa alcançar o êxito, enquanto permitem que as soluções específicas aflorem das mentes criativas dos profissionais da educação superior (Sguissardi, 2000: 11).

Análises de viés economicista persistem no documento, acreditando seus autores que a *competitividade* é um fator de grande qualidade, a ser garantida pela multiplicação das IES privadas, pela introdução do ensino pago nas IES públicas, pela ampliação da diferenciação institucional, e pelas novas fontes alternativas de recursos, entre outras medidas. Acredita-se, também, na parceria de instituições públicas (mas com ensino pago) e privadas, com e sem fins de lucro: “Todos os tipos de IES –inclusive as que operam por filantropia ou em razão do lucro– podem servir ao interesse público”. Mais uma vez, de modo inusitado, o documento alerta para a fragilidade das instituições privadas *stricto sensu* (*for profit*): mesmo quando o mercado opera bem e os estudantes recebem um bom serviço, as instituições privadas podem ainda assim falhar no

servir o interesse público. As instituições com fins lucrativos precisam operar como um negócio, enfrentando a competição do mercado e tentando maximizar o retorno de seu investimento (Sguissardi, 2000: 37).

Apesar de tentar-se, ao longo do documento, a conciliação entre a imprescindibilidade do Estado e as virtudes do mercado –“O sistema como um todo precisa beneficiar-se do vigor e interesse do mercado e do Estado”–, reconhecem-se os sérios problemas de qualidade postos pela *diferenciação institucional* –uma das mais importantes consignas dos documentos anteriores do Banco, como já vimos– e conclui-se afirmando que “o argumento de que as forças do mercado irão garantir uma boa qualidade é simplista” (Sguissardi, 2000: 32).

O CONFRONTO ESTATAL/PÚBLICO VERSUS PRIVADO/MERCANTIL

O dilema que atualmente se põe para a universidade estatal pública –bem público versus privado/mercantil– constituiu-se gradativamente ao longo das últimas três décadas. Serviram de base para tanto, como já dito, as crises e novas concepções da economia e do papel do Estado, o *discurso* teórico-pragmático dos organismos multilaterais, em especial financeiros, e as políticas econômico-sociais e educacionais praticadas por países centrais e periféricos, coerentes com essas concepções e com esse discurso. Antes de examinar alguns aspectos dessas políticas postas em prática no Brasil no último decênio, considere-se um pouco mais as estratégias desse discurso ideológico que tem assolado a opinião pública, via re-semantização de conceitos outrora de profundo sentido positivo para os que defendem o conhecimento, a educação, e o ensino superior no caso, como bens públicos universais.

Apenas para ilustrar de passagem, observe-se o que Bourdieu e Wacquant (2000), escrevem a respeito da que chamam *nova língua* dos tempos atuais. Um grande acervo de termos novos, ou nem tanto, seria utilizado para *fazer a cabeça* da população, da grande imprensa, dos executivos das empresas nacionais e multinacionais e dos funcionários da *mão direita do Estado*, como diria o próprio Bourdieu (1998) em entrevista memorável ainda em 1992. Entre eles, “‘mundialização’ e ‘flexibilidade’; ‘governança’ e ‘empregabilidade’; ‘underclass’ e ‘exclusão’; ‘nova economia’ e ‘tolerância zero’; ‘comunitarismo’, ‘multiculturalismo’ e seus primos ‘pós-moderno’, ‘etnicidade’, ‘minoridade’, ‘identidade’, ‘fragmentação’, etcetera” (Bourdieu e Wacquant, 2000).

Em contraposição, constata-se a ausência de termos ou conceitos tais como “‘capitalismo’, ‘classe’, ‘exploração’, ‘dominação’, ‘desigualdade’”. Consideram Bourdieu e Wacquant que “tantos vocábulos peremptoriamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de impertinência presumidas é o produto de um imperialismo propriamente simbólico”, que, insidiosamente, vai se tornando senso comum.

Essa *vulgata* moderna não estaria sendo utilizada apenas pelos neoliberais ou ultra liberais, que desconsideram todas as conquistas sociais anteriores. Utilizam-na abertamente, e a cada dia mais, pesquisadores, escritores, artistas e militantes de esquerda que se pensam progressistas.

Michael Apple, no seu livro *Educando à Direita* (2003b) e em seu artigo “Aliança estratégica ou estratégia hegemônica?” (2003a), aprofunda ainda mais o exame dessa questão, tratando-a na perspectiva da compreensão da avalanche conservadora que varre o campo social e educacional em todos os níveis. Além da supervalorização dos termos e expressões como *mercado*, *liberdade de escolha* e *prestação de contas*, o campo educacional é invadido por termos e expressões como:

Quase-mercado educacional, forças do mercado, decisões privadas, regulação, regulação pela oferta e pela procura, desregulação, controle, ranking, competências, qualidade total, acreditação, bem privado x bem público, equidade social, livre escolha escolar, escolas autogestionadas, organizações sociais, organizações públicas não estatais, produtos para-escolares, capitalismo acadêmico, etcetera (Camargo et al., 2003: 730).

