

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Curso de Pós-Graduação em Direito
Faculdade Mineira de Direito

**INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR:
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL *VERSUS* MERCANTILIZAÇÃO**

Anna Luiza de Castro Gianasi

Belo Horizonte
2006

Anna Luiza de Castro Gianasi

**INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR:
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL *VERSUS* MERCANTILIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade Mineira de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito Internacional e Comunitário.

Orientador: Mário Lúcio Quintão Soares

Co-orientadora: Lusia Ribeiro Pereira

Belo Horizonte
2006

Anna Luiza de Castro Gianasi
Internacionalização do ensino superior:
cooperação internacional *versus* mercantilização

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Direito da Faculdade Mineira de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

Prof. Dr. Mário Lúcio Quintão Soares (Orientador)
PUCMinas

Profa. Dra. Lusia Ribeiro Pereira (Co-orientadora)
PUCMinas

Prof. Dr. José Luiz Quadros de Magalhães
PUCMinas

Prof. José Luis Borges Horta
UFMG

Belo Horizonte, 21 de março de 2006.

*Ao meu Pai,
na certeza de que este sonho mais do que nunca é nosso.
À vó Clarice, meu porto seguro.
À Marri, à Paula e à Bebel, amores da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

De tudo intensamente vivido nestes dois anos que voaram – mas que me pareceram uma eternidade –, ficou a importância do amor, construído, testado, conquistado, abalado, fortalecido. Amor pela vida, pelo Direito, pelas pessoas que, por falta de oportunidades, de conhecimento, não conseguem se ver como titulares de direitos.

À Deus, por me mostrar, mesmo sem merecer, sempre os melhores caminhos.

À minha família, por tudo.

À CAPES e à PUCMinas, por tamanho auxílio.

Ao Professor Mário Lúcio Quintão Soares, por acreditar desmedidamente nas potencialidades de seus alunos e pela maneira como conduz a emancipação do ser humano.

À Professora Lusia Ribeiro Pereira, que, com seu desconcertante encantamento, vem me conduzindo nesse incipiente magistério.

À Professora Cármen Lúcia Antunes Rocha, exemplo de força e dedicação, por tantos ensinamentos de vida e de direito e pelas indescritíveis oportunidades.

Ao Professor Fernando Horta Tavares, responsável pela realização de vários sonhos.

À Professora Cynthia Carneiro, pelo incentivo e pelo carinho desde os tempos de graduação e na prova do mestrado.

Ao Professor Leonardo Nemer Caldeira Brant, por todas as chances concedidas.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Direito da PUCMinas, pelo tempo dedicado e pelas lições transmitidas.

Aos meus amigos do mestrado, por fazerem tudo mudar de tom!

Aos meus amigos que, além e apesar de tudo, compreenderam minha ausência ou minha extrema presença e continuaram meus amigos!

Aos funcionários da PUCMinas, que tantas vezes me salvaram.

À Dona Cecília, pelas preciosas orações.

Aos colegas do Centro Universitário UNA, fundamentais no desenvolvimento de todos os trabalhos, inclusive deste.

À Cybele Maria de Souza, absolutamente disponível no momento mais improvável.

Aos meus alunos, que me fazem atribuir cada vez mais sentido aos nossos direitos fundamentais.

*“Infelizmente a sabedoria não é compatível com o poder,
quem é sábio não manda, ensina.
E por isso não obriga ninguém a mudar.
As pessoas só realmente mudam quando o coração toca.”*

Tora Dohe

“Valeu a pena...

Sou pescador[a] de ilusões.”

O Rappa

RESUMO

Em uma sociedade globalizada, desigual e tendenciosa na qual as perplexidades vivenciadas fulminam os aclamados direitos fundamentais, torna-se necessário compreender como o acesso e o efetivo exercício do direito à educação vêm sendo abordados no plano nacional e internacional e em que medida o ensino superior vem promovendo a concretização do princípio da dignidade da pessoa humana. Com o propósito de esclarecer o processo de internacionalização do ensino superior, foi feito um estudo da doutrina, da legislação e de documentos oficiais nacionais e internacionais sobre o tema. Esta dissertação divide-se em cinco capítulos, a saber: 1. Breve contextualização dos reflexos oriundos da globalização nesse processo; 2. A evolução histórica do direito à educação no Brasil, com enfoque no ensino superior, acompanhada da evolução do próprio Estado brasileiro e suas relações com outros Estados e organizações internacionais; 3. Em seguida, são analisadas as principais diretrizes ditadas pelos organismos criados em Bretton Woods (o BIRD, o FMI e o GATT/OMC), contrapostas àquelas emanadas da UNESCO/ONU. 4. Neste capítulo, estuda-se a natureza jurídica da educação superior, um diálogo entre a concepção humanística e a mercadológica; 5. Por fim, será apresentada proposta de como melhor enfrentar a mercantilização do ensino superior explicitando a necessidade da implementação de políticas públicas nacionais educacionais que, efetivamente, garantam os direitos fundamentais do cidadão brasileiro.

Palavras-chave: Internacionalização. Ensino superior. Mercantilização. Cooperação internacional.

SUMMARY

In a globalized society, that is unequal and not impartial, the perplexities found have destroyed the most fundamental rights. It is necessary to understand how to access and to get the right of education has been approached by national and international policies, and how college education promotes the principle of dignity to the human being. For the purpose to clarify the internationalization process higher education. Was done a study of the doctrine, legislation and national and international official documents about the subject. This paper is composed by five chapters, such as: 1. A brief contextualization of reflections arose from globalization in this process; 2. The historical evolution of the right of education in Brazil, mainly in higher education, following by the Brazilian nation evolution and its relations with others countries and international organizations; 3. Then, it will be analyzed the main rules established by some organizations from Bretton Woods (BIRD, FMI and GATT/OMC), opposed to those ones declared by UNESCO/ONU; 4. In this chapter some studies of legal nature about education, a comparison between humanist and marketing concepts; 5. Finally, a proposal will be presented to deal with marketing in education through the improvement of public education policies that guarantee the fundamental rights to the brazilian citizen.

Keywords: Internationalization. Higher education. Marketing. International cooperation.

RESUMEN

En una sociedad globalizada, desigual y tendenciosa las perplejidades vividas hieren los aclamados derechos fundamentales, se vuelve necesario comprender como el acceso y efectivo ejercicio del derecho a la educación sigue siendo abordados en el plan nacional e internacional y en que medida la enseñanza superior promueve la concretización del principio de la dignidad de la persona humana. Con la aspiración de intentar aclarar el proceso de internacionalismo de la enseñanza superior fue echo un estudio de la doctrina, regulación, documentos oficiales nacionales y internacionales sobre el tema. La disertación se disemina por cinco capítulos, a saber: 1. Breve contextualización de los reflejos oriundos de la globalización en este proceso; 2. La evolución histórica del derecho a la educación en Brasil, con enfoque en la enseñanza superior, seguida de la evolución del propio Estado brasileño y sus relaciones con otros Estados y Organizaciones Internacionales; 3. A continuación son analizadas las principales directrices dictadas por los organismos creados en Bretton Woods (el BIRD, el FMI y el GATT/OMC). divergentes sobre aquellas emanadas de UNESCO/ONU y las demás organizaciones defensoras del derecho a la educación superior; 4. En el cuarto, se estudia la naturaleza jurídica de la educación superior, un diálogo entre la concepción humanística y la “mercadológica”; 5. Por fin se presentará propuesta de como mejor enfrentar la mercantilización de la enseñanza superior, demostrando la necesidad de implementar las políticas públicas nacionales, educacionales que efectivamente garantizan los derechos fundamentales del ciudadano brasileño.

Palabras-clave: Internacionalización. Enseñanza superior. Mercantilización. Cooperación internacional.

LISTA DE SIGLAS

- ALADI – Associação Latino-Americana de Desenvolvimento e Integração
- ASCIN – Assessoria de Cooperação Internacional
- BIRD – *International Bank for Reconstruction and Development Banco Internacional* (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento)
- CECA – Comunidade Europeia do Carvão e do Aço
- CEE – Comunidade Econômica Europeia
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- ECOSOC – Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas
- EURATOM – Comunidade Europeia de Energia Atômica
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GATT – *General Agreements on Tariffs and Trade*
- ITO – *International Trade Organization* (Organização Internacional do Comércio)
- IES – Instituição de Ensino Superior
- MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
- NOEI – Nova Ordem Econômica Internacional
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMC – Organização Mundial do Comércio
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PICE – Programa de Integração e Cooperação Econômica
- PNE – Plano Nacional de Ensino
- TRIPS – *Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights* (Acordo sobre os Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados com o Comércio)
- UNCTAD – *United Nations Conference on Trade and Development*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CRISE DA IDENTIDADE NO MUNDO GLOBALIZADO: DO SUJEITO À EDUCAÇÃO	14
3. EDUCAÇÃO NO BRASIL	21
4. A EDUCAÇÃO NO PLANO INTERNACIONAL	34
4.1 A nova ordem internacional: Bretton Woods	34
4.2 Grupo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional	35
4.3 Do GATT/47 à Organização Mundial do Comércio	42
4.4 UNESCO	61
5. EDUCAÇÃO: DIREITO OU MERCADORIA	65
5.1 Definição da educação	65
5.2 Educação: direito fundamental	66
5.3 Educação: mercadoria	88
6. COOPERAÇÃO <i>VERSUS</i> MERCANTILIZAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR	95
7. CONCLUSÃO	118
BIBLIOGRAFIA	121

1. INTRODUÇÃO

Em uma sociedade globalizada e desigual, as perplexidades vivenciadas, tendencialmente, fulminam os aclamados direitos fundamentais. O presente trabalho pretende analisar a maneira pela qual o acesso efetivo ao exercício do direito à educação superior é abordado no plano nacional e internacional e em que medida o ensino superior vem promovendo a concretização do princípio da dignidade da pessoa humana.

Longe de ser uma resposta aos incontáveis problemas inerentes às negociações comerciais que envolvem o direito à educação, o trabalho visa apontar a necessidade de se debater o papel da educação no mundo globalizado. Um debate que deve ser democrático, responsável e principalmente sustentável em bases humanísticas, de tal sorte que consiga alertar a sociedade, nacional e internacional, para o risco que se corre todas as vezes que os direitos humanos são colocados em mesas de negociações juntamente com grãos de trigo, *chips* ou parafusos, como querem os grandes empresários internacionais.

As bases reflexivas assinaladas servem de diretrizes para a premente necessidade de estudo do assunto na academia, responsável desde os seus primórdios pela apresentação de soluções ainda que provisórias – e a maioria delas o são – para as questões que assolam reiteradamente as mentes que não se curvam às verdades postas.

Com o propósito de esclarecer como o processo de internacionalização do ensino superior pode ser tratado sob os contornos da cooperação internacional, a dissertação divide-se em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, procurou-se fazer uma breve contextualização dos reflexos oriundos da globalização no processo de internacionalização do ensino superior e delimitação do problema a ser estudado, a saber: como enfrentar o desafio da mercantilização do ensino superior.

No segundo capítulo, faz-se uma leitura sobre a evolução histórica do direito à educação no Brasil, com enfoque no ensino superior, acompanhada da evolução do próprio Estado brasileiro e suas relações com outros Estados e organizações internacionais.

No terceiro capítulo, são analisadas as principais diretrizes ditadas pelos organismos criados em Bretton Woods (o BIRD, o FMI e o GATT/OMC), contrapostas àquelas emanadas da UNESCO/ONU e das demais organizações defensoras do direito à educação superior.

No quarto capítulo, analisa-se a natureza jurídica da educação superior – um diálogo entre a concepção humanística e a mercadológica.

No quinto capítulo, anunciam-se algumas diretrizes para se enfrentar a mercantilização do ensino superior, objetivando assegurar uma efetiva inserção do Brasil, principalmente de suas universidades, na internacionalização, que há de se dar em bases de cooperação.

2. CRISE DA IDENTIDADE NO MUNDO GLOBALIZADO: DO SUJEITO À EDUCAÇÃO

A despeito da enorme dificuldade enfrentada em sua definição, a globalização pode se referir à criação de instituições supranacionais, cujas decisões determinam as políticas a serem adotadas pelos Estados. Pode representar também o impacto dos processos econômicos globais, resultando em práticas neoliberais baseadas em discursos políticos hegemônicos, ou significar o surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias de comunicação global.

Burbules e Torres (2004) concebem-na como um *“conjunto de mudanças percebidas, uma construção usada pelos legisladores para inspirar o apoio e suprimir a oposição a mudanças, porque forças maiores [...] não deixam nenhuma escolha ao Estado, além de agir segundo um conjunto de regras que não criou”*.

Da necessidade de contraposição às visões fatalistas sobre a irreversibilidade da globalização apregoadas por variados setores da sociedade neoliberal, a globalização, tal como vem se dando, faz emergir a potencialidade latente da universidade, que, no desempenho de suas funções, pode retomar as rédeas de sua história, da evolução da humanidade e da educação.

Direito humano amplamente reconhecido em diversos tratados internacionais de Direitos Humanos, o direito à educação superior corre o grave risco de se firmar como mais uma mercadoria negociável nos conhecidos moldes da *lex mercatoria*. Como garantir que a internacionalização do ensino superior, resultado do crescente intercâmbio entre Estados e pessoas, não assuma moldes mercantilistas calcados em interesses econômicos absolutamente descomprometidos com os Direitos Humanos?

A crise vivenciada pela universidade, reconhecida por ela mesma e com mais vigor pela sociedade na qual se encontra inserida, aponta parte do caminho a ser percorrido para a compreensão da essência do problema.

Com a crescente circulação de capitais, as informações e as formas de comunicação entre os mercados mundiais afiguram-se como fatores fundamentais para a conquista de novos mercados. Daí a informação, bem altamente transferível, prestar-se à mundialização cada vez mais desordenada e perniciosa de setores estratégicos dos Estados pouco convictos de seus projetos nacionais.

Para Marilena Chauí (2001), a movimentação de capitais, força motriz do modelo neoliberal, é capaz de transformar realidades distintas em objeto próprio do capital, a serviço do capital, em um sistema universal de equivalência no qual dinheiro passa a ser o equivalente universal.

Constata-se que a internacionalização da educação faz parte de quase todos os Estados e instituições de ensino neles sediadas, tendentes a seguir os ditames utilitaristas do mercado de trabalho e especialmente do mercado internacional de compra e venda de mercadorias e serviços.

Nesse contexto, a internacionalização da educação pode assumir dois contornos reconhecidamente distintos em seus propósitos, porém bastante tênues no que diz respeito aos métodos para sua consecução. É que os empresários do ensino, não raro, se utilizam de discursos calcados nos benefícios e nas metas da cooperação internacional para justificar seus projetos mercantilistas.

A educação deve ser compreendida como bem público a ser tutelado via prestação de serviços públicos por órgãos estatais ou instituições privadas. O desafio que se apresenta é o de construir e apontar estratégias adequadas para a defesa da internacionalização do ensino que estejam efetivamente fundamentadas na cooperação internacional.

Cooperação, como se verá, que em nada se confunde com a mercantilização, apesar de alguns assim dizerem, pois não visa a lucros e está pautada pela solidariedade entre os atores internacionais.

Para compreender esse desafio, necessário se faz conhecer alguns dos problemas por que vêm passando as universidades. Apesar de não ser um fato novo e não ter vindo à tona repentinamente nos últimos anos, pode-se afirmar que a crise da universidade, tomada como

instituição representativa do ensino superior, atrela-se à crise vivenciada pelo sujeito, fechando um ciclo, marcando uma época.

O sujeito unificado, que, até fins do século XX, ocupava os diversos *loci* sociais, não mais consegue responder, de forma integral, às exigências inerentes às incontáveis interações travadas entre as sociedades. Esse processo de mutação desloca as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abala os quadros de referência que davam aos indivíduos ancoragem estável no mundo social (HALL, 2005), deflagrando a crise de identidade, fator determinante das demais crises.

O sujeito do Iluminismo era centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação (HALL, 2005) desde o seu nascimento, tinha sua identidade construída a partir de uma concepção individualista masculina, focada na pessoa que ocupava uma posição na grande cadeia do ser determinada por critérios seculares e divinamente estabelecidos. Com o colapso medieval deflagrado em várias crises e o surgimento dos Estados Nacionais pautado por valores mercantilistas, acompanhado pela Reforma, houve a libertação da consciência individual das amarras da Igreja e, conseqüentemente, o nascimento de concepções segundo as quais o indivíduo passou a ser o sujeito da razão.

Com o crescimento da complexidade das relações entre os indivíduos e também dos Estados Nacionais dos quais faziam parte, desenvolveu-se a noção de sujeito sociológico a partir do reconhecimento de que a autonomia e a autossuficiência, antes absolutas, só poderiam ser concebidas levando-se em conta as relações que esses sujeitos tinham com outras pessoas importantes. Os papéis dos comerciantes e dos cidadãos individuais foram substituídos pelos grandes aglomerados industriais e pelas novas formas de participação nas estruturas do Estado. A interação entre esses indivíduos e sua sociedade passou a ser determinante na consolidação da sua cultura, criando e definindo os rumos da própria organização político-jurídico-social.

Para Stuart Hall (2005), é exatamente essa perspectiva que está mudando, pois o sujeito pós-moderno fragmentado encontra cada vez mais dificuldades em reconhecer as suas

identidades, que, não raro, são contraditórias, em função da provisoriedade e da variabilidade do processo de identificação desenvolvida na atualidade neoliberal.

Nesse sentido, a identidade tida como resultado de um processo desenvolvido ao longo do tempo por processos inconscientes torna-se uma *“celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”* (HALL, 2005, p. 13), que conta sobremaneira com influências advindas das variadas formas de interação que esse sujeito coteja durante sua vida.

Exatamente por não surgir da *“plenitude que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”* (HALL, 2005, p. 39), torna-se absolutamente esperada a procura por pares capazes de responder de forma racional aos anseios individuais, e, agora, coletivos.

Se por um lado a fragmentação das esferas da vida social, refletida nas formas de produção, na dispersão espacial e temporal do trabalho, na destruição dos referenciais que balizam a identidade de classe e nas formas de luta de classes (CHAUÍ, 2001), causa a perda de referências e certezas nas mais variadas searas de convivência social, jurídica, econômica e especialmente política; por outro, mostra quão provisório é o próprio conhecimento, nesta sociedade que se autodenomina sociedade do conhecimento.¹

Popularizada nos Estados centrais, essa denominação, *“reveladora da pressão que tem sido exercida sobre a universidade para produzir o conhecimento necessário ao desenvolvimento tecnológico que torne possíveis os ganhos de produtividade e de competitividade das empresas”* (SANTOS, 2004, p. 85), traz consigo as facetas do mito da modernidade, determinada como a meta a ser alcançada pelos Estados periféricos com a generosa ajuda de Estados centrais e das megaempresas estruturadas em torno de organizações internacionais.

¹ Salienta José Sílvia que, mais precisamente, *“estamos aún en la etapa de la sociedad de la información, como antesala a la más sofisticada sociedad del conocimiento. En la actualidad, coexisten diversas configuraciones de la sociedad, unas más aproximadas que otras a una sociedad del conocimiento, como en todo período de transición.”* (SILVIO, José. 2000, p. 27).

A considerar que as informações veiculadas e o conhecimento produzido são as forças motrizes desse processo social, estudar o papel das instituições de ensino superior (da universidade em especial), bem como a forma como elas vêm sofrendo e conduzindo, ou não (como se verá), suas transformações no mundo globalizado é determinante para se compreender qual pode ser a sua atuação na redefinição dos rumos do mundo.

Nesse passo convém advertir que o conhecimento não se confunde com a informação e tampouco com o saber, sendo certo que o saber depende inevitavelmente do desenvolvimento de políticas públicas educacionais coesas calcadas na dignidade da pessoa humana e na qualidade, na autonomia e na soberania de cada Estado e de seus povos.

No chamado duplo deslocamento humano, consistente na “*descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos*” (HALL, 2005, p. 9), a educação formal, construída e oferecida pelas instituições de ensino superior, ganha em importância, passando a exercer papel fundamental na tentativa de oferecer respostas às demandas sociais, individual ou coletivamente consideradas.

Partindo-se da premissa que “*as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação*” (HALL, 2005, p. 48), pode-se afirmar que a universidade, desde os seus primórdios, vem respondendo pela elaboração de projetos da nação, daí a necessidade da compreensão de seus contornos.

Nesse sentido, esclarece Stuart Hall (2005, p. 49-50) que

a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade.

Com a difusão do consumismo, contagiando os que podem e os que simplesmente desejam consumir, aberto estava o supermercado cultural, no qual algumas organizações

internacionais,² com apoio de Estados centrais, vêm, desde 2000, tentando colocar a educação nas gôndolas mercantis.

Do latente descompasso³ entre o mercado (frequentado por quem tem condições de adquirir o que lhe convier) e o ensino superior, em sentido mais abrangente, emergem, segundo Boaventura de Sousa Santos as três crises enfrentadas pela universidade.⁴

Esta gestão de tensões tem sido particularmente problemática em três domínios: a contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites de que a universidade se tem vindo a ocupar desde a Idade Média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial (Moscati, 1983:22); a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sociopolíticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e finalmente, a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objectivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial. Porque é de sua natureza não intervir ao nível das causas profundas das contradições, a gestão das tensões tende a ser sintomática e representa sempre a reprodução controlada de uma dada crise da universidade. A primeira contradição, entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, manifesta-se como *crise da hegemonia*. Há uma crise da hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre a crise da hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu défice funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir seus objectivos. A segunda contradição, entre hierarquização e democratização, manifesta-se como *crise de legitimidade*. Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite. A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objectivos colectivamente assumidos. Finalmente, a terceira contradição, entre autonomia institucional e produtividade social, manifesta-se como *crise institucional*. Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e autossustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. A universidade sofre uma crise institucional na medida em que sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes (1997, p. 190).

² No Brasil, o primeiro registro desse tipo de negociação aconteceu em 1968, quando o Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) firmou com instituições norte-americanas os 'des'conhecidos Acordos MEC-USAID.

³ As causas e os fundamentos de tamanho descompasso serão estudados no Capítulo 4, com breve análise sobre os fins a que se destinam as atividades desenvolvidas em uma e outra esfera de relacionamentos humanos.

⁴ Sob o ponto de vista cronológico, Boaventura de Souza Santos (2004) assevera que as três crises manifestaram-se inicialmente em momentos diferentes. Sucintamente, tem-se que a crise da hegemonia data da época do capitalismo liberal até o final do século XIX. A crise da legitimidade data do final do século XIX, época do crescimento de nova organização do sistema capitalista até a década de 1960. Por fim, a crise institucional, evidenciada com a rearticulação capitalista crescentemente neoliberal.

A aparente superação das crises de hegemonia e legitimidade cedeu espaço para o agravamento, resultado do acolhimento das diretrizes emanadas do comércio internacional, da crise institucional.⁵

Com a redução do financiamento pelo Estado das atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino superior, reduziu-se o seu compromisso político com a educação.

Esse inegável bem público, parte determinante da estratégia de desenvolvimento nacional, ao longo dos séculos, em especial nas últimas três décadas, com o crescimento dos sistemas capitalistas fundamentados no modelo neoliberal, perdeu prioridade nas políticas públicas, deixando de ser obrigação a ser assegurada pelo Estado⁶.

O acolhimento desse modelo, em detrimento da adoção de um programa de recuperação do ensino superior, justificado pela falsa insuperabilidade e pela impossibilidade de solução, serviu sobremaneira para a fundamentação da também falsa necessidade de abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial.

Defender a educação, em especial a superior, como direito fundamental objeto de serviço público a ser assegurado pelo Estado direta ou indiretamente ou como mais uma mercadoria, significa reflexamente definir qual o rumo que o Estado brasileiro pretende tomar nas próximas páginas de sua história de dependência.

⁵ Salienta Boaventura de Souza Santos que, em países cujos regimes são ditatoriais, a indução a essa crise tem duas razões: reduzir a autonomia até o patamar necessário à eliminação da produção e da divulgação livre de conhecimento crítico; pôr a universidade a serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo o setor privado à produção do bem público na universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários (2004, p. 13-14).

⁶ Ao contrário do que inicialmente se pode imaginar, a dicotomia a ser debatida neste trabalho não se resume ao ensino público *versus* o ensino privado. Este, como se verá, é absolutamente necessário na medida em que supre a demanda não acolhida pelo ensino superior público em razão da escassez de vagas e de investimentos. Nada que justifique a completa abertura ao mercado porque, como se pretende defender, educação *não* é mercadoria. E como objeto de direito de serviço público essencial, que pode ser prestado diretamente pelo Estado ou por instituições privadas autorizadas, nos moldes constitucionais, há de ser fortemente regulamentado, seguindo as metas e os projetos nacionais, pelo Estado no qual o ensino estiver sendo ministrado.

3. EDUCAÇÃO NO BRASIL

“Depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo” – disse Danton na sessão da Convenção de 13 de agosto de 1793, no auge da Revolução Francesa.

O direito à educação, pão vital para uma vida verdadeiramente humana, representa na história de qualquer sociedade marco decisivo na evolução da cidadania. Por sua complexidade e inestimável importância, a educação pode ser compreendida sob diferenciados aspectos, a saber: antropológico, porque o homem é *“o único ser vivo que tem real necessidade e verdadeira capacidade de educação”*; psicológico, pois *“nós somos o que fazemos de nós, mas começamos por ser o que fizeram de nós. Somos principalmente o que a educação faz de nós, para nós, com ou sem nós, ou apesar de nós, eventualmente contra nós”*; moral; econômico, tida como investimento;⁷ político, porque é na cidade que o ser humano pode realizar a sua natureza; e jurídico, conforme anunciado no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem e em tantos outros documentos jurídicos nacionais e internacionais que o sucederam (MONTEIRO, 2003, p. 764-765).

Percebe-se, portanto, a umbilical vinculação entre a educação e o exercício de direitos, bem como entre o conhecimento e a consciência do dever e da necessidade de respeitar os direitos dos outros.

Condição prévia para o exercício de quase todos os demais direitos, o efetivo exercício do direito à educação há de ser compreendido como tarefa elementar a ser cumprida pelo Estado e pelo próprio indivíduo, em sua luta diária.

Objeto de várias pretensões, o direito à educação transcende a esfera individual do educando, muito embora sirva essencialmente para assegurar sua independência e sua liberdade. E assim o é porque reflete no patrimônio jurídico de seus pais, na medida em que os filhos são *seus* e dos Estados, conformados por cidadãos que também são *seus* participantes na construção do bem comum.

⁷ Bill Gates, em sua obra *The road ahead* (A rota do futuro), publicada em 1996, dedica-se a explicar em que medida a educação pode ser compreendida como investimento.

Na encruzilhada na qual se encontra a sociedade global, a universidade, aqui considerada de forma abrangente de modo a incluir todo o ensino superior, há de se transformar e reinventar a si própria, para servir a um projeto alternativo de civilização, como bem ponderou Cristovam Buarque (2003) na Conferência Paris + 5, 2003, dando continuidade aos trabalhos da Conferência Mundial sobre Ensino Superior para o Século XXI, realizada, em 1998, em Paris.

Mais de oito séculos se passaram desde a criação da primeira universidade. Ao lado das corporações medievais e da Igreja, a universidade destacou-se como a única instituição que verdadeiramente mostrou-se apta ao desenvolvimento das liberdades humanas, espaço onde o homem moderno atirou-se para o erguimento do indivíduo racional, embriagado com a sua consciência de razão e de liberdade, transformada em modo de ação. Da repetição de conhecimentos levada a cabo pelos eruditos da Escola de Alexandria, surgiu um novo homem no Século das Luzes, iniciado no século XVII, época do renascimento e da fundação definitiva da ciência, tal como é concebida hoje.

A constatação de que as crises são causadas/agravadas pela escassez de recursos aportados para o ensino superior não é algo recente. No Brasil não tem sido diferente.

O saber organizado construído essencial, mas não exclusivamente, nas instituições sociais potencializou a nova fonte do poder humano, dirigindo a ação e a conduta do homem (TEIXEIRA, 1954). A liberdade humana,⁸ uma aspiração de direito, passou a ser vista como meta a ser atingida, fundamentando e fomentando a atuação dos pensadores na academia.

O reconhecimento expresso do direito à educação, muito embora já estivesse previsto no preâmbulo da Declaração Universal de Direitos do Homem e do Cidadão (1789), somente ganhou contornos jurídicos no século XIX e nos primórdios do século XX. Produto das lutas dos trabalhadores que vislumbravam a educação como um caminho rumo à

⁸ Liberdade que, seguindo Anísio Teixeira, abarca dois aspectos: “*o da espontaneidade e tolerância do próprio pensamento, isto é, a liberdade da especulação intelectual, e o da incorporação da ideia ao costume e à ação, mediante instituições sociais que promovem, sob nova forma e nova eficácia, os objetivos humanos. A primeira liberdade, embora suprema, é uma preliminar da segunda, a concretização da ideia nos costumes e instituições sociais, mas, como uns e outros são sempre susceptíveis de decadência, a primeira liberdade continua a ser necessária e suprema para a constante revisão e reconstrução dos próprios costumes e instituições sociais*” (1954, p. 13).

participação na vida econômica, política e social, pela emancipação do indivíduo, floresceu na França com a consolidação da legislação escolar básica bem no final do século XIX, logo seguindo para a Alemanha, na República de Weimar, em 1919.

Acompanhando a linha evolutiva dos Estados, pode-se afirmar que os Estados Liberais erigidos sob os auspícios da Revolução Francesa, consoante movimento constitucionalista insurgente naquela época, limitavam-se a garantir a liberdade formal entre os indivíduos, sem intervir na economia e tampouco nas esferas sociais.

Na Constituição francesa prevaleciam dispositivos institutivos da organização do Estado, com destaque para a separação entre os poderes. Muito embora existisse a garantia de liberdade, de iniciativa e de concorrência, na prática o que se viu foi uma extrema desigualdade de oportunidades, o que dificultava a competição e a manutenção do próprio liberalismo. Os que já possuíam riquezas, membros da classe burguesa, interessados na não intervenção do Estado conquistada na Revolução, formadores do capital conservador, antiliberal, desenvolveram novas estratégias para eliminar competidores.

Com a crescente exclusão e com o acentuado grau de exploração de mão de obra, surgiram os movimentos sociais de reação, pleiteando a fusão entre a democracia majoritária e o liberalismo. Movidos pelo ideário de maior participação nos órgãos dos poderes constituídos, os trabalhadores conquistaram o reconhecimento do sufrágio masculino, o que viabilizou a criação das primeiras leis trabalhistas e previdenciárias na segunda metade do século XIX na Europa e da primeira lei antitruste dos EUA, a Lei Sherman, de 1890, voltada para o combate da concentração econômica.

O Estado, que não intervinha na economia, salvo supletivamente nos setores em que não havia interesse privado, passou a ser alvo de manifestações populares interessadas no exercício efetivo da liberdade. Com a superação da hipocrisia liberal segundo a qual todo ser humano é livre, reconheceu-se que, para haver liberdade, são necessários meios para tanto. Sob essa perspectiva, novos direitos fundamentais vêm sendo incluídos no patrimônio jurídico dos indivíduos, tais como os direitos sociais, econômicos, culturais, ambientais e políticos.

No Brasil, as conquistas tiveram contornos próprios. Com a transferência da Corte, de Portugal para o Brasil, em 1808, algumas escolas foram criadas nos municípios do Rio de Janeiro e de Salvador,⁹ para atender à demanda das elites recém-chegadas, que precisavam de diploma para ter assegurada a possibilidade de ocupar funções e cargos privilegiados no restrito mercado de trabalho.

Com a outorga da Constituição Imperial de 1824, reconheceu-se o direito à educação gratuita aos cidadãos,¹⁰ objeto de regulamentação infraconstitucional somente em 1827.

Como adverte Carlos Jamil Cury (2000, p. 570), “*ao contrário dos países onde a Reforma foi objeto de lutas e discussões, e o ler e o escrever se tornaram condição mesma da leitura da Escritura, [no Brasil], país agrário, restou o caráter dispensável da educação*”.

A educação que primeiro se dava na família e depois nas escolas era sobremaneira dificultada pelas longas distâncias entre os lares (no meio rural em sua maioria) e as escolas e pelo preconceito oriundo da divisão da sociedade em classes sociais, marca de seu caráter elitista, privilégio dos colonizadores e dos colonizados ricos.

No Estado unitário imperial, o Ato Institucional de 1834 descentralizou “*para as províncias, pobres em recursos e escassas em autonomia*” (CURY, 2000, p. 572), os ônus das primeiras letras, dando mostras do mais absoluto distanciamento entre o discurso de promoção da educação e a prática imperial, seguido em muito até os dias atuais na República.

Sob os auspícios da ideia de unidade nacional capaz de justificar a continuidade dos modelos existentes, o ensino superior quase inexistente nessa época manteve-se público e privativo do poder central.

⁹ A Academia Real Militar e a Academia de Medicina e Cirurgia.

¹⁰ Assim estava previsto no artigo 179, inciso XXXII (último artigo da Constituição de 1824): “*A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos*”. Cidadãos brasileiros naquela época eram, segundo o artigo 6º da Constituição de 1824: “*I – Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação; II – Os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Império; III – Os filhos de pai brasileiro, que estivesse em país estrangeiro em serviço do Império, embora eles não venham a estabelecer domicílio no Brasil; IV – Todos os nascidos em Portugal e suas Possessões [...] e V – Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua religião*”. Como se vê, a organização social excluía da classe dos cidadãos os índios, considerados bárbaros, e os negros, propriedades de senhores.

Como se sabe, “*sendo o ensino superior um instrumento para distribuir privilégios, deveria estar restrito a poucos; [razão pela qual] se se aumentasse o número de diplomas, a diminuição de sua raridade provocaria a perda de seu valor intrínseco, com prejuízo para aqueles mesmos grupos*” (RANIERI, 2000, p. 45).

Com a proclamação da República em 1889 e a adoção do modelo federativo, houve uma relativa descentralização do ensino superior em direção aos Estados, viabilizando o surgimento de instituições particulares, nos moldes dos Decretos n. 1.232-G e 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891.

A Constituição Republicana de 1891 dispôs sobre o direito à educação em dois artigos: 34, item 30, e 72, § 6º, segundo os quais foi definida a competência do Congresso Nacional para legislar sobre ensino superior, bem como sobre a dissociação entre a Igreja e o ensino, agora laico.¹¹

Apesar da multiplicação de escolas e faculdades no final do século XIX,¹² a maior parte delas voltada à formação profissional em medicina, engenharia e direito, foi em 1910, nos municípios de São Paulo, Manaus e Curitiba, que as primeiras tentativas de criação de universidades no Brasil aconteceram. Fracassadas, voltaram à tona em 1920, como parte das comemorações da independência do Brasil.

A criação da Universidade do Rio de Janeiro, resultado da reunião de instituições públicas e privadas já existentes, serviu de modelo para quase todas as universidades posteriormente constituídas no País, inclusive para a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927.