Passa a ter um papel central nessa discussão a contraposição estatal/público versus privado/mercantil, que o sociólogo Emir Sader (2003) apresenta, em sucinta e oportuna análise recente¹¹. Indo ao ponto crucial da questão, Emir Sader começa por enfatizar que “uma das operações teóricas e políticas mais bem-sucedidas do neoliberalismo foi instaurar os debates em torno da oposição entre estatal e privado”. Ao contrapor o *estatal* ao *privado* teria o discurso neoliberal deslocado o eixo do debate para “um campo duplamente favorável ao liberalismo”. Isto permitiria “uma mais fácil desqualificação do estatal” e tiraria de cena um dos termos essenciais dessa polêmica: *o público*.

Esta nova contraposição se prestaria a uma mais eficaz caracterização do *estatal* –como “ineficiente”, “burocrático”, “corrupto”, “opressor”, cavador de impostos e mau prestador de serviços– e o *privado* –como “espaço de liberdade individual, de criação, imaginação, dinamismo”.

Verifica Emir Sader, como já o fizeram outros analistas desde René Dreifuss, em seu clássico *1964: a conquista do Estado* (1981), o contínuo processo de privatização do Estado brasileiro, que o tem tornado um Estado privatizado, razão principal de sua desqualificação crônica:

11 Retoma-se aqui, a respeito desse texto de Emir Sader, essencialmente os comentários feitos pelo Comitê Editorial da revista *Educação & Sociedade*, no editorial “Educação: de direito de cidadania a mercadoria” de seu N° 84, de setembro de 2003, número especial sobre essa temática.

Um Estado que arrecada do mundo do trabalho e transfere recursos para o setor financeiro, gastando mais com o pagamento dos juros da dívida do que com educação e saúde. Um Estado que paga taxas de juros estratosféricas ao capital financeiro, mas remunera pessimamente seus professores e seus trabalhadores do setor de saúde pública, aqueles mesmos que prestam serviços à massa da população. Um Estado que não assegura os direitos básicos para a grande maioria da população, mas que dilapidou o patrimônio público em processos de privatização financiados com o próprio dinheiro público (Sader, 2003: 3).

É diante desse espectro de um Estado nefasto aos interesses gerais e individuais que, para o autor, “o privado surge como pólo privilegiado”, sacralizado, panacéia para os males crônicos do Estado brasileiro.

Mas o traço mais eminente dessa operação foi a redução do debate a esses dois termos, como se eles necessariamente se constituíssem em dois pólos contrapostos. Na realidade, como demonstra o autor, “o estatal não é um pólo, mas um campo de disputa, que nos nossos tempos é hegemonizado pelos interesses privados”. Da mesma forma que:

O privado não é a esfera dos indivíduos, mas dos interesses mercantis –como se vê nos processos de privatização, que não constituíram processos de desestatização em favor dos indivíduos, mas das grandes corporações privadas, aquelas que dominam o mercado– a verdadeira cara por trás da esfera privada no neoliberalismo (Sader, 2003: 3).

A constatação das práticas da política econômica brasileira dos anos recentes, que presidiu o processo de privatização de grandes empresas estatais, conduz o autor à afirmação de que nesse esquema, o pólo oposto ao estatal, ao invés do espaço do indivíduo e das liberdades individuais, é “a negação da cidadania, é o reino do mercado, aquele que, negando os direitos, nega a cidadania e o indivíduo como sujeito de direitos”. Portanto, a conclusão: “A polarização essencial não se dá entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil”.

Tirando algumas conseqüências para a compreensão do dilema que hoje enfrenta a universidade estatal pública, o ser estatal, do ponto de vista de seu regime jurídico e da sua manutenção exclusiva ou não por parte do tesouro do Estado, não é garantia de que ela possa ser definida como *bem público*, como universidade pública. Independentemente de seu estatuto jurídico-formal, pode estar sendo privatizada. E ao ser privatizada pelas diferentes formas de administração e financiamento, autonomia/heteronomia, avaliação/*accountability*, produção e transmissão do conhecimento, pode estar sendo conduzida a situar-se no espaço do privado/mercantil. A essência do público, diz Sader, é “a

universalização dos direitos”, enquanto que a do mercado é “a mercantilização do acesso ao que deveriam ser direitos: educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer, cultura” (Sader, 2003: 3).

Que a educação e a educação superior em particular estão sendo tratadas como bens privados, *commodities*, não há necessidade de demonstração: as atividades de provedores privado/mercantis como o Consórcio Sylvan Learning Systems¹² e o Grupo Apollo Internacional Inc. seriam suficientes para ilustrá-lo ou declarações como a atribuída a Klor de Alva, diretor deste segundo grupo, em recente conferência no Brasil: “A educação é um negócio e, como tal, deve ser gerenciada como um empreendimento do mundo corporativo, com base na busca de resultados” (*Revista do Ensino Superior*, 2004: 22).

Estes, porém, seriam discursos e práticas extremados, dirão muitos. De fato, nos diferentes países do mundo, no curso das reformas de amplo espectro ou pontuais, esse discurso e essa prática apresentam-se numa escala muito variada de adesão às políticas públicas de educação que possuem como premissa ou pano de fundo as teses acima expostas.

Por outro lado, que a *mão direita do Estado*, no Brasil e em muitos países do mundo, não está preocupada com o avanço desse discurso e dessa prática e que ignora o que defende e eventualmente faz a *sua mão esquerda* o demonstram suas políticas públicas de educação superior, em particular na última década. Em relação ao caso brasileiro, veja-se sucintamente, nas páginas que seguem, alguns dados e fatos a respeito.

TRAÇOS UNIVERSAIS E MARCAS DOMÉSTICAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO/MERCANTIL

As políticas de educação superior no Brasil na última década, em linhas gerais têm sido caracterizadas por alguns traços bastante similares aos que identificam essas políticas em outros países, centrais ou periféricos, como Inglaterra, Austrália, Chile, Argentina, etcetera (Sguissardi, 2003; Meek, 2002; Mollis, 2002; Schugurensky, 2002).

Seu pano de fundo econômico-financeiro tem sido o ajuste neoliberal da economia, em que se destacaram a abertura comercial, a liberalização financeira, a desregulamentação dos mercados e das relações trabalhistas, a reforma previdenciária, a obtenção, a qualquer custo, do equilíbrio orçamentário e do controle da inflação, via redução dos gastos públicos, aumento de taxas de juros pelo Banco Central, o inadivável pagamento da dívida externa, e a privatização das empresas estatais,

12 Ver Roberto Rodríguez Gómez (2004) e sua bibliografia a respeito do tema.

com transferência para a iniciativa privada de obrigações tradicionalmente de responsabilidade do Estado.

Complementarmente, seu pano de fundo político-administrativo tem sido a reforma do aparelho do Estado, pós-burocrática, declaradamente gerencialista (MARE, 1995), apoiada em concepções de Estado Subsidiário, Avaliador e Controlador. No caso brasileiro, a proposta de transformação de sua meia centena de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em organizações sociais (entidades de direito privado), no conhecido programa de publicização do Estado e tendo como principal instrumento os “contratos de gestão”, ilustram muito bem o terreno em que se movem essas políticas.

Como em muitos países centrais e periféricos, as políticas de educação superior caracterizam-se pela redução permanente do financiamento estatal da educação superior pública, pelo estancamento de sua expansão, pelo congelamento salarial do staff universitário, pela perda de direitos trabalhistas, pela flexibilização dos contratos de trabalho, diferenciação institucional, diversificação de fontes de financiamento, e pelo implemento das *universidades de ensino* ou *neoprofissionais* em detrimento das *universidades de pesquisa*.

Talvez a forma mais visível de demonstrar que as teses disseminadas pelos organismos financeiros multilaterais tiveram claras consequências em diferentes países do mundo seja a exposição de dados que mostrem a redução dos investimentos estatais, do fundo público, na educação superior. No caso do Brasil, Nelson Cardoso Amaral (2003), expõe de forma exaustiva o quadro dos recursos financeiros aplicados pelo governo da União no sistema federal de educação superior no período 1989-2002. Para demonstrar a retirada do Estado da manutenção do Ensino Superior Público Federal, o autor estabelece a relação percentual desses recursos com o PIB, com as despesas do Fundo Público Federal e com a arrecadação federal de impostos, como se pode ver na tabela e no gráfico abaixo.

Tabela 1

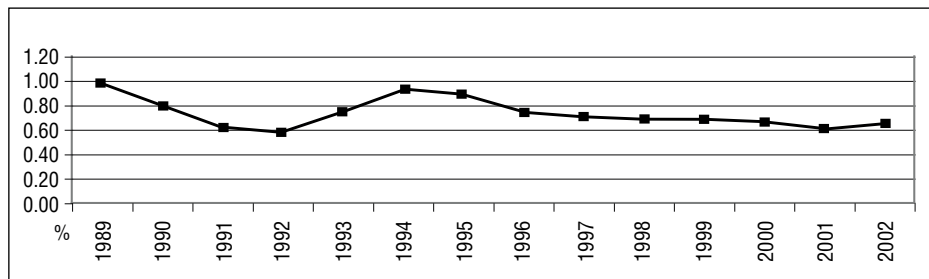
Recursos das IFES como percentual do PIB, das Despesas Correntes do FPF e da arrecadação de impostos da União