Mas foi apenas na década de 1930 que a educação passou a ser tratada como questão nacional. “*Impulsionad[a] pelo debate educacional promovido nos anos vinte em decorrência da crise financeira internacional e da crescente urbanização do País e pelo movimento geral de organização econômica promovido por Getúlio Vargas*” (RANIERI, 2000, p. 46), a educação ganhou importância constitucional e institucional.

¹¹ “Artigo 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional: [...] 30. Legislar sobre [...] o ensino superior (....)” e “Artigo 72, § 6º: Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.”

¹² Entre 1889 e 1918 foram criadas 56 novas instituições de ensino superior, sendo a maioria delas privada. (SAMPAIO, 2000, p. 43).

Com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, seguido em 1931 pela Reforma Francisco Sales,¹³ foi aprovado o Estatuto da Universidade Brasileira, época em que já existia cerca de 133 instituições isoladas.

Lançado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova serviu de marco para o caráter nacional da educação, influenciando os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte de 1934 e a criação da Universidade de São Paulo, pelo Decreto Estadual n. 6.533, considerada por muitos a primeira universidade (pública) brasileira verdadeiramente organizada segundo os moldes ditados pelo governo federal.¹⁴

A educação, direito de todos, haveria de ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, conforme o artigo 149. Também foi assegurada a gratuidade do ensino, inclusive em níveis superiores ao primário, a fim de torná-lo mais acessível, seguindo a alínea *b* do parágrafo único do artigo 150.

A Constituição de 1937, um retrocesso em relação à de 1934, retomou a industrialização como projeto de desenvolvimento, exigindo formação profissional às classes menos favorecidas em nome do desenvolvimento econômico, conforme o artigo 130.¹⁵

Nas palavras de Fonseca (1992, p. 48), “*essa Constituição proclamou a liberdade da iniciativa individual e conclamou associações de pessoas coletivas públicas e particulares a atuar no setor educacional. O Estado procurava ausentar-se do dever de oferecer educação para todos*”.

A Constituição de 1946 proclamou a liberdade de iniciativa privada no setor educacional. Em seu artigo 167,¹⁶ asseverou que o ensino dos diferentes ramos deveria ser ministrado pelos poderes públicos e garantida a liberdade de iniciativa, respeitadas as leis que o regulam.

¹³ A Reforma Francisco Sales foi o nome dado a um conjunto de Decretos que dispunham sobre o ensino secundário e as universidades brasileiras, a saber: Decretos ns. 19.850; 19.851; 19.852; 19.890; 20.158 e 21.241, todos de 1931.

¹⁴ Posteriormente foram criadas universidades em Porto Alegre (1934), em Recife e em Salvador (1946).

¹⁵ “*Artigo 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar*”.

¹⁶ “*Artigo 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem*”.

Nesse período, foram fundadas as universidades católicas do Rio de Janeiro, de São Paulo (1946) e de Porto Alegre (1948), primeiras universidades privadas brasileiras. As demais instituições públicas, seguindo a tendência fixada em 1950 no momento da criação do Sistema Federal de Ensino Superior, passaram a ser administradas pelo governo federal, com a chamada federalização.

No ato da outorga do Ato Institucional de n. 2, o Congresso Nacional, já mutilado, foi convocado a aprovar a emenda à Constituição de 1946, alterando o sistema tributário nacional. Pelo novo texto foi vedado à União, aos Estados-membros e aos Municípios cobrarem impostos sobre o patrimônio, a renda ou os serviços das instituições de educação. As empresas com mais de 100 empregados foram obrigadas a manter ensino primário para os empregados e para seus filhos, conforme o artigo 168 daquela Constituição¹⁷.

No ano em que a crise do sistema político brasileiro agravou-se com a renúncia de Jânio Quadros, foi editada a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 4.024/61, considerada um grande impulso para o desenvolvimento do ensino superior privado. Com 22 universidades e 125 outras instituições de ensino superior privadas, o sistema de ensino superior, em seu conjunto, acolhia aproximadamente *“100 mil estudantes, sendo que quase 60% destes estavam matriculados em instituições públicas”* (PANIZZI, 2003, p. 288).

Com o golpe militar de 1964, novo ciclo de transformações no ensino superior brasileiro estava a se iniciar. Em 1963, por força da Portaria n. 4/63,¹⁸ foram fixadas normas para a autorização e o reconhecimento de escolas de nível superior, entre eles o Parecer do

¹⁷ Esse dispositivo só entrou em vigência em 1964, na criação da Lei n. 4.440, que instituiu o salário-educação. Para Dirce Mendes da Fonseca, a instituição do salário-educação e a crescente concessão de distribuição das bolsas de estudo acabaram por fortalecer o sistema educacional excludente estabelecido no Brasil, na medida em que *“têm acesso ao ensino superior, em universidades públicas, os segmentos provenientes das classes mais favorecidas, enquanto as escolas particulares absorvem segmentos das camadas menos favorecidas economicamente”*. (1992, p. 46). A contribuição social fixada em 1,4% da folha de pagamento poderia ser deixada de lado caso a empresa com mais de 100 empregados mantivesse ensino primário próprio ou distribísse bolsas aos seus empregados e seus filhos, mediante convênios fechados com escolas privadas.

¹⁸ Neste documento foram fixados os requisitos mínimos a serem cumpridos para que a instituição pudesse ser criada, a saber: *“[...] condição jurídica da mantenedora; condições fiscais e materiais; capacidade financeira; recursos docentes; comprovantes das condições materiais e culturais do meio; comprovantes da real necessidade do curso para a região; apresentação de regimento contendo currículo e normas acadêmicas de funcionamento da escola”*, entre outros (SAMPAIO, 2000, p. 57).

Conselho Federal de Educação n. 92/63, aprovado pelos donos das instituições de ensino que estavam para ser abertas.

O que se viu foi a manutenção do ritmo de expansão do Sistema Federal de Ensino Superior acompanhada pelo afrouxamento das exigências para a concessão do estatuto de universidade e pela facilitação das transferências de volumosos recursos públicos para o setor privado, viabilizando, por óbvio, seu crescimento.

Em consonância com a política brasileira dessa época, voltada para os investimentos estrangeiros, o MEC e seus órgãos renderam-se à (combatida) ingerência internacional das agências norte-americanas de desenvolvimento no momento da assinatura dos então sigilosos¹⁹ acordos MEC/USAID,²⁰ assim denominados por consistirem em uma série de convênios realizados durante o regime militar, entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID), que visavam implantar o modelo norte-americano nas instituições educacionais brasileiras, por meio de reformas implementadas mediante o

¹⁹ Somente com a publicação do “*O Beabá do MEC/USAID*”, escrito pelo deputado Márcio Moreira Alves, que os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency International for Development – USAID* puderam ser conhecidos.

²⁰ Em 1964, foi firmado o Acordo Ministério da Educação e Cultura – MEC/United States Agency International for Development – USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário, com a contratação de seis assessores americanos por dois anos. Em 1965, a renovação do primeiro Acordo e da assinatura de novo Acordo MEC/Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso – CONTAP/USAID para melhoria do ensino médio. Previa assessoria técnica americana para o planejamento do ensino e treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos. Em 1966, foi firmado o Acordo Ministério da Agricultura/Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso – CONTAP/ *United States Agency International for Development – USAID* para treinamento de técnicos rurais. O Acordo MEC/CONTAP/ USAID de assessoria para a expansão e o aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio no Brasil fortaleceu o já assinado em 1965 sobre o tema e foi seguido por outro também firmado entre MEC/USAID, cujo objeto versava sobre assessoria para modernização administrativa universitária. Com o Acordo MEC/SUDENE/CONTAP/USAID foi criado um Centro de Treinamento Educacional em Pernambuco. São fundadas a Universidade do Maranhão e a Universidade Regional do Nordeste, em Campina Grande, na Paraíba, acompanhadas de um protesto geral dos estudantes contra os acordos MEC/USAID. Propostas de reformulação das faculdades de filosofia foram apresentadas. Em 1967, o Acordo MEC/Sindicato Nacional dos Editores de Livros – SNEL/CONTAP/USAID de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais garantiu a distribuição de 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, e aos técnicos da USAID, todo o controle, desde detalhes técnicos de fabricação do livro, até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros (americanos). Nesse ano foi reformulado o acordo MEC/USAID de assessoria à modernização das universidades (1966), sendo substituído por assessoria do planejamento do ensino superior. Com a promulgação do Decreto-Lei n. 252, as diretrizes para a reforma universitária foram apresentadas, criando a estrutura de departamentos. Em 1968, o Decreto n. 63.341, 1º de outubro, fixou critérios para a expansão do ensino superior, seguida da Lei n. 5.540, de 28 de novembro, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Por fim, foi criado o Decreto-Lei n. 405, de 31 de dezembro, que fixou normas para incremento de matrículas no ensino superior. Em 1970, o Decreto n. 68.908 resolve a crise dos chamados “*excedentes*” com a criação do vestibular classificatório. Informações disponíveis em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm#crono>>.

fornecimento de assistência técnica e cooperação financeira, com a contratação de assessores americanos.

Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar outro quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, nesse momento, alinhado com a política norte-americana.

Para amenizar as insatisfações levantadas nos meios intelectuais e estudantis contra os convênios, em 1968 foi criado pelo governo um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma e propor outro modelo.

A reforma preconizava que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. As universidades deveriam oferecer ensino, pesquisa e extensão. No entanto, o que ocorreu, na década de 1970, foi a expansão do sistema de ensino superior, em função do aumento do número de instituições privadas e estabelecimentos isolados (OLIVE, 2002, p. 46).

A concepção taylorista de governo, tipicamente empresarial e tecnocrática,²¹ influenciou sobremaneira o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, com a especialização das funções com vistas à maior eficiência e à maior produtividade em nome do milagre econômico.

Com as crescentes demandas da sociedade, a educação, que até então se limitava às classes privilegiadas, passou a ser exigida pela massa, que se via excluída das formas de produção e alijada do exercício de direitos. A ampliação da classe média evidenciou o surgimento de uma clientela ávida por escola privada²², tida como passaporte para a mobilidade social e alternativa ao já decadente ensino público.

A Constituição de 1967 reforçou esse modelo privatista ao implantar o Conselho Federal de Educação, atual Conselho Nacional de Educação. Seu artigo 176, § 2º, foi textual ao dizer que o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá amparo técnico e

²¹ Compreendida sob o ponto de vista educacional, a tecnocracia consiste na “prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou de uma rede de supermercados” (CHAUÍ, 2001, p. 186).

²² Lembra Luiz Antônio Cunha (2001) que, nessa época, a educação oferecida pelas instituições privadas tornou-se quase que garantia do direito, tido como inalienável, de escolha da educação que os pais desejavam dar aos filhos.

financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo. Essa Constituição, alterada em 1969, assegurou que “*as escolas privadas continua[ssem] a gozar de verdadeira imunidade fiscal,*”²³ o que ampliou suas possibilidades de lucros” (CUNHA, 2001, p. 146).

Em 1968, a Lei n. 5.537/68 criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, cuja finalidade precípua era reunir recursos financeiros e direcioná-los ao financiamento de projetos de ensino e pesquisa desenvolvidos nas escolas da rede pública e da rede privada.

Nesse período, as escolas privadas mantidas por seus proprietários ou por bolsas de estudos oferecidas pelas empresas não precisavam ser destinadas apenas aos *seus* empregados e filhos destes. O sistema de manutenção do ensino, uma denominação eufemística dada ao apoio governamental aos interesses empresariais (CUNHA, 2001), não correspondeu, em razão das reiteradas práticas fraudulentas, ao mandamento apregoado no artigo 176 da Carta Constitucional vigente.

O dever do Estado em garantir a educação não foi devidamente cumprido. A despeito de a educação ser fator determinante na delimitação dos interesses nacionais, o Estado não se conseguiu aparelhar a ponto de assegurar adequadamente acesso a todos, tampouco foi capaz de fortalecer a natureza pública das prestações voltadas para educação quando da interpretação das normas regulamentadoras do setor (RANIERI, 2000).

Com o crescimento dos investimentos na industrialização, a instalação de pequenas empresas e a proliferação das profissões eminentemente liberais, houve um aumento de 212% do número de alunos inscritos para o vestibular em relação ao número de vagas nas universidades, entre 1964 e 1968.²⁴

Para adaptar-se às exigências do mercado em expansão pelo milagre econômico e garantir a inserção profissional dos estudantes da classe média,²⁵ base de sustentação da

²³ Dita o artigo 19, inciso III, alínea c): “*É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios instituir impostos sobre o patrimônio, a renda ou os serviços das instituições de educação.*”

²⁴ De 1960 a 1980 as matrículas totais cresceram cerca de 480%, ao lado de um crescimento de 843% das matrículas no setor privado. Dos 226.218 estudantes universitários de 1960, 93.968 encontravam-se no setor privado. Nesse ano, excediam cerca de 28.728 alunos no sistema. Ao lado disso, a rede de ensino médio cresceu e, por óbvio, passou a movimentar expectativas de atendimento aos excedentes que pleiteavam um lugar ao sol.

²⁵ A considerar a repressão e as ameaças de perda de controle do Estado em relação à população, temia-se que o descontentamento estudantil fosse canalizado em atividades políticas contrárias ao regime. Com a instituição do

política ideológica do regime militar, a “*universidade funcional*”, estrategicamente alterou seus currículos, seus programas e suas atividades sem, entretanto, conseguir assegurar investimentos suficientes para o crescimento qualitativo de vagas no ensino superior público (CHAUÍ, 2001).

Os esforços do Estado estiveram voltados para o crescimento do número de vagas no ensino superior buscando atender às necessidades de formação de quadros profissionais e funcionais²⁶ exigidos pelo capitalismo, a evidenciar que, diferentemente do que se esperava, a expansão das escolas não foi resultado de uma conquista democrática.

As insuficientes políticas de melhoria da qualidade da educação oferecidas pelas instituições públicas abriram espaço para a criação de instituições privadas de ensino, que funcionavam mediante credenciamento perante os órgãos estatais competentes.

Não fossem suficientes as prerrogativas asseguradas ao ensino privado, os grupos empresariais beneficiários dos projetos governamentais:

não deixaram de desenvolver intensa e sistemática propaganda, via meios de comunicação de massa, alardeando a ineficiência e a insuficiência da administração pública (a não ser nas áreas de *segurança*, é claro), em contraste com as excelências da iniciativa privada: agilidade na tomada de decisões, racionalidade no uso dos recursos, justeza na remuneração dos *fatores de produção* (capital, terra, trabalho e gerência) (CUNHA, 2001).

Com o esgotamento do regime militar, os grupos econômicos passaram a acusar o Estado pela crise dos anos 1980. O processo inflacionário, acompanhado pela crescente dívida interna, atribuída à necessidade de empréstimos a juros cada vez mais altos, alimentou uma especulação financeira sem precedentes. Omitiam, como lembra Luiz Antônio Cunha (2001, p. 321), “*que o déficit público resultava do favorecimento ao setor privado mediante a inoperância da máquina fiscal, das isenções tributárias, das transferências diretas e indiretas (bolsas de estudo), dos empréstimos a juros negativos e dos subsídios a fundo perdido*”.

sistema de vestibular por mérito, medidas foram tomadas para legalizar o desligamento e a suspensão de estudantes eventualmente envolvidos em atividades consideradas perigosas para a segurança nacional.

²⁶ Nesse sentido, pondera Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 213): “*O facto de o direito à educação ter vindo a significar, para os filhos das famílias operárias, o direito à formação técnica profissional é revelador do modo como a reivindicação democrática da educação foi subordinada, no marco das relações sociais capitalistas, às exigências do desenvolvimento tecnológico da produção industrial fortemente sentidas a partir da década de sessenta.*”

Nessa época, a “*universidade de resultados*” contava cada vez mais com as parcerias firmadas com as empresas privadas (CHAUÍ, 2001).

Em 1988, como resultado do processo de redemocratização, nova tônica foi dada ao sistema educacional. Elencada entre os direitos sociais, disposta logo no artigo 6º, a educação recebeu tratamento detalhado no Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III, Seção I, nos arts. 205 a 214 da Constituição da República.

Com o forte *lobby* privatista, constituído pelos empresários da educação, mais bem articulados que os grupos confessionais, houve a valorização do ensino particular e a atribuição de competências nessa seara a todas as pessoas jurídicas de direito público interno.

O anúncio de medidas que visavam à redução da função credenciadora de instituições de ensino do Estado com o respectivo aumento de sua função avaliadora do sistema e o reconhecimento da autonomia universitária, por exemplo, não foram capazes de afastar os rumores da mercantilização do ensino superior no Brasil.

Decorrente da inserção brasileira no plano internacional,²⁷ educacional inclusive, em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996), “*um marco inovador e modernizador em termos de organização, oferecimento e controle das atividades públicas e privadas na área da educação*” (RANIERI, 2000, p.142).

Em cumprimento à norma constitucional contida no art. 214, em 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), responsável pela organização da educação nacional, definindo seu caráter operacional. Referência privilegiada de avaliação da política educacional, o PNE aponta o que de fato é tido como prioritário, “*para além dos discursos enaltecidos da educação*”,²⁸ um ponto de encontro entre as “*plataformas e os programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político*” (SAVIANI, 1998, p. 3).

²⁷ Relatório do BIRD, publicado em 2003, aponta entre os principais avanços no setor de educação nos anos 90 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que “*provê a flexibilidade necessária para as reformas*”, anseio dos empresários do ensino.

²⁸ Para Dermeval Saviani (1998, p. 3), “*os resultados do exame da proposta de Plano Nacional de Educação formulada pelo Ministério da Educação deixam claros os efeitos da determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional enquanto modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada*”.

No que tange ao ensino superior, foi reconhecida a necessidade de sua renovação. Como resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio, a previsão do governo brasileiro é no sentido de que haverá uma explosão na demanda por educação superior, primordialmente por parte dos alunos oriundos das camadas mais pobres da população.²⁹

O atraso brasileiro fomentador do déficit histórico em relação a esse direito fundamental decorre da declarada omissão dos órgãos públicos e da sociedade civil organizada em definir com a clareza devida os parâmetros do sistema educacional pátrio, tarefa cumprida no final do século XIX pelos Estados centrais. Problema que não se resume e tampouco pode ser equacionado pelos recursos orçamentários convencionais, e há de ser debatido amplamente de maneira a responder as novas demandas sociais.

²⁹ No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. A porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável perante Chile (20,6%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%).

4. A EDUCAÇÃO NO PLANO INTERNACIONAL

Compreender como a educação superior vem sendo abordada nas organizações internacionais com as quais o Estado brasileiro relaciona-se é, nesta medida, fundamental para que tal atraso não seja agravado por políticas ditas modernizantes, mas que em essência representam a rendição do bem público – educação – à mercantilização internacional.

4.1 A nova ordem internacional: Bretton Woods

Diferentemente do que se pode imaginar, é crescente a influência das organizações internacionais na determinação dos contornos das políticas educacionais adotadas pelos Estados que as compõem. Daí a importância, a considerar as consequências da globalização, do esclarecimento das funções desempenhadas pelas principais organizações internacionais que incluíram no rol de suas atividades, direta ou indiretamente, questões afetas à educação.

Diante da necessidade de definição de mecanismos aptos a garantir a recuperação econômica dos países devastados pelos conflitos da Segunda Grande Guerra, bem como a reconstrução da ordem financeira e política internacional, em julho de 1944 foi convocada a Conferência de Bretton Woods.

Os senhores da paz de 1945, vencedores dos conflitos, cientes

das consequências a que levava o tratamento imposto às nações vencidas de 1918 – a Alemanha em particular – e que influíram para a eclosão da segunda, e ainda maior, conflagração mundial; das revelações igualmente dramáticas com que a grande crise de 1929 confrontou as teorias econômicas liberais em voga; da determinação norteamericana de conter o avanço do comunismo soviético, com muito maior razão nos países que haviam sido palco da guerra, cujas combalidas economias poderiam ser vulneráveis ao apelo de uma solução em moldes comunistas; [e, movidos pelo] desejo de criar e recriar mercados que assegurassem o escoamento e contínua

expansão da colossal produção norte-americana” (PUIG, 1995, p. 35); instituíram três entidades intergovernamentais.³⁰

Criaram o BIRD – *International Bank for Reconstruction and Development Banco Internacional*, para atender às necessidades de capital em longo prazo, e o FMI – Fundo Monetário Internacional, para financiar desequilíbrios nos pagamentos internacionais, a fim de manter as taxas de câmbio estáveis, sendo o dólar a moeda de referência internacional. As questões comerciais foram objeto de uma conferência organizada pela ECOSOC – Conselho Econômico e Social da ONU, solicitada em 1946 e realizada em 1948, em Havana, com vistas à criação da Organização Internacional do Comércio/OIC (ITO – *International Trade Organization*).

4.2 Grupo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional

Superada a meta inicial, a reconstrução dos Estados europeus devastados pela Segunda Guerra Mundial, o Banco Mundial passou a auxiliar o desenvolvimento dos países pobres situados nos demais continentes.

Hoje, com 180 Estados-membros,³¹ o Grupo do Banco Mundial é constituído por cinco instituições estreitamente relacionadas e sob uma única presidência, a saber: o BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento;³² a AID – Associação Internacional de Desenvolvimento; a AMGI – Agência Multilateral de Garantia de

³⁰ As organizações intergovernamentais caracterizam-se primordialmente por sua composição e por sua forma de atuação. Estados Nacionais reunidos em torno de interesses comuns atuam em bases construídas sobre a soberania de cada um.

³¹ Somente os Estados-membros do FMI podem fazer parte do BIRD.

³² No desenvolvimento de suas atividades, o BIRD conta com um presidente e um corpo administrativo de 24 diretores-executivos, apontados ou eleitos pelos Estados ou por grupos de Estados-membros. Formada geralmente por ministros da economia ou de finanças, a Assembleia de Governadores reúne-se, anualmente, ocasião em que são revistas as atividades do ano fiscal precedente e traçadas as linhas gerais de atuação do Banco para o período seguinte. O Governador do BIRD, no Brasil, é o Ministro da Fazenda, e o País possui 1,67% do capital do Banco. À Diretoria Executiva da *constituency* integrada pelo Brasil (juntamente com Colômbia, Equador, Filipinas, Haiti, República Dominicana, Suriname e Trinidad e Tobago) corresponde 3,17% dos votos do organismo. Disponível em: <http://www.mre.gov.br/portugues/politica_externa/organismos/bird/banco.asp>.

Investimentos; a IFC – Corporação Financeira Internacional; e a CIADI – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos.³³

O Brasil foi o 32º Estado a assinar os artigos de Entendimento do Banco Mundial, em janeiro de 1946, representado pelo então Ministro da Fazenda, Arthur de Souza Costa, líder da delegação brasileira. Na reunião inaugural da Junta de Governadores do Banco Mundial e do FMI, realizada em Savannah (EUA), em março daquele ano, as atividades foram iniciadas com a eleição dos diretores executivos, a adoção de regulamentos e a escolha de Washington-DC como sede das duas instituições.

Com capital constituído por subscrições dos Estados-membros, das quais somente 10% foram efetivamente pagas, o Banco Mundial, atualmente, tem nos empréstimos³⁴ obtidos perante a instituições públicas ou no mercado internacional de capitais sua principal fonte de receita.

Em julho de 1947, o Brasil recebeu a primeira missão do BIRD, ocasião em que entabulou um empréstimo no valor de US\$ 75 milhões para o Projeto de Energia e Telefones (financiamento número 0011).

³³ Segundo informações disponibilizadas na página do Grupo Banco Mundial, no Brasil, e do Ministério das Relações Exteriores brasileiro, tem-se que a AID – Associação Internacional de Desenvolvimento, criada em 1960, desempenha um papel importante na missão do Banco, que é a redução da pobreza e a promoção do progresso econômico e social dos países-membros, mediante o financiamento de projetos com vistas à melhoria da produtividade e das condições de vida desses países, aos quais assegura crédito (PELLET, 1999), sem juros e em algumas vezes sem que sejam oferecidas garantias estatais (desde que sirvam para beneficiar projetos não produtivos cedidos para regiões menos avançadas). Seus recursos são originários de subvenções do BIRD e de contribuições dos seus países-membros mais ricos – inclusive alguns países em desenvolvimento. A IFC – Corporação Financeira Internacional, instituída em 1956, tem por função promover o crescimento de Estados em desenvolvimento mediante o financiamento de investimentos do setor privado e a prestação de assistência técnica e de assessoramento aos governos e empresas. Com capital inteiramente subscrito (meio essencial para o sucesso de suas intervenções), atua em parceria com investidores privados (destaque-se que não são aceitas garantias governamentais para projetos financiados) seja por empréstimos ou por participações acionárias em negócios. Fato é que seus compromissos de investimento cresceram de US\$ 2,1 bilhões em 1996 para US\$ 3,9 bilhões em 2004.

A AMGI, criada em 1988, ajuda a estimular investimentos estrangeiros nos países em desenvolvimento por meio de garantias a investidores estrangeiros contra prejuízos causados por riscos não comerciais, além disso proporciona assistência técnica para ajudar os países a divulgarem informações sobre oportunidades de investimentos. As coberturas de garantias da AMGI, que eram de US\$ 0,8 bilhão em 1996, passaram para US\$ 1,4 bilhão em 2004. Por fim, a CIADI proporciona instalações para a resolução – mediante conciliação ou arbitragem – de disputas referentes a investimentos entre investidores estrangeiros e os seus países anfitriões.

³⁴ São empréstimos, segundo Pellet (1999), concedidos a longo prazo (20 anos em média), sob condições bastante restritas, reembolsáveis na mesma moeda do empréstimo, cujo pagamento de juros é acompanhado de um período de carência de 3 a 7 anos.

A primeira operação do Banco no campo educacional foi aprovada em setembro de 1962, com a liberação do crédito de US\$ 5 milhões da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) para a construção de escolas na Tunísia, seguido, em outubro de 1964, por novo empréstimo na área da educação, agora para o financiamento da Faculdade de Agricultura da Universidade das Filipinas.³⁵

Atualmente existem três escritórios do BIRD no Brasil, localizados em Cuiabá, Recife e Brasília, para onde recentemente foi designado um diretor residente de operações para o País. Nas duas últimas décadas, o Banco Mundial investiu no Brasil mais de US\$ 2,1 bilhões somente em educação,³⁶ modificando as prioridades e promovendo uma radical transformação nas fronteiras entre o público e o privado.

Para garantir o cumprimento das condições impostas, entre as quais se destaca a exigência de que os projetos sejam individualizados e produtivos (rentáveis sob o ponto de vista financeiro), o Banco incentivou a focalização no ensino fundamental,³⁷ a

³⁵ Com a nomeação do ex-Secretário de Defesa dos USA Robert McNamar, em 1968, para a direção do Banco Mundial, iniciada estava a converção do Banco no principal organismo (financeiro) internacional relacionado à educação. Foi visando abrir os caminhos para a redefinição da educação, afastando-a de quaisquer empecilhos inerentes à sua concepção como instrumento de governabilidade e das metas da UNESCO, que Reagan, juntamente com Thatcher (governantes dos maiores cotistas do Banco), providenciou em 1984 a retirada dos EUA desta fundamental instância de debates sobre educação, abrindo um horizonte virtuoso para o Banco Mundial.

³⁶ No Fórum Mundial de Educação de Dacar (2000), os Estados participantes afirmaram que ‘não faltarão recursos para a educação’. O Banco Mundial criou o ‘*Education for All: fast-track initiative*’ para promover a universalização da educação básica por meio do fortalecimento de políticas nacionais e incremento do financiamento externo. Entre as informações que supostamente as pessoas não sabem sobre o Grupo Banco Mundial, em destaque em sua página oficial está sua preocupação com a educação, tida como fator central para o desenvolvimento, assim sintetizadas: “*We have committed around US\$33 billion in loans and credits for education, and we currently fund 157 projects in 83 countries. We work closely with national governments, United Nations agencies, donors, civil society organizations (such as community groups, labor unions, Non Governmental Organizations and faith-based groups), and other partners to support developing countries in their efforts to make sure that all children, especially girls and disadvantaged children, are enrolled in and able to complete a primary education by 2015. A good example of our lending in this area is the India District Primary Education Program, which specifically targets girls in districts where female rates of reading and writing are below the national average. Our support for this program has reached US\$1.3 billion and serves more than 60 million students in 271 districts in 18 of the 29 Indian states. In Brazil, El Salvador and Trinidad and Tobago, the projects we support have helped local communities increase their influence on the quality of education for their children by helping them to assess the performance of local schools and teachers*” (Disponível em: <<http://www.worldbank.org/tenthings/one.html>>).

³⁷ Entre 1990 e 1994, a carteira de educação compreendia cinco projetos para educação fundamental, totalizando 22.1% dos empréstimos. De 1995 a 1998, apenas 5.2% dos empréstimos foram destinados à educação. A redução nesse período deveu-se à necessidade de gerenciamento dos projetos em andamento e ao fato de que alguns deles requeriam reestruturações. Entre 1999 e 2002, o Banco iniciou quatro projetos de educação fundamental nas regiões pobres, dois deles direcionados para os Estados da Bahia e do Ceará, representando 8.2% do total dos empréstimos. Durante esse período, dos dez projetos iniciados centrados na educação fundamental, sete foram desenvolvidos no Nordeste e outras regiões pobres. Contaram com ações voltadas para melhoria do acesso de crianças pobres à educação, mediante provisão de infraestrutura e materiais educacionais

descentralização do ensino; a criação de mecanismos centralizados de avaliação concebidos como instrumentos para a intervenção do governo e do mercado na educação; a conversão das escolas em *locus* das políticas assistenciais (Bolsa-Família, por exemplo); o adestramento da força de trabalho nas unidades de formação técnico-profissional; o combate ao modelo europeu de universidade; a autonomia como desregulamentação das instituições universitárias para atuarem no mercado e, mais amplamente, o aprofundamento da mercantilização da educação dando indicações da imprescindibilidade de sua inclusão nas listas de liberalização depositadas na OMC.

Os dez projetos de desenvolvimento humano atualmente desenvolvidos, totalizados em US\$ 1,44 bilhão, representam um terço do programa deste Banco no Brasil, 28% do total da América Latina e 16% do investimento mundial do Banco nessa área. Especificamente no setor educacional³⁸ estão em andamento: o Projeto Escola Novo Milênio; o Programa de Educação na Bahia; o Programa de Melhoria da Escola do Brasil; o Projeto Integrado de Desenvolvimento e Melhoria da Qualidade na Educação de Pernambuco e Fundo de Fortalecimento da Escola II – FUNDESCOLA II.

Nesse sentido, adverte Maria Clara Couto Soares (2003, p. 15) que a importância do Banco não se limita ao volume de seus empréstimos, mas se relaciona principalmente à abrangência de suas áreas de atuação e ao caráter estratégico que declaradamente desempenha *“no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural”*.

(beneficiando diretamente um milhão de crianças pobres no Nordeste e em outras regiões pobres); o fortalecimento da capacidade das Secretarias de Educação dos Estados (habilitando-as para gerenciar uma crescente população estudantil); a ajuda ao governo federal e aos estaduais para criar sistemas de informação e avaliação para a educação fundamental; a implementação de padrões operacionais mínimos em todas as escolas; o reconhecimento da promoção do poder das comunidades locais, e a introdução de programas para crianças em situação desvantajosa. Em suma tem-se que, de 1990 a 2002, o total de investimentos em educação cresceu cerca de 12%, representando, segundo Relatório do Banco Mundial publicado em 2003, ganhos expressivos consubstanciados no aumento da taxa de escolarização líquida no ensino fundamental (parcela da população de 7 a 14 anos matriculada no fundamental) de 84% para 96% em todo o país, acompanhado pela redução da taxa de analfabetismo entre jovens de 9.8% para 4.2% no total do País.

³⁸ Disponíveis respectivamente em:

<http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_projeto/514.html>;
 <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_projeto/1645.html>;
 <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_projeto/718.html>;
 <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_projeto/2145.html>, e
 <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_projeto/508.html>.

A afirmativa de que “o Banco é mais importante como fonte de conhecimentos e assistência técnica [do que] como fonte de recursos financeiros”³⁹ coaduna-se perfeitamente com a volúpia do mercado e o declarado interesse de alguns Estados centrais, responsáveis pela determinação de metas tendentes à manutenção da dominação via abertura do mercado de educação superior dos Estados periféricos às suas empresas transnacionais de educação.

A natureza dessa assistência⁴⁰ justifica a pressão exercida sobre os Estados, que se sujeitam à atuação dos representantes dessas organizações internacionais, especialmente do Banco Mundial, que, organizados em grupo de trabalho, radicam-se em determinada região. Nessas oportunidades, colhem diagnósticos de situações específicas, generalizando-as,⁴¹ e, pela presença diária, fazem uma constante avaliação da capacidade de pagamento da dívida do Estado devedor mediante monitoramento e fiscalização quanto ao uso correto dos recursos e da adoção de comportamentos aconselhados pelo Banco.

Ao sistematizar essas idéias e transformá-las em ‘condicionalidades’ de ajuda ao desenvolvimento (SANTOS B. S., 2004), o Banco está, em verdade, a definir as bases das recomendações impostas aos Estados periféricos (SILVA M. A., 2003), na medida em que:

I – apregoam a existência de um distanciamento entre suas estruturas capitalistas internas, de um lado, e enaltecem as virtudes proclamadas pela modernidade,⁴² de outro, de

³⁹ Segundo informação contida no Relatório do Banco Mundial: “Avaliação da Assistência do Banco Mundial ao País. 12 de maio de 2003. Departamento de Avaliação de Operações”. Nesse mesmo documento, o Banco assegura aos seus estudos um *duvidoso* caráter “científico” e “neutro” e conclui em mais de uma passagem que, nas periferias, a melhor taxa de retorno para os investimentos em educação encontra-se no ensino fundamental (pautado por óbvio por suas diretrizes reformadoras). Por parecer impossível interpretar as normas constitucionais contidas nos arts. 205 e 209, segundo os quais a educação fundamental, direito subjetivo público, deve ser obrigatoriamente assegurada pelo Estado, foi atacada outras esferas da educação, cujo maior alvo vem sendo a educação superior.

⁴⁰ A suposta “quantia” de aprendizado e experiências acumuladas durante a vida de um projeto tanto pelo Governo quanto pelo Banco servem primordialmente a este que, certamente, desenvolverá novos mecanismos de manutenção da dependência de seus empréstimos cada vez mais seguros sob o manto da ajuda social.

⁴¹ A despeito de reconhecer que as políticas devem ser diferentes para cada país, conforme a etapa de desenvolvimento educacional em que se encontra, o Banco Mundial atua como se possuísse “*um saber certo sobre o que todos os governos devem fazer, um pacote pronto para aplicar, com medidas associadas à reforma educativa [de cunho econômico] universal*” (CORAGGIO, 2003, p. 100).

⁴² “O momento é percebido – ou apresentado – no Brasil como se a coerção liberalizante e modernizadora fosse uma avassaladora força da natureza à qual seria humanamente impossível resistir; como se dela dependesse nossa própria existência material. O medo está na base do mito elaborado e difundido pelos teóricos celebrantes. O leão ruge e não é possível contrariá-lo – quia nominor leo. A este leão pretendeu-se dar o nome de lado certo da história. A desinformada submissão com que as duas casas do Congresso – como as de outros países aliás – se apressaram a aprovar a Ata Final da Rodada do Uruguai e a longa série de estereotipadas argumentações do Ministério das Relações Exteriores para justificar suas posições traduzem esse estado de espírito” (PUIG, 1995, p. 118).

modo a convencer o Estado sob análise da necessidade da adoção de ajuda externa e a cooperação técnica;

II – asseveram que os países subdesenvolvidos estão marcados pelo monopólio das forças oligárquicas e conservadoras na estrutura de poder, consideradas verdadeiros entraves à aceitação de nova mentalidade;

III – salientam que as dificuldades do governo federal no planejamento da educação refletem negativamente na produção de recursos humanos e preparação de mão de obra qualificada, necessárias ao crescimento econômico desejado;

IV – apontam o interesse do empresariado industrial nacional em auferir maiores lucros com a presença das multinacionais;

V – aconselham a mudança de rumos aos investimentos na educação, propondo a redução de custos e maiores investimentos na educação básica, deixando os demais níveis de ensino à mercê de ofertas apresentadas pelas empresas de ensino privadas.

Por fim, induzem atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar.

Acompanhando os acontecimentos em todo mundo, com o incremento das negociações de serviços educacionais nas Rodadas da OMC, em 2002 o Banco Mundial lançou mais um de seus estudos estratégicos, denominados Higher Education in Brazil. Challenges and Options. March 2002. A World Bank Country Study. Naquela oportunidade, a bola da vez foi o caótico sistema de ensino superior no Brasil.

Nesse longo estudo, resumido por Afrânio Mendes Catani e João Ferreira Oliveira (2002), foram elencados entre os fatores determinantes da crise na educação brasileira dificuldades relacionadas ao financiamento, agravadas pela (a) gradativa diminuição dos recursos públicos; (b) baixa eficiência do sistema; (c) elevado custo-aluno/baixa relação alunos-docentes; (d) baixas taxas de matrículas; (e) uso ineficiente de recursos; (f) subutilização dos serviços acadêmicos; (g) duplicação de programas; (h) elevadas taxas de evasão e repetência; (i) elevados gastos com subvenção de serviços estudantis; (j) crescimento

da escolarização básica e pressão para aumentar vagas no ensino superior; (k) pouca flexibilidade às necessidades do mercado de trabalho; (l) inadequação do modelo de universidade de pesquisa para o mundo em desenvolvimento.

Movidos pelo discurso da necessidade de se reduzir a pobreza no mundo em desenvolvimento, o Banco Mundial definiu que as políticas e as estratégias a serem adotadas pelo Brasil deveriam estar calcadas no fomento da diversificação e da diferenciação dos sistemas e das instituições de forma a viabilizar também a diversificação de suas fontes de financiamento, mediante a redefinição de funções e atuação do governo brasileiro.⁴³

Criado em 1945 com o objetivo de zelar pela estabilidade do sistema monetário internacional, o Fundo Monetário Internacional atua por meio da cooperação e da consulta em assuntos monetários, disciplinando as políticas monetárias e fiscalizando sua implementação em qualquer dos seus 181 Estados-membros, por programas de ajustes estruturais e treinamentos.

O objetivo desses programas de ajuste ressalta Maria Clara Couto Soares (2003, p. 23) é:

assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, elevado grau de introversão, entre outras. A ideia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios, sobretudo na rigidez de suas economias. Consequentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a ser consideradas mais importantes do que o alívio da dívida.

Para evitar que desequilíbrios nos balanços de pagamentos e nos sistemas cambiais dos países-membros prejudiquem a expansão do comércio e dos fluxos de capitais internacionais, o FMI favorece a progressiva eliminação das restrições cambiais nos países-

⁴³ As medidas sugeridas passam pela: a) utilização de mecanismos de controle, avaliação das instituições e cobranças dos resultados/desempenhos; b) adoção de critérios de desempenho institucional, tornando o financiamento mais competitivo; c) ampliação da autonomia administrativa; d) adoção de políticas que priorizam a qualidade e equidade; e) fomento aos estabelecimentos privados; f) ampliação dos vínculos com o setor produtivo da economia; g) adaptabilidade do Instituto de Ensino Superior às exigências do mercado de trabalho; h) aumento da concorrência entre as instituições; i) concessão de autonomia às universidades públicas; j) apoio aos programas de excelência.

membros e concede recursos temporariamente para evitar ou remediar eventuais desequilíbrios na balança de pagamentos.

O Brasil, Estado fundador do FMI, possui hoje 1,47% do poder de voto da organização, correspondente a sua cota-parte no fundo, elevados para 2,63% dos votos do organismo se considerada a *constituency* brasileira, integrada por mais oito países (Colômbia, Equador, Guiana, Haiti, Panamá, República Dominicana, Suriname e Trinidad e Tobago).⁴⁴

Diante do temor do não cumprimento dos compromissos internacionais, justificado pelo agravamento da dívida externa brasileira e das dificuldades no desenvolvimento de projetos desenvolvimentistas, na década de 1990 e início deste século foram tomados oito empréstimos perante o FMI.⁴⁵

A despeito da recusa ao recebimento do crédito que lhe fora liberado em 28 de julho de 2005, quando o Banco Mundial aprovou um empréstimo de Assistência Técnica (TAL) para o Desenvolvimento Humano perante o FMI, vê-se no Anteprojeto da Reforma Universitária Brasileira, aprovado na mesma época, que não houve efetivo afastamento das metas estabelecidas pela agenda dos organismos formadores do Bretton Woods, principalmente as ditadas pelo FMI.⁴⁶

4.3 Do GATT/47 à Organização Mundial do Comércio

⁴⁴ Essas e outras informações sobre o FMI podem ser obtidas em PELLET (1999): <<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/relext/mre/orgfin/fmi/>> e, em: <<http://www.ifm.org>>.

⁴⁵ Sobre os pacotes de ajuda recebidos pelo Brasil, vide: ALMEIDA, Paulo Roberto de. O Brasil e o Sistema de Bretton Woods: instituições políticas em perspectiva histórica, 1944-2002. In: SILVA, Roberto Luiz; MAZZUOLI, Valério de Oliveira. *O Brasil e os acordos econômicos internacionais: perspectivas jurídicas e econômicas à luz dos acordos com o FMI*. Parte I, p. 30-64 e site do FMI: <<http://www.ifm.org>>.

⁴⁶ Com a nomeação do economista Murilo Portugal para o cargo de Secretário Executivo do Ministério da Fazenda, em abril de 2005, época em que o governo brasileiro anunciou que não renovaria o acordo com o FMI, segundo Roberto Leher houve um fortalecimento do “*elo de continuidade com o governo Cardoso: Portugal foi Secretário do Tesouro Nacional de 1992 a 1997 e assessorou o ex-Ministro Pedro Malan (Fazenda) durante o governo FHC*”. Com assessores que trazem em seus currículos passagens pelo FMI, Portugal e Joaquim Levy, Secretário do Tesouro, e o Ministro Antônio Palocci, as dificuldades para implementação de ordens internacionais são amenizadas.

Pela grandiosidade do projeto e das reiteradas objeções apresentadas pelo Congresso norte-americano, acompanhados de interesses europeus ainda fragilizados, o projeto inicial da Organização Internacional do Comércio – OIC foi substituído pelo GATT– *General Agreements on Tariffs and Trade*, um acordo firmado em 1947, aderido por 23 países logo na primeira rodada de negociações tarifárias realizadas em Genebra, sob o fundamento da necessidade da cooperação entre os Estados e da regulação dessas relações por normas jurídicas estáveis (CRETELLA NETO, 2003).

Calcado na premissa ideológica “*de que o livre comércio per si seria fator de crescimento e prosperidade indistintamente para todos os que dele participam*”, o GATT, desde seus primórdios, simplesmente ignorou, convenientemente, a desmedida heterogeneidade dos Estados que o compõem, bem como as posições que ocupam nas relações de poder e riqueza “*subjacentes ao padrão de relações que mantêm entre si*” (PUIG, 1995, p. 39).

Os cinco primeiros ciclos de debates sobre o acordo voltaram-se para a redução tarifária e a adesão de novos membros contratantes. As negociações bilaterais, realizadas produto a produto, com observância do princípio da *dominant supplier authority*,⁴⁷ na maioria das vezes pendiam para produtos industrializados, fabricados no hemisfério norte. Em função de problemas relacionados, primordialmente, à dificuldade de representação numérica, até a quinta rodada os Estados periféricos quase não participaram e não tiveram voz ativa nessas negociações.

Com a criação da UNCTAD – *United Nations Conference on Trade and Development*, em 1964, vários temas da Conferência de Havana foram retomados e se mostraram importantes na definição e no encaminhamento da proposta da NOEI – Nova Ordem Econômica Internacional, formulada pelos Estados em desenvolvimento. Nesse período, os Estados europeus mostravam-se relativamente recuperados, evidenciando o poder da união de seus representantes em torno das comunidades recém-criadas: CECA – Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (Tratado de Paris 1951); a CEE – Comunidade

⁴⁷ Por esse princípio, o fornecedor melhor articulado, detentor de maiores riquezas, conduz as negociações de forma a aplicar no mercado produtos e serviços da maneira que melhor lhe convier.

Econômica Europeia (Tratado de Roma 1957); e a EURATOM – Comunidade Europeia de Energia Atômica (Tratado de Roma 1957).⁴⁸

Novas rodadas de negociações foram realizadas, nas quais os 38 artigos inicialmente conformadores do GATT/1947 foram ampliados e revisados, seguindo o princípio da não discriminação entre os Estados contratantes.

Com o advento da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁴⁹ (1960), o nível dos debates aumentou em razão de sua metodologia de trabalho, fundada na adoção de decisões e recomendações voltadas para a criação de regras ou acordos multilaterais garantidores do progresso das nações em uma economia cada vez mais global.⁵⁰

A *Kennedy Round* (1963-1967) contou com a participação de 54 Estados e foi marcada pelo conflito entre o processo de integração europeu e alguns interesses expansionistas norte-americanos, pela emergência do mercado financeiro internacional privado de eurodólares (fator determinante para o recrudescimento da guerra fria) e pelo fortalecimento da aliança para o progresso.

⁴⁸ A integração europeia, iniciada em meados da década de 1950, teve seu marco constitutivo quando da assinatura do Tratado de Paris, em 1951, pela França, Alemanha, Itália, Holanda, Bélgica e Luxemburgo, visando à criação da CECA. Considerado por Robert Schuman como primeiro passo para a consolidação de uma solidariedade de fato, imprescindível para o fortalecimento da Europa diante da nova realidade instaurada no final da Segunda Guerra Mundial, foi seguido, com fulcro no ideal de construção de uma união política na Europa, pela criação, em 1957, da CEE e da Euratom. No primeiro, em vigor desde janeiro de 1958, ficou estabelecido como objetivo a criação de um mercado comum, mediante aproximação progressiva de políticas econômicas dos Estados-membros, na qual a expansão deveria vir acompanhada de estabilidade e melhoria do nível de vida “*enunciando as linhas reitoras de uma abordagem global de crescimento e competitividade*” (LOBO, 1997, p. 18). O segundo entrou em vigor na mesma época e fixou o propósito de os Estados-membros promoverem na Europa a utilização de energia nuclear para fins pacíficos. Compostas por órgãos diretivos, administrativos e consultivos, as três organizações criadas, CECA, CEE e o EURATOM, por decisão dos Estados contratantes, passaram a interagir de forma mais intensa, fomentando o paradigma comunitário da União Europeia (CAMPOS, 2004).

⁴⁹ A OCDE é uma organização internacional de caráter intergovernamental que sucedeu a Organização Europeia de Cooperação Econômica. Seu objetivo inicial era administrar a ajuda dos Estados Unidos e do Canadá, no quadro do Plano Marshall, ao processo de reconstrução europeia que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Atualmente composta de 30 Estados, trabalha rumo ao fortalecimento e à melhoria da eficácia da economia de seus contratantes. Informação disponibilizada em *site* oficial do governo brasileiro <<http://www.fazenda.gov.br/sain/pcnmulti/>> destaca que a OCDE, apesar de não constituir foro de negociação político-diplomática, vem crescendo em atuação no aspecto normativo, dada sua agilidade e, principalmente, porque seus contratantes somam, aproximadamente, 65% do PIB mundial.

⁵⁰ Nesse período, na América Latina, várias foram as tratativas voltadas para a integração regional. A título de exemplo, pode-se elencar a assinatura, em 1980, do Tratado de Montevideu institutivo da ALADI – Associação Latino-Americana de Desenvolvimento e Integração; a criação da Declaração de Iguazu, em 1985, firmada entre Brasil e Argentina; a criação do PICE – Programa de Integração e Cooperação Econômica entre Brasil e Argentina, em 1988, fortalecendo a relação entre Brasil e Argentina; a criação do Acordo de Complementação Econômica n. 14, firmado no âmbito da ALADI e, por fim, em 1991, a criação do Mercosul, com o advento do Tratado de Assunção, firmado entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.

Em 1973-1979, em meio à crise das economias industriais, aconteceu a *Tokyo Round*. A ascensão do Japão como potência econômica mundial ao lado do crescimento de novos núcleos de industrialização em países em desenvolvimento aumentou os conflitos de interesses das grandes nações, que arrumaram formas de garantir a proteção de seus mercados mediante o acolhimento de novas questões a serem reguladas pelo GATT. As negociações, que se limitavam aos produtos, passaram gradativamente a abranger questões afeitas às políticas nacionais.

Na década de 1980, “*a transnacionalização do capital americano [...], a divisão internacional do trabalho dentro da qual produtos industrializados de tecnologia madura passaram a ser fabricados em determinados pontos do terceiro mundo, contribui[u] para o surgimento de novos centros industrializados*” (PUIG, 1995, p. 44), gerando também a transnacionalização da produção e do consumo.

Em resposta à crescente complexidade das relações internacionais de comércio, deflagrada ficou a necessidade de substituição do modelo bipolar, típico da guerra fria, pelo multipolar. Ante o vulto das negociações travadas pelas transnacionais e a relativização das fronteiras entre as políticas internas e as internacionais (dada à gradativa ingerência dos Estados desenvolvidos), novas medidas foram adotadas “*no sentido de coibir possíveis ou efetivas incursões de países [em desenvolvimento] no terreno da produção industrial tecnológica avançada*” (PUIG, 1995, p. 45) e uma nova rodada de negociações foi iniciada com vistas à melhor regulamentação do crescimento econômico mundial.

A Rodada do Uruguai teve início com a Declaração de Punta Del Este, com a participação dos 92 Estados contratantes do GATT/47, em setembro de 1986. Com o crescimento do endividamento dos Estados periféricos ao lado da força do discurso liberal apoiado por Reagan, a preocupação com o desenvolvimento dos Estados periféricos foi deixada de lado em nome do aclamado ajuste exigido pelos novos ditames de desregulamentação, competitividade, flexibilidade e eficiência global.

A enorme dificuldade em cumprir as obrigações financeiras assumidas internacionalmente deflagrou o papel estratégico das organizações⁵¹ criadas em Bretton Woods, dirigidas pelos Estados centrais, há tempos camuflados pela onda desenvolvimentista capitalista das décadas de 1960 e 1970.

Evidente estava a coordenação das finalidades e da atuação do BIRD e do FMI, responsáveis por uma:

ação concertada do Norte em relação ao Sul e sua atuação vê-se agora reforçada e complementada pelo novo GATT [...] [que] sob a argumentação da livre concorrência, [visa tão somente] criar normas que cristalizem o controle estratégico da inovação e da difusão tecnológica pelo Centro e que eliminem obstáculos e/ou limitações das legislações nacionais à liberdade irrestrita de instalação do capital transnacional em qualquer uma de suas formas (PUIG, 1995, p. 50-69).

Sem negar essa perspectiva, na Cúpula de Veneza, o G7 (grupo dos Estados mais ricos do mundo, hoje G8 com a inclusão da Rússia) afirmou mais uma vez o poder supranacional dessas instituições ao declarar que seus objetivos agora se concentravam em *“traçar a política econômica dos países endividados, os de renda média em particular”* (PUIG, 1995, p. 51).

Com a redução do diálogo entre os Estados centrais e periféricos, estabeleceram-se os limites da ordem vigente. A partir da década de 1970, o esvaziamento dos debates desenvolvimentistas nas instâncias internacionais ensejou a busca de alternativas pelos blocos.

De um lado os Estados periféricos buscaram os foros das Nações Unidas visando reforçar suas soberanias abaladas por Estados desenvolvidos e grandes conglomerados transnacionais. De outro, os Estados centrais, que, em inegável exercício de força diante da posição hierarquicamente ocupada, interessados na expansão econômica global, tentaram fragilizar ainda mais as economias endividadas, levando os debates para os foros criados por eles próprios.

⁵¹ Confirmam a coordenação entre a atuação da OMC, do BIRD e do FMI os acordos firmados entre eles. O *Agreement between the International Monetary Fund and the World Trade Organization*, assinado na Conferência Ministerial de Cingapura, de dezembro de 1996, sela os laços entre a OMC e o FMI. Seguido do *Agreement between the International Bank for Reconstruction and Development, the International Development Association and the World Trade Organization*, assinado em abril de 1997 pela OMC e pelo BIRD.

Nesse contexto, resultado de uma reunião entre funcionários do governo dos EUA, organismos internacionais e economistas latino-americanos, realizada em 1989 no *International Institute for Economy* (Washington), foi firmado o Consenso de Washington,⁵² um conjunto de reformas essenciais, de cunho neoliberal, voltadas para a superação da crise econômica latino-americana e retomada dos rumos do crescimento.

Não bastasse essa nova perspectiva, vários assuntos que estavam fora da pauta de negociações passaram a ocupar posições decisivas no prosseguimento dos trabalhos, a exemplo dos produtos agrícolas e da propriedade intelectual. As relações comerciais cada vez mais vultosas agora exigem a criação de outros órgãos capazes de solucionar problemas oriundos do descumprimento das normas criadas e acolhidas pelos Estados contratantes do Acordo GATT.

A realização da Oitava Rodada do GATT, em um Estado periférico, o Uruguai, marcou o grande interesse dos Estados centrais em manter sob sua influência os devedores e especialmente os potenciais mercados consumidores de seus produtos e serviços.

A Rodada do Uruguai, apresentada ao mundo como Negociações Comerciais Multilaterais (NCMs), teve início em 1986 e acabou por ampliar as funções e as prerrogativas dos órgãos constitutivos não mais do GATT/47, mas da OMC, um verdadeiro foro de negociações (desiguais entre desiguais). Seu encerramento, em 1993, na cidade de Marraqueche, com a assinatura do Acordo por 124 Estados e a Comunidade Europeia, demonstrou o peso do ideário da transnacionalidade das relações comerciais,⁵³ apregoado a todo custo pela nova organização internacional criada.

⁵² Essa expressão foi primeiramente utilizada pelo economista John Williamson, ao resumir em dez as recomendações dominantes nas *“instituições de Bretton Woods”* e no Departamento do Tesouro dos EUA, como lembra Agostinho dos Reis Monteiro (2003). Foi nessa época que *“as agências multilaterais fortemente influenciadas pelos Estados Unidos, como o FMI e o World Bank, passaram a condicionar os empréstimos aos chamados países em desenvolvimento a reformas institucionais como a redução do papel do Estado, bem como privatizações de serviços como saúde, previdência social e educação superior”* (GHISOLFI, 2004, p. 95).

⁵³ A transnacionalização, concluiu Carmen Soriano Puig, desvela formas, combinações, possibilidades múltiplas: investimento direto em todos os setores econômicos, principalmente nos mais dinâmicos; distribuição e diversificação das atividades de uma mesma corporação entre vários países e continentes; fragmentação geográfica da fabricação de um mesmo produto entre as subsidiárias de uma mesma corporação, situadas nos mais diversos pontos do globo; gerência e administração instantâneas transfronteiriças a partir de um centro diretor; *joint-ventures* minoritárias em capital efetivamente controladas via tecnologia; crescente concentração do controle da inovação da difusão tecnológica em nível mundial. E, permeando tudo isso, a consolidação de um sistema financeiro internacional privado, que também busca melhores oportunidades de negócios, com uma natural vocação especulativa e orientação para curto prazo. (PUIG, 1995, p. 67). Segundo Luciano Tomassini,

Aberto estava o campo para novas incursões dos Estados centrais nos Estados periféricos politicamente desorganizados, economicamente quebrados pelas elevadas taxas de juros e pelo crescente endividamento e desconhecedores de vários temas e das consequências oriundas de possíveis negociações, reflexo da falta de representantes nas mesas de negociações.

Uma rodada não essencialmente comercial culminou no reconhecimento da necessidade do incremento do comércio transnacional para além das fronteiras, de forma indissociável às ingerências nas formas de administração de mercados nacionais aliados ao controle de políticas econômicas nacionais.

Setores que, até então, estavam formalmente limitados ao poder decisório soberano dos Estados Nacionais foram incluídos nas negociações graças às interpretações tendenciosas das vantagens da liberalização, cujos resultados do impacto da globalização de produção e dos mercados aliados aos efeitos cruzados de decisões tomadas nacionalmente sobre uma gama cada vez maior de atividades internacionais e vice-versa beiram à imprevisibilidade (THORSTENSEN, 2001).

Ao lado dos pilares norteadores de acordos comerciais mantidos nas bases de livre comércio e livre concorrência, novas obrigações foram assumidas pelos Estados contratantes, nos moldes do Acordo Constitutivo da Organização Mundial do Comércio (1994), a saber:

a) não discriminação entre produtos nacionais e produtos estrangeiros importados, podendo incidir sobre os últimos apenas impostos de importação, mas nenhuma outra tarifa interna que não grave igualmente produtos locais; b) a proibição geral de restrições quantitativas à importação por meio de quotas; c) vedação à prática de *dumping*, que consiste em linhas gerais, em exportar produtos ou serviços por preço inferior aos praticados no mercado interno; e d) a restrição de subsídios governamentais, de modo a não favorecer a indústria nacional, especialmente quando sua concessão for condicionada à exportação (CRETELLA NETO, 2003, p. 2-3).⁵⁴

“este fenómeno comenzó a percibirse a mediados de los años sesenta, cuando el valor de la producción de lãs subsidiarias de las grandes firmas industriales em el extranjero comenzó a superar el valor del comercio internacional” (TOMASSINI, 1997, p. 16).

⁵⁴ Leonardo Nemer Caldeira Brant explica que a *“noção de discriminação no direito do comércio internacional é propositadamente aberta”*, o que complica sobremaneira sua aplicação nas negociações versantes sobre serviços *“porque, diferentemente do comércio de bens, cuja discriminação aplica-se unicamente ao produto, o comércio internacional de serviços também inclui os prestadores do serviço”* (NEMER, 2002, p. 78).

Diferentemente do Acordo do GATT/47, o Acordo da OMC estabeleceu em seus anexos⁵⁵ outros dois acordos, o GATS – *General Agreement on Trade in Services* (Anexo 1-B) e o TRIPS – *Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights*. (Anexo 1-C).

Atualmente com 150 membros, a OMC tem personalidade jurídica internacional,⁵⁶ o que lhe assegura competência para criar normas válidas internacionalmente (MELLO, 2002). Com orçamento próprio formado por dotações recebidas de seus contratantes, tem autonomia administrativa com quadro próprio de funcionários e órgãos⁵⁷ formalmente constituídos pelas Conferências Ministeriais; pelo Conselho Geral; pelo Órgão de Solução de Controvérsias/Órgão Permanente de Apelação, e pelo Secretariado.⁵⁸

Outras rodadas se sucederam com a inclusão gradativa de novos temas, tais como: serviços marítimos e meio ambiente negociados em 1996 na Rodada de Singapura; telecomunicações básicas, serviços financeiros e propriedade intelectual debatidos em 1997; produtos têxteis e vestuário, medidas de salvaguardas urgentes de serviços, normas de origem, contratação pública e solução de controvérsias analisados, em 1988, na Rodada de Genebra; questões relacionadas à propriedade intelectual, em 1999, na Rodada de Seattle; o início das negociações sobre agricultura, serviços e concessões em 2000, e, em 2005, a plena integração ao GATT dos produtos têxteis e de vestuário.

Pelo Acordo GATS, foi regulamentada a oferta de prestação de serviços, entre os quais pretende parte da doutrina e de representantes governamentais ver amplamente incluídos e liberalizados os serviços educacionais.

Primeiro e único conjunto de normas multilaterais voltado para o comércio internacional de serviços, este Acordo veio responder às demandas oriundas do crescimento

⁵⁵ Os acordos constantes nos Anexos 1, 2 e 3, os denominados Acordos Multilaterais, fazem parte do Acordo constitutivo da OMC, obrigatórios, por isso mesmo, a todos os Estados contratantes. O Anexo 4 trata de Acordos Comerciais Plurilaterais, muito embora também faça parte do Acordo constitutivo, obriga tão somente os Estados que o aceitaram expressamente.

⁵⁶ Segundo José Cretella Neto (2003, p. 64), a “*OMC deve ser classificada como organização internacional de finalidade mista (política e econômico-comercial), parauniversal, intergovernamental, de cooperação e independente*”.

⁵⁷ Sobre a composição, o funcionamento e as funções de cada um dos órgãos, *vide* (THORSTENSEN, 2003); (CRETELLA NETO, 2003).

⁵⁸ A entrada do Brasil na OMC se deu com o depósito do Instrumento de Ratificação perante o Diretor-Geral do GATT, em Genebra, em 21.12.1994, seguida da promulgação do Decreto n. 1.355, de 30.12.1994, data de sua publicação no DOU e entrada em vigor.

da economia no setor de serviços ao longo dos últimos 30 anos, consequência inexorável dos avanços dos meios de comunicação.⁵⁹

Diferentemente do que aconteceu em relação às negociações do GATT, marcada pela criação e pela aprovação de normas gerais aplicadas indistintamente em todos os setores (com exceção daqueles que não fizeram parte das listas de negociações), no GATS as negociações pautaram-se pela tentativa de liberalização progressiva⁶⁰ de mercados de serviços⁶¹ a partir de listas positivas de compromissos.⁶²

Administrado pelo Conselho para o Comércio, em funcionamento desde 1995, o Acordo GATS é dividido em seis partes: (a) a primeira abrange o âmbito de aplicação e definições, (b) na segunda estão previstas as obrigações e as disciplinas gerais do Acordo; (c) na terceira constam os compromissos específicos; (d) na quarta, a maneira pela qual se dará a liberalização do comércio de serviços – progressivamente; (e) na quinta, as disposições institucionais; e (f) na sexta, anexos sobre exceções e negociações de alguns serviços para os quais, excepcionalmente, não se aplica o princípio da nação mais favorecida.⁶³

O início efetivo das negociações sobre serviços se deu em 2000, época em que o Conselho de Serviços aprovou o chamado *roadmap*, contendo as diretrizes de trabalho. Mas foi somente em novembro de 2001, na Rodada de Doha, que as negociações pautadas pela

⁵⁹ Em todo o mundo o setor terciário tem apresentado o mais dinâmico crescimento, correspondendo a 1/3 das vagas de emprego e aproximando-se de 2/3 do volume total de toda a produção econômica, nada menos que 60% do comércio mundial. Em 1999, o valor do comércio transfronteiriço já alcançava 1.350.000 milhões de dólares. *¿Por qué es importante la liberalización de los servicios?* Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gats_factfiction2_s.htm>. Acesso em: 13 dez. 2005. Recorda Vera Thorstensen (2003, p. 196) que “o grande demandante da inclusão do tema serviços na Rodada [do Uruguai] foram os EUA e CE, os maiores fornecedores do comércio internacional dessa área”.

⁶⁰ Apesar de estar previsto que o processo de liberalização deve respeitar os objetivos da política nacional e o nível de desenvolvimento de cada membro, tanto de forma geral quanto para os setores individuais, com a flexibilidade apropriada para os membros em desenvolvimento, esta não tem sido factível diante das inominadas e incalculáveis pressões exercidas pelos Estados desenvolvidos nas instâncias de negociação.

⁶¹ No Acordo GATS foram definidos 12 setores: serviços profissionais e de consultoria (médico, jurídico, engenharia, contábil, pesquisa e desenvolvimento, computação, imobiliário, propaganda e vendas), serviços de comunicação, serviços de construção e engenharia, serviços de distribuição, *serviços de educação*, serviços ambientais, serviços financeiros e seguros, serviços de turismo e viagens, serviços de recreação, cultural e de esporte, serviços de transporte, dentre vários outros. E 155 subsetores.

⁶² As listas de serviços são negociadas passo a passo pelos Estados contratantes e abordam detalhadamente os setores objeto de abertura, bem como o grau de acesso aos mercados, conforme as ofertas apresentadas pelos negociadores.

⁶³ Essas exceções à aplicação do princípio da não discriminação constam de um acordo firmado entre os Estados contratantes, no prazo de 10 anos, a contar da entrada em vigor do GATS, em janeiro de 1995. O mesmo direito é assegurado aos novos Estados contratantes. Passados os dez anos, como garantir boas negociações para o povo brasileiro?

necessidade da promoção do crescimento econômico dos Estados contratantes foram ratificadas e passaram a contar com prazos para sua implementação.

A partir das diversas propostas, apresentadas principalmente pelos países centrais, todos os demais Estados contratantes, em cumprimento às normas contidas no preâmbulo, artigos IV e XIX do Acordo GATS, assumiram o dever de apresentar petições iniciais com seus compromissos específicos em 30 de junho de 2002 e suas respectivas ofertas em 30 de março de 2003.⁶⁴

O mais importante resultado da Rodada foi a elaboração e a aprovação de uma declaração, fonte norteadora dos trabalhos desenvolvidos na Rodada de Cancún (2003) e na Rodada de Hong Kong (2005).

A Declaração de Doha para o Desenvolvimento ratificou o compromisso de os Estados contratantes abrirem seus mercados sem prejuízo da definição da regulamentação nacional sobre a matéria.

Responsáveis por movimentação nada desprezível de aproximadamente 200 bilhões de dólares em 2004,⁶⁵ os serviços educacionais não escaparam das negociações, sob quatro modos distintos:

⁶⁴ Entre 31 de março e 12 de junho de 2003, 26 membros submeteram ofertas de liberalização, a saber: Argentina, Austrália, Bahrein, Canadá, Taipé, República Checa, Islândia, Israel, Japão, República da Coreia, Liechtenstein, Macau, China, México, Nova Zelândia, Noruega, Panamá, Paraguai, Polônia, Eslovênia, St. Christopher and Nevis, Suíça, Estados Unidos e Uruguai. Todos os demais, receosos, não apresentaram tempestivamente suas propostas. Em resposta, o Conselho Geral, seguindo as recomendações do Conselho de Comércio de Serviços, mediante decisão (WT/L/579) adotada em 2 de agosto de 2004, fixou novas metas: (a) os membros que ainda não tivessem apresentado suas propostas de liberalização do comércio de serviços deveriam fazê-lo o quanto antes; (b) a necessidade de fixar uma possível data para apresentação de ofertas revisadas pelos Estados contratantes; (c) o compromisso de todos os Estados contratantes, reconhecendo a importância de se proporcionar um acesso efetivo aos mercados dos demais Estados proporcionarem ofertas de alta qualidade, especialmente nos setores e nos modos de maior interesse para as exportações dos Estados em desenvolvimento, com atenção aos Estados menos adiantados; (d) o compromisso de os Estados contratantes alcançarem níveis progressivamente mais elevados de liberalização *sem* excluir em princípio nenhum setor de serviços e modos de prestação, devendo ainda prestar especial atenção nos setores e nos modos de interesse para as exportações dos Estados em desenvolvimento. Fica ainda notificado o interesse dos Estados em desenvolvimento e dos demais membros em assegurar o modo de comercialização 4; (e) os Estados contratantes devem intensificar seus esforços para a conclusão das negociações sobre a elaboração das normas elencadas no § 4º do artigo VI, e artigos X, XIII e XV do GATS, tudo em conformidade com seus respectivos mandatos e prazos, entre outras.

⁶⁵ A Austrália, que em 1970 exportava US\$ 6 milhões em ensino superior, chegou a US\$ 2 bilhões em 2000, segundo dados da OECD. Há 12 anos, só os EUA já exportavam aproximadamente US\$ 7,5 bilhões em serviços de educação (BARELLI, 2003). Segundo Peter Allgeier, ex-representante do Comércio nos USA, em 2002, o Banco Mundial estimava que a liberalização dos serviços poderia produzir ganhos para os países em desenvolvimento cerca de 4,5 vezes maiores que os ganhos obtidos apenas com a liberalização de produtos.

Modo 1 – A Educação à distância ou *e-learning* desenvolveu-se paralelamente à evolução da Internet, responsável pela viabilização da maior difusão de informações.⁶⁶ São serviços transfronteiriços, assim considerados por serem prestados em um Estado sendo percebido e utilizado em outro (*cross border supply*), sem o movimento físico do consumidor.

Modo 2 – Dá-se por consumo no estrangeiro, pelo deslocamento de estudantes de um Estado para outro Estado, no qual os serviços educacionais são prestados (*consumption abroad*).⁶⁷

Modo 3 – Mercado pela presença comercial do fornecedor, dá-se quando uma empresa prestadora de serviços educacionais de um país estabelece filiais ou sucursais em base territorial de outro Estado-contratante de forma a oferecer seus serviços diretamente em Estado alheio (*comercial presence*).⁶⁸

Modo 4 – Ocorre pelo deslocamento temporário de pessoas físicas, normalmente professores e pesquisadores, de seu Estado de origem para outros Estados, com vistas a prestar seus serviços (*presence of natural persons*).

O primeiro passo havia sido dado. A pedido do Conselho de Comércio de Serviços, a nota interpretativa S/C/W/49,⁶⁹ de 23 de setembro de 1998, foi cuidadosamente preparada pela Secretaria da OMC no contexto do programa de intercâmbio de informações, cuja finalidade – atestada no próprio documento – não era outra senão proporcionar información documental para los debates sectoriales que el Consejo llevará a cabo.⁷⁰

⁶⁶ Nessa área são crescentes os cursos de capacitação e de pós-graduação. A inexistência de normas internacionalmente conhecidas sobre o assunto é somente mais um agravante da situação diante da reconhecida dificuldade que existe em avaliar o nível de qualidade, idoneidade e desempenho destas instituições (HERMO, 2005).

⁶⁷ Normalmente, são os estudantes dos Estados periféricos que se dirigem para os Estados centrais. Em 2003, estimava-se que aproximadamente 1,5 milhão de estudantes estrangeiros estiveram matriculados em instituições de ensino espalhadas nos EUA, na Austrália e na Nova Zelândia (GROSSI, 2003).