Valores em R\$ milhões, a preços de janeiro de 2003 (IGP-DI/FGV)							
Ano	PIB	Despesas Correntes do FPF	IMPOSTOS	IFES			
				Recursos	%PIB	%FPF	% Impostos
1989	1,408,403	240,014	109,378	13,672	0.97	5.70	12.5
1990	1,409,181	229,929	119,886	11,133	0.79	4.84	9.3
1991	1,432,250	167,124	94,166	8,761	0.61	5.24	9.3
1992	1,395,684	184,753	56,889	7,921	0.57	4.29	13.9
1993	1,393,080	237,329	104,337	10,282	0.74	4.33	9.9
1994	1,376,560	229,352	139,352	12,504	0.91	5.45	9.0
1995	1,521,148	262,071	119,719	13,410	0.88	5.12	11.2
1996	1,650,403	270,722	119,806	12,084	0.73	4.46	10.1
1997	1,709,762	277,633	122,698	11,871	0.69	4.28	9.7
1998	1,727,901	305,880	136,897	11,662	0.67	3.81	8.5
1999	1,653,497	316,517	137,663	11,415	0.69	3.61	8.3
2000	1,643,493	296,127	125,560	10,760	0.65	3.63	8.6
2001	1,622,804	316,275	131,517	9,847	0.61	3.11	7.5
2002	1,574,396	316,320	126,473	10,012	0.64	3.17	7.9

Fonte: Amaral (2003)

Gráfico 1

Total de recursos das IFES, todas as fontes, como percentual do PIB

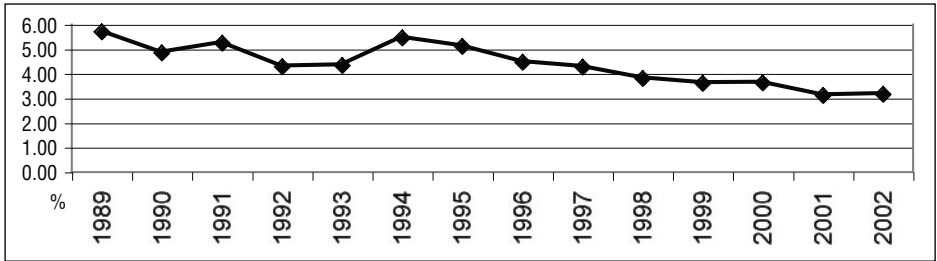


Fonte: Amaral (2003).

Nota: 1989: Governo Sarney; 1990-1992: Governo Collor; 1993-1994: Governo Itamar Franco; 1995-2002: Governo Fernando Henrique Cardoso.

Gráfico 2

Total de recursos das IFES, todas as fontes, como percentual das Despesas Correntes do FPF

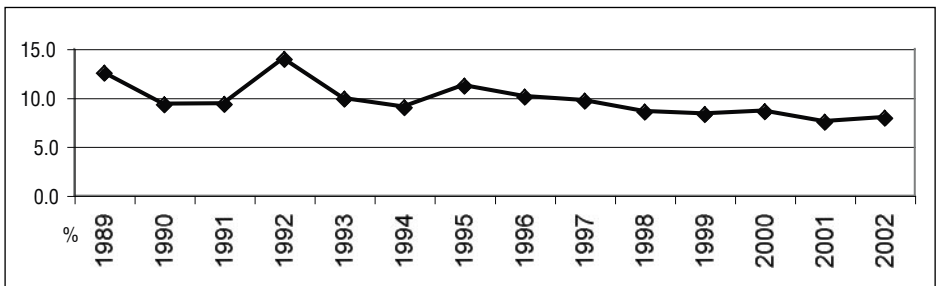


Fonte: Amaral (2003).

Nota: 1989: Governo Sarney; 1990-1992: Governo Collor; 1993-1994: Governo Itamar Franco; 1995-2002: Governo Fernando Henrique Cardoso.

Gráfico 3

Total de recursos das IFES, todas as fontes, como percentual dos impostos



Fonte: Amaral (2003).

Nota: 1989: Governo Sarney; 1990-1992: Governo Collor; 1993-1994: Governo Itamar Franco; 1995-2002: Governo Fernando Henrique Cardoso.

Observe-se que os recursos destinados às IFES, que, em 1989 (Governo Sarney), correspondiam a 0,97% do PIB, e que, em 1994 (Governo Itamar Franco), correspondiam a 0,91%, caem gradativamente e, em 2001, atingem apenas 0,61% desse indicador da riqueza nacional, isto é, uma queda de 34% no período. Em relação ao total de impostos arrecadados pela União a queda foi de 37% e em relação às despesas correntes do Fundo Público Federal a queda foi ainda mais acentuada: 44%. Apresenta-se com toda a evidência, neste período de 14 anos, a mais drástica redução dos recursos financeiros públicos aplicados nas IFES nas últimas quatro ou cinco décadas.

Ocorre registrar que, enquanto nesse período houve uma expansão de matrículas no ensino superior federal de 63%, isto é, de 315 mil em 1989 para 522 mil em 2002, no ensino superior privado a expansão foi de 160%, isto é, as matrículas passaram de 934 mil em 1989 para 2 milhões e 400 mil em 2002. No período 1994-2002, a expansão foi 37% nas matrículas no ensino superior federal (a da IES privadas foi de 112%), contra uma redução de 5% de seu corpo docente e de 21% de seu quadro de funcionários, além de quase congelamento salarial dos docentes e funcionários técnico-administrativos, este apenas tendo sido parcialmente compensado por uma gratificação proporcional aos índices individuais de “produtividade”, intitulada, no caso dos docentes, de Gratificação de Estímulo à Docência (GED).