⁶⁸ Neste modo são comuns os contratos de franquia. Eis aqui, como pondera Boaventura de Sousa Santos (2004), uma área de grande potencial de conflitos, em razão dos choques travados entre as empresas prestadoras de serviços educacionais (em bases comerciais) e políticas nacionais de educação, a despeito destas encontrarem-se cada vez mais submetidas aos ditames internacionais de investimento.

⁶⁹ Estruturada em quatro partes, esta nota aborda a definição, a importância econômica e a estrutura do mercado de serviços educacionais, as características do comércio internacional do setor, as perspectivas de compromissos assumidos nos moldes do Acordo GATS e demais fontes de informações imprescindíveis para a completa abertura do setor.

⁷⁰ Na nota interpretativa S/C/W49/1998, os serviços de educação foram categorizados em: ensino primário, secundário, superior (do terceiro grau) e de ensino destinado aos adultos.

Em declarado abandono à educação fundamental e técnica, que demandam elevados gastos e longos prazos para que o retorno possa ser percebido, foi priorizado o ensino superior, com vistas nos cursos de graduação, pós-graduação e estudos não universitários (conforme classificação internacional de normalização da educação aprovada pela UNESCO em 1976, atualizada em 1997 – CINE).

O segundo passo foi dado em 1999 quando o Secretariado da OMC lançou, unilateralmente, o rol de serviços regulamentados ou em vias de o ser, ratificando a inclusão da educação nas mesas de negociação.

Desde essa época, as declarações que se seguiram, em especial a de Doha (2001), reafirmam a necessidade de liberalização⁷¹ sob o argumento de que os serviços educacionais são passíveis de negociação diante da existência de largas fatias do ensino organizadas pela iniciativa privada, a caracterizar suas bases comerciais, não obstante constar textualmente em várias declarações oficiais da OMC e no próprio Acordo GATS que os serviços governamentais estão excluídos do acordo, não havendo nada que obrigue expressamente um Estado a privatizar (palavra *inexistente* no vocabulário GATS) seus serviços.

Em pronunciamento ao Comitê de Negociação Comercial da OMC, o Vice-Representante de Comércio dos Estados Unidos Peter F. Allgeier noticiou que, para os EUA,

⁷¹ Cumpre anotar que dos 21 Estados que assumiram os compromissos nessa área, os únicos que já apresentaram propostas de negociação foram a Austrália, os EUA e a Nova Zelândia, os maiores adeptos da supramencionada liberalização, porque já estão exportando sistemas de educação superior. Entre os pedidos apresentados por estes Estados destacam-se: – interdição de serviços de ensino superior, de ensino para os adultos e de formação oferecida por entidades estrangeiras; – impossibilidade para os fornecedores estrangeiros desses serviços de obter autorização para estabelecer locais no território dos outros Estados membros; – impossibilidade de receber autorização para funcionar em outros países como estabelecimentos aptos a conferir diplomas; – aplicação de restrições injustificadas para a transmissão por via eletrônica de materiais de cursos; – aplicação de um exame de necessidades econômicas aos fornecedores de serviços; – medidas impondo o recurso a um associado nacional; – recusa em autorizar os fornecedores privados de participar voluntariamente de empresas com associados nacionais e não nacionais e a se retirar voluntariamente dessas empresas conjuntas; – prazos extremamente longos quando uma autorização é exigida e, em caso de recusa, falta de justificativa ou de informação sobre as razões da decisão; – tratamento fiscal discriminatório com respeito aos fornecedores estrangeiros; – sócios estrangeiros numa empresa conjunta tratados menos favoravelmente que os nacionais; – franquia tratada menos favoravelmente que outros tipos de estrutura comercial; – leis e regulamentos nacionais aos quais faltam a precisão e são objeto de administração não igualitária; – subvenções ao ensino superior, à educação de adultos e à formação que não são objeto de divulgação clara e transparente; – prescrições mínimas relativas às locações no país de rigor desproporcional, fazendo com que a atividade se torne antieconômica; – pessoal especializado e qualificado cuja presença é necessária a título temporário encontram dificuldades para obter vistos de entrada e de saída; – remessa de lucros submetida a direitos e taxas excessivamente onerosas no que diz respeito à conversão de divisas; – direitos e taxas excessivos são impostos em matéria de acordo e de pagamento de impostos sobre a renda auferida.

a liberalização dos serviços tem um efeito multiplicador que se reflete em toda a economia: cada produto, ideia ou consumidor é afetado e beneficiado por um setor de serviços mais eficiente e eficaz. Na medida em que o setor de serviços seja aberto e modernizado, os países recebem um impulso econômico e a competitividade de suas empresas e trabalhadores evolui (ALLGEIER, 2005).

Curioso é que, apesar de apoiarem desmedidamente a privatização do ensino e o afastamento do Estado do provimento desse serviço público consubstanciado no direito fundamental à educação, como concluiu Juliana do Couto Ghisolfi, “*os Estados Unidos possuem o maior sistema de educação superior de massas porque contam com a participação ativa do poder público*” (2004, p. 96).

Não é sem razão que defendem veementemente seja liberada a comercialização de serviços educacionais superiores. A um, porque o GATS conta com a possibilidade de acolhimento e cumprimento das normas internas adotadas no setor. A dois, porque possuem um corpo técnico de profissionais das mais variadas áreas apto a combater quaisquer pleitos encaminhados por Estados contratantes que alegarem descumprimento do princípio da não discriminação e demais normas previstas no Acordo GATS. A três, porque, ainda que haja importação de educação superior, sabe-se que os americanos não costumam aderir a programas desse tipo, haja vista a imensa capacidade que têm de acreditar que são modelo em tudo e para todo o mundo. A quatro, porque o governo americano não dá mostras de deixar de oferecer financiamento público para o setor. Por fim porque, muito mais do que se imagina, os Estados, em especial os periféricos, tendem a acolher as ofertas internacionais como supostamente perfeitas e imprescindíveis para a retomada do elo perdido entre as carências nacionais e a modernidade.

A União Europeia, por sua vez, seguramente respondendo às pressões do mundo acadêmico, decidiu que os países que a integram devem manter a educação e em particular o ensino superior nos níveis de abertura atuais, em que o serviço público, na maior parte de seus membros, é protegido. Atentos para a importância do ensino e da cooperação pedagógica no desenvolvimento e no fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas, objetivos universalmente reconhecidos, em 25 de maio de 1998, a Declaração da Sorbonne (*Magna Charta Universitatum de Bologna*) foi assinada, oportunidade em que o papel das

universidades no desenvolvimento das dimensões culturais na Europa foi ratificado. Sensibilizadas, as Instituições Europeias de Ensino Superior assumiram a responsabilidade pela criação do Espaço Europeu do Ensino Superior e assinaram em Bolonha, em junho de 1999, a Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus, estabelecendo regras comuns de estruturas curriculares e sistemas de certificação e de avaliação, entre outras, levando em consideração as peculiaridades de cada Estado, visando facilitar a mobilidade de estudantes e docentes e incrementar a oferta europeia no mercado transnacional.

Grosso modo, à luz dos discursos esposados nas rodadas de negociação tem-se que os serviços fornecidos no exercício da autoridade governamental categorizados, em *princípio*, fora da área de serviços comerciais não receberiam tratamento mercantil.

Os mais precipitados logo entenderam (ou quiseram entender) que as universidades estavam fora de qualquer perigo, dado o fato de organizarem-se sob os auspícios governamentais.

Tantos outros perceberam tratar-se de mais uma armadilha liberalizante. A tese segundo a qual a educação superior pode ser tratada como serviço comercial regulamentado no quadro da OMC, dada a existência de provedores privados de educação reconhecidos pelos governos, decorre “*de uma interpretação abusiva de um dispositivo talvez propositadamente redigido de forma ambígua*” (DIAS, 2003a, p. 822), o que, aliás, pode ser confirmado a partir da leitura do documento preparado pela OMC visando elucidar a aplicação das normas relativas à educação que enfatiza:

esa exclusión constituye un compromiso explícito de los gobiernos de la OMC de permitir servicios financiados con fondos públicos en esferas fundamentales bajo su responsabilidad. Los servicios gubernamentales se definen en el Acuerdo como servicios no suministrados en condiciones comerciales ni en competencia con otros proveedores. Esos servicios no están sujetos a las disciplinas del AGCS, no quedan abarcados por las negociaciones, ni se les aplican los compromisos en materia de acceso a los mercados y trato nacional (igual trato para las empresas extranjeras y nacionales). El enfoque del establecimiento de compromisos adoptado en el AGCS significa que los Miembros no están obligados a contraer compromisos en todo el universo de los sectores de servicios. Puede ocurrir que un gobierno quiera contraer un compromiso sobre el nivel de competencia extranjera en un determinado sector por considerar que ese sector representa una función gubernamental fundamental o por cualquier otro motivo. En este caso las obligaciones de ese gobierno son

mínimas, por ejemplo transparencia en la reglamentación del sector y no discriminación entre los proveedores extranjeros.⁷²

Por se tratar de bem público instrumentalizado via prestação de serviços públicos, os governos soberanamente organizados têm a prerrogativa, no caso brasileiro conferida pelo art. 209 da Constituição da República de 1988, de delegar a instituições da sociedade civil determinadas funções e atividades, observando as normas gerais basilares vigentes no ordenamento jurídico (DIAS, 2003).

Eis aqui o ponto central a ser debatido. Em quais bases o Brasil pretende desenvolver-se rumo à internacionalização do seu ensino superior? Em bases mercantilistas? Ou em bases de cooperação internacional fundamentada na solidariedade e na dignidade da pessoa humana?

A opção não parece fácil, razão pela qual é ordem do dia definir quais serão as estratégias de negociação desse direito nas organizações internacionais, especialmente na OMC.

No Brasil, o debate nos órgãos dos poderes constituídos, em especial no Legislativo e Executivo, ganhou espaço nas pautas de trabalho somente em 2002, quando a Deputada e Vice-Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal Iara Bernardi (PT-SP) solicitou uma audiência para o esclarecimento das tratativas entabuladas com a OMC dos serviços educacionais.

Na sociedade civil tanto se deu a III Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas (III Cumbre),⁷³ realizada entre 25 e 27 de abril de 2002, em Porto Alegre,

⁷² Esta ressalva está textualmente prevista no documento Entender La OMC, disponibilizado no site: <<http://www.wto.org>.> Acesso em: 19 dez. 2005.

⁷³ Sobre o evento, Miguel Rojas Mix (Diretor do Centro de Estudos e Cooperação com Ibero-América) declarou que “a III Cumbre se constitui em um passo essencial para a consolidação de uma comunidade acadêmica ibero-americana. O convite da reitora [da UFRGS] Wrana Maria Panizzi teve uma importante acolhida não somente nos meios acadêmicos. Participaram reitores espanhóis, portugueses e da América Latina, desde o Rio Bravo até as universidades austrais, sem contar o significado que atribuíram ao ato, as autoridades federais. O tema Universidade Pública, Educação e Desenvolvimento é significativo em dois aspectos: porque constitui o lema essencial que define nossas universidades desde a Reforma de Córdoba, de 1918; e porque, atualmente, em face das políticas neoliberais que pretendem levar a educação superior ao mercado, essa missão da universidade pública de unir a educação ao desenvolvimento, assim como a outras de suas funções sociais, está seriamente ameaçada. Esse terceiro encontro acionou a sirene de alarme, prevenindo os governos e outras autoridades quanto aos perigos que representa uma educação superior orientada prioritariamente pelo mercado e quanto à importância de se absterem de firmar documentos que comprometam os países nesse sentido. O perigo é ainda maior se considerarmos a crescente redução do papel do Estado que os modelos

oportunidade em que ficou registrada na Carta de Porto Alegre ampla rejeição esposada pelos reitores à mercantilização da educação.

A despeito de Felipe Hees (Coordenador Nacional Adjunto do Comércio de Serviços e Assuntos Financeiros do Ministério das Relações Exteriores, responsável pela negociação dos serviços na OMC) atestar que a adesão ao GATS não significa que o Brasil esteja abrindo mão de oferecer educação pública e de qualidade,⁷⁴ mas tão somente o sistema privado de ensino superior para a concorrência externa, vê-se que a tendência anunciada pelos funcionários da OMC é outra.

Em nota de 27 de maio de 2003,⁷⁵ o diplomata reiterou que o governo brasileiro não trabalha com a hipótese de colocar entre os compromissos comerciais os serviços de educação, emendando que é ingenuidade achar que, ao decidir não incluir esse ponto no acordo, o país não sofrerá retaliações em outras áreas.

A considerar que a retirada de um serviço incluído nas listas de liberalização é sobremaneira difícil, especialmente porque, em nome do princípio da nação mais favorecida e da não discriminação, os demais Estados podem solicitar a exploração desse mesmo serviço em território estrangeiro, imprescindível seja construída uma plataforma de negociação por parte da delegação brasileira, de forma a impedir que o ensino superior se deteriore reduzido à mera mercadoria comparável a uma rolha para garrafa de vinho.

Segundo o princípio da nação mais favorecida,⁷⁶ previsto no artigo II do Acordo GATS, a abertura de mercado para um determinado Estado favorece a todos os demais em

neoliberais impuseram, o vazio programático e democrático em que caíram os regimes republicanos após as ditaduras militares". Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/jornal/maio2002/pag04.html>>.

⁷⁴ Ainda que as universidades públicas não sofram direta e imediatamente as consequências da mercantilização do ensino, parece certo que as suas crises se agravarão.

⁷⁵ Informações obtidas em: Entrada da Educação no GATS é inevitável. Publicado em 27 maio de 2003.

Disponível em: <http://www.universiabrasil.net/html/materia/materia_bgcf.html>. Acesso em: 12 dez. 2005.

⁷⁶ Na cartilha Entender la OMC disponibilizada no site <<http://www.wto.org>>, consta o seguinte: “*El sistema de comercio debe ser: no discriminatorio – un país no debe discriminar entre sus interlocutores comerciales (debe darles por igual la condición de “nación más favorecida” o NMF); ni tampoco debe discriminar entre sus propios productos, servicios o ciudadanos y los productos, servicios o ciudadanos de otros países (debe otorgarles “trato nacional”); más libre – deben reducirse los obstáculos mediante negociaciones; previsible – las empresas, los inversores y los gobiernos extranjeros deben confiar en que no se establecerán arbitrariamente obstáculos comerciales (que incluyen los aranceles y los obstáculos no arancelarios; los tipos arancelarios y los compromisos de apertura de los mercados se “consolidan” en la OMC; más competitivo – se desalientan las prácticas “desleales”, como las subvenciones a la exportación y el dumping de productos a precios inferiores a su costo para adquirir cuotas de mercado; más ventajoso para los países menos adelantados – dándoles más tiempo para adaptarse, una mayor flexibilidad y privilegios especiales.*”

função da obrigação assumida de dispensar igual tratamento a todos os interlocutores comerciais contratantes da OMC, o que em outras palavras supõe que negociar o ensino superior com um Estado significa negociar com todos os demais contratantes.

A prerrogativa de não negociar, estabelecida no Tratado da OMC, fica absolutamente enfraquecida quando a própria OMC manifesta (em forma de exigência), em todas as oportunidades que tem de se posicionar, seu desejo de *“rápida obtenção de níveis progressivamente superiores de liberalização do comércio de serviços através de rodadas sucessivas de negociações multilaterais”*.⁷⁷

A despeito de a OMC apregoar a existência de uma ampla liberdade de negociação dos Estados contratantes quanto aos compromissos relacionados aos serviços, na prática, constata-se que a mesma fonte de informação revela que tal liberdade não é tão ampla assim.⁷⁸

A exigência segundo a qual os Estados devem regulamentar seus serviços de forma objetiva, imparcial e razoável é mais um exemplo de desmedida ingerência. A cogitar de imparcialidade insurgem dois desafios: como ditar políticas públicas imparciais? E mais: como evitar as metas e as recomendações de ajustes e reajustes (consideradas fundamentais) impostas pelo FMI e BIRD aos Estados periféricos?

Sem responder às perguntas, pode-se dizer que as políticas de desenvolvimento criadas pelos Estados não podem ser consideradas autônomas se puderem ser questionadas e revogadas se forem consideradas atentatórias aos *“fluxos de comércio idealmente determinados pela operação irrestrita dos mercados através do mecanismo de preços”* (PUIG, 1995, p. 68).

⁷⁷ Desejo esposado em sede de *“considerandos”* do Acordo GATS. Há de ser lembrado por fim que o Estado que contrair o compromisso de liberalização de acesso ao seu mercado de serviços a prestadores estrangeiros não deve (para não dizer não pode, sob pena de ver essa questão apresentada em um painel da OMC) restringir as transferências monetárias para o outro Estado a título de pagamento pelos serviços prestados, salvo em algumas raríssimas exceções absolutamente condicionadas a limites e restrições não muito claras até a presente data.

⁷⁸ Para analisar a atual situação do comércio de serviços educacionais e detectar políticas mundiais discriminatórias contra provedores educacionais estrangeiros, a OMC conta com os serviços prestados pela companhia privada *Global Alliance for Transnational Education*, responsável pela pesquisa cujos resultados certamente servirão de base para compelir os Estados que ainda detêm um setor de educação pública minimamente organizado a cederem-no ao mercado global.

Salta aos olhos que a competência conferida ao Conselho de Comércio de Serviços para estabelecer medidas que assegurem o cumprimento dos processos em matéria de qualificações, das normas técnicas e dos requisitos para a concessão de licenças, afastando os obstáculos desnecessários ao comércio de serviços (art. VI, item 4, do Acordo GATS) avilta a independência, a igualdade e a soberania dos Estados, que se vêem impedidos de regulamentar suas atividades.

Nas palavras de Maude Barlow esta norma significa: *“não deixe que seus malditos padrões nacionais se metam no caminho dos lucros das corporações estrangeiras”*. E acaba por determinar que os *“Estados [estão] compelidos a demonstrar a necessidade dos seus regulamentos, normas e leis para alcançar um objectivo sancionado pela OMC, e ainda a inexistência de outra alternativa menos restritiva do comércio”* (BARLOW, 2005).

A inclusão da educação na lista de compromissos brasileiros esvaziará a pasta e a competência do Ministério da Educação e do Desporto em relação à sua regulamentação, porquanto as medidas restritivas ou de direcionamento político podem ser entendidas como desrespeito às regras do mercado internacional, abrindo espaço a ações contestatórias por outros Estados contratantes da OMC no Órgão de Solução de Controvérsias.

Exposta à ordem de coisas, a educação superior estaria, portanto, enquadrada definitivamente na lei da oferta e da procura, regulada pelas regras internacionais de transações comerciais.

Conforme disposição prevista no artigo XX do Acordo GATS, cada Estado contratante estabelecerá uma lista de compromissos específicos que assume, nos moldes do artigo II do mesmo documento. Tais listas deverão especificar, na medida do possível, (a) as condições e as limitações referentes ao acesso ao mercado; (b) as condições e as qualificações referentes ao tratamento nacional; (c) as obrigações relativas aos compromissos adicionais; (d) nos casos em que tal se justifique, o calendário de implementação desses compromissos; e (e) a data da entrada em vigor desses compromissos.

Para alterar quaisquer compromissos ou retirá-los, de acordo com o artigo XXI do Acordo GATS, o Estado contratante deverá observar prazo não inferior a três anos da sua

entrada em vigor, após o que deverá ainda notificar o Conselho do Comércio de Serviços da sua intenção, no mais tardar três meses antes da data prevista para a implementação da mesma.

Diante do pedido, quaisquer outros Estados contratantes que se sentirem afetados pela medida podem solicitar a negociação dos prejuízos com o Estado dissidente, visando alcançar um acordo sobre eventuais compensações, respeitando os níveis de liberalização já alcançados pelo comércio. Em caso de frustração do acordo, o assunto poderá ser levado à apreciação do Órgão de Solução de Controvérsias da OMC. Até o cumprimento do laudo arbitral, o Estado interessado não pode retirar da sua lista de compromissos o setor que enseja o pedido.

Como se vê, são negociações desiguais travadas entre desiguais, que em maior ou menor grau devem pautar suas condutas pelo princípio da transparência.⁷⁹ Desejada por óbvio, sabe-se que os detentores de informações, na grande maioria das vezes privilegiadas, são os Estados centrais representados por extensas delegações detidamente treinadas e estrategicamente distribuídas nas comissões e diversas reuniões.

Fato é que o acolhimento dos princípios da não discriminação, do equilíbrio de direitos e obrigações dentro do sistema, aplicados a um universo de parceiros extremamente desiguais, perde o sentido ou pode ter efeito oposto ao que anuncia. O consenso, princípio informador das decisões a serem tomadas, não reflete em nada, ou quase nada, o valor da participação, por vezes que os desníveis de poder político, econômico e material são fatores que evidenciam o desequilíbrio das negociações.

E é nesse sistema financeiro internacional livre de controles governamentais que a força dos Estados centrais tem prevalecido e justificado a criação de normas a serem cumpridas pelos Estados periféricos, mantendo uma ordem que *“permeia toda a vida organizada de sociedades nacionais”* (PUIG, 1995, p. 67).

⁷⁹ Nesse sentido, além de notificar a OMC informando as modificações em seus ordenamentos jurídicos que possam influenciar novos compromissos específicos, os Estados devem publicar todas as leis e os regulamentos pertinentes aos serviços, bem como oferecer fontes de informações acessíveis às empresas e demais governos interessados em novos potenciais mercados consumidores, conforme artigo III do Acordo GATS.

Não parece razoável que os Estados centrais que compõem a OMC estejam dispostos a abrir mão das incontáveis vantagens auferidas à custa de uma gama de direitos humanos banalizados nos Estados periféricos, quintais de suas indústrias.

A contraposição a essa realidade há de ser construída por meio da luta pelo Direito preconizada há séculos. Não há dúvidas de que o desenvolvimento científico e tecnológico é a força motriz dos acordos constitutivos da OMC, em especial do GATS e do TRIPS. Do TRIPS, na medida em que seu propósito é o de regulamentar, liberalizando as patentes e a propriedade intelectual, e também do GATS, porquanto impossível tratar de produção sem educação superior.

Daí a importância da participação maciça dos cidadãos rumo à retomada pelas instituições de ensino superior de sua função crítica, a ser exercida de maneira pró-ativa. Exatamente, nesse sentido, vêm-se destacando as atividades desenvolvidas pela UNESCO e as várias instituições, isoladas ou agrupadas, voltadas para a defesa do direito à educação superior e consequente afastamento de sua inclusão entre os serviços comerciais colocados nas mesas de negociação.

4.4 UNESCO

Com sede em Paris, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura foi criada na Conferência de Londres, realizada em 1946. Elencada entre as principais agências da ONU – Organização das Nações Unidas, vem trabalhando desde sua fundação no aprimoramento da educação mundial por meio de acompanhamento técnico, estabelecendo parâmetros e normas, criando projetos inovadores, desenvolvendo capacidades e redes de comunicação e atuando como um catalisador na proposta e na disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados.

Composta por quase todos os Estados-membros da ONU, sua estrutura administrativa conta com uma Conferência Geral, na qual seus Estados-membros reúnem-se bienalmente para determinar os programas a serem seguidos e aprovar seu orçamento; com um Conselho Executivo responsável pela execução dos programas, composto por 30 membros eleitos pela Conferência Geral para um mandato de 3 anos, que se reúne de 3 a 4 vezes por ano, e por um secretariado, coordenado por um diretor-geral, indicado pela Conferência e nomeado pelo Conselho, para um mandato de 6 anos (MELLO, 2002).

A Organização tem como objetivo “contribuir para a paz e a segurança, estreitando, mediante a educação, a ciência e a cultura, a colaboração entre as Nações, com vistas a assegurar o respeito universal, a justiça, o cumprimento das leis, os direitos humanos e as liberdades fundamentais, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião”, atendendo aos ditames da Carta das Nações Unidas.

No Sistema das Nações Unidas, a UNESCO tem a responsabilidade de fortalecer os pilares da paz, mediante a cooperação internacional em suas esferas de competência, entre as quais se destaca a educação, considerada primordial para o desenvolvimento humano.

Atualmente 188 países fazem parte da UNESCO. A exemplo dos demais organismos internacionais, suas atividades são financiadas por meio das contribuições realizadas pelos Estados-membros.

Membro da UNESCO desde 1946, o Brasil integra também o E-9, grupo dos países mais populosos do mundo, alvo de ações prioritárias de desenvolvimento no Setor de Educação promovidas pela UNESCO, seguindo as coordenadas do programa Educação para Todos, cujas ações estão direcionadas ao fortalecimento da capacidade nacional objetivando o aprimoramento e a democratização da educação em todos os seus níveis e modalidades.

Conferências regionais preparatórias foram realizadas em Havana (novembro de 1996), Dakar (abril de 1997), Tóquio (julho de 1997), Palermo (setembro de 1997) e Beirute (março de 1998) para analisar o aumento quantitativo da educação superior em todo mundo. Nessas reuniões, os presentes debateram também as mudanças qualitativas excepcionais por que vêm passando os sistemas de ensino; a redução de recursos aportados para a organização

da educação superior; os reflexos das novas tecnologias da informação nas relações cooperativas educacionais, reunindo informações importantes para a formalização de contrapropostas às tendências de mercantilização do ensino.

A Conferência Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI, convocada pelo Diretor-Geral da UNESCO, Frederico Mayor, realizada em setembro de 1998, em Paris, representou o fechamento do primeiro ciclo de ação, oportunidade na qual foram aprovados dois documentos basilares: a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI – Visão e Ação e o Marco de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior.

Nos Anais da Conferência consta relato de que, *“na história da humanidade, jamais se viu uma concentração desta magnitude para tratar exclusivamente do tema do ensino superior”* (CONFERÊNCIA, 1999, p. 11).

Os mais de 180 Estados que se fizeram representar por mais de 120 ministros que presidiram suas respectivas delegações nacionais oficiais foram acompanhados por representantes dos Parlamentos, do setor privado, de associações de professores e de estudantes, reitores, pesquisadores e de grandes associações de universidades internacionais e regionais.

Manancial principiológico definidor da importância de garantia do acesso ao ensino superior, por mérito segundo disposto no artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos,⁸⁰ a Declaração Mundial sobre a Educação Superior reitera que a qualidade só pode ser aferida se sua ação estiver voltada para a solução dos problemas sociais, devendo por isso mesmo atender aos parâmetros da justiça e da equidade. Pressuposto para o desenvolvimento sustentável, para a construção e a manutenção da paz e a eliminação da pobreza e da exclusão, marcas contemporâneas, espera-se que esse documento internacional sirva, de algum modo, para o efetivo desenvolvimento sociocultural e econômico de todas as sociedades.

⁸⁰ Artigo XXVI. Item 1 – *“Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.”*

Sob as bases erigidas nesse documento, junto com o Marco de Ação Prioritária, no capítulo que se segue serão apresentados os argumentos que embasam a defesa do direito à educação, em combate à tendência mercantilista que vem ganhando adeptos nos últimos tempos.

5. EDUCAÇÃO: DIREITO OU MERCADORIA

5.1 Definição da educação

A educação, segundo os principais dicionários da língua portuguesa, constitui o ato de educar-se; o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando à sua melhor integração individual e social. Significa também os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo, ou o cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados.

A educação, como definiu o legislador ordinário logo no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394/96, abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Na lição de José Luiz Quadros de Magalhães (2002, p. 279), a educação não se resume ao ato de informar. Ultrapassando o ato de reprodução do que eventualmente foi ensinado, a educação há de alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa mediante a conscientização de cada ser humano para as suas potencialidades de “pensar, questionar e criar” no exercício diário de sua cidadania.

Para Francisco Alencar (2005), educar é aperfeiçoar a condição humana, tornando o ser humano mais humano, libertando-o de suas limitações, seus medos, sua condição social determinada.

Como direito de cada homem consiste “*no direito à liberdade de aprender e de aprender com liberdade*” (MONTEIRO, 2003, p. 780).

A despeito de entendimentos contrários, educação e ensino⁸¹ são institutos distintos. Educação, como gênero, tem no ensino uma de suas espécies. Adverte Diogo de Figueiredo

⁸¹ A Lei n. 9.394/96 estabelece que a educação escolar compõe-se de dois grandes segmentos: a educação básica, formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio; e a educação superior. Em

Moreira Neto (2003) que a educação visa ao homem como um todo, seu aperfeiçoamento físico, intelectual e moral, e o ensino volta-se especificamente ao desenvolvimento da intelectualidade, pela comunicação de informações úteis⁸² ou indispensáveis à educação, incluído todo “*o esforço orientado para a formação ou a modificação da conduta humana*” (RANIERI, 2000, p. 168).

Na LDB, educação e ensino são termos utilizados sem maiores preocupações técnicas, dificultando o trabalho do intérprete ao tentar delimitar de forma segura e objetiva o conteúdo das normas contidas nos arts. 8º, 43, IV, 44, I e III, 49, 50, 51, por exemplo.

Sem desconsiderar a importância da resolução dessa questão, nas linhas que se seguem, buscar-se-á esclarecer a natureza jurídica da educação com vistas a afastar o posicionamento mercantilista, tendencialmente fomentador das políticas públicas educacionais.

5.2 Educação: direito fundamental

A educação, como direito humano esculpido nas principais Declarações de Direitos Humanos e Tratados Internacionais⁸³ que versam sobre o assunto, há tempos faz parte do rol das metas primordiais a serem alcançadas pelos Estados, signatários ou não de tais compromissos internacionais.

No Brasil, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos na 3ª Sessão Ordinária da Assembleia Geral da ONU (Resolução n. 217), em Paris, em 1948, foi assegurado a toda pessoa, ainda que formalmente, o direito à instrução. E como direito que

particular, o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, tem por objetivo a formação básica do cidadão.

⁸² Retomando notas de Lúcia Valle Figueiredo, José Luiz Quadros de Magalhães pondera que o ensino, marcado pela comunicação de experiências do passado, não pode ser concebido como fim em si mesmo, pelo simples fato de constituir-se fundamental instrumento de adaptação cultural e social.

⁸³ Antônio Augusto Cançado Trindade é taxativo ao explicar que as obrigações convencionais de proteção de direitos humanos vinculam os governos que participaram das negociações internacionais, mas especialmente o Estado, incluindo aí seus poderes, órgãos e agentes e aplicam-se em todas as circunstâncias (2002).

toda pessoa tem na qualidade de membro de uma sociedade, essa instrução,⁸⁴ sinônimo de educação, é o instrumento para o exercício de todos os demais direitos.

Nesse diapasão, a Declaração Americana sobre Direitos e Deveres do Homem, de 1948, reitera em seu artigo XII o direito que todo ser humano tem ao acesso à educação, que se deve dar com base nos princípios da liberdade, da moralidade e da solidariedade.

Na Declaração do Milênio,⁸⁵ aprovada por 189 Estados-membros da Organização das Nações Unidas na Cúpula do Milênio, realizada em setembro de 2000, foi pontuado no objetivo de n. 2 o alcance da educação primária universal, cabendo aos Estados o dever de garantir até 2015 que *“los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y por que tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza”*.⁸⁶

Entre os tratados que versam sobre o tema merece destaque o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966, cujo artigo 13 estabelece que a educação vise ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, assim como fortalecerá o respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais.

O Pacto de São José da Costa Rica, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, assinado em 1969 por doze Estados, em vigor desde 1978, determina em seu artigo 26 o compromisso de os Estados-partes adotarem providências, no âmbito interno ou mediante cooperação internacional, para assegurar progressivamente a plena efetividade dos direitos econômicos, sociais, educacionais, entre outros.

⁸⁴O art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê: *“A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.”*

⁸⁵ Certifica Kiwonghi Bizawu que a Declaração de Milênio, assim como as demais declarações, conforme acima mencionado, não estabelece direitos e obrigações mútuas entre os Estados signatários em razão da inexistência do *animus contrahendi*. Daí cogitar-se de sua força moral, ante o acolhimento pelos chefes de Estados e Governos que assinaram o compromisso de promover o desenvolvimento do mundo, a partir do combate a problemas cruciais relacionados com a pobreza, a fome, a educação, com a saúde e a proteção do meio ambiente, entre outros.

⁸⁶ Conforme metas 3 e 4 da Declaração do Milênio, amplamente discriminadas nos itens 93 a 98 do guia geral para aplicação da Declaração do Milênio. Informe do Secretário Geral Kofi Annan – A/56/326.

Em 1988, em San Salvador, foi aprovado Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no qual, por força do artigo 13, toda pessoa tem direito à educação adequada e suficiente para sua capacitação rumo à efetiva participação na construção de uma sociedade democrática e pluralista, com vistas ao alcance de subsistência digna que favoreça a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, em nome da paz.

O ensino superior, como previsto na Carta da ONU, deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito.

Seguindo esse viés, na Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993, o item 78 e seguintes são textuais ao apregoarem o dever de os Estados orientarem a educação para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, sugerindo, inclusive, a adoção nos currículos escolares de disciplinas afeitas aos direitos humanos, ao direito humanitário,⁸⁷ à democracia e ao Estado de Direito.

Por derradeiro, e sem esgotar o rol de compromissos internacionais relacionados ao tema, sobressai a Convenção sobre Direitos da Criança, 1989, na qual o artigo 28, alínea *c*, ratifica o dever de cada Estado garantir o exercício progressivo e em igualdade de condições de acesso a todos ao ensino superior, com base na capacidade.

Os direitos humanos e as liberdades fundamentais fazem parte de um sistema jurídico indivisível e interdependente,⁸⁸ no qual a igualdade e a liberdade se conjugam e se

⁸⁷ O direito humanitário, precedente histórico do processo de internacionalização dos direitos humanos, constitui, como pondera Flávia Piovesan, a tentativa de “*regulamentação jurídica do emprego da violência no âmbito internacional*”, citando Buergenthal “*o componente de direitos humanos da lei de guerra*”, voltado para a fixação de limites à atuação dos Estados, de modo a assegurar a observância dos direitos fundamentais (PIOVESAN, 1997, p.133). Atualmente, defende-se que os direitos humanitários não estão limitados à violação de direitos humanos durante a guerra (que não precisa ser internacional), pelo que o contexto anterior e posterior ao conflito podem configurar violação ao direito humanitário. Os direitos humanos, por sua vez, consistem no “*conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigências de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nível nacional e internacional*” (PÉREZ-LUÑO apud SILVA, J. A., 2004, p. 178).

⁸⁸ Assim expressamente compreendidos no artigo 6, item 2, da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, adotada pela Resolução 41/128, da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1986.

completam (PIOVESAN, 2004a, p. 41). É nessa medida que a vinculação entre o direito à educação e o direito ao desenvolvimento afigura-se ordem do dia. Seja porque na condição de direitos humanos inalienáveis, segundo os quais toda pessoa e todos os povos deveriam estar habilitados a exigir a plena realização de suas potencialidades; seja porque a participação nos processos voltados para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político pode gerar resultados que a um só tempo evidencia a possibilidade de cada indivíduo contribuir e também desfrutar das conquistas históricas dos direitos fundamentais, conforme previsto no artigo 1º, item 1 da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, 1986.

Constitucionalmente compreendidos, os direitos humanos, incorporados aos ordenamentos jurídicos pátrios, passam a serem denominados direitos fundamentais. Vinculados essencialmente à liberdade e à dignidade humana, enquanto valores históricos e filosóficos, tais direitos trazem consigo elementos de uma universalidade que se manifestou, pela vez primeira, quando da elaboração da célebre Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 (BONAVIDES, 2004, p. 562).

Na lição de José Joaquim Gomes Canotilho, para quem “*os direitos fundamentais devem ser compreendidos, interpretados e aplicados como normas jurídicas vinculativas e não como trechos ostentatórios ao jeito das grandes declarações de direito*” (CANOTILHO, 2000, p. 372), pode-se afirmar que a efetiva possibilidade de concretização e o desenvolvimento plural do sistema constitucional decorrem da compreensão aberta do âmbito normativo das normas concretamente consagradoras de tais direitos.

Divididos em quatro dimensões,⁸⁹ os direitos fundamentais significam, grosso modo, a “*limitação imposta pela soberania popular aos poderes constituídos do Estado*” (SILVA,

⁸⁹ Juristas como Norberto Bobbio (1996), José Afonso da Silva (2004), Paulo Bonavides (2004), Celso Lafer (1998), Manoel Gonçalves Ferreira Filho (2002), Alexandre de Moraes (2005) e tantos outros utilizam a palavra geração para expressar as fases de reconhecimento dos direitos fundamentais. Nesse estudo, optou-se pela expressão dimensão em função de seu caráter aberto, afastando eventuais entendimentos segundo os quais os direitos de primeira, segunda ou terceira estariam ultrapassados em relação aos de quarta, por exemplo. Os direitos de primeira dimensão, voltados para as liberdades individuais, consubstanciam-se em direitos civis e políticos. Os direitos de segunda dimensão relacionam-se precipuamente com a igualdade, razão pela qual estão voltados para os aspectos sociais, culturais e econômicos dos indivíduos de uma determinada coletividade. Os direitos de terceira dimensão, assentados sobre a fraternidade, terceiro pilar da Revolução Francesa de 1789, fundamentam-se em interesses que ultrapassam a esfera individual e alcançam interesses difusos e coletivos do gênero humano, referentes ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente, à comunicação e ao patrimônio comum da humanidade. Os direitos de quarta dimensão, por derradeiro, relacionam-se à democracia, à informação e ao pluralismo, compêndio do “*futuro da cidadania e o porvir da liberdade de todos os povos.*” (BONAVIDES,

2004, p. 178) e representam a “*identidade e a continuidade da Constituição [consubstanciados em] direitos subjetivos e elementos fundamentais da ordem constitucional objetiva*” (MENDES, 2004, p. 1-2).

Caracterizam-se, por isso mesmo, pela historicidade, comum a qualquer direito, ainda que não fundamental,⁹⁰ resultado de lutas travadas pelos povos ao longo dos tempos; pela inalienabilidade, na medida em que não são passíveis de transferência e negociação, dada a impossibilidade de valoração econômica de seu conteúdo; pela imprescritibilidade, podendo ser exercidos a qualquer momento e pela irrenunciabilidade, definida pela impossibilidade de renúncia de direito fundamental por parte do indivíduo, ainda que este não o exerça (SILVA, 2004).

São direitos que se apresentam como disposições definidoras de competências negativas do Estado,⁹¹ em nome do núcleo de liberdade de cada indivíduo, ou como prestações positivas de índole fática ou normativa. E assim o é porquanto, ao lado dos direitos de defesa, existem direitos que demandam condições fáticas aptas ao efetivo exercício das liberdades fundamentais, a exemplo do que ocorre em relação ao direito à educação.

Nesse ponto, como se vê, a garantia da liberdade-autonomia é assegurada por intermédio do Estado, que, além de reconhecer a conquista e a necessidade de manutenção desses direitos, deve agir positivamente de forma a disponibilizar para os indivíduos

2004, p. 562-572). Como resultado de um processo cumulativo e qualitativo, as quatro dimensões convivem harmoniosamente e visam assegurar, mediante relações inerentes às suas respectivas naturezas, a tutela da dignidade da pessoa humana. A esse respeito, Ana Paula de Barcellos (2002, p. 115) aduz que esses “*grupos de direitos não estão em oposição, antes se complementam na medida em que os direitos sociais viabilizam o exercício real e consciente dos direitos individuais e políticos e que todos, conjuntamente, contribuem para a realização da dignidade humana.*”

⁹⁰ Os direitos podem ser considerados fundamentais a partir de dois critérios formais estabelecidos por Carl Schmitt, a saber: serão fundamentais quando elencados entre as normas constitucionais ou quando receberem da Constituição grau mais elevado de garantia ou segurança, especialmente no que diz respeito às formas de alteração de seu conteúdo ou forma. Sob o ponto de vista material, os direitos fundamentais variam de acordo com o Estado que os reconhece.

⁹¹ Ao contrário do comumente apregoado, tais direitos fundamentais voltados basicamente para as liberdades individuais e coletivas, os conhecidos direitos de primeira dimensão, também demandam custos por parte do Estado. Lembra Ana Paula de Barcellos (2002, p. 238-239) que “*a diferença entre os direitos sociais e os individuais, no que toca ao custo, é uma questão de grau, e não de natureza. Ou seja: é mesmo possível que os direitos sociais demandem mais recursos que os individuais, mas isso não significa que estes apresentem custo zero. Desse modo, o argumento que afasta, *tourt court*, o atendimento dos direitos sociais pelo simples fato de que eles demandam ações estatais e custam dinheiro não se sustenta. Também a proteção dos direitos individuais tem seus custos, apenas se está muito acostumados a eles.*”

prestações de natureza jurídica e material adequadas a plena realização de suas liberdades (SARLET, 1998).

Cânones da necessária intervenção positiva estatal, os direitos sociais, culturais e econômicos, bem como os direitos coletivos, datam precipuamente do século XX, quando do surgimento dos Estados sociais em resposta às desigualdades agravadas pela ideologia liberal até então predominante.

Marcados por um ciclo de baixa normatividade e duvidosa eficácia, em razão da nova concepção empregada à atuação estatal, esses direitos assumiram, contrariando os maiores interessados em sua implementação, caráter programático *“em virtude de não conterem para sua concretização aquelas garantias habitualmente ministradas pelos instrumentos processuais de proteção aos direitos da liberdade”* (BONAVIDES, 2004, p. 564).

Não obstante seu inadvertido descumprimento, os direitos sociais, amplamente reconhecidos no texto constitucional brasileiro, a exemplo dos artigos 1º, 3º, 6º, 7º, entre outros:

fizeram nascer a consciência de que tão importante quanto clássica dos direitos da liberdade, era proteger a instituição, uma realidade social muito mais rica e aberta a participação criativa e a valorização da personalidade que o quadro tradicional da solidão individualista, onde se formara o culto liberal do homem abstrato e insulado, sem a densidade dos valores existenciais, aqueles que unicamente o social proporciona em toda a plenitude (BONAVIDES, 2004, p. 565).

Nesse rol, insere-se o direito humano à educação, amplamente reconhecido em Declarações, Convenções e Tratados Internacionais, mas reiteradamente ignorado pelos Estados signatários de tais compromissos, sob argumentos das mais variadas ordens, que na maioria das vezes não são suficientes para justificar a inércia e a ausência de vontade política dos responsáveis por sua garantia. Atenta para essa realidade, a ONU, por meio da UNESCO, organizou uma série de encontros visando à promoção de discussões e à apresentação de soluções para os crescentes problemas relacionados ao assunto.

Consagrado no artigo 14 da mais importante Declaração sobre Ensino Superior, criada na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em 1998, como serviço

público indisponível do Estado, o ensino superior ganhou espaço em calorosos debates, nos quais as vertentes humanísticas buscam amenizar o poderio das empresas educacionais, orientadas pelos adeptos da vertente mercantilista.

Necessário se faz compreender a natureza jurídica do direito à educação e o regime pelo qual esse direito há de ser garantido a cada ser humano.

Trata-se de um direito que obriga os pais, os primeiros responsáveis pelo direito à educação dos filhos; o Estado, que deve garantir o bem comum da sociedade; a comunidade internacional, por meio de agências e organizações promotoras e contumazes defensoras dos direitos do ser humano e o próprio educando, que se deve esforçar para alcançar os níveis mais elevados de educação (MONTEIRO, 2003, p. 770).

A ideia de educação pública surgiu na Europa Ocidental, nos primórdios do século XVI, quando da afirmação dos Estados Nacionais, que, precariamente organizados, vislumbravam na educação possibilidades de garantir a qualidade dos quadros burocráticos do poder constituído, apta para o planejamento e a construção do espaço social, além de apresentar-se como resposta à exigência generalizada de participação do indivíduo na sociedade (RANIERI, 2000).

Como direito público subjetivo, o direito à educação, incluindo aí o acesso ao ensino superior por força de interpretação extensiva⁹² do § 1º do artigo 208 da Constituição da República de 1988, caracteriza-se por assegurar a cada indivíduo a prerrogativa de exigir do Estado o cumprimento de um *“dever cuja efetivação apoia-se em um dispositivo legal que visa à satisfação de um bem indispensável à cidadania”* (CURY, 2000, p. 575).

Esse entendimento sustenta-se na medida em que a norma asseguradora do direito ao ensino superior ganha em extensão quanto à sua aplicabilidade⁹³ e quanto à sua exigibilidade,

⁹² Esta é a atual tendência hermenêutica constitucional defendida por Luís Roberto Barroso, Clémerson Clève Merlin, Ana Paula de Barcellos, Joaquim José Gomes Canotilho, entre outros.

⁹³ A aplicabilidade das normas não se confunde com sua eficácia e tampouco com efetividade, razão pela qual não há de se falar em eficácia ou efetividade sem reconhecer a aplicabilidade de determinada norma. A eficácia diz respeito à extensão dos efeitos próprios vinculados ao conteúdo da norma. A efetividade relaciona-se com a eficácia social da norma, aqui compreendida sob os olhos da sociedade quando do exercício e da exigência de suas garantias e direitos fundamentais. E a aplicabilidade, por fim, determina-se pelo momento, pelo tempo no qual esses direitos e garantias fundamentais podem ser exercidos e exigidos perante os órgãos e poderes constituídos do Estado.

à luz de uma interpretação que assegure a mais plena possibilidade de acesso de todos⁹⁴ aos bancos universitários.

O caráter nacional da educação, sob o ponto de vista individual e social, há de ser compreendido a partir das normas constitucionais e infraconstitucionais que vêm admitindo instrumentos para a sua efetivação, partindo do reconhecimento da indispensável participação popular rumo à concretização do princípio da dignidade da pessoa humana, fundamento do Estado Democrático de Direito brasileiro.

Enquanto valor que orienta o ordenamento jurídico brasileiro, o princípio da dignidade da pessoa humana tem o seu conteúdo jurídico intrinsecamente vinculado aos humanos, mas curiosamente, como ressalva Ana Paula de Barcellos “*terá respeitada sua dignidade o indivíduo cujos direitos fundamentais forem observados e realizados, ainda que a dignidade não se esgote neles*” (2002, p. 110-111).

Apesar de a educação ser integralizada individualmente, dada sua vinculação direta ao educando, que a apropria como bem privado, cumpre registrar que parte considerável de sua importância se relaciona com as conseqüências dos atos, mais ou menos conscientes, diuturnamente praticados pelo indivíduo na sociedade na qual ele está inserido, a evidenciar uma vez mais seu aspecto coletivo. De tudo, o mínimo que se espera é a atuação qualificada deste educando seja na esfera privada, seja nos órgãos dos poderes constituídos e demais formas associativas.

O ser humano como fim em si mesmo existe por força do reconhecimento de sua dignidade, como o “*valor maior e referência ética de absoluta primazia a inspirar o Direito erigido a partir da segunda metade do século XX*” (PIOVESAN, IKAWA, 2004, p.81). Manancial de sentido da ordem jurídica nacional vigente por força do artigo 1º, inciso II, da Constituição da República de 1988, esse superprincípio, tido como ponto de partida e de

⁹⁴ Visão menos abrangente, mas tão importante quanto à esposada, é defendida por Cristovam Buarque, para quem o fato de a universidade ter de servir a todos não significa que todos devam ter acesso à universidade, mas, sim, que os profissionais universitários, de alguma forma, sirvam a todos. “*A universidade tem de ser a elite da força de trabalho, a serviço de toda a população. O fato de a universidade resistir às mudanças de seus cursos e de sua estrutura faz com que muitos dos seus membros, demagogicamente, defendam a ilusão do ingresso universal, quando deveriam estar defendendo a universalização do trabalho dos professores universitários*” (BUARQUE, 2003, p. 39).

chegada no árduo compromisso interpretativo das normas jurídicas, foi determinante na elaboração da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e de todos os demais tratados e declarações internacionais sobre o assunto, apontando mais uma vez o caráter universal e indivisível dos direitos humanos.

Dignidade como limite e tarefa, expressão de autonomia da pessoa humana e da imprescindibilidade de sua proteção por parte da comunidade e do Estado (SARLET, 2004), que representa alteridade na projeção sociopolítica e na subjetividade na ação individual (ROCHA, 1999), e ao mesmo tempo unifica e centraliza o sistema normativo nacional e global, sob os auspícios do mínimo existencial que:

corresponde ao conjunto de situações materiais indispensáveis à existência humana digna; existência aí considerada não apenas como existência física – a sobrevivência e a manutenção do corpo – mas também espiritual e intelectual, aspectos fundamentais em um Estado que se pretende, de um lado, democrático, demandando a participação dos indivíduos nas deliberações públicas, e, de outro, liberal, deixando a cargo de cada um seu próprio desenvolvimento (BARCELLOS, 2002, p. 197-198).

Entre os elementos sustentadores desse entendimento, três materiais e um instrumental, sobressaem, a saber: “*a educação fundamental, a saúde básica, a assistência aos desamparados e o acesso à Justiça*” (BARCELLOS, 2002, p. 258).

A saúde e a educação, tidas como condições iniciais para que o indivíduo seja capaz de construir com autonomia sua própria dignidade, são acompanhadas pela necessária assistência aos desamparados, de modo a evitar a indignidade em termos absolutos (envolvendo particularmente a alimentação, o vestuário e o abrigo) e pelo acesso à Justiça, elemento instrumental indispensável para a garantia da eficácia positiva ou simétrica reconhecida aos elementos materiais do mínimo existencial (BARCELLOS, 2002, p. 258-260).

Atentos aos limites decorrentes da aplicação do princípio da reserva do possível, há de se frisar, na parte que diz respeito ao tema ora analisado, que não basta a mera garantia de acesso à educação fundamental. Tão importante quanto o acesso é a possibilidade de o aluno

continuar estudando,⁹⁵ rumo a alcançar os mais elevados níveis de ensino. Se, por um lado, não se pode negar a imensa gama de indivíduos que sequer tiveram oportunidades de acesso ao ensino básico, por outro, não se há de admitir a inércia estatal no que se refere à ampliação do ensino superior.

O entendimento segundo o qual a educação é elemento fundamental no desenvolvimento de um povo sob os pilares da democracia e da cidadania decorre da anunciada luta pelo Direito,⁹⁶ objeto de relatos clássicos de Rudolf Von Ihering.

Nessa medida vê-se que a garantia de acesso à educação ultrapassa o que se denominou ensino fundamental, chegando necessariamente ao ensino superior, este entendido como fragmento de inegável importância no contexto educacional de um Estado, a evidenciar o aclamado processo cumulativo e qualitativo típico da dinâmica consolidação dos direitos fundamentais. Em outras palavras, o que se tem é a insuficiência da mera garantia de acesso ao ensino fundamental.⁹⁷

Um processo no qual é impossível cogitar-se do pleno exercício das liberdades civis e políticas sem o devido acesso à educação suficientemente ministrada, voltada para a projeção do indivíduo no mercado de trabalho. Mais que isso. Impossível a construção de um Estado Democrático de Direito sem a participação pró-ativa de seus cidadãos, educados sob os pilares de seus direitos e deveres.

⁹⁵ A continuidade aqui aventada relaciona-se também ao aproveitamento escolar, ao acesso a materiais didáticos adequados, à alimentação, a prestações básicas de saúde e de transporte, quando for o caso disso (BARCELLOS, 2002).

⁹⁶ A esse respeito aduz Dermeval Saviani: “*Diante dessas questões, parece sensato considerar que, assim como a sociedade atualmente existente é obra dos homens, ela não será superada sem o empenho prático dos próprios homens. Portanto, para se chegar a essa meta é necessário desenvolver uma luta já a partir das condições atuais.*” (1998, p. 126).

⁹⁷ Em 2002, a proporção da população de 15 a 24 anos capaz de ler e escrever atingiu 96,3%. A despeito disso, o analfabetismo entre os jovens de 15 a 24 anos ainda alcança mais de 1 milhão de pessoas nessa faixa etária (OBJETIVOS, 2004). O Censo da Educação Superior produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) demonstra o crescente processo de privatização do ensino superior brasileiro, ao informar que, das 1.859 instituições de educação superior brasileiras, 88,9% são privadas (o que classifica o sistema de educação superior brasileiro como um dos mais privatizados do mundo, segundo os critérios do World Education Indicators). O relatório revela ainda que, entre as IES privadas, 78,8% possuem fins lucrativos e que, das 222 novas IES (criadas entre 2002 e 2003), 210 são particulares. Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 30% dos municípios do país possuem alguma IES instalada (das 5.561 cidades brasileiras, 1.620 têm IES). No Norte, 274 dos 449 municípios (61,02%) contam com Instituições de Ensino Superior. No Sudeste, 568 dos 1.668 municípios (34,05%); no Centro-Oeste, 143 dos 463 municípios (30,88%); no Sul, 275 dos 1.189 municípios (23,12%). Por fim, no Nordeste, apenas 360 dos 1.792 municípios (20,8%) da região contam com IES.

Para “*democratizar-se sem abrir mão da modernidade*” (CURY, 2000), as políticas públicas devem ser desenvolvidas com vistas à superação das gritantes diferenças de oportunidades e acesso ao exercício de direitos, missão possível se a educação conseguir cumprir sua primordial função, ou seja, garantir que os poderes públicos assegurem efetivamente a participação do povo nos bens socialmente produzidos.

A natureza pública do ensino superior decorre dos seus fins, entre os quais se destaca a disseminação do conhecimento superior com a formação de pessoal habilitado às ocupações sociais mais complexas e determinantes da competitividade do Estado em instâncias internacionais, e, não, do fato de ser diretamente oferecida pelo Estado, razão pela qual não perde sua essência quando oferecido por instituições privadas.⁹⁸

Seguindo o sistema de repartição de competências esculpido na Constituição da República de 1988, tem-se que compete privativamente à União, nos termos do artigo 22, inciso XXIV, estabelecer as diretrizes e bases da educação, hoje consubstanciadas na LDB, Lei n. 9.394/96 e no Plano Nacional de Ensino, Lei n. 10.172/01; concorrentemente à União; aos Estados-membros e ao Distrito Federal legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto, conforme o disposto no artigo 24, inciso IX e, implicitamente, ao Município cuidar da educação fundamental, como previsto no artigo 30, inciso II, alterado pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996.

Contrariando o pressuposto levantado por Dermeval Saviani de que toda política – “*a arte de administra[r] o bem comum*” (1998, p. 1) – é, ou pelo menos deveria ser, social, vê-se que a administração da sociedade encontra-se dividida nos seguintes setores: o político, o econômico, o militar e o social, que não necessariamente se relacionam. A organização estrutural a que se tem notícia na atualidade sugere a existência de políticas nitidamente

⁹⁸ As normas de Direito Internacional dos Direitos do Homem não proíbem a privatização da prestação de serviços públicos, mas atribuem reiteradas vezes aos Estados a responsabilidade primeira pela realização dos direitos que reconhecem, em todas as circunstâncias, como consta na Observação Geral n. 14 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Nesse mesmo sentido, os §§ 3º e 4º do artigo 13 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais asseguram a liberdade de escolha pelos pais de escolas diversas das constituídas pelas autoridades públicas, bem como a possibilidade de criação e direção de estabelecimentos de ensino, desde que os princípios enunciados no § 1º daquele artigo sejam observados e que a educação dada nesses estabelecimentos esteja em conformidade com as normas vigentes no ordenamento jurídico interno.

dissociadas dos aspectos sociais, daí a nada incomum constatação acerca da inadequação e da insuficiência das políticas públicas educacionais desenvolvidas sob as luzes das exigências econômicas internacionais,⁹⁹ na grande maioria das vezes.

Percorrendo a história e o progresso dos ordenamentos jurídicos dos Estados, vê-se que conquistas contabilizadas ao longo dos séculos não se limitam ao reconhecimento de um determinado modelo jurídico-político-econômico. Certo é que o crescimento do número de indivíduos titulares do direito à prestação de serviços públicos foi acompanhado pelo crescimento do próprio Estado, cada vez mais *“obrigado a exercer atividades que conduzissem os cidadãos a ter condições de dignidade e aptidão cívica para o exercício de seus direitos”* (ROCHA, 1996, p. 10).

A educação faz parte do rol aberto¹⁰⁰ de metas a serem alcançadas via prestação de serviços públicos, apesar das pretensões de grandes grupos internacionais defenderem posições nas quais a educação é categorizada entre os bens/serviços privados a serem prestados primordialmente por particulares ansiosos por vultosos lucros.

Para Celso Antônio Bandeira de Mello (2002, p. 612),

Serviço público é toda atividade de oferecimento de utilidade ou comodidade material destinada à satisfação da coletividade em geral, mas fruível singularmente pelos administrados, que o Estado assume como pertinente a seus deveres e presta por si mesmo ou por quem lhe faça às vezes, sob um regime de Direito Público – portanto, consagrador de prerrogativas de supremacia e de restrições especiais –, instituído em favor dos interesses definidos como públicos no sistema normativo.¹⁰¹

⁹⁹ Pondera Dermeval Saviani que *“determinação econômica projetada sobre a ‘política social’ o seu caráter antissocial, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente”* (1998, p. 125).

¹⁰⁰ A criação de serviço público é opção do Estado, que o faz mediante lei. Nessa medida e para fins de se estabelecer algum limite para a inclusão de determinada atividade entre aquelas a serem prestadas direta ou indiretamente pelos Estados pode-se dizer que *“todo serviço público visa atender necessidades públicas, mas nem toda atividade de interesse público é serviço público”* (DI PIETRO, 2000, p. 100).

¹⁰¹ Na definição dos serviços públicos foram utilizados três critérios, a saber: o critério subjetivo, segundo o qual importa a pessoa jurídica prestadora do serviço, o Estado precipuamente, mas não exclusivamente; o critério material, relacionado aos destinatários da prestação, no caso coletividade; e, o critério formal, abalizado pelo regime jurídico de direito público ao qual está adstrito a prestação de serviço público. Com o afastamento do Estado dos princípios liberais, o rol de suas atividades próprias foi sobremaneira ampliado, *“pois passou a assim considerar determinadas atividades comerciais e industriais que antes eram reservadas à iniciativa privada. Trata-se dos serviços comerciais e industriais do Estado”* (DI PIETRO, 2000, p. 97). Ao lado disso o Estado percebeu que não tinha organização e aparato suficientes para desenvolver todas essas atividades, pelo que passou a delegá-las em sede de execução a particulares, por meio de concessões e criação de pessoas jurídicas de direito privado, sob regime predominantemente privado. Deste momento em diante o critério subjetivo e o formal foram igualmente afetados. As dúvidas acerca da possibilidade de o particular, por delegação do Poder Público poder executar serviços públicos ao lado das pessoas jurídicas de direito público deixaram de existir

Segundo a melhor doutrina, são serviços que, de alguma maneira, “*propicia[m] algo necessário à vida coletiva*” (MEDAUAR, 2003, p. 337) e que são assim considerados por força de conquista social, razão pela qual quase sempre correlacionam-se aos direitos sociais – que, repita-se, demandam atuação positiva por parte do Estado para sua efetividade. Direitos que “*de nada adiantará manterem-se em textos normativos, mesmo que constitucionais, [...] se do Estado se retirar a obrigação de prestar os serviços*” (ROCHA, 1996, p. 16).

A insuficiência estatal,¹⁰² especialmente no que tange às atuais condições de garantia do direito à educação, direito visceralmente ligado à cidadania, não se arrima em mera contingência histórica, a despeito de no Plano Nacional de Reforma do Estado (Brasil, 1995) constar que, desde “*os anos 80, é a crise do Estado que põe em cheque o modelo econômico em vigência*”.¹⁰³ Não seria a crise do modelo econômico, estrategicamente organizado de

quando restou determinado que “*todo serviço público [haveria] de ser prestado sob regime jurídico exclusivamente público*” (DI PIETRO, 2000, p. 97).

¹⁰² Como pondera Cármen Lúcia Antunes Rocha, “*dúvida alguma existe de que novas formas de prestação do serviço público devem ser pensadas. Mas este debate deve buscar a melhor prestação e sua universalização, não a exclusão de quem por ela não possa pagar ou a sua mera retirada do Estado, como se deixar de considerar determinado desempenho como serviço público fizesse, num passe de mágica desaparecer a sua necessidade social. Daí por que o relevo exclusivo daquele elemento pode ser considerado uma enorme perversidade, pois, em vez de se alargarem, então, as condições para a sua prestação, subtraem-se direitos ou estreita-se o universo de seus titulares para que não persista o descompasso entre a reclamação pública e a prestação estatal*” (ROCHA, 1996, p. 5)

¹⁰³ As denominadas reformas de segunda geração’, ditadas pelo Banco Mundial, especialmente após a crise mexicana de 1994, encontram-se fundamentadas no aprofundamento do processo de desregulamentação e abertura econômica na década de 1980, realizados conjuntamente aos programas sociais voltados para a população mais pobre. A propósito foram incluídas no pacote de reformas uma série de diretrizes abertamente relacionadas ao aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização; reforma no sistema educacional; e a reforma institucional e a reestruturação do Estado, entre outros. Para realizar os objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento, temas centrais neste século, o Estado assumiu funções diretas de execução. Como destacado no Plano Diretor da Reforma do Estado “*As distorções e ineficiências, que daí resultaram, deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí, a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização”. A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada por intermédio das empresas estatais. Por esse programa, transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, por meio de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. Desse modo, o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a*

forma a atender os anseios das grandes empresas internacionais, um dos fatores agravadores das dificuldades enfrentadas pelo Estado? Ou essa seria mais uma estratégia deliberada para manter a (in)consciência individual e coletiva a respeito dos problemas sociais?

Segundo esse documento, preparado pela equipe de Clóvis Carvalho, então Ministro Chefe da Casa Civil, “*no Brasil, o tema adquire relevância particular, tendo em vista que o Estado, em razão do modelo de desenvolvimento adotado, desviou-se de suas funções precípuas para atuar com grande ênfase na esfera produtiva. Essa maciça interferência do Estado no mercado acarretou distorções crescentes neste último, que passou a conviver com artificialismos que se tornaram insustentáveis na década de 90*”, época em que, coincidentemente ou não, foram tomados os maiores empréstimos brasileiro perante o FMI.

Nesse contexto de reforma pondera Cármen Lúcia Antunes Rocha:

o que se põe em questão com o denominado repensamento contemporâneo do Estado não é o repensamento do Estado, mas apenas das funções a serem por ele desempenhadas em razão das necessidades do poder econômico; nem é contemporâneo, porque tem sido buscado incessantemente na história: quem tem a força do fator econômico precisa do poder político para se manter no ponto em que se encontra e para expandir os seus interesses, centrados basicamente no lucro, para o que necessita a sociedade. Nesta condição e com este raciocínio, quanto menos regulação estatal, quanto menos Direito, quanto menos Estado, melhor (1996, p. 3).

O mais visível reflexo de tal reforma,¹⁰⁴ seguindo as palavras de Marilena Chauí, pode ser notado:

também do setor de serviços públicos, pois estabelece uma identificação imediata entre intervenção estatal reguladora da saída do Estado do Setor de Produção para o Mercado (como seria de esperar numa ideologia da ‘desregulação’ econômica e direitos sociais). Em outras palavras, exclui as exigências democráticas dos cidadãos

democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços, o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade” (BRASIL,1995) No âmbito específico da educação, Maria Drosila Vasconcellos salienta que o receio da impopularidade conduziu os governos a iniciar reformas de modernização ou a introduzir inovações pedagógicas ou modalidades de organização dos poderes dentro das escolas notadamente por meio de políticas de descentralização ou pela promoção dos estabelecimentos escolares ou de nível superior. Tudo a evidenciar que Tudo a evidenciar que os “*argumentos subjacentes a essas mudanças parecem se originar diretamente nas diretivas preconizadas por esses organismos internacionais que vêm nos sistemas de ensino novos produtos, situados no mercado da educação*” (VASCONCELLOS, 2003, p. 1044).

¹⁰⁴ Destaca Boaventura de Sousa Santos que a direção dessa reforma reflete, outrossim, a reforma por que passa o ensino superior. E assim o é porque o objeto de disputa é um só, “*algo que os universitários e os responsáveis políticos devem ter sempre presente*” (2004, p. 117).

ao seu Estado e aceita apenas as exigências feitas pelo capital ao seu Estado, isto é, exclui todas as conquistas econômicas, sociais e políticas, vindas de lutas populares no interior de lutas de classes. Essa identificação entre o Estado e o capital em sua forma neoliberal aparece de maneira clara na substituição do conceito de *direitos* pelo de *serviços*, que leva a colocar *direitos* (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de *serviços estatais*, destinados a se tornar não-estatais. A Reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível nas atividades ligadas à produção econômica, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados. O Estado se desobriga, portanto, de uma atividade eminentemente política, uma vez que pretende desfazer a articulação democrática entre poder e direito. Dessa maneira, ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado (CHAUI, 2001, p. 177).

A despeito da vinculação de receita tributária destinada ao desenvolvimento e à manutenção do ensino no Brasil, prevista no art. 212 da Constituição da República de 1988, segundo a qual a União aplicará anualmente nunca menos de 18% (dezoito por cento); os Estados e Municípios 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, o que se vê são reiterados desvios de verbas. A necessidade de previsão na Lei de Diretrizes Orçamentárias da respectiva entidade federativa demonstra a importância da atualização anual dos custos e recursos a serem empregados no setor educacional, conforme mandamento do art. 165, inciso III, da Constituição da República de 1988.¹⁰⁵

A afirmativa de que o Estado não pode continuar buscando realizar todas as necessidades sociais, mas pode, com a declarada redução do caráter político desse direito, deixar o particular agir como melhor lhe convier rumo à consecução de seus objetivos mercantilistas, coloca em xeque a natureza social da relação decorrente da execução de direitos fundamentais. Quando a fonte dessa relação passa a estar focada na busca de lucros pela empresa educacional, as necessidades individuais e coletivas, legal e legitimamente originadas do direito constitucionalmente consagrado à educação, são reduzidas a estratégias e interesses dos ofertantes do serviço.

Segundo sua natureza e seguindo determinações soberanas, os serviços públicos podem ser classificados em:

¹⁰⁵ Nessa linha o art. 167, inciso IV, da Constituição da República de 1988 permitiu a vinculação de receita de impostos a programas de manutenção e desenvolvimento do ensino, dando mostras mais uma vez da importância da educação na definição do projeto nacional.

a) serviços públicos privativos do Estado, prestados diretamente (serviços públicos próprios) ou mediante autorização, concessão ou permissão (serviços públicos impróprios),¹⁰⁶ entre os quais se incluem os relacionados no inciso XII do artigo 21 da Constituição da República, bem como quaisquer outros cujo exercício suponha necessariamente a prática de atos de império, todos indistintamente submetidos ao controle e poder de polícia do Estado;

b) serviços públicos não privativos do Estado,¹⁰⁷ assim classificados todos os serviços que o Estado pode desempenhar sob o regime de Direito Público, mas lhes assegura a possibilidade de prestação por livre iniciativa, conforme os princípios ditados pelo art. 170 do texto constitucional, acompanhando o ramo de atividades em que se inserem no mercado.

A educação, função pública, não é atividade exclusiva do Estado porque, como assevera Celso Antônio Bandeira de Mello, ao Estado é reconhecida competência:

promover-lhes a prestação conferindo a entidades estranhas ao seu aparelho administrativo (particulares e outras pessoas de direito público interno ou da administração indireta delas) titulação para que os desempenhem, isto é, para que os prestem segundo os termos e condições que fixe e, ainda assim, enquanto o interesse público aconselhar tal solução (2002, p. 620).

A esse respeito, Marilena Chauí (2001) certifica que a educação classifica-se entre os serviços não exclusivos do Estado, na medida em que os serviços educacionais podem ser realizados/prestados por instituições não estatais, situações nas quais o Estado provê tais serviços, mas não os executa diretamente, tampouco cria políticas coesas afeitas a eles. Nessa qualidade, podem ser prestados por organizações sociais não estatais, cuja mais elevada representatividade se dá por parte das universidades.

¹⁰⁶ Os serviços públicos impróprios, como aduz Maria Sylvia Zanella Di Pietro, são assim denominados porque *“atendem a necessidades coletivas; mas impropriamente públicos porque falta um dos elementos do conceito de serviço público, que é a gestão, direta ou indireta, pelo Estado”* (DI PIETRO, 2000, p. 106).

¹⁰⁷ Para Celso Ribeiro Bastos, essa categoria denomina-se serviços públicos compartilhados. Apesar de não ser mais utilizada, essa expressão reforça a impossibilidade de o Estado delegar em sua integralidade a prestação de serviços públicos educacionais ao particular. O compartilhamento implica, necessariamente, a existência de duas partes que atuam conjuntamente, de forma supletiva (2000, p. 255). No mesmo sentido Nina Beatriz Ranieri afirma que, *“na tarefa educacional, devem ser consideradas as esferas pública e privada numa relação complementar e não dicotômica e excludente, como fez o Estado-polícia”* (2000, p. 79).

Nesse diapasão, aduz Karyne Dias Coutinho (2003, p. 957), que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995) veio fortalecer o programa de publicização¹⁰⁸ da educação, classificando-a entre os serviços não exclusivos do Estado, logo “*não tem necessariamente que ser executada/prestada pelo Estado, mas regulada, facilitada, promovida ou parcialmente financiada por ele, que deixa de ser executor e passa a ser coordenador desse serviço*”.

Com efeito, ao reconhecer a liberdade de iniciativa¹⁰⁹ ao ensino, desde que cumpridas as normas gerais da educação nacional e ultrapassadas a autorização e a avaliação de qualidade¹¹⁰ pelos órgãos do Poder Público, de acordo com o art. 209 da Constituição da República de 1988, o constituinte originário acabou por declarar a natureza complementar do ensino privado em relação ao ensino público, dever do Estado.