O custo/aluno, um dos principais alvos da crítica ao ensino superior federal, excluídos os gastos com hospitais universitários e outros não relacionados diretamente ao ensino, sofreu no período 1995-2001 uma redução de 51% (de R\$ 11.198,00 para R\$ 5.488,00). Este percentual de redução, com valores a preços de janeiro de 2002 (IGP-DI/FGV), como fração do PIB nacional, foi de 53,7% (Amaral, 2004: 123).

No período 1995-2002, envidaram-se muitos esforços oficiais para implantação de um tipo de autonomia –autonomia financeira, por oposição a autonomia de gestão financeira, constitucional– que visava conceder às IFES todas as prerrogativas e condições para arrecadar fundos de qualquer natureza, na ausência do financiamento estatal previsto na Constituição. Como parte dessa política de desobrigação do Estado em relação à manutenção da educação superior, criaram-se todas as facilidades para a implantação de centenas de Fundações de Apoio Institucional (FAI), entidades privadas, no interior dos *campi* universitários¹³.

13 No ano de 2001 as FAI's eram 96 nas IFES, com um crescimento de 129% em relação ao ano de 1995 (Amaral, 2003: 183).

Sobre as mais de 30 FAI's da USP, ver *Revista da ADUSP*, Nº 22, 23 e 24 de março, setembro e dezembro de 2001, em <<http://www.adusp.org.Br/revista/Default.htm>>.

Segundo reportagem da *Folha de São Paulo* (23 de janeiro de 2004), sob o título “Dinheiro privado cria unidades ‘de elite’”: “Em 2003, as 33 fundações ligadas à USP faturaram cerca de R\$ 200 milhões e repassaram à universidade R\$ 5,8 milhões, 2,9% do total. Se forem considerados os recursos do SUS (Sistema Único de Saúde) repassado pelo governo federal às fundações da Faculdade de Medicina, que administram o Hospital das Clínicas e o INCOR, o volume sobe a R\$ 700 milhões”.

Em edição especial da *Folha de São Paulo* (5 de maio de 2004), informa-se que as FAI's da USP teriam arrecadado no ano 2001 R\$ 457,8 milhões (o orçamento da USP nesse ano: R\$ 1 bilhão e 273 milhões) e repassado à USP R\$ 19,5 milhões ou apenas 4,26% do total arrecadado. Informa-se ainda que 55 docentes da Fundação Instituto de Administração (FIA), ligada à Faculdade de Economia e Administração (FEA), tiveram uma remuneração média mensal de R\$ 32,5 mil, excluído o salário da USP, que, para um docente doutor, vai de R\$ 4.700 a 7.400 por mês.

É oportuno também observar que essa política de educação superior federal desenvolveu-se quando o país possuía apenas entre 7 e 9% da faixa etária da população de 18 a 24 anos (entre as taxas mais baixas da América Latina) freqüentando algum dos cursos das 1.800 instituições de ensino superior no país, das quais apenas 160 universidades e dois terços delas privadas e destas quase metade com fins lucrativos¹⁴.

A continuidade dessa política no atual governo e sua indefinição quanto à retomada da expansão do setor público estatal federal, passados um ano e meio de sua posse, contraria frontalmente o Programa de Governo para a educação superior, que previa a duplicação das vagas das IFES no quadriênio, em especial no período noturno, e se traduz simbolicamente no Projeto de Lei enviado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional que autoriza a “compra de vagas” ociosas do setor privado, ao invés de investir na ampliação de vagas para ocupar os espaços ociosos do período noturno nas Instituições Públicas Federais. Traduz-se também nos cortes orçamentários emergenciais para garantir os índices de poupança negociados com o FMI (superávit primário de 4,75%), nos baixos índices de reajustes salariais, na retirada de direitos previdenciários, e na lenta, muito lenta retomada das contratações de docentes e funcionários técnico-administrativos para repor, ainda que parcialmente, o alto percentual de vagas remanescentes do gravíssimo processo de aposentadorias.

Além da questão do financiamento, outra importante prova do descaso oficial com a necessidade de preservação e expansão do setor universitário público federal –ou de que as teses desenvolvidas pelos or-

14 Dos estudantes do 3º grau no Brasil, apenas cerca de 30% estudam em instituições públicas e gratuitas, os demais 70% estudam em instituições privadas pagas, sem e com fins lucrativos, cujo montante de matrículas se tem ampliado três vezes mais rápido do que o das IES públicas (federais, estaduais e municipais). O total de vagas oferecidas pelo setor privado em 2004 corresponde a mais de 80% do total.

Sobre a forma como se vão constituindo as IES privadas com fins lucrativos, diz Boaventura de Sousa Santos (2004: 107): “O modo como se constituiu este sector privado de ensino superior diverge de país para país. Mas nos países periféricos e semiperiféricos, em que havia um sector público universitário, o desenvolvimento do sector privado lucrativo assentou em três decisões políticas: estancar a expansão do sector público através da crise financeira; degradar os salários dos professores universitários a fim de os forçar a buscar emprego parcial no sector privado (no caso do Brasil, outro factor foi permitir a aposentadoria precoce, com salário integral, das universidades públicas); actuar com uma negligência benigna e premeditada na regulação do sector privado, permitindo-lhe que ele se desenvolvesse com um mínimo de constrangimentos. Deste modo, o sector privado foi dispensado de formar os seus próprios quadros e aproveitar-se de todo o conhecimento e formação produzidos na universidade pública. Isto significou uma maciça transferência de recursos da universidade pública para as novas universidades privadas, uma transferência de tal montante e tão selvagem que é legítimo concebê-la como um processo de acumulação primitiva por parte do capital universitário com a conseqüente descapitalização e desarticulação da universidade pública”.

ganismos financeiros multilaterais em relação ao ensino superior estão sendo levadas a sério e postas em prática— seja a ausência quase completa, no período em estudo, de medidas oficiais efetivas e permanentes para evitar a aposentadoria, muitas vezes precoce, de cerca de 20 mil professores universitários federais, 10 mil somente nos últimos 10 a 12 anos, para um total de pouco mais de 40 mil docentes atualmente na ativa¹⁵. Em alto percentual portadores do título de doutor, geralmente obtido com recursos públicos (bolsas CNPq e CAPES), com 30 anos em média de experiência docente e de pesquisa, transferem-se, sem custo nenhum, para IES privadas. Por hipótese, considerado o processo de expansão da pós-graduação, inicialmente, para IES privadas sem fins lucrativos (confessionais ou comunitárias); atualmente, em sua maioria, para IES privadas com fins lucrativos e para empresas privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornado refém do sistema financeiro, o Estado nacional deixou de cumprir funções estruturantes essenciais (Benjamin, 2004).

O dilema que enfrenta a universidade estatal pública, no Brasil —ser pensada oficialmente e atuar como bem público ou privado/mercantil— não é uma especificidade da universidade neste país. Esse dilema está sendo enfrentado nas últimas décadas por esta instituição nos países centrais e da periferia e semiperiferia, onde quer que os ventos ou tempestades neoliberais, ultra liberais, na economia e na reforma do Estado, se fizeram presentes.

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia desta decorrente, foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse estatal dos países centrais. Se o diagnóstico neoliberal aponta a falta de competitividade como a grande fragilidade da economia, na crise do Estado do Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e se tornando constitutiva de sua identidade. A idéia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semi-mercadoria no quase-mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e na prática oficiais das políticas públicas de educação superior.

15 Segundo a reitora da UFMG e Presidente da ANDIFES, Ana Lúcia Gazzola, nos últimos anos muitas universidades federais perderam cerca de 20% de seus professores e mais de 30% de seus funcionários técnico-administrativos (Ver <<http://www.andifes.org.br/entrevista.php>> acesso 23 de agosto de 2004).

É a partir disso e da consideração do papel das *teses e recomendações* acima expostas, que hoje podem ser melhor identificados alguns traços fundamentais do “modelo de universidade mundial” que está em processo de implantação em diferentes países, isto é, uma universidade neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva.

A este modelo, alguns já denominaram de “universidade mundial do Banco Mundial” (Aboites, 1996), outros, de “modelo anglo-saxônico” –Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia (Dias).

O fato é que, diante da predominância das teses do menor retorno individual e social dos investimentos na educação superior, comparativamente ao dos investimentos na educação básica, e do ensino superior como bem privado, diante das pressões “públicas” e privadas por eficiência, competitividade, etc., verifica-se a acentuação acelerada de um modelo de universidade, no Brasil, neoprofissional, em detrimento da *universidade de pesquisa*, cada vez mais restrita a um ínfimo número de instituições, que, com apoio do fundo público, têm consolidado a pós-graduação.

O processo de passagem de uma universidade autônoma para uma universidade heterônoma, como tem demonstrado Daniel Schugurenski (2002) a propósito do que viria ocorrendo no Canadá e alhures, adquire, no caso do Brasil, características singulares, porque, com exceção das universidades estaduais paulistas, a universidade pública (federais, municipais) jamais gozou de efetiva autonomia, em especial administrativa e de gestão financeira. A “autonomia financeira” que nos últimos anos se pretendeu conceder às IFES, somada aos constrangimentos da falta de recursos e à diversificação de fontes de financiamento, via FAI’s, e outros mecanismos, transformariam uma universidade sem autonomia numa universidade na qual setores externos, estatais ou do mercado, com seus interesses e sua lógica, teriam cada vez maior poder de definir a agenda universitária, no âmbito da administração, do ensino, da pesquisa e da extensão.

Esse traço da “nova” universidade se articula e se integra com os demais traços acima apontados de uma universidade operacional e empresarial/competitiva, como já muitos autores o demonstraram (Chauí, 1999; Meek, 2002; Mollis, 2002; Sguissardi, 2004a; 2004b).