Exatamente, nesse sentido, que as parcerias entre o setor público e o privado, contempladas, por exemplo, quando um particular nacional, individual ou constituído sob a forma de sociedade presta e desenvolve atividades voltadas para a promoção do ensino superior não importa em abdicação pelo Estado da incumbência de organizar e fiscalizar essa mesma atividade.

E assim, entre as competências do Estado previstas no texto da Constituição da República de 1988, consta a possibilidade de, via autorização seguida do cumprimento das normas gerais e especiais estabelecidas, o ensino superior ser ministrado em instituições privadas. Vê-se que o *ius imperii* característico do poder soberano do Estado permanece

¹⁰⁸ A publicização a que se faz menção consiste “*na transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor público não estatal*”. Essa tendência vem acompanhada pela privatização, marcada pela “*transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor privado*” (COUTINHO, 2003, p. 956-957), às chamadas organizações sociais – “*instituições públicas não estatais que operam no setor de serviços*”. Ao lado das universidades estão as escolas técnicas, os museus, os centros de pesquisa, todos considerados prestadores de serviço ao Estado e com quem celebram “*contratos de gestão*”. (CHAUÍ, 2001, p. 176). Na esfera infraconstitucional, a Lei n. 9.637/98 estabelece o Programa Nacional de Publicização.

¹⁰⁹ O art. 7º da LDB inclui, entre as condicionalidades para a prestação de serviços públicos educacionais por um particular, a: “*III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.*”

¹¹⁰ A qualidade, mandamento esculpido em todos os documentos internacionais de Direitos Humanos e nos textos constitucionais, implica na renovação das formas de ensino e a aprendizagem na educação superior, com vistas a melhorar não só os conteúdos, mas igualmente os métodos, a investigação, os programas, o pessoal docente, a qualidade dos estudantes e da infraestrutura da instituição de ensino. Para mais informações sobre avaliação das instituições de ensino superior instaladas no Brasil, *vide*: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category&ionid=13&id=94&Itemid=304>>.

resguardado, e mais, que toda atividade deve estar absolutamente de acordo com os ditames estabelecidos, para não cair em ilegalidade, ilegitimidade e negativa de direitos fundamentais.

A considerar que competência não é faculdade e que ao Estado não resta a possibilidade de negociar a soberania de seu povo, sob pena de deixar de ser Estado, que o cumprimento do ordenamento jurídico deve ser exigido de qualquer modo.¹¹¹

Nessa medida pode-se afirmar que, em qualquer caso, inclusive quando da prestação privada, há a incidência dos princípios constitucionais, restando ao Estado exercer atividades voltadas para autorização e controle, nos moldes dos arts. 170, parágrafo único, e 209 da Constituição da República de 1988.

Se em algumas situações a natureza pública da função equipara o particular ao Estado, em nenhuma delas o particular perde a qualidade de delegado, evidenciada pela submissão das instituições de ensino superior às diversas formas de controle e avaliação.¹¹²

Na área educacional, os limites para exercício da iniciativa privada são reconhecidamente mais modestos. Ao definir no inciso III do artigo 206 da Constituição da República o dever de o Estado garantir o pluralismo de idéias, de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino,¹¹³ os meios e os fins da atividade educacional privada foram amarrados aos controles ditados pelo governo federal, “*inclusive no que diz respeito às mensalidades escolares*” (RANIERI, 2000, p. 135).

A instituição de ensino superior privada que pretende oferecer cursos deve solicitar seu credenciamento junto à Secretária de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), que, juntamente com o INEP, analisa o cumprimento da legislação pertinente.

¹¹¹ Daí a importância de boas negociações com as organizações internacionais promotoras de políticas liberalizantes dos serviços educacionais, de forma a contornar e impedir o acolhimento de normas internacionais que, no mínimo, dificultam a regulamentação nacional de acordo com os interesses nacionais estabelecidos pelas autoridades estatais.

¹¹² Ao contrário do que ocorreu em meados do século XX, quando o Estado pretendeu tornar-se empresário, agora é o “*empresário que aparece querer tornar-se Estado, sem sair, contudo, do seu espaço privado, inclusive quanto aos interesses particulares que persegue e aos quais aspira*” (ROCHA, 1996, p. 14-15).

¹¹³ Seguindo o art. 19 da LDB, tem-se que as instituições públicas são aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e, as privadas todas aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Como pondera Nina Beatriz Ranieri “*privilegia-se nesta classificação a dependência em face do ente ou órgão mantenedor, como fator determinante da aplicação do regime jurídico de direito público ou de direito privado*” (2000, p. 184), preocupação latente esposada na LDB ao tratar da atividade econômica na área educacional, exercida, no geral, de forma complementar, à prestação estatal.

Por ter prazo de validade, a instituição de ensino há de solicitar o credenciamento, conforme sua especificidade, que será deferido se os níveis de qualidade exigidos foram cumpridos.¹¹⁴

A autorização¹¹⁵ exigida é o ato formal que permite a uma instituição de ensino superior criar e iniciar a implantação de um curso superior de graduação, sequencial ou tecnológico. O processo de autorização é iniciado por meio de processo protocolizado eletronicamente no Sistema Sapiens, cuja montagem deve obedecer à legislação vigente. Seguidos os procedimentos protocolares, há uma pré-análise técnica e formal da documentação apresentada, para verificar sua adequação à legislação. Será então realizada uma avaliação do pleito, enquadrando-o em uma das situações possíveis: 1) se o pedido é proveniente de Instituição de Educação Superior já credenciada pelo Ministério; 2) se a solicitação foi feita por mantenedora de Instituição de ensino ainda não credenciada no MEC (neste caso, concomitantemente, deve ter protocolizado processo para fins de credenciamento). Uma vez cumpridas as etapas técnicas, os pedidos de autorização são relatados pela Secretaria de Educação Superior à decisão final e à assinatura do ato legal pelo Ministro da Educação.

O reconhecimento,¹¹⁶ por sua vez, consiste em ato formal do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministro da Educação, outorgando a um curso validade e fé pública de caráter temporário para que esse curso possa emitir diplomas com validade nacional. Essa é uma exigência legal estabelecida para todos os cursos superiores, independentemente da organização acadêmica da instituição do sistema federal (rede federal ou privada) que os ofereça. A instituição deve protocolizar no Sistema Sapiens a solicitação de reconhecimento quando tiver completado 50% das atividades pedagógicas previstas no

¹¹⁴ Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=4&id=91&Itemid=293>>.

¹¹⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=494&Itemid=293>>

Para maiores informações sobre a Legislação Específica aplicável nas autorizações, consultar:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=268&Itemid=306>>

¹¹⁶ Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=494&Itemid=293#reconhecimentoPar>>
a outras informações sobre a legislação específica aplicável nos reconhecimentos, consultar:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=269&Itemid=306>>

curso autorizado.¹¹⁷ No caso dos cursos sequenciais, recomenda-se seja iniciado o processo de reconhecimento logo após o primeiro ano de existência do curso. O ato formal de reconhecimento do curso superior define o seu prazo de validade. Com exceção dos cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia, que supõem manifestação do Conselho Nacional de Medicina, e do curso de Direito, que depende de manifestação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), esse processo é deliberado diretamente no Ministério da Educação.

Ambos são atos administrativos unilaterais, vinculados,¹¹⁸ discricionários e precários – em nome da garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino, textualmente exigido no inciso VII do art. 206 da Constituição da República.

Isto posto, há de se destacar, acompanhando Celso Antônio Bandeira de Mello (2002, p. 617-618), que o desenvolvimento das atividades nas instituições de ensino superior deve observar os princípios específicos anunciados no art. 206 da Constituição da República de 1988, bem como os demais princípios aplicáveis aos serviços públicos em geral:¹¹⁹

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;¹²⁰

¹¹⁷ Como o reconhecimento é temporário, existe ainda o processo de renovação de reconhecimento. Se um curso for considerado inadequado para obter o reconhecimento ou a sua renovação, poderá ser fechado por ato do Ministro da Educação. Nesse caso, os alunos desses cursos terão resguardados seus direitos de aproveitamento e finalização dos estudos, no período letivo em que ocorrer a decisão de fechamento. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=494&Itemid=293>>

¹¹⁸ “São atos vinculados na medida em que atendidos os requisitos exigidos em lei, aferidos mediante processo de avaliação, o Poder Executivo está obrigado a autorizar e reconhecer os cursos de educação superior. Nasce para o particular o direito subjetivo de exigir da autoridade competente a formalização do ato de autorização, reconhecimento e eventuais renovações, inclusive perante o Poder Judiciário, em caso de negativa ou obstruções arbitrárias. Tanto nos casos de autorização quanto nos de reconhecimento há de se observar o princípio do contraditório. A autorização tem natureza constitutiva, uma vez que atribui à pessoa jurídica uma qualidade que até então não possuía, ainda que apresentasse os requisitos necessários para recebê-la. O reconhecimento, diversamente, tem natureza declaratória, posto exprimir a declaração de algo já existente” (RANIERI, 2000, p. 176).

¹¹⁹ No artigo 3º da LDB foram elencados outros princípios que se aplicam igualmente aos estabelecidos no texto constitucional: “IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”

¹²⁰ Foi seguindo os ditames da liberdade de conhecimento e comunicação, estabelecida no art. 5º, inciso IX, que foi assegurada a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber, princípio basilar do ensino,

IV – da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V– da valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI – da gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e

VII – da garantia de padrão de qualidade.

Acrescentem-se a esses os princípios

(a) do dever inescusável do Estado de promover-lhe a prestação, diretamente, quando tal prestação está assim prevista, ou, indiretamente mediante autorização a particulares;

(b) da supremacia do interesse público, principal diretriz das decisões atinentes ao serviço de forma a atender adequadamente as conveniências da coletividade;

(c) da adaptabilidade, segundo o qual a prestação deve manter-se atualizada, acompanhando as novas tecnologias e tendências em conformidade com as possibilidades do Poder Público;

(d) da universalidade de prestação do serviço público;

(e) da impessoalidade, definidor da impossibilidade da existência de qualquer tipo de discriminação entre os destinatários;

(f) da continuidade, determinante da impossibilidade de interrupção e pleno direito dos administrados a que não seja suspenso ou interrompido;

(g) da transparência, imperativo do dever de disponibilizar toda e qualquer informação atinente ao serviço e sua prestação para o público em geral;

(h) da motivação, definidora da necessidade de fundamentação de todas as decisões tomadas em relação ao serviço; e

disposto no art. 206, inciso II, ambos da Constituição da República de 1988. Liberdades não absolutas acrescentadas ao “*pluralismo democrático, tanto das idéias como das instituições que a essas atividades se dedicam, como mister humano da mais alta transcendência*” (MOREIRA NETO, 2003, p. 481).

(i) do controle (interno e externo) sobre as condições de sua prestação.

Nessa linha, cumpre destacar que a prestação direta pelo Estado com a participação da sociedade, assim como a prestação ofertada pelo particular, há de se dar sem prejuízo da colaboração entre ambos, mediante técnicas de fomento ou parcerias, pois, em qualquer caso, a responsabilidade de o Estado assegurar o “*desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (RANIERI, 2000, p. 130).

Da classificação em instituição pública ou privada insurgem implicações fiscais e previdenciárias que decorrem da finalidade lucrativa ou não das instituições de educação, nos termos do art. 150, VI, alínea *c*, que trata dos casos de imunidade tributária, e nos termos do art. 195, § 7º, consagrador das hipóteses de isenção previdenciária.¹²¹

O maior problema surge quando “*a manipulação do processo educativo [fica nas mãos de] minorias transnacionais*” (IMBERNÓN, 2000, p. 89), fortalecendo “*a exportação de cursos e instituições, por parte dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, como uma forma de obter recursos adicionais para financiar seu próprio sistema*” (DURHAM, 2000, p. 238-239).

A adesão dessas instituições à lógica do capital e do mercado, seguido do acolhimento do modelo empresarial de resultados em curto prazo,¹²² contraria toda a sistemática inerente à natureza pública da atividade educacional, que demanda formas de organização de trabalho nas quais os resultados podem ser percebidos em longo prazo, haja vista o investimento humano exigido para a consecução de seus fins.

O argumento segundo o qual a privatização resolverá todos os problemas da eventual falta de qualidade dos serviços públicos em razão da escassez de investimentos, não procede.

¹²¹ O art. 213 da Constituição Federal aponta em quais casos as instituições privadas poderão receber repasses públicos.

¹²² Contexto no qual a “*distorção comercial acaba por transforma[r]-se numa distorção institucional*” (SANTOS, B. S., 1997, p. 204).

E como adverte Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 214), com a invocação da crise financeira como a causa de tamanhos problemas, nem sempre comprovada e quase nunca causa suficiente,

o Estado tem vindo a proceder a reestruturações profundas no seu orçamento e sempre no sentido de desacelerar, estagnar e mesmo contrair o orçamento social. Mas mais dramática que a evolução do nível das despesas é a evolução do seu conteúdo. Rapidamente o Estado tem vindo a passar da condição de produtor de bens e serviços (escolas, ensino) para a de comprador de bens e serviços produzidos no sector privado.

A educação tem uma eminente função social que lhe garante participação direta no nível e na qualidade da própria vida em comum, “*decorrência da vida em comunidade*” (TEIXEIRA, 1954, p. 39).

Exatamente porque melhor instruído, o povo tende a demandar serviços públicos de melhor qualidade, dada a tomada de consciência política pelo cidadão (ROCHA, 1996), daí que se pode concluir que a ampliação do acesso e a garantia de efetivo exercício do direito à educação deveriam atuar como freios estruturais ao crescimento desmedido da iniciativa privada, pelo fato de envolver interesses nacionais indeclináveis.

5.3 Educação: mercadoria

Do lado diametralmente oposto àquele ocupado pelos defensores da educação como núcleo dos direitos humanos estão os defensores da concepção mercantilista/comercial do ensino superior, verdadeiro reflexo do “*modo selvagem e desregulado como este mercado emergiu e se desenvolveu [dando] prova de que havia a favor dele uma opção de fundo*” (SANTOS B. S., 2004, p. 16).

Concebem-na como mais uma mercadoria a ser incluída na lista dos serviços prestados eminentemente por particulares que vislumbram no atual contexto uma imperdável oportunidade para ampliar e diversificar a oferta de educação, em módulos e modos, de forma

a combinar maiores ganhos econômicos sob o argumento de ampliação do acesso ao ensino superior.

Ao lado dos serviços públicos, considerados mercadorias, o conhecimento torna-se o capital. Daí a gana das grandes empresas em assegurar os monopólios da invenção tecnológica, que cria novos instrumentos de garantia de acesso ao produto educação.

Acompanhando as fatalidades apregoadas pelos Estados interessados na liberalização do mercado de serviços educacionais, Simon Schwartzman, sociólogo especializado em educação, considera irreversível a identificação da educação como um negócio. Objeto de uma atividade fragmentada, pouco produtiva, de baixo nível tecnológico que demanda uma baixa taxa de capitalização, a educação tem se mostrado uma excelente alternativa no mercado global, ávido por novas áreas de valorização (SANTOS B. S., 2004).

Para avaliar esse mercado, foi preparado um detalhado estudo pela empresa de consultoria Merrill Lynch,¹²³ que constatou terem sido movimentados US\$ 9,4 bilhões no ano 2000 apenas pelas vias virtuais, com estimativas de ter alcançado algo próximo a US\$ 53 bilhões em 2003. Atualmente no Brasil, somente o ensino superior privado movimenta aproximadamente R\$ 15 bilhões por ano (BARELLI, 2003). Tamanho é o interesse na área, que empresas especializadas no ramo da educação superior vêm crescendo em todo o país, a exemplo da Ideal Invest – Soluções Financeiras para a Educação.¹²⁴

Tal crescimento, patente nos últimos anos, vem sendo favorecido pelas barreiras nacionais cambiantes e vulneráveis aos ditames emanados das organizações internacionais; pela difusão de meios eletrônicos de ensino e aprendizagem, reflexo direto da adoção cada vez maior da educação à distância;¹²⁵ pela necessidade de mão de obra qualificada; pelo aumento da mobilidade de estudantes,¹²⁶ de docentes e de programas; e pela incapacidade

¹²³ Mais informações em <http://www.ml.com/index.asp?id=7695_15125_17454>.

¹²⁴ Mais informações em: <<http://www.idealinvest.com.br>>.

¹²⁵ Nesse processo de relativização da prestação de serviços educacionais em bases territoriais determinadas, causada preponderantemente pelo impacto das novas tecnologias de informação e comunicação, novas formas educacionais vêm ganhando em importância. A educação à distância, *on line*, por seus reduzidos gastos se comparadas à realizada nos *campi* universitários, desperta vultosos interesses de empresários educacionais e justifica as críticas e os combates regulares ao poder dos docentes nas universidades que, organizados, são vistos como obstáculos à transformação da universidade em empresa.

¹²⁶ Ao lado do *brain drain*, há de se lembrar ainda da fuga de capitais. Estima-se que 1,5 milhão de estudantes com ensino médio completo buscam formação acadêmica em instituições de ensino no exterior, movimentando

financeira de os governos satisfazerem a procura de educação superior, como assevera Boaventura de Sousa Santos (2004).

Se por um lado não se pode negar a enorme dificuldade enfrentada pelos Estados na garantia de direitos sociais, por outro faz-se necessário analisar em que medida os Estados, em especial o brasileiro, podem e devem atuar para contornar a inescusável tendência mercantilista da educação.

A história de desenvolvimento do ensino superior mostra que não são novas as propostas de parcerias entre as universidades de países centrais (desenvolvidos) e periféricos (em desenvolvimento e os demais).

No Estado brasileiro as investidas declaradas datam de década de 1960, quando do fechamento de acordos entre o Ministério da Educação, Cultura e Desporto e a agência de financiamento USAID. Se, naquela época, as consequências pareceram positivas, vê-se que o filme hoje assistido é resultado daquela transnacionalização (internacionalização como defendem capitalistas neoliberais), mais vasta que a anterior, cuja fundamentação é exclusivamente mercantil.

Com a valorização do capitalismo educacional (SANTOS B. S., 2004), podem ser notados dois níveis de mercantilização, ambos consequência da alarmante redução do investimento do Estado aliado à transnacionalização do mercado universitário.

O primeiro, deflagrado pela necessidade de geração de receitas próprias, vem obrigando as instituições de ensino superior, em especial as públicas, a firmar parcerias com o capital industrial. A aparente manutenção da autonomia, refletida na capacidade de permanecer em funcionamento, é relativizada quando as empresas contratantes/ financiadoras passam a exigir novos serviços que, em essência, não fazem parte dos projetos institucionais, mas que inadvertidamente são alterados em prol do financiamento, por óbvio condicionado aos interesses dos detentores do capital.

cerca de US\$ 30 bilhões por ano (BARELLI, 2003). Estudos sobre esse mercado são reiteradamente elaborados por empresas privadas de consultoria especializadas no setor.

Cada Estado vem respondendo a essa demanda, que não é tão nova assim, de maneira diferente e condizente com sua realidade, econômica precipuamente. Nota-se de forma cada vez mais clara que, no lugar de políticas nacionais pautadas pelos interesses dos povos de cada um dos Estados, primordialmente dos Estados periféricos, várias outras vêm sendo ditadas pelos criadores de um projeto global neoliberal, segundo o qual a única alternativa diante da redução dos investimentos seria a mercantilização das instituições de ensino superior. Explica Boaventura de Sousa Santos (2004) que, nos Estados centrais, o crescimento de um setor privado não universitário, dirigido para o mercado de trabalho, é concomitante à modificação estrutural por que passa a universidade, em especial de seus programas. Nas periferias e semiperiferias, onde as alternativas no mercado e fora dele são menores, houve um aumento das crises vivenciadas pela universidade e pela sociedade, de maneira geral, diante dos problemas financeiros do Estado, agravados pelos programas de ajuste estrutural ditados pelo FMI e pelo BIRD.

Sob essa perspectiva, as instituições de ensino superior tornaram-se campo de batalha, em um mercado desleal que não conta exclusivamente com produtos/serviços passíveis de transação.¹²⁷

O segundo nível, reflexo direto do primeiro, é marcado pela transnacionalização do mercado de serviços, com a inclusão das instituições de ensino superior entre as fornecedoras de serviços educacionais, *“a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento”* (SANTOS B. S., 2004, p. 25-30).

A estimativa apresentada no Fórum EUA-OCDE (2002) de que o mercado global da educação estava a se transformar numa parte significativa do comércio mundial de serviços foi confirmada em 2004, ano em que os investimentos no setor se aproximaram a 2000 bilhões de dólares, mais que o do dobro do mercado de automóveis, e valorizaram-se cerca de 240%.

¹²⁷ Tamanha a desvirtualização das funções das instituições de ensino superior que não raros os casos em que a rigidez da formação universitária cedeu espaço à volatilidade das qualificações exigidas. A título de exemplo, lucidamente apontado por Boaventura de Sousa Santos (2004), tem-se: a criação de sistemas não universitários; a redução do tempo de formação universitária; a formação mais flexível e transversal; a educação permanente reduzida para o mercado permanente; e a maior autonomia voltada para a adaptação das mesmas às exigências da economia.

Com a redução das diferenças entre instituições de ensino públicas¹²⁸ e privadas, mais evidente se tornou a tendência de ser transformada em empresa, um indescritível retrocesso, cujas proporções ainda não foram devidamente medidas, se se considerar que de criadora de condições de concorrência para o mercado, ela vem sendo transformada em mercado, o próprio objeto de concorrência.

Veja-se que não se está a questionar a importância da interação entre o ensino superior e o meio empresarial,¹²⁹ especialmente em termos de identificação de novos temas de pesquisa e de aplicação tecnológica e de análises de impacto.

A dificuldade¹³⁰ que sobressai nesse complexo processo diz respeito às condições que as instituições de ensino devem ter para conseguir explorar verdadeiramente esse potencial. Caso se puserem em posição de dependência, em especial, em relação aos contratos comerciais, certamente a lógica institucional será desrespeitada, com a consequente desvalorização de seus princípios, valores e estruturas que não coincidirem com a lógica empresarial.¹³¹

O fortalecimento da ideia de que o capital humano é um instrumento hábil para ter êxito social, capital individual capaz de aumentar as rendas futuras, decorre da compreensão do conhecimento como um recurso privado.

¹²⁸ Não se está aqui a defender a exclusividade do ensino público, muito embora seja esse o sistema primordialmente desejado por todos os titulares do direito à educação. A insuficiência do Estado-providência (Estado social) compara-se à insuficiência de medidas tomadas para garantir o pleno exercício do direito à educação.

¹²⁹ O Instituto Uniemp – Fórum Permanente das Relações Universidade-Empresa foi criado em 1992, por um grupo de empresários e acadêmicos interessados em desenvolver mecanismos que facilitassem o relacionamento entre universidades, empresas e o setor público, atuando como um elo entre essas três pontas. A missão básica do Instituto Uniemp é transferir conhecimentos disponíveis nas universidades e nos institutos de pesquisa para a iniciativa privada e o setor público, de forma a transformar conhecimento em valor socioeconômico. A interação universidade/empresa cria uma via de duas mãos que beneficia tanto uma quanto a outra. A universidade atende às demandas das empresas e, dessa forma, gera conhecimento e qualificação de recursos humanos. Disponível em: <http://www.uniemp.org.br/uniemp1_br.html>. Nesse sentido a Lei n. 10.168/2000 estabeleceu a criação do fundo setorial Verde-Amarelo, cujo objetivo é “*utilizar o patrimônio de conhecimento que o país vem construindo nas universidades e institutos tecnológicos para atender às demandas sociais*” (BATISTA, 2002, p. 277).

¹³⁰ Ressalta Boaventura de Sousa Santos que, “*em muitas universidades, a responsabilidade social da universidade foi sendo reduzida às ligações com a indústria*” (1997, p. 207).

¹³¹ Destaca Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia em 1998, que a eficácia do mercado demonstrada normalmente, e, de maneira ampla, a partir da concepção de que tudo sobre o que repousa nosso bem-estar pode ser comprado e vendido no mercado, definitivamente não pode ser aplicada aos bens públicos que são consumidos coletivamente e não individualmente, como é o caso da educação (DIAS, 2003, p. 827-828).

Eis aqui uma das faces da nova compreensão das relações educacionais que acaba por desviar a noção de serviço público na medida em que o educando e a própria sociedade vislumbre nessa escola uma “*agência de serviços*” encarregada de satisfazer eficientemente seus consumidores ao fazer valer seus interesses particulares. Nessa medida, “*a escola tende a se privatizar não necessariamente no plano jurídico ou financeiro, mas pela transformação interna em mercado em que a concorrência entre indivíduos ou entre estabelecimentos é de regra*” (VASCONCELLOS, 2003, p. 1047).

Exatamente nesse sentido, aduz Juan Casassus (2003, p. 1015):

Si consideramos que la educación es un bien privado mediante la cual se desarrollan las destrezas y competencias personales, estamos en la lógica de la teoría del capital humano, y en consecuencia es normal que el Estado apoye el desarrollo del sector privado. Pero si consideramos que la educación tiene que fortalecerse y desarrollarse porque tiene un papel muy central en la integración social y la reducción de desigualdades, estamos en el espacio de la educación como un bien público.

Interessante notar que sequer os princípios basilares do ensino apontados pela Constituição da República de 1988 recebem respaldo nas determinações impostas pelo BIRD,¹³² que, a propósito, defende a necessidade de o sistema de ensino superior desenvolver-se com base na eficiência, na qualidade e na equidade, de onde decorrem as principais tendências do sistema: expansão quantitativa; na diversificação das instituições, dos programas e das formas de estudo acompanhadas de restrições financeiras.

Em resposta, Afrânio Mendes Catani (2002, p. 76-77) assevera que:

no âmbito da pertinência é preciso considerar as funções da educação superior no tocante ao ensino, à pesquisa e aos serviços conexos, especialmente quanto aos nexos com o mundo do trabalho, com outros níveis e formas de educação e com o Estado e o financiamento público. A pertinência também diz respeito à adequação da formação acadêmica à necessidade de aprendizagem e capacitação permanente, bem como a gestão eficiente e eficaz, em razão do financiamento público estar se tornando cada vez mais limitado. [...] O critério da qualidade implica em renovar o ensino e a aprendizagem na educação superior, ou seja, melhorar os conteúdos, os

¹³² De se ressaltar, seguindo a lição de Boaventura de Sousa Santos, que, “no Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação por meio do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior e em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), viabilizou uma linha de financiamento de cerca de R\$ 750 milhões para instituições de ensino superior, com recursos provenientes de empréstimo do Banco Mundial. Esses recursos foram em grande parte canalizados para as universidades privadas. Desde 1999, o BNDES emprestou R\$ 310 milhões às universidades privadas e apenas R\$ 33 milhões às universidades públicas.” (2004, p. 31).

métodos, a investigação, os programas, o pessoal docente, a qualidade dos estudantes e da infraestrutura, etc. [...] Por sua vez, a internacionalização ou melhor, a necessidade de cooperação e solidariedade internacional decorre da necessidade de integração econômica e política, bem como do caráter universal da aprendizagem e da investigação hoje no mundo.

A considerar que o inestimável “*preço* [equivocadamente aferido ao direito à educação] *pode ser a liberdade presente e a dignidade futura de várias gerações*” (ROCHA, 1996, p. 16), na tentativa de contrapor-se à tendência de mercantilização do ensino superior, panacéia para as crescentes restrições financeiras, faz-se necessário fortalecer os instrumentos de cooperação e solidariedade internacional, decorrentes da inegável “*integração econômica e política, bem como do caráter universal da aprendizagem e da investigação hoje no mundo*”, cânones da desejada internacionalização educacional. (CATANI, 2002, p. 76-77).

Como pondera José Arthur Gianotti (2003, p. 20-21): “*se a educação, como direito, é um facho de luz, esse mesmo facho de luz criou o seu facho de sombra. É necessário saber, nesse contexto, como o processo de educação como direito está abrindo o seu lado de sombra para poder controlar.*”

6. COOPERAÇÃO VERSUS MERCANTILIZAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO

A internacionalização, processo existente desde os primórdios da idade moderna, tem ganhado novos contornos e abrangido novas áreas afeitas às relações humanas.

Na globalização atualmente vivenciada, as fronteiras nacionais são transpostas,

integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado [deflagrando] um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da sociedade como um sistema bem delimitado [pela soberania] e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (MCGREW *apud* HALL, 2005, p. 67-68).

As relações travadas não mais se limitam aos Estados e às organizações internacionais por eles criadas. Com o inimaginável crescimento das relações de comércio, entraram em cena as grandes empresas transnacionais e os indivíduos que conscientemente ou não, e assim o é, na grande maioria das vezes, estão dispostos a consumir tudo e cada vez mais.

As crises por que vêm passando as sociedades, consideradas globalmente, vinculam-se às crises enfrentadas pelos Estados, especialmente os periféricos, que reconhecidamente incapazes de atender as demandas de seu povo em função, mostram-se vulneráveis aos mandamentos ditados pelos Estados centrais e organizações internacionais de cunho eminentemente econômico-financeiro por estes dirigidos.

Crises ainda mais evidentes quando a análise é focada em determinada aspiração social, legítima e legal, como demonstrado.

A educação, um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz,¹³³ e que, portanto, deve ser acessível a todos os

¹³³ “O característico do uso da razão, que há dois e meio milênios, tenta a humanidade aprender e praticar, é a tolerância. Todo saber é uma experiência de saber. Toda ciência é uma vitória da persuasão sobre a força. À medida que se estende a área do conhecimento racional e relativo, nesta medida se amplia a área de tolerância e de respeito pelo homem, e cresce a reverência pela sua missão de estender e desenvolver a aventura da vida sob o sol. O imenso poder que a sua pequena razão já lhe pôs nas mãos jovens não poderá ser lançado contra si próprio. A mestra da moderação e da tolerância, que é a mesma razão empreendedora, há de ser também a mestra da paz entre os homens. A guardiã dessa razão humana, origem e instrumento do saber, é a universidade, em cujo seio deve palpitar essa suprema esperança humana” (TEIXEIRA, 1954, p. 36).

indivíduos no decorrer da vida, é hoje, sem dúvida alguma, divisora de águas dos contornos que o Estado Democrático de Direito brasileiro¹³⁴ pretende traçar para si nos anos vindouros.

Nessa linha, nas palavras de Mário Lúcio Quintão Soares (2004, p. 221):

a concepção dos direitos fundamentais do Estado democrático de direito caracteriza-se por dupla qualificação [...]. Os direitos fundamentais são concebidos como direitos subjetivos de liberdade pertinentes ao titular perante o Estado e, simultaneamente, como normas objetivas de princípios [...] e decisões axiológicas [...] que possuem validade para todos os âmbitos jurídicos.

Não obstante os problemas apontados, que vão desde a escassez de vagas até a quase intransponível dificuldade de o aluno chegar até a escola, “[...] *o momento é percebido – ou apresentado – no Brasil como se a coerção liberalizante e modernizadora fosse uma avassaladora força da natureza à qual seria humanamente impossível resistir; como se dela dependesse nossa própria existência material*” (PUIG, 1995, p. 118).

O argumento segundo o qual a crônica falta de oferta educacional em muitos países em desenvolvimento só pode ser resolvida pelo GATS não condiz com a realidade. Definitivamente a educação não pode ser entendida como direito legítimo dos detentores de riquezas e mera gentileza ofertada pelos ricos aos desafortunados.

A conquista do direito à educação, acompanhada por tantos outros direitos, faz parte do patrimônio jurídico-social-político de todo um povo e não de uma parcela favorecida pela histórica desigualdade fomentada pela globalização econômica.

A cidadania reduzida a favores convenientemente cedidos pelos executores dos poderes constituídos em nome de uma hipócrita compaixão altruísta destrói qualquer possibilidade de construção de uma sociedade democrática e justa.

Nessa medida, a internacionalização da educação, “*fator fundamental para a ampliação e democratização de conhecimentos e habilidades necessárias para a vida e o*

¹³⁴ Para Mário Lúcio Quintão Soares (2004), são princípios concretizadores do Estado Democrático de Direito: o princípio da constitucionalidade (em nome da supremacia constitucional); o sistema de direitos fundamentais; o princípio da legalidade da administração; o princípio da segurança jurídica e o princípio da proteção jurídica e das garantias processuais. Disso decorre que, “*neste tipo de Estado de direito, a garantia e a concretização dos direitos fundamentais permitem aos seus titulares exercer plena, efetiva e socialmente a cidadania ativa do Estado, satisfazendo uma parte decisiva da função de integração, organização e direção jurídica da constituição*” (SOARES, 2004, p. 222).

trabalho, a promoção dos direitos humanos e responsabilidades universais, além da formação do caráter e virtudes necessárias para o exercício de uma cidadania global” (MAIA, 2002, p. 185), não pode ser vista como processo isolado. Exatamente por isso que as soluções nacionais para desafios afeitos ao ensino superior devem considerar as articulações do Estado nas negociações globais.

Apesar de os problemas estruturais vivenciados no ensino superior não terem como causa exclusiva a sua transnacionalização, patenteado está que, com a comercialização do conhecimento científico, houve alteração na relação entre conhecimento e sociedade, agravando as crises de legitimidade e de hegemonia.

Com o crescimento das demandas sociais, as causas da crise de legitimidade tornaram-se ainda mais patentes, fomentando o reconhecimento dos saberes produzidos fora dos muros das instituições de ensino. Mais que isso. A considerar que o saber universitário não cabe mais dentro das fronteiras dos países, chegou a hora de o Estado brasileiro e suas instituições de ensino superior se posicionarem ante o saber, agora, internacional.

Sem projetos claros e diante de um fluxo inimaginável de informações, as instituições de ensino superior têm se transformado em um empreendimento que visa a resultados financeiros, que por sua própria natureza não estão comprometidos com os valores defendidos nas propostas de internacionalização da educação.

Na sociedade do conhecimento, duas são as posições defendidas em relação ao ensino superior.

Uma delas aponta para a *“urgência da ampliação do sistema, para a necessidade de diplomar um número cada vez maior de brasileiros, de qualificá-los para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e internacionalizado”* (WRANA, 2003a, p. 296), via mercantilização do ensino. Defende, por óbvio, a inclusão da educação no rol de serviços mercantis, objeto de vultosas negociações internacionais.

De outro lado, sem desconsiderar as graves dificuldades por que passa o ensino superior brasileiro, dentre as quais os milhares de jovens excluídos da educação universitária, estão os defensores da expansão do sistema de ensino superior brasileiro com base nos

compromissos assumidos na Conferência Mundial do Ensino Superior, realizada em Paris, em 1998, ratificados, em 2003, na Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior, Paris +5.

Sem pretender opor o ensino público ao privado, neste momento interessa saber como o Brasil há de agir de forma a assegurar verdadeira internacionalização de nossas universidades em um mundo cada vez mais complexo e dividido.

O Direito ao ensino superior, direito de todos, é fator determinante na definição das estratégias de desenvolvimento dos Estados que não desejam permanecer à margem da globalização.