Concluindo: a questão-chave para se pensar a proteção e defesa da universidade pública, é enfrentar o debate em torno do conhecimento, da ciência, da educação em geral e da educação superior em particular, como bem público versus bem privado, ou, em outros termos, restabelecer o confronto entre o público e o privado/mercantil e tirar desse debate e desse confronto todas as conseqüências possíveis. É identificar os condicionantes históricos, político-econômicos, passados e presentes, que tornaram esse debate tão atual. É perceber, como diz César Benjamim, que o Estado nacional, tornado refém do sistema

financeiro, das “obrigações” assumidas com organismos multilaterais, num país campeão mundial de desigualdades, deixou de cumprir funções estruturantes essenciais, entre elas a de garantir a manutenção, expansão e a qualidade de sua universidade pública.

Como pensar um país soberano e uma nação plenamente democrática, se os bens públicos universais são vistos como mercadorias ou semi-mercadorias e a universidade pública cada vez mais identificada pela ótica de uma empresa econômica competitiva?

BIBLIOGRAFIA

- Aboites, H. 1996 “Banco Mundial y Universidad: el fin de la autonomía, el comienzo del cogobierno”, Reunión de Análisis de las Ciencias, la Educación y la Cultura, Cuernavaca, Morelos, México, 13 de julio. Em <<http://www.smf.mx/boletin/Jul-96/articles/banco.html>> acesso em 10 de agosto.
- Amaral, N. C. 2003 *Financiamento da educação superior: Estado versus mercado* (São Paulo/Piracicaba: Cortez/Unimep).
- Amaral, N. C. 2004 “Evolução do custo do aluno das IFES: eficiência?” em *Avaliação* (Campinas) Vol. 9, Nº 2, janeiro.
- Apple, M. 2003a “Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desprovidos” em *Educação & Sociedade* (Campinas) Vol. 24, Nº 84, setembro.
- Apple, M. 2003b *Educando à direita. Mercado, padrões, Deus e desigualdade* (São Paulo: Cortez/IPF).
- Arrow, K. 1962 “The implications of learning by doing” em *Review of Economic Studies*, Nº 29.
- Barr, N. 1993 *The economics of the Welfare State* (Londres: Weidenfeld and Nicholson).
- Benjamim, C. 2004 “Vôo cego” em *Caros Amigos* (São Paulo) Nº 86, maio.
- Bourdieu, P. 1998 “A mão esquerda e a mão direita do Estado” em *Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar).
- Bourdieu, P. e Wacquant, L. 2000 “La Nouvelle Vulgate Planétaire” em *Le Monde diplomatique* (Paris) maio.
- Camargo, E. de A. S. P. de et al. 2003 “Educação: de direito de cidadania a mercadoria” em *Educação & Sociedade* (Campinas) Vol. 24, Nº 84, setembro.
- Carta de Porto Alegre 2002* III Cumbre Ibero-americana de Reitores de Universidades Públicas, 25-27 de abril.
- Cavalcanti, J. C. 2004 “Educação superior: bem público ou privado?” em *JC e-mail*, Nº 2.526, 18 de maio.

- Chauí, M. 1999 “A universidade operacional” em *Folha de São Paulo* (São Paulo) 9 de maio.
- Dias, M. A. R. 1996 “Mudança e desenvolvimento no Ensino Superior” em *ANDIFES Anais do Seminário Internacional da Mudança e Desenvolvimento da Universidade Pública na América Latina* (Brasília) 5 de setembro de 1995.
- Dias, M. A. R. 2003a “Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público?” em *Educação & Sociedade* (Campinas) Vol. 24, Nº 84, setembro.
- Dias, M. A. R. 2003b “Espacios Solidarios en tiempos de oscurantismo”. Inauguración oficial del año académico 2003-2004 del conjunto de las universidades de Catalunya, Universidad Politécnica de Catalunya, 25 de septiembre. Em <http://www.crue.org/espaiberodoc/Lliçoinaugural_barcelona2003.pdf> acesso 27 de julho.
- Dias, M. A. R. 2003c “Produção, partilha e apropriação do conhecimento”, Seminário Internacional Universidade XXI, Brasília, MEC, 25-27 de novembro.
- Dreifuss, R. A. 1981 *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe* (Petrópolis: Vozes).
- IE-Internacional de la Educación 1999 “La OMC y la Ronda del Milenio: los retos de la educación pública. Cuestiones de interés común para educadores y trabajadores del sector público”, Bruselas.
- Johnstone, D. B. 1998 *The financing and management of higher education. A status report on worldwide reforms* (Washington DC: World Bank).
- Kaul, I. 2000 “Public/Privé” em *Le Monde diplomatique* (Paris) junho. Em <<http://www.monde-diplomatique.fr/2000/06/KAUL/13928>> acesso 24 de julho de 2004.
- Knight, J. 2002 “Trade in higher education services. The implications of GATS”, Observatory on Borderless Higher Education, Londres. Em <<http://www.obhe.ac.uk>>.
- Manacorda, M. A. s/d *Marx y la pedagogía de nuestro tiempo* (Guerrero, México: Unión Sindical de Profesores de la Universidad Autónoma de Guerrero-USPUAG).
- MARE-Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado 1995 “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, Brasília.
- Marx, K. s/d “Crítica ao Programa de Gota. Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão” em Marx, K. e Engels, F. *Obras Escolhidas* (São Paulo: Alfa-Omega).
- Meek, V. L. 2002 “Use of the ‘market’ in the transformation of Australian higher education” em Rodríguez Gómez, R. (org.) *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior* (La Coruña: Netbiblo).
- Mollis, M. 2002 “La geopolítica de las reformas de la educación superior: el Norte da créditos, el Sur se ‘acredita’” em Rodríguez Gómez, R.

- (org.) *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior* (La Coruña: Netbiblo).
- NEA-National Education Association 2004 “Higher education and International Trade Agreements. An examination to the threats and promises of globalization”, NEA. Em <<http://www.nea.org/he/global/intltrade.pdf>>.
- Pires, V. 2003 “Economia da educação e política educacional: elos fortes, consistência fraca”, mimeo.
- Revista do Ensino Superior* 2004 “O business e a educação. Especialista defende a gestão das escolas como um negócio e com foco nos resultados” (São Paulo) Ano 6, Nº 68, maio.
- Rodríguez Gómez, R. 2004 “La educación superior transnacional en México: el caso Sylvan-Universidad del Valle de México” em *Educação & Sociedade* (Campinas) Vol. 25, Nº 88.
- Romer, P. 1986 “Increasing returns and long-run growth” em *Journal of Political Economy*, Vol. 94, Nº 5.
- Sader, E. 2003 “Público versus mercantil” em *Folha de São Paulo* (São Paulo) 19 de junho.
- Saint-Pierre, C. 1998 “O futuro do ensino superior em uma sociedade em transformação e seu papel essencial no desenvolvimento humano” em *Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação* (Paris: UNESCO/CRUB/MEC/CAPES).
- Samuelson, P. 1954 “The pure theory of public expenditure” em *Review of Economics and Statistics*, Nº 36.
- Santos, B. de S. 2004 *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (São Paulo: Cortez).
- Schugurensky, D. 2002 “Autonomía, heteronomía y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá” em Rodríguez Gómez, R. (org.) *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior* (La Coruña: Netbiblo). p 109-148.
- Sguissardi, V. 2000 “O Banco Mundial e a Educação Superior: Revisando teses e posições?” em *Universidade e Sociedade* (Brasília: ANDES) Vol. 10, Nº 22.
- Sguissardi, V. 2002 “Privatização da Educação Superior no Brasil 1995-2001” em *Revista de la Educación Superior* (México DF) Vol. XXXI, Nº 123, julio-septiembre.
- Sguissardi, V. 2003 “Educação Superior no limiar do novo século. Traços internacionais e marcas domésticas” em Zainko, M. A. e Gisi, M. L. (orgs.) *Políticas e gestão da educação superior* (Curitiba/ Florianópolis: Champagnat/Insular).
- Sguissardi, V. 2004a *Rumo à universidade mundial. E a universidade será feita a sua imagem e semelhança* (Brasília: INEP/MEC).

- Sguissardi, V. 2004b “Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva” em Fávero, M. de L. e Mancebo, D. (orgs.) *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente* (São Paulo: Cortez).
- Smith, A. 1983 *Riqueza das Nações* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian) Vol. II.
- Stiglitz, J. 1977 “Theory of local public goods” em Feldstein, M. S. e Inman, R. P. (eds.) *The Economics of Public Services* (Londres: MacMillan).
- Stiglitz, J. 1995 “The theory of international public goods and the architecture of international organizations”, United Nations Background Paper 7, Department for Economic and Social Information and Policy Analysis, Julio.
- Stiglitz, J. 1997 *Economic report of the president* (Washington: United States Government Printing Office).
- Stiglitz, J. 1999 *Knowledge as a Global Public Good* (Washington: World Bank). Em <<http://www.worldbank.org/knowledge/chiefecon/articles/undpk2/w2wtoc.htm>> acesso 24 de julho de 2004.
- UNESCO 1998a Conférence mondiale sur l’enseignement supérieur. *Déclaration Mondiale sur l’enseignement supérieur du XXIe siècle. Vision et action*, Paris, 5-9 octobre.
- UNESCO 1998b “Vers un Agenda 21 pour l’enseignement supérieur. Défis et tâches dans la perspective du XXIe siècle à la lumière des Conférences regionales”. Documento de Trabalho, Conférence mondiale sur l’enseignement supérieur au XXIe siècle: vision et action, Paris, 5-9 octobre.
- World Bank & UNESCO 2000 *Higher education in developing countries: peril and promise* (Washington DC: The Task Force on Higher Education and Society). Em <<http://www.tfhe.net>> acesso 20 de julho de 2004.
- World Bank 1986 *Financing education in developing countries. An exploration of policy options* (Washington DC: World Bank).
- World Bank 1994 *Higher education: the lessons of experience* (Washington DC: World Bank).