Como bem público intimamente ligado ao projeto do país, o ensino superior há de ser analisado sob dois aspectos primordiais.

Em seu sentido político, relaciona-se com a capacidade de o Estado negociar e implementar de forma equilibrada e centrada seus objetivos e compromissos sociais rumo à inserção das instituições de ensino superior nos contextos de internacionalização.

Sob o ponto de vista cultural, vincula-se inevitavelmente com a preservação dos ideais, dos valores e dos princípios norteadores de uma maior ou menor submissão dos cidadãos às empresas educacionais criadas e cultivadas pelas Organizações Internacionais e Estados centrais, por elas responsáveis.

Boaventura de Sousa Santos (1997), citando Karl Jaspers, relembra que a eterna missão da universidade, das instituições de ensino superior, delegada pelo Estado e pela sociedade, consiste no cultivo da mais lúcida consciência de si própria.

Daí seus objetivos não se limitarem ao ensino, à pesquisa e às atividades de extensão, por mais amplo que isso possa parecer, *“pois os homens e mulheres que a compõem não visam apenas ensinar e aprender, investigar e descobrir, mas também viverem – num clima de fervor e devoção intelectual – a grande aventura do espírito humano na conquista da terra e de si mesmo”* (TEIXEIRA, 1954, p. 30).

Miguel Rojas Mix (2003, p.128) pondera que:

la formación del pensamiento crítico es una de las responsabilidades éticas de la educación superior. Debe desarrollar en los jóvenes la habilidad de pensar. Debe ser una resistencia al conformismo de las ideas preconcebidas y debe caracterizarse por su creatividad para desarrollar un pensamiento original. Hoy día la conciencia crítica tiene que ser además visual. No puede ser puramente textual. Éste es uno de los grandes cambios que debe nuestras realidades. En gran medida somos también nosotros responsables de lo que hemos llamado el colonialismo cultural, porque hemos abandonado la interpretación de nuestras realidades a una ciencia ajena, culturalmente hemos pecado y pecamos de xenofilia.

Se, em um primeiro momento, pode parecer que a situação não enseja qualquer cuidado, haja vista o amplo reconhecimento legislativo da importância da educação superior no desenvolvimento do Estado Brasileiro, em tantos outros, vê-se que as práticas diárias afeitas ao tema não acompanham as determinações normativas,¹³⁵ as promessas políticas e tampouco compromissos assumidos.

Em um mundo onde o conhecimento¹³⁶ é um dos mais almejados ‘bens’, a conversão do direito à educação em mais uma mercadoria subordinada aos interesses exclusivamente voltados para o lucro e às regras de comércio aplicáveis aos demais produtos

¹³⁵ No Plano Nacional de Ensino (Lei n. 10.172/2001) consta: “Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepõe os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. A importância que neste plano se deve dar às Instituições de Ensino Superior (IES), mormente à universidade e aos centros de pesquisa, erige-se sobre a constatação de que a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais. As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Século XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida em que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais de tal sorte a projetar a sociedade brasileira para um futuro melhor. O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. Por esse motivo, estas instituições devem ter estreita articulação com as instituições de ciência e tecnologia – como aliás está indicado na LDB (art. 86). No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional. As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos.”

¹³⁶ Como adverte José Arthur Gianotti, “o problema da OMC não é o das universidades. Esses grandes países estão pouco ligando se vão ou não privatizar as universidades, porque não é aí que a questão está se colocando. Do ponto de vista do monopólio do conhecimento, eles já o têm. Não precisam entrar na OMC para isso, mas para os serviços de ensino superior, que vão além do ensino universitário público” (GIANOTTI, 2003, p. 24).

de consumo significa “reiterar e aprofundar as relações de dominação entre as Nações” (GAZZOLA, 2003, p. 54).

Como atestam Carlos Alberto Chiarelli e Jorge Sienna (2001, p. 12):

imposição irreversível do poder da informação, permitiu que, se sabendo mais, [...] pudéssemos saber mais não só do outro, nosso espelho e medida de comparação valorativa, mas dos outros, universalmente considerados, alargando-nos conhecimentos, projetos e, como coletividades organizadas, ações abrangentes extrafronteiras.

A informação transmitida à humanidade está cada vez mais manipulada, a ponto de confundir em vez de esclarecer.¹³⁷ Por essa perspectiva, que também não é nova, dado o interesse dos executores de poder falsear as verdadeiras causas e efetivas soluções para os problemas, as crises, ora vivenciadas, pelo indivíduo, instituições de ensino, Estados, se agravam na medida em que, como é sabido, a informação constitui um dado essencial e imprescindível para a alteração das condições atuais da vida econômica e social.

Com a ampliação do conhecimento, as diferenças entre os que sabem e os que não sabem fazer se acentuam.¹³⁸ Diante do esgotamento dos antigos padrões de pensamento, quem sabe faz e quem não sabe compra, refletindo diretamente no crescimento dos níveis de dependência que inevitavelmente abalam os alicerces da democracia, da liberdade e da paz.

A sociedade de informação, invenção capitalista, caracteriza-se pela obtenção de informações rápidas, movimento típico do mercado de produtos descartáveis.

À luz dos princípios informadores dos direitos fundamentais, para que o Estado atue de maneira competitiva no mercado global é imprescindível que essa informação amadureça ao longo dos processos educativos, que definitivamente não acompanham a lógica do mercado, principalmente no que diz respeito ao tempo.

¹³⁷ A informação, elemento básico do processo educacional, convertida em conhecimento por processos construtivos de intelectualidade, impulsiona “a mola-mestra dos processos de transformação por que passam as sociedades contemporâneas. Se sua importância sempre foi destacada, no contexto de há 50 anos, considerada sua intensa ligação com os setores produtivos, hoje, esta importância é elevada exponencialmente, na medida em que se torna o elemento central para novas e crescentes oportunidades abertas com os serviços e o comércio em geral” (TRIGUEIRO, 2000, p. 16-17).

¹³⁸ “Vale destacar o papel da educação como elemento fundamental para se combater o fenômeno que vem sendo chamado de exclusão digital. A sociedade do conhecimento deve permitir que todas as camadas sociais, em todos os países do mundo, tenham chances simétricas, asseguradas por processos democráticos, de âmbito tanto nacional quanto global, de participar da geração, processamento, transmissão e apropriação do conhecimento e das informações necessárias a esse conhecimento” (MAIA, 2002, p. 186).

Ouvir falar dessas mudanças é muitíssimo pouco para quem há de produzir e garantir valores agregados aos bens oferecidos no mercado.

A alteração¹³⁹ desses valores e formas de conceber a educação não se deu repentinamente. Se, para muitos Estados, tal mutação tem parecido recente e distante de suas realidades, para as organizações internacionais, que estudam e analisam diariamente os potenciais mercados educacionais, este é o momento de investir e captar novos clientes, pelos quatro modos de prestações de serviços amplamente reconhecidos pela OMC.

Para Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 17), existem duas fases distintas no curso da globalização neoliberal da mercadorização da universidade:

na primeira, que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. A segunda, por sua vez, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio.

Essa realidade adquiriu maior transparência nos últimos anos, apesar de os Estados centrais ainda deterem parte considerável das informações privilegiadas sobre as fragilidades e as potencialidades dos Estados que em breve serão, se não se precaverem, dominados por serviços educacionais estrangeiros ofertados por empresas transnacionais educacionais.

Em 1998, a pedido do Conselho de Comércio de Serviços da OMC, foi elaborada a nota interpretativa S/C/W/49 visando compilar as informações necessárias para o início dos debates relacionados aos serviços educacionais, com foco no ensino superior (cursos de graduação, pós-graduação e estudos não universitários).

Em 1999, certos da lucratividade do negócio, o Secretariado da OMC, unilateralmente, incluiu a educação no rol de serviços submetidos às normas da OMC a serem debatidas nas mesas de negociação.

¹³⁹ Salienta José Geraldo de Sousa Júnior que “*as consequências desse deslocamento não se concretizam apenas na consolidação de um processo global de privatização do setor de serviços e da educação e, a partir disso da transferência de regulação do sistema, do Estado para o mercado, por intermédio da OMC. Provoca-se também uma subtração das funções de governo em sua atribuição de estabelecer políticas estratégicas para o desenvolvimento nacional*”

(Disponível em: <http://www.unb.br/fd/colunas_Prof/jose_geraldo/mai_03.htm> Acesso em: 24 jan. 2005).

Em 2001, na Rodada de Doha, os prazos para liberalização desse setor foram ratificados – sem prejuízo da definição da regulamentação nacional sobre a matéria. Os Estados interessados, em cumprimento às normas contidas no preâmbulo e nos arts. IV e XIX, do Acordo GATS, começaram a apresentar suas respectivas propostas.

A educação – direito fundamental objeto de serviços públicos a serem prestados pelo Estado direta ou indiretamente no exercício de sua autoridade soberana –, em pouquíssimo tempo, passou a ser considerada mais um dos serviços mercantis a serem liberalizados.

Na prática, no sítio disponibilizado na Internet, nos acordos e nos demais documentos oficiais da OMC, nos debates e nas incontáveis declarações, o que se vê é a gradativa inclusão de serviços governamentais nas planilhas de negociação.

Planilhas que reflexamente afastam a possibilidade de regulamentação da matéria no âmbito nacional, já que os Estados periféricos deixam de apresentar seus interesses tomados por receios de que sua atuação venha a ser considerada contrária aos princípios orientadores das negociações comerciais e suscite a análise do caso em um dos painéis (órgão de solução de controvérsias) da OMC.

Pela dificuldade de retirada de um serviço incluído nas listas de liberalização, consequência da aplicação dos princípios da nação mais favorecida e da não discriminação, salta aos olhos a necessidade da construção de uma plataforma de negociação por parte da delegação brasileira que esteja verdadeiramente coadunada com os anseios e com os direitos do povo brasileiro.

Pelo princípio da nação mais favorecida, negociar o ensino superior com um Estado significa negociar com todos os demais contratantes e em condições de igualdade de oferta para os outros Estados, por força do princípio da não discriminação. Curiosamente estabelecida entre as normas da OMC, a prerrogativa de não negociar apresenta-se cada vez mais fragilizada, seja pela tendência liberalizante, seja pela crescente pressão exercida pelos Estados interessados, que adotam estratégias de barganha que afrontam as raias da soberania¹⁴⁰ e da independência dos demais Estados.

¹⁴⁰ “Modernamente, afirma-se a anterioridade da soberania, exercendo-a o Estado pela delegabilidade do povo, que, por tê-la instituído, deve ser o beneficiário final das decisões tomadas pelo Estado. É assim a soberania

Na mesma seara atua o Banco Mundial, oferecendo ideias, impondo condicionalidades para os empréstimos e os apoios institucionais. Ao definir junto com o FMI as políticas estratégicas nacionais, “*que preparam nossas sociedades para um futuro sobre o qual somente podem ser feitas conjecturas*” (CORAGGIO, 2003, p. 75), parecem não estão minimamente preocupados com as consequências que as medidas sugeridas/impostas podem causar naquela sociedade.

Ao classificarem as incongruências entre os modelos idealizados e a realidade analisada como “*resistências políticas (culturais) a uma mudança desejável ou como imperfeições no funcionamento do mercado educativo*” (CORAGGIO, 2003, p. 103-104), o Banco Mundial e o FMI, calcados no discurso da defesa da concorrência perfeita,¹⁴¹ determinam aos Estados a adoção de políticas de privatização e descentralização.¹⁴²

No Brasil, a situação não é diferente. Iludidos com empréstimos e programas de cooperação, os Estados latino-americanos cedem espaços cada vez maiores aos formadores de opinião em vários setores da intelectualidade “*e tornam-se voga através de intensa e bem articulada divulgação ideológica por todos os meios de comunicação de massa, que as identifica com modernidade e caminho para voltar a crescer*” (PUIG, 1995, p. 70).

Decorre da soberania nacional, atributo do poder arraigado e construído pelos Estados Nacionais desde seus primórdios, o dever (que em nada se confunde com uma mera faculdade) de cada Estado decidir sobre suas políticas educacionais. Não que tais políticas estejam isentas de influências externas, mesmo porque as relações e as correlações emergem da natureza e da crescente complexidade das sociedades, mas que tais influências não devem ser os fatores determinantes exclusivos na elaboração de tais políticas.

ponte histórica do compromisso inalienável, indivisível e imprescritível do Estado com seu povo e como resultado dos fatos acontecidos no tempo e no espaço dos quais o povo é o legítimo motivador” (LEAL, 1999, p. 275).

¹⁴¹ A tendência atual é de abandono do capitalismo patrimonial, entrando em seu lugar o capitalismo concorrencial, “*no qual o investimento realizado em instituições de ensino deixe de usufruir de condições acintosamente privilegiadas quando comparadas com as de qualquer outro setor econômico. Vale dizer, procura estabelecer a equalização das condições da concorrência*” (CUNHA, 2003, p. 59).

¹⁴² Fica claro que a descentralização na educação, com a categorização e a divisão do mercado em setores mais ou menos lucrativos, representa a perda do poder político dos Estados para definir seus projetos.

Somente o Estado, com e por seus cidadãos, é capaz de definir quais são as prioridades de seu povo.¹⁴³

A máxima segundo a qual quem está de fora vê com outros olhos a situação é absolutamente verdadeira quando, diariamente, essas organizações vêem a educação não como um direito humano, fundamental incluído no rol dos direitos sociais que há de ser exercido à luz do princípio da dignidade da pessoa humana, mas como mais uma e inacreditável, fonte de riquezas econômicas.

Daí as patentes diferenças entre os propósitos dos Estados periféricos e aqueles defendidos pelas organizações internacionais comandadas pelos Estados centrais, que resolvem internamente suas demandas com a mínima ingerência externa e tentam solucionar os problemas dos outros Estados a partir da aplicação inadvertida de diretrizes econômicas, que sequer são cogitadas no plano interno. Diretrizes focadas em números, maiores ou menores, independentemente das reais demandas sociais.

Em que pesem os reiterados programas de ajustes e reajustes estruturais oferecidos pelas organizações internacionais,¹⁴⁴ vê-se quão pernicioso é o abandono da educação como projeto nacional. E isso muito interessa aos investidores, que encontram cada vez menos resistência intelectual às suas ofertas/ordens. Sem profissionais qualificados, conhecedores das mais variadas nuances do mercado global e das carências sociais, bem como das consequências que tamanha ingerência pode acarretar, a tendência é que o quadro de dependência, de colonialismo, de abuso se agrave. Por falta de resistência e de educação.

Exatamente nesse sentido que:

la tarea de la política ha de consistir en clarificar ante la opinión pública que la globalización no puede significar abandonarlo todo a las fuerzas del mercado. Al contrario. Con la globalización aumenta la necesidad de regulaciones internacionales vinculantes, de convenciones e instituciones internacionales en el ámbito de las transacciones transfronterizas. De ahí que la globalización ha de ir a la par con una coordinación de la política entre naciones soberanas, con una mejor vigilancia

¹⁴³ E assim o é por força do que disposto na alínea c do artigo 10 da Declaração Mundial sobre Educação Superior, segundo a qual: “os responsáveis pelas decisões nos âmbitos nacional e institucional devem colocar os estudantes e as necessidades dos mesmos no centro das preocupações, devendo considerá-los como os parceiros e protagonistas essenciais responsáveis pela renovação da educação superior”.

¹⁴⁴ Nesses programas, a ordem é a elevação do superávit primário com a redução de gastos governamentais em projetos sociais, acompanhada pela elevação dos tributos.

internacional de bancos e instituciones financieras, con una eliminación del dumping fiscal en impuestos interestatales [...] y con una más estrecha cooperación en las organizaciones internacionales, así como su fortalecimiento en el sentido de mayor movilidad y eficacia (BECK, 2004, p. 182).

Com a redução das distâncias transnacionais, “*o encontro entre o centro colonial e a periferia*” (ROBINS apud HALL, 2005, p. 79), marcado pelas decisões de mercado acerca do que vem a ser relevante na tecnologia, na história, na cultura e no pensamento do outro, normalmente visto como ser superior, evidencia, como remonta Carmen Soriano Puig (1995, p. 117), “*a incapacidade de as classes dominantes assumirem seu próprio país, procuram reforçar sua ligação orgânica com o Centro e ao fazê-lo renovam o pacto colonial, modernizando e ao mesmo tempo aprofundando a condição de periferia das unidades nacionais em nome de quem decide*”. Nesse estado de coisas, as pessoas sentem-se desamparadas e propícias a adotar comportamentos contrários aos interesses coletivos, vivenciando um “*verdadeiro retrocesso quanto à noção de bem público e de solidariedade, do qual é emblemático o encolhimento das funções sociais e políticas do Estado com a ampliação da pobreza e os crescentes agravos à soberania, enquanto se amplia o papel político das empresas na regulação da vida social*” (SANTOS, 2000, p. 38).

Coube à mídia internacional, declaradamente financiada pelos países do centro, o apontamento

vocacional de internacionalização de mentalidades, de tal maneira a se tornarem pejorativos os sentimentos pátrios dos países subalternos. Nesse contexto, a nacionalidade é sinônimo de xenofobia¹⁴⁵ e cultura nacional é atraso histórico.¹⁴⁶ A ordem do Primeiro Mundo é a quebra do auto-apreço dos subdesenvolvidos: o ser periférico é uma monstruosidade subjetiva que deve ser internacionalizada para sua total recuperação (LEAL, 1999, p. 270).

¹⁴⁵ A falsa ideia de atraso histórico, deflagrado pelo desmedido anseio nutrido pelos Estados periféricos de acompanharem as tendências ditadas pelos Estados centrais, consiste, nas palavras de Jacques Marcovitch: “*um crime intelectual*”, agravado pela postura inerte da academia, onde “*uns inclinam-se pela submissão deslumbrada, outros pelo nacionalismo estreito, ideológico*” (MARCOVITCH, 1998, p. 103).

¹⁴⁶ Destaca Stuart Hall que “*as sociedades da periferia têm estado sempre abertas às influências culturais ocidentais e, agora, mais do que nunca. A ideia de que esses lugares fechados – etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade – é uma fantasia ocidental sobre a alteridade: uma fantasia colonial sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como intocados. Entretanto, as evidências sugerem que a globalização está tendo efeitos em toda parte, incluindo o Ocidente, e a periferia também vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual*” (2005, p. 79-80).

Como mais uma mercadoria descartável, despersonalizada, sem lastro humanístico e nacional, a educação fica exposta às flutuações típicas do “*mercado*”, que, reconhecidamente, atua em momento presente, a exemplo do que acontece nas bolsas de valores passíveis de serem alterados em segundos em todo mundo e em bilionésimos de segundos nos Estados periféricos, onde os investimentos são precipuamente voláteis e se dão à base de especulações.

A existência de provedores privados não retira a essência dos serviços públicos educacionais, que podem ser prestados, direta ou indiretamente, pelo Estado, conforme amplamente abordado. Desde que observados os princípios informadores dos serviços públicos, assim como aqueles que informam o ensino, esculpidos na Constituição da República de 1988 e na legislação infraconstitucional pertinente, está-se diante de uma salutar complementaridade entre setores com vistas à promoção da dignidade da pessoa humana, repete-se.

Nessa altura deve estar claro que a inquietação basilar não reside na vulnerabilidade dos prestadores privados nacionais, que em tese também estariam à mercê da concorrência internacional. A despeito de uma eventual derrota nesta batalha, preocupa sobremaneira identificar se essa empresa estrangeira, eventual prestadora de serviços educacionais em território brasileiro, está cumprindo as normas aqui exigidas, inclusive as relacionadas com a garantia da qualidade e se desenvolvem suas atividades acadêmicas levando em conta o projeto de desenvolvimento nacional.

Como anunciado, os reais fins da liberalização comercial de serviços educacionais é o lucro e não a promoção de desenvolvimento social, a democratização do acesso ao ensino superior, como argumentam. Daí a plausibilidade de essas instituições avançarem no mercado¹⁴⁷ com programas similares aos de suas matrizes, sem levar em consideração a cultura brasileira. Não seria mais uma forma de manter o colonialismo?

¹⁴⁷ Uma das obrigações do setor público consiste em impedir a venda de diplomas, como se fossem passaportes para o sucesso. É do interesse de todo o sistema, especialmente das próprias universidades e de seus alunos, que essas instituições sejam avaliadas, evidenciando assim os seus resultados positivos, juntamente com seus possíveis aspectos negativos. Os alunos têm o direito de conhecer o valor dos diplomas que eles recebem em troca do pagamento de mensalidades, e a sociedade tem o direito de saber que tipo de profissionais os egressos das universidades podem se tornar (BUARQUE, 2005).

E aí outro problema a ser enfrentado.

Deixando de ser vista como bem público garantido pelo Estado a extensivas camadas mais amplas da população, a Educação perderá sua dimensão libertária, e estará colocada em risco a tarefa que caracteriza de forma mais emblemática a universidade: a construção humana por meio da cultura. Sem que sejam garantidas condições duradouras de desenvolvimento científico e cultural, o nosso destino será o reservado aos meros consumidores, compradores culturalmente miseráveis e cada vez mais endividados da tecnologia produzida nas poucas nações hegemônicas (GAZZOLA, 2003, p. 54).

Com o ofuscamento das identidades nacionais (HALL, 2005), resultado das ingerências reiteradas das organizações internacionais, da adoção de parâmetros educacionais destoantes dos projetos nacionais, do fortalecimento das visões mercantilizadas de direitos fundamentais (relegados a favores concedidos pelos Estados e pelos atores internacionais), as identificações globais evidenciam as perversidades do mercado global.

A Revolução Francesa, seguida por vários outros fatos históricos, deu mostras contundentes de que a igualdade formal não é suficiente para garantir que todos possam exercer efetivamente seus direitos.

Será mesmo que todos os Estados contratantes da OMC estão a se beneficiar das ordens sugeridas pelos Estados centrais? Será mesmo possível garantir igualdade de competitividade entre Estados tão discrepantes em riquezas e culturas?

Certamente não.

Para Marilena Chauí (2001), a propalada igualdade de oportunidades mercantis não é capaz de sustentar a ideia de criação e conservação dos direitos e ao mesmo tempo estabelecer o desejado vínculo entre democracia e justiça social.

A um, porque os Estados responsáveis pelas decisões de maior peso não estão minimamente preocupados, salvo nos casos em que estiverem sofrendo qualquer tipo de prejuízo, com os problemas nacionais dos demais Estados que, a qualquer custo, deverão dar pleno cumprimento às suas ordens.

A dois, porque 'os riscos' Brasil, Argentina, México, África do Sul não são medidos a partir das dificuldades sociais enfrentadas pelos povos desses Estados, mas pela confiabilidade financeira que apresentam em determinado momento de especulação de capital

(este, sim, absolutamente e declaradamente voltado para a produção de lucros. O dinheiro pelo dinheiro).

A três, porque não há igualdade, sequer formal.

A competição não pode continuar como a força motriz da atuação das instituições de ensino superior. A livre concorrência ao lado da liberdade de iniciativa, características do capitalismo, não se sustenta sem uma análise prévia e consciente do contexto no qual são defendidas. É que, se por um lado não há dúvida de que tais liberdades encontram-se amplamente asseguradas no ordenamento jurídico brasileiro, por outro parece inadequado imaginar que possam elas conviver harmoniosamente com o direito à educação valorado em termos sociais.

Se se quer competir, que a meta seja a formação com qualidade de cidadãos conscientes de seus deveres para com o seu Estado e seu povo, conhecedor e fiel executor de seus direitos. Uma instituição¹⁴⁸ que visa precipuamente ao lucro não vislumbra na pessoa humana o manancial fomentador de todos os louváveis investimentos. Não há tempo para isso, porque “tempo é dinheiro”, conforme conhecido provérbio popular.

No Seminário Internacional Universidade XXI (Brasília, 2003), a pesquisadora indiana Jandhyala Tilak foi taxativa ao afirmar que “*só a nação que expandir razoavelmente bem o sistema de ensino universitário pode alcançar um alto nível de transformação socioeconômica*”.¹⁴⁹ Naquela oportunidade, Cristovam Buarque, representando o Estado brasileiro na qualidade de Ministro da Educação, apontou os cinco eixos de mudanças a serem vorazmente enfrentados, entre os quais se destacam:

a) voltar a ser a vanguarda crítica da produção do conhecimento;

¹⁴⁸ Mister salientar que as instituições (as universidades, tidas como exemplo) não se confundem com as organizações. Nas palavras de Marilena Chauí, “uma organização difere de uma instituição por definir-se por outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento interna e externa, mas as operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.[...] A instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dando bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (CHAUÍ, 2001, p. 187-188).

¹⁴⁹ Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2003/jusp669/pag04.htm>> Acesso em: 12 dez. 2005.

- b) firmar-se, novamente, como capazes de assegurar o futuro de seus alunos;
- c) recuperar o papel de principal centro de distribuição do conhecimento;
- d) assumir o compromisso e a responsabilidade ética para com o futuro de uma humanidade sem exclusão; e
- e) reconhecer que a universidade não é uma instituição isolada, mas que ela faz parte de uma rede mundial.

A despeito das indústrias possuírem o dever constitucional de cumprir sua função social, é papel prioritário da universidade e das instituições de ensino superior de modo geral buscar atender as carências da coletividade que a cerca.

Ao se venderem, mediante parcerias nada acadêmicas que enfraquecem seus projetos e fulminam sua autonomia, as universidades têm, a um só tempo, se distanciando gradativamente da sociedade e se aproximando das indústrias, que buscam pura e simplesmente resultados diretos e imediatos para o crescimento de suas respectivas produções. É por isso mesmo que não se deve atribuir às universidades a responsabilidade pelo atraso tecnológico das nossas empresas.

A considerar que *“uma sociedade vale pela qualidade de seus cidadãos e não pela riqueza que é capaz de acumular”*, só será possível cogitar do domínio ético dos bens materiais quando seu alcance estiver *“orientado por valores que ajudem os demais seres humanos a também desenvolver suas potencialidades”* (MELCHIOR, 1987, p. 126).

Nessa medida, há de prevalecer entendimento¹⁵⁰ segundo o qual a educação, o ensino superior, é um direito universal, fundamental por força das conquistas sociais, verdadeiro bem público.

A ordem aqui é ceder o mínimo possível, por mais fortes e bem estruturadas que as ofertas estrangeiras possam parecer, de forma a evitar que os rumos do desenvolvimento social, cultural e econômico da sociedade brasileira continuem a ser manipulados por agentes preponderantemente externos.

¹⁵⁰ Na defesa desse propósito estão Boaventura de Souza Santos (2004), Marco Antônio Rodrigues Dias (2003b), Luiz Antônio Cunha (2003), Carlos Jamil Cury (1992), Milton Santos (2000), Jorge Brovetto (2003), Miguel Rojas Mix (2003), Wlana Maria Panizzi (2003), Javier Pablo Hermo (2006), Ana Lúcia Gazzola (2003), Jorge Werthein (2001), entre tantos outros não menos importantes.

Em essência, a meta consiste na elaboração de acordos¹⁵¹ pautados pelo respeito mútuo e pela igualdade entre todos, princípios orientadores do Direito Internacional desde os primórdios.

À luz desses princípios, é possível construir posturas coesas e conscientes acerca da natureza humanitária desse direito, é, como aduz Boaventura de Sousa Santos, “*condição necessária para não transformar a negociação em acto de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos*” (2004, p. 116), sem banalizar as conquistas históricas dos povos.

Retomando a ideia central de Norberto Bobbio (1996) sobre a natureza das relações entre os Estados, pode-se afirmar que a base de qualquer relação de cooperação é a insubordinação cega e velada aos interesses do outro parceiro. Cooperar é, no mínimo, conjugar esforços para reduzir as discrepâncias latentes que carecem ser amenizadas.

Considerando que o setor da educação superior tende a crescer não só pela maior conscientização de direitos pelo povo (dando passos cada vez mais certos na consolidação de direitos fundamentais), mas, principalmente, porque a massa saída do ensino médio clama por maiores oportunidades de trabalho, pergunta-se: a quem interessa abrir as portas desse setor?

Apesar de não serem poucos os fatalistas, parece claro que o contexto global não se reduz à globalização neoliberal. Há espaço para relações de reciprocidade e benefício mútuo, razão pela qual a proposta de reforma há de ser democrática e ao mesmo tempo anticolonialista, de forma a garantir que a construção de novas perspectivas conte com participações oriundas de articulações construídas fora dos regimes mercantis de comércio internacional.

A cooperação, ora defendida, consiste em fomentar e intensificar as formas de cooperação transnacional que já existem e multiplicá-las no quadro de acordos bilaterais ou multilaterais segundo princípios de benefício mútuo.

¹⁵¹ A celebração de acordos, nesse contexto de crescente interação e integração entre os Estados e demais atores internacionais, parece mesmo ser inevitável.

O último Considerando da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI *Visão e Ação* é textual ao apontar a cooperação e o intercâmbio internacional, como principais caminhos rumo à promoção do avanço da educação superior em todo o mundo.

O art. 15 desse documento ressalta a importância do compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes, sob as bases da solidariedade.¹⁵² Para tanto é crucial sejam estabelecidas entre as instituições de educação superior autênticas parcerias que motivem uma melhor compreensão de questões globais, esclareçam a necessidade de uma direção democrática e fomentem o desenvolvimento de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além da promoção da convivência entre culturas e valores diferentes. Tudo com vistas a assegurar benefícios recíprocos para todas as partes envolvidas, principalmente para os Estados menos desenvolvidos.

Não há dúvidas, em especial para os mais de 180 Estados que participaram da Conferência Mundial sobre Educação Superior para o século XXI e aprovaram o conteúdo do art. 17 da Declaração resultante dos trabalhos, que as parcerias e as alianças entre os envolvidos – pessoas que definem políticas nacionais e institucionais, pessoal pedagógico, pesquisadores e estudantes, pessoal administrativo e técnico de instituições de educação superior, o mundo do trabalho e grupos da comunidade – constituem um fator poderoso para enfrentar as transformações. Estas se dão com base em interesses comuns, respeito mútuo e credibilidade, aspectos absolutamente fragilizados e abominados por todos os demais tipos de negociações travadas no âmbito das organizações internacionais de cunho econômico-financeiro.

A despeito do que ocorreu nos cinco anos que sucederam a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1998), consta no item 6 do Relatório Geral da Reunião dos Parceiros da Educação Superior (Conferência Mundial sobre Educação Superior +5, 2003) que:

os participantes da reunião salientaram que a educação superior não pode ser objeto de comércio como qualquer mercadoria. Torna-se necessário um quadro que facilite

¹⁵² Segundo o artigo 10 do Marco Referencial de Ação Prioritária definido na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, a solidariedade tem como fundamento a eliminação das disparidades entre países ricos e pobres em áreas de vital importância, como a produção e a aplicação de conhecimento.

e garanta a transparência e o tratamento equitativo entre as nações e que leve em conta considerações relativas às necessidades dos Estados nacionais, mas garanta as prerrogativas soberanas das políticas educacionais com respeito à educação superior e à pesquisa. Esse objetivo, que adquiriu uma alta prioridade na estratégia de acompanhamento da Conferência de 1998, pode ser alcançado mediante negociações transparentes, baseadas em princípios claros e com a participação de todas as partes interessadas, inclusive representantes da comunidade acadêmica. Nesse contexto, e em resposta aos desafios levantados à educação superior pela globalização, a UNESCO focalizará as implicações da liberalização do comércio no campo da educação superior, particularmente do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, com ênfase na forma de garantir qualidade no fornecimento da educação superior fora das fronteiras nacionais. Embora fortalecendo sua representatividade, o Fórum Global sobre a Garantia de Qualidade, Validação de Créditos e o Reconhecimento de Qualificações na Educação Superior será mais fortalecido como uma plataforma para o intercâmbio de pontos de vista e a tentativa de alcançar acordo em um conjunto de princípios que possam promover práticas comerciais, equitativas, transparentes e justas. Esse comércio deve ser acompanhado necessariamente por medidas concretas, tendentes a promover a cooperação internacional na educação superior, com base em parcerias e coparticipações genuínas (RELATÓRIO, 2003, p. 204-205).

Como adverte Boaventura de Sousa Santos (2004), os Estados expostos às adversidades do mercado educacional global devem procurar sinergias regionais rumo à densificação de redes entre as instituições de ensino, com vistas à construção de esdardantes de qualidade¹⁵³ aceitáveis e confiáveis (HERMO, 2004).

Qualidade que há de se desenvolver concomitantemente com as possibilidades de diálogo em condições de igualdade entre professores e estudantes de diferentes instituições de ensino superior, de diferentes Estados, com vistas à produção de riquezas que não se limitam a aspectos meramente econômicos.¹⁵⁴

¹⁵³ Segundo o art. 11 da Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: a) a qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma auto-avaliação interna transparente e uma visão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional; b) a qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacional, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais, e, por fim, c) para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, e mediante a mobilidade entre países, instituições de educação superior e o mundo do trabalho, assim como entre estudantes de cada país e de distintos países. As novas tecnologias de informação são importantes instrumentos nesse processo, devido ao impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

¹⁵⁴ Entre os valores tidos por irrenunciáveis, nas palavras de Jacques Marcovitch, destacam-se o pluralismo, o universalismo, a solidariedade, a ética e a excelência.

Impulsionados por uma crescente interdependência, os Estados, o Direito Internacional contemporâneo deve responder à necessidade de cooperação rumo à promoção de interesses comuns.

A criminalidade americana foi o tema que impulsionou o primeiro projeto de criação da universidade latino-americana datado de 1856, de autoria de Francisco Bilbao, seguido pela Universidade de Cultura Americana (Montevideu – 1930/ Julio Barcos) e pela Universidade Latinoamericana de Pós-graduação (Primeiro Congresso de Universidades da América Latina – Guatemala 1950). Mas foi somente na segunda metade do século XX que reuniões foram dedicadas ao tema da integração universitária, principalmente nas Assembleias da União das Universidades da América Latina. Como assevera Carmen Garcia Guadilla (2001, p. 77):

esta realidad es más contundente para nuestra región debido a la necesidad que se tiene de potenciar los recursos existentes, especialmente em áreas de producción de conocimientos con tecnologías de alto costo, y em áreas sociales donde el objeto de estudio tiene características específicas. [Nesse sentido, mostra-se fundamental o fortalecimento] de los recursos existentes, especialmente em áreas de producción de conocimientos con tecnologías de alto costo, y em áreas sociales donde el objeto de estudio tiene características específicas.

No Mercosul¹⁵⁵ e, de maneira geral em toda América Latina, vêm sendo desenvolvidos alguns projetos,¹⁵⁶ ainda incipientes, em resposta à impossibilidade de os “países desta região resistirem individualmente à avalanche da mercadorização global da universidade” (SANTOS, 2004, p.112-113).

¹⁵⁵ Até a presente data foram aprovados no âmbito do Mercosul os seguintes documentos: “*Protocolo de Integración Educativa para la Prosección de Estudios de Post-gradados en las Universidades de los Países Miembros del MERCOSUR*”, “*Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Países del MERCOSUR*”, “*Memorandum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR*”.

¹⁵⁶ Em evento realizado na Argentina (Puerto Iguazú, 2005), os Ministros da Educação do Brasil e da Argentina declararam que “*a educação é o espaço privilegiado de construção de uma consciência ampliada de cidadania que favoreça a integração. [...] A educação constitui elemento fundamental para a consolidação de nossos projetos nacionais e de um modelo de desenvolvimento humano sustentável que conjugue crescimento, estabilidade econômica e justiça social*” (HADDAD, FILMUS, 2005).

A superação das crises vivenciadas pela universidade, a saída da encruzilhada, depende da reinvenção do projeto nacional de cada um dos Estados, nos quais a educação há de ocupar posição de destaque.

A cooperação em voga deve ser concebida como uma parte integrante das missões institucionais de entidades e sistemas de ensino superior,¹⁵⁷ que, com o apoio das organizações intergovernamentais, as agências financiadoras e as organizações não governamentais deverão desenvolver-se, gradativamente e na medida do possível, sob os auspícios da solidariedade.

Nessa perspectiva, o impacto que a globalização gera na definição dos sistemas nacionais educacionais, em planos e formas diferenciadas,

será tanto mais perceptível, quanto mais plenamente for apreendido pelas nações, regiões e localidades o papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber (CARNOY, 2003, p. 23).

Em cumprimento ao compromisso fixado no art. 12 do Marco Referencial de Ação Prioritária da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, o Brasil, no plano bilateral e multilateral, adota medidas direcionadas à ampliação dos laços acadêmicos com instituições de outros Estados.¹⁵⁸

Atualmente o Brasil mantém em vigor acordos bilaterais de Cooperação nas áreas de cultura, educação e ciência e tecnologia com os seguintes Estados: Afeganistão, África do Sul, Albânia, Alemanha, Angola, Antigua e Barbuda, Arábia Saudita, Argélia, Argentina, Armênia, Austrália, Áustria, Bangladesh, Barbados, Bélgica, Belize, Benin, Bolívia, Bulgária, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Cameroun, Canadá, Catar, Cazaquistão, Chile, China, Cingapura, Colômbia, Coreia do Norte, Coreia do Sul, Costa do Marfim, Costa Rica, Croácia, Cuba, Dinamarca, Egito, El Salvador, Emirados Árabes Unidos, Equador, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos da América, Etiópia, Filipinas, Finlândia, França, Gabão, Gâmbia,

¹⁵⁷ Igualmente importante que medidas sejam tomadas para assegurar a coordenação e a cooperação entre os diversos setores e dentro de cada um deles e, em particular, entre a educação em geral, técnica e profissional secundária e pós-secundária, assim como entre universidades, escolas universitárias e instituições técnicas.

¹⁵⁸ No Brasil, a instituição responsável pelos principais projetos de cooperação internacional é o CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (<<http://www.cnp.br>>).

Gana, Grécia, Guatemala, Guiana, Guiné Bissau, Haiti, Honduras, Hong Kong, Hungria, Índia, Indonésia, Irã, Iraque, Islândia, Israel, Itália, Jamaica, Japão, Jordânia, Kuaite, Líbano, Libéria, Líbia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Macau, Macedônia, Malásia, Mali, Marrocos, Mauritânia, México, Moçambique, Namíbia, Nicarágua, Nigéria, Noruega, Nova Zelândia, Organismos Internacionais, Países Baixos, Panamá, Paquistão, Paraguai, Peru, Polônia, Portugal, Quênia, Reino Unido, República Democrática do Congo, República do Congo, República Dominicana, República Eslovaca, República Tcheca, Romênia, Rússia, San Marino, Santa Sé, São Tomé e Príncipe, Senegal, Sérvia e Montenegro, Síria, Suécia, Suíça, Suriname, Tailândia, Timor-Leste, Togo, Trinidad e Tobago, Tunísia, Turcomenistão, Turquia, Ucrânia, Uruguai, Venezuela, Vietnã, Zâmbia, Zimbábue.¹⁵⁹

No âmbito multilateral, o Ministério da Educação no Brasil mantém profícuos relacionamentos com diversos organismos internacionais, entre outros, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),¹⁶⁰ a Organização dos Estados Americanos (OEA)¹⁶¹ e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI),¹⁶² sobretudo por meio da participação em programas e projetos em áreas prioritárias ao desenvolvimento e à melhoria dos sistemas educacionais dos países.

Dentre os Foros Internacionais, voltados para a promoção da integração dos países na área da educação, o Brasil tem participado da Conferência de Ministros da Educação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP;¹⁶³ Reunião de Ministros da Educação dos Países-Membros do MERCOSUL;¹⁶⁴ Reunião dos Ministros da Educação do Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral da OEA; Cúpula Ibero-Americana de Chefes de

¹⁵⁹ Disponível em: <<http://www2.mre.gov.br/dai/bilaterais.htmw>> Acesso em: 18 fev. 2006.

¹⁶⁰ Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/>> Acesso em: 18 fev. 2006.

¹⁶¹ Disponível em: <<http://www.oas.org/main/portuguese/>> Acesso em: 18 fev. 2006.

¹⁶² Disponível em: <<http://www.oei.es/>> Acesso em: 18 fev. 2006.

¹⁶³ Disponível em: <<http://www.cplp.org/home.asp>> Acesso em: 18 fev. 2006.

¹⁶⁴ Disponível em: <<http://sicmercosul.mec.gov.br/>> Acesso em: 18 fev. 2006.

Estado e Governo e Conferência Ibero-Americana de Educação e da Cúpula das Américas,¹⁶⁵ além das tentativas de cooperação com a União Européia.¹⁶⁶

Exatamente por não ser possível cogitar de integração sem educação (CHIARELLI, SIENRA, 2001), que a UNESCO, juntamente com todos aqueles setores da sociedade preocupados com a educação superior, vem promovendo ações cujos objetivos consistem em aliviar os efeitos negativos da ‘perda de quadros’ por meio de um processo dinâmico de “ganho de talentos”.

Em nome de sua soberania fática, o Brasil “*precisa aprender a se olhar com seus próprios olhos e assumir a responsabilidade de fazer sua própria história. Dificilmente o farão elites envergonhadas de seu povo ou arautos de uma modernidade que não se explica*” (PUIG, 1995, p. 120).

Sólo podrá enfrentarse los desafíos de una globalización de orientación predominantemente mercantilista, renovando el proyecto político y social; renovando los postulados educacionales en el marco de nuestra propia identidad cultural, de nuestros propios valores y de la actual problemática social planetaria. (BROVETTO, MIX, PANIZZI, 2003, p. 29).

A sugerida reforma da educação superior brasileira, em trâmite nas Casas do Congresso Nacional, não pode perder a mais “*efetiva das oportunidades da construção do País autônomo, desenvolvido e solidário*” (GAZZOLA, 2003, p. 53), fortalecendo os almejados contornos humanitários, garantidores da natureza fundamental desse direito, que há de ser assegurado como legítimo serviço público.

Diante de todas as perplexidades, preocupa sobremaneira a resistência que as instituições de ensino superior oferecem quando dos debates sobre as propostas para uma globalização contra hegemonia, dando mostras da falta de vontade política e do indiscutível interesse econômico que gira em torno do direito fundamental à educação superior.

Ao julgarem-se instrumentos ultrapassados de resistência, parecem ter esquecido que podem atuar como freio à rendição do Estado ao neoliberalismo. Para tanto é

¹⁶⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=123&Itemid=245>> Acesso em: 18 fev. 2006.

¹⁶⁶ Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/ai/europeia.shtm>> Acesso em: 18 fev. 2006.

imprescindível que seus membros, representantes de vários setores da sociedade (não necessariamente universitários), superem a falaciosa crença, divulgada e consolidada pelos interessados em sua mercantilização (rendição), de que a reforma da universidade é inviável e desnecessária.

Uma coisa parece certa: as mudanças a serem introduzidas no sentido de alcançarmos outra globalização não virão do centro do sistema, como em outras fases de ruptura na marcha do capitalismo. As mudanças sairão dos países subdesenvolvidos. É previsível que o sistemismo sobre o qual trabalha a globalização atual erga-se como um obstáculo e torne difícil a manifestação da vontade de desengajamento. Mas não impedirá que cada país elabore, a partir de características próprias, modelos alternativos, nem tampouco proibirá que associações de tipo horizontal se dêem entre países vizinhos igualmente hegemônicos, atribuindo uma nova feição aos blocos regionais e ultrapassando a etapa das relações meramente comerciais para alcançar um estágio mais elevado de cooperação. Então, uma globalização constituída de baixo para cima, em que a busca de classificação entre potências deixe de ser uma meta, poderá permitir que preocupações de ordem social, cultural e moral possam prevalecer (SANTOS, B.S., 2001, p. 153-154).

Nesse contexto, uma vez mais caberá ao Estado uma fração fundamental da responsabilidade de obter o financiamento do processo de transformação e expansão¹⁶⁷ no ensino superior (FRANCO, 2002).

Não dá mais para ficar em cima do muro. Sem assumir uma posição coesa, duas são as possibilidades: ceder às pressões internacionais, por omissão, ou acolher declaradamente a globalização neoliberal. A globalização solidária exige atuação pró-ativa do Estado e seus cidadãos, que devem estar, pelo exercício de direitos fundamentais – acesso e manutenção no ensino superior – aptos a *“fazer valer suas reivindicações perante os governantes, que devem arcar com as responsabilidades de seus atos”* (SOARES, 2004, p. 222).

Dúvidas não remanescem de que as escolhas políticas feitas agora refletirão na “inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de

¹⁶⁷ Reconhecendo o papel estratégico das universidades para o desenvolvimento econômico e social, em especial as do setor público, o governo Lula adotou uma série de medidas com o objetivo de retomar o crescimento do ensino superior público. Para tanto, em 17 de fevereiro de 2006, foram liberados pelo Ministério da Educação R\$ 100 milhões dos R\$ 143 milhões anunciados no final do ano passado (2005) para a expansão do ensino superior, com a criação de dez universidades federais (duas a partir do zero, duas por meio do desmembramento de universidades existentes e seis a partir de escolas e faculdades especializadas) e 40 campi universitários em diversas regiões do país. Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=4259&FlagNoticias=1&Itemid=4402>> Acesso em: 21 fev.2006.

transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica” (SANTOS, B.S., 2004, p. 55).

Assim, o que se faz hoje representa, no mínimo, a redução das oportunidades das gerações futuras. Inclusive, no que diz respeito à conquista de direitos.

Compõe a ordem do dia a criação de

instituições de regulação e de creditação no Brasil que possam, independentemente de conseguirmos ou não, conter esse avanço nas nossas fronteiras, essas, sim, agências nacionais soberanas, que estabeleçam se um determinado curso, um determinado diploma ou uma determinada ação internacional sobre o nosso País tem ou não validade nacional e pode se beneficiar do circuito da riqueza nacional” (DELGADO, 2003, p. 43).

Em nome de outra globalização (SANTOS, 2004), rumo à emancipação do sujeito (SANTOS, 2004), não é possível que a academia se curve diante dos paradigmas neoliberais fundamentados na suficiência e na adequação de um regime jurídico passível de interpretações distanciadas de perspectivas democráticas, segundo a quais os direitos são direitos e enquanto tais não se confundem em nada, absolutamente nada, com privilégios ou favores (CHAUÍ, 2001).

7. CONCLUSÃO

Decorre dos desígnios da globalização a tendência à internacionalização do ensino superior, dando mostras das potencialidades econômicas e dos reflexos perniciosos da mercantilização de direitos em face do crescente vulto das negociações envolvendo a educação.

Sem pretender resolver as pendências comumente agravadas a cada rodada de negociação em que a educação é colocada à mesa, a razão do trabalho apresentado consistiu em breve tentativa de alerta para a necessidade de maior debate sobre o papel da educação no mundo globalizado.

De um lado, as organizações internacionais de cunho econômico-financeiro fomentadas por Estados centrais, defensores da liberalização do mercado educacional, disputam quem vai produzir o conhecimento a ser consumido pelos demais Estados.

De outro, os adeptos dos alicerces humanísticos inerentes ao direito fundamental à educação apregoam a importância da garantia do acesso de todos os segmentos sociais ao ensino superior, aliada à manutenção de níveis de qualidade educacional, condição à plena implementação do princípio da dignidade da pessoa humana.

Em nome desse princípio, o acesso e o efetivo exercício do direito ao ensino superior não de ser compreendidos entre os direitos fundamentais, resultado da evolução da sociedade que a cada dia clama por novos direitos. Consequência de um processo cumulativo e qualitativo, não se pode olvidar que a educação é direito social, dever do Estado, que há de garanti-lo direta ou indiretamente mediante a prestação de serviços públicos. Garantia que abrange a educação superior, instrumento determinante no exercício de tantos outros direitos, em especial o direito à liberdade.

A despeito de a ordem dos fatos constatados, nacional e internacionalmente, não sugerir soluções imediatas que preservem a dignidade do ser humano nos processos e nas políticas educacionais atualmente desenvolvidos, urge a compreensão do papel delegado às instituições de ensino superior – aparentemente esquecido, bem como a fixação de novas bases para as negociações internacionais das quais o Brasil é parte.

A democratização do ensino superior deve se dar a partir de programas de expansão construídos pelo povo, para o povo e de acordo com os anseios do povo, titular do poder soberano do qual decorrem direitos e deveres tutelados pelo Estado.

Percebe-se, entretanto, que esses objetivos não podem ser alcançados no mercado universitário global, pelo simples fato de que as universidades globais, que funcionam à base de franquias, não necessariamente incluem em seus pacotes conteúdos que respeitem os princípios, os valores culturais e as demandas sociais do Estado onde se instalam ou oferecem seus serviços, acabando por fulminar um dos principais espaços de definição e fortalecimento da soberania do povo. Evidenciando as indigestas porções de ingerência internacional nos

Estados menos preparados para as negociações, agravando o descumprimento dos direitos fundamentais.

A cooperação ora defendida é, na verdade, resultado da adoção de processos educacionais calcados na efetiva participação dos indivíduos rumo à aproximação de saberes elaborados fora e dentro das instituições de ensino superior, espalhadas pelo mundo.

A formação de cidadãos ainda é dever exclusivo de cada um dos Estados. Daí a importância das instituições de ensino superior assumirem a responsabilidade que têm de auxiliar na solução dos problemas da sociedade na qual estão inseridas. Agora mais do que nunca, a produção de conhecimentos estratégicos que reduzam as condições históricas de dependência vivenciada pelos Estados há de se dar de forma integrada com outras instituições, com base no princípio da solidariedade.

BIBLIOGRAFIA

A DECLARAÇÃO de Bolonha: Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus, assinada em Bolonha (19 Junho 99) Disponível em:< http://www.universia.pt/conteudos/universidades/universidades_informacoes.jsp >. Acesso em 14 fev. 2006.

ACORDO Constitutivo da Organização Mundial do Comércio,1994.

AGNAIEFF, Michel. Reflexões sobre a educação, a democracia e os direitos da pessoa humana. Disponível em:< <http://www.secretaria.ca/port/reflexoes.htm>.> Acesso em: 6 jan. 2006.

AKKARI, A.J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentra-li-zação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 74, p. 163-189, abril de 2001.

ALENCAR, Francisco. **Ensino de filosofia** – Educar é humanizar: a formação do professor de filosofia. Palestra proferida no 3º Colóquios de Minas, organizado pela Faculdade de Filosofia da PUCMinas, Belo Horizonte, 17 jun. 2005.

ALLGEIER, Peter F. Consideráveis avanços nas conversações da OMC, Diz Allgeier. 18 de julho de 2002. Disponível em:<<http://livrecomercio.embaixadaamericana.org.br/?action=artigo&idartigo=214> .>Acesso em 25 out. 2005.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. O Brasil e o Sistema de Bretton Woods: instituições e políticas em perspectiva histórica, 1944-2002. In: SILVA, Roberto Luiz, MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **O Brasil e os acordos econômicos internacionais**: perspectivas jurídicas e econômicas à luz dos acordos com o FMI. Parte I, p. 30-64.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **O Brasil o multilateralismo econômico**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

ALVIM, Gustavo. **Autonomia universitária e confessionalidade**. 2. ed., São Paulo: UNIMEP, 1995.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior**: Estado x Mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003.

APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; CONNELL, Robert W. *et al.* **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Trad.Vânia Paganini Thuler e Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de mantenedoras de Ensino Superior; Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular. **Políticas públicas de educação superior**: desafios e proposições. Brasília: ABMES; FUNADESP, 2002.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Neoliberalismo e educação: público, privado & Cia. *In*: DIAS, Reginaldo (Org.). **O público e o privado na educação**: a experiência da privatização em Maringá e temas afins. Maringá: Secretaria da Educação do Município de Maringá, 1995. p. 79-101.

A/56/326. Road map towards the implementation of the United Nations Millenium Declaration. Report of the Secretary-General. Disponível em: <http://www.un.org./documents/ga/docs/56/a56326pdf> Acesso em: 19 fev. 2006.

BALAN, Jorge; BRUNNER, José Joaquin, COX, Cristian *et al.* **Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina**. Santiago: FLACSO, 1993.

BANCO Mundial. Disponível em: <http://www.mre.gov.br/portugues/politica_externa/organismos/bird/banco.asp > Acesso em: 2 jan. 2006.

BANCO MUNDIAL. Disponível em: <<http://www.obancomundial.org/index.php/content/view/6.html> > Acesso em: 19 dez. 2005.

BANCO Mundial ontem e hoje. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_document/1386.html> Acesso em: 15 nov. 2005.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de direito administrativo**. 14. ed., São Paulo: Malheiros, 2002.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais**: o princípio da dignidade da pessoa humana. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARELLI, Suzana. Escola tipo exportação. **Folha de São Paulo**. Caderno Sinapse, 29 abr. 2003.

BARLOW, Maude. GATS: a última fronteira da globalização. Disponível em: <http://resistir.info/ambiente/barlow_gats.html> Acesso em: 23 out. 2005.

BARRAL, Welber (Org.) **Negociações comerciais multilaterais**: a Trade Promotion Authority e os interesses brasileiros. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

BARRO, Stephen M. Como pagan los países sus escuelas? *In*: **Financiamiento de la educación en la América Latina**. Chile: Unesco, 1998.

BARROS, Luiz Carlos Mendonça de. A essência do programa de privatização. *In*: **Aspectos jurídicos e econômicos e sociais da privatização**. Escola Nacional da Magistratura, 1998.

BARROSO, João; VISEU, Sofia. A emergência de um mercado educativo no planejamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 897-921, set. 2003.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicações da Constituição**: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Direito econômico brasileiro**. São Paulo: Celso Bastos, Instituto Brasileiro de Direito Constitucional, 2000.

BATISTA, Bernadete da Silva Ribeiro. A relação da educação superior com a sociedade. *In*: SOARES, Maria Susana Arroza (Coord.). **Educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002, p. 275-278.

BAUDETOL, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. 6. ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1980.

BIRD. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1995). Disponível em: < <http://www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/010-1344Sp.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2005.

BIZAWU, Kiwonghi. Natureza jurídica da Carta do Milênio e os compromissos sociais do Brasil . **Jus Navigandi**, Teresina, a. 9, n. 598, 26 fev. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6366>>. Acesso em: 12 fev. 2006.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. 8. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

BOFF, Leonardo. A função social da universidade na construção da soberania nacional e da cidadania. **Cultura e Vozes**, n. 2, p.49-68, mar./abr. 1998.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 14. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BORJA, Rodrigo. Educación, Globalización y sociedad del conocimiento. *In*: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana Maria (Orgs.). **A educação superior frente a Davos**: la educación superior frente a Davos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 37-44.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.

BRASIL. **Avaliação da Assistência do Banco Mundial ao País**. 12 de maio de 2003. (mimeo).

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Brasileira de 1824**. Brasília: Senado Federal, 1999.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dez.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.senadofederal.gov.br>> Acesso em: 8 dez. 2005.

BRASIL. Lei 10.168, de 29 de dez. 2000. Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para apoio à inovação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senadofederal.gov.br>> Acesso em: 16 jan. 2006.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 5 de set. 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.senadofederal.gov.br>> Acesso em: 8 dez. 2005.

BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana Maria (Orgs.). **A educação superior frente a Davos: la educación superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 27-33.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. Disponível em: http://www.ufv.br/reforma/doc_ru/cristovaobuarque.pdf Acesso em: 8 set. 2005.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CADERNO UNESCO BRASIL. A América Latina e o Caribe, v. 7. (Série Educação).

CAMPOS, João Mota de. **Direito comunitário**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. 4. ed. Lisboa: Almedina, 2000.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, IPE, 2003.

CARTA das Nações Unidas, 1945.

CARTA do Milênio, 2000.

CASASSUS, Juan. Una conversación acerca de las relaciones escuela/mercado y sus efectos en la desigualdad. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 997-1017, set. 2003.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **A educação na Constituição de 1988 e a LDB**. Brasília: André Quicé, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 78, p. 57-75, abril de 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfoses das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CENSO da Educação Superior 2003 – Resumo Técnico – Tabelas Anexo. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp> > Acesso em 15 nov. 2005.

CENSO da Educação Superior 2003 – Resumo técnico. Disponível em:< http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf > Acesso em 15 nov. 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHIARELLI, Carlos Alberto; SIENRA, Jorge. **A educação em um processo de integração: o caso Mercosul**. São Paulo: LTr, 2001.

COLADO, Eduardo Ibarra. Capitalismo académico y globalización: l a universidad reinventada. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 1059-1067, set. 2003.

CONFERÊNCIA Mundial sobre o Ensino Superior (1998: Paris, França). Tendências de Educação Superior para o Século XXI/UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Trad. Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

CONVENÇÃO de Viena sobre Direito dos Tratados, 1969.

CONVENÇÃO sobre Direitos da Criança, 1989.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-123.

COUTINHO, Karyne Dias. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos *shopping centers*. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 955-982, set. 2003.

CRETELLA NETO, José. **Direito processual na Organização Mundial do Comércio – OMC: casuística de interesse para o Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

CRONOLOGIA Banco Mundial. Disponível em:< http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_document/18.html> Acesso em : 15 nov. 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior no octênio FHC. **Revista Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.567-584.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DAVIES, Nicholas. O governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua? **Revista Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 245-252, abr. 2004.

DECLARAÇÃO Americana sobre Direitos e Deveres do Homem, 1948.

DECLARAÇÃO e Programa de Ação de Viena, 1993.

DECLARAÇÃO Ministerial de Doha. 2001. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/thewto_s/minist_s/min01_s/mindecl_s.htm> Acesso em 09 dez. 2005.

DECLARAÇÃO sobre o Direito ao Desenvolvimento, 1986.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos, 1948.

DECLARACIÓN Ministerial de Hong Kong. Adoptada el 18 de diciembre de 2005. WT/MIN(05)/DEC. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/thewto_s/minist_s/min05_s/final_text_s.htm> Acesso em: 15 jan. 2006.

DELGADO, Paulo. Um olhar sobre as fronteiras. *In*: **Educação: mercadoria ou exportação?** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003, p. 40-43.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003a.

DIAS, Marco Antônio. OMC: um golpe de Estado Mundial. *In: Educação: mercadoria ou exportação?* Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003b, p. 29-34.

DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>> Acesso em: 16 dez. 2005.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; Oliveira, João F. de.(Orgs.). **Políticas de gestão da educação superior: transformações e perspectivas**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

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

DURHAM, Eunice Ribeiro. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 110, p. 7-37, jul. 2000.

DUTRA, Olívio. As universidades públicas e a globalização. *In: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana Maria (Orgs.). A educação superior frente a Davos: la educación superior frente a Davos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 09-11.

ENCÍCLICA *Pacem in Terris*, 1963, Papa João Paulo XXIII. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem_po.html>. Acesso em 31 jan. 2006.

ENTENDER La OMC. 3a edición. Publicado anteriormente con el título “Con el comercio hacia el futuro”Septiembre de 2003, revisado en diciembre de 2005. disponible em: <www.wto.org> Acesso em: 06 dez. 2005.

ENTRADA da Educação no GATS é inevitável. Publicado em 27/05/2003. Disponível em:<http://www.universiabrasil.net/html/materia/materia_bgcf.html>. Acesso em 12 dez. 2005.

ENTREVISTA com Boaventura de Sousa Santos. O papel da universidade em tempos de mercantilização da educação. Por Marcia Maria. 5 maio de 2005. Disponível em:<www.reportersocial.com.br> Acesso em: 18 nov. 2005.

ESPACIO Europeo de Educación Superior (EEES). Disponível em:, <http://wwwn.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501>.> Acesso em 18 fev. 2006.

FARIA, Edimur Ferreira de. **Curso de direito administrativo positivo**. 4. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

FENDT, Roberto; BENECKE, Dieter W.; NASCIMENTO, Renata (Orgs.). **Brasil na arquitetura comercial global**. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer, 2003.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FIAMENGUE, Elis Cristina; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Ensino médio: função do Estado ou da empresa. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 75, p.200-232, ago. 2001.

FIGUEIREDO, Lúcia Valle. **Curso de direito administrativo**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 1995.

FILHO, Lourenço. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: INEP, 1994, v. 1, p. 7-28.

FONSECA, Dirce Mendes da. **O pensamento privatista em educação**. Campinas: Papyrus, 1992.

FORUM CRUB V. Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília, setembro de 1999. CD ROM.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Globalização, internacionalização e cooperação interinstitucional. *In*: SOARES, Maria Susana Arrrosa (Coord.) **Educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002, p. 281-300.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Intelectuais, Estado e Educação**. São Paulo: UNICAMP, 1995.

GARCIA JÚNIOR, Armando Álvares. **Mercosul hoje: novos e difíceis caminhos**. São Paulo: LTr, 2000.

GATES, Bill. **The road ahead**. Penguin USA, 1996.

GAZZOLA, Ana Lúcia. A perda da dimensão libertária. *In*: **Educação: mercadoria ou exportação?** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003, p. 53-54.

GENERAL Agreement on Trade in Services. Disponível em:http://www.wto.org/english/res_e/booksp_e/analytic_index_e/gats_01_e.htm#p > Acesso em: 12 dez. 2005.

GENTILI, Pablo (Org.) **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GHISOLFI, Juliana do Couto. **Políticas de educação superior norte-americanas: faça o que eu digo mas não faça o que eu faço?** São Paulo: Cortez, 2004.

GIANOTTI, José Arthur. A luz e a sombra. *In*: **Educação: mercadoria ou exportação?** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003, p. 20-25.

GOMES, Cândido Alberto. **Dos valores proclamados aos valores vividos**. Brasília: Unesco, 2001.

GOTTIFREDI, Juan Carlos. La universidad latinoamericana ante los desafíos del mundo actual. *In*: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana Maria (Orgs.). **A educação superior frente a Davos**: la educación superior frente a Davos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 81-103.

GROSSI, Esther Pillar. A educação na Bolsa de Valores. *In*: **Educação**: mercadoria ou exportação? Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003, p. 17-19.

GRUPO Banco Mundial no Brasil. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view/1.html>> Acesso em 15 nov.2005.

GUÍA GENERAL para la aplicación de la Declaración del Milênio. Informe del Secretario General. A/56/326. 6 de septiembre de 2001. Disponível em:<<http://www.eclac.cl/mdg/docs/N0152611.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2006.

HADDAD, Fernando, FILMUS, Daniel. Brasil-Argentina - o papel da educação na aliança estratégica. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/news/Boletim_AI/boletimImp.asp?Id=15> Acesso em 4 jan. 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERMO, Javier Pablo. Servicios educativos y profesionales. Una visión sobre su regulación posible. Disponível em:<http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/workshop_march04_e/sess4_hermo_s.ppt> Acesso em 12 dez. 2005.

HIGHER Education Sector. Study Brazi I. June 30, 2000, v. I. Human Development Department Latin America and the Caribbean Region. Report n° 19392-BR. (mimeo).

HIGHER Education Sector. Study Brazi I. June 30, 2000, v. II. Human Development Department Latin America and the Caribbean Region. Report n. 19392-BR. (mimeo).

HIGHER Education in Brazil: challenger and option. March 2002. 23872. A world bank country study. (mimeo).

IBARRA, Juan Carlos Rodríguez. Globalización, periferia y educación. *In*: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana Maria (Orgs.). **A educação superior frente a Davos**: la educación superior frente a Davos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 13-25.

IDEAL Invest. Disponível em: <www.idealinvest.com.br> Acesso em 12 jan. 2006.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do okhar: a educação ontem, hoje e amanhã. *In*: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. p. 77-95.

INFORME del Milenio del Secretario General Kofi Annan. Disponível em:<
<http://www.un.org/spanish/milenio/sg/report/full.htm>. > Acesso em 12 fev. 2006.

INTERNATIONAL Association of Universities IAU Online Databases. Disponível em:<
<http://www.unesco.org/iau/onlinedatabases/index.html> > Acesso em: 18 fev.2006.

INSTITUTO Uniemp. Disponível em: <http://www.uniemp.org.br/uniemp1_br.html> Acesso em: 17 nov 2005.

JOB(05)/298/Rev.1. DOHA WORK PROGRAMME. Preparations for the Sixth Session of the Ministerial Conference.Draft Ministerial Text. Disponível em: <http://www.unescap.org/pdf/publications/se_brief/3pdf> Acesso em: 16 jan. 2006.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

LAFER, Celso. **A OMC e a regulamentação do comércio internacional**: uma visão brasileira. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

LEAL, Rosemiro Pereira. **Soberania e mercado mundial**: a crise jurídica das economias nacionais. São Paulo: Editora de Direito, 1999.

LEHER, Roberto. Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=3463>>. Acesso em: 14 nov. 2005.

LEHER, Roberto; LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves. Aonde vai a educação pública brasileira? **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 255-266, dez. 2001.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LICHA, Isabel. **La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI**: los desafíos de la globalización. Colección Udual, 1996.

LOBO, Maria Teresa Carcomo. **Ordenamento jurídico comunitário**. Belo Horizonte: Del Rey, 1997.

MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direito constitucional**. 2. ed. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002, t. I – II.

MAMELUCHE, Leopoldo. **Privatização**: modernismo e ideologia. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

MANUAL on Statistics of international trade in services. United Nations. Disponível em:<
http://www.wto.org/english/res_e/statis_e/its_manual_e.pdf > Acesso em: 18 fev. 2006.

- MARCOVITCH, Jacques. **A universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.
- MEDAUAR, Odete. **Direito administrativo moderno**. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.
- MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.
- MELLO, Celso D. de Albuquerque. **Curso de direito internacional público**. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2002, v. I.
- MENDES, Gilmar Ferreira. **Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade: estudos sobre direito constitucional**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- MIX, Miguel Rojas. Los nuevos desafíos para la democracia: una perspectiva latinoamericana. In: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wraña Maria (Orgs.). **A educação superior frente a Davos: la educación superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 115-130.
- MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.
- MORAES, Alexandre. **Direito constitucional**. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- MORAES, Reginaldo. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 80, v. 23, p. 13-24, set. 2002.
- MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. **Curso de direito administrativo: parte introdutória, parte geral e parte especial**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.
- MORHY, Lauro (Org.) **Universidade no mundo: universidade em questão**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004, v. 2, p. 25-60.
- MORHY, Lauro. Ensino Superior – Internacionalização. Disponível em: <http://www.unb.br/porta/administracao/reitoria/discursos/2000/ensino_superior.php> Acesso em: 19 dez. 2005.
- MOROSINI, Marília Costa. MERCOSUL: reconhecimento de diplomas e avaliação institucional. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Congresso Internacional – Políticas de Educação Superior na América Latina no limiar do século XXI**. Recife, 1997.
- MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Unesco, 1997.

NEMER, Leonardo. A mercantilização da educação. Boletim Informativo n. 1357 – Ano 28 – 11.07.2002. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/boletim/bol1357/segunda.shtml>>

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O Estado e a privatização do ensino – mecanismos de sustentação da empresa privada de ensino. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 15, p. 66-74, agosto de 1983.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 78, p. 15-36, abr. de 2002.

NUNES, Edson *et al.* **Teias de relações ambíguas: regulação e ensino superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002.

OBJETIVOS de Desenvolvimento do Milênio – Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília: Ipea, 2004. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/doc/Relatorio%20de%20Acompanhamento%20dos%20ODM%202004.pdf>>
>Acesso em: 12 fev.2006. Brasil

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In:* SOARES, Maria Susana Arrrosa (Coord.) **Educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002, p. 31-106.

OLIVEIRA, Maria Neusa (Org.) **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

PACTO de São José da Costa Rica, 1969.

PACTO Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966.

PANIZZI, Wrana Maria. Incerteza e rebeldia. *In:* BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana Maria (Orgs.). **A educação superior frente a Davos: la educación superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003a, p.285-298.

PANIZZI, Wrana Maria. O destino da educação como bem público. *In:* **Educação: mercadoria ou exportação?** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003b, p.35-39.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, número especial, p. 639-1094, out. 2004.

PELLET, Alain. **Direito internacional público**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

PENTEADO, Sílvia Teixeira. **Identidade e poder na universidade**. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Aluísio. **Sociedade e atualidade**. Belo Horizonte: C/Arte, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo de FHC (1995-2002). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 80, v. 23, p. 109-136, set. 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 6. ed. São Paulo: Max Limonad, 2004a.

PIOVESAN, Flávia; IKAWA, Daniela. Segurança jurídica e direitos humanos: o direito à segurança de direitos. *In*: ROCHA, Cármen Lúcia Antunes (Org.). **Constituição e segurança jurídica: direito adquirido, ato jurídico perfeito e coisa julgada**. Belo Horizonte: Fórum, 2004b, p. 47-81.

PLANO Diretor da Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI1.HTM>. Acesso em 12 fev.2006.

POCHMANN, Márcio (Org.). **Atlas da exclusão social: agenda não liberal da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005, v. 5.

POWER, Sally; WHITTY, Geoff. Mercados educacionais e a comunidade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 791-815, set. 2003.

PROGRAMA de Doha para o Desenvolvimento. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/dda_s/dda_s.htm .>. Acesso em: 12 dez.2005.

PROTOCOLO de San Salvador. Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1988

PUIG, Carmen Soriano. **O rosto moderno da pobreza global: as lições do GATT/OMC – A Rodada Uruguai**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação superior, direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

REIS, Fernando Guimarães. O Brasil e a América Latina. *In*: FONSECA JÚNIOR, Gelson; CASTRO, Sérgio Henrique Nabuco (Org.). **Temas de política externa brasileira II**. Brasília: IRPI, 1997, v. 2.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. **Estudos sobre concessão e permissão de serviço público no direito brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 1996.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. **O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social**. Disponível em: <<http://www.carmenrocha.com.br>> Acesso em: 18 jul. 2004.

S/C/W/49. Nota Documental de la Secretaria. Consejo del Comercio de Servicios. Servicios de Enseñanza. Disponível em: <<http://www.wto.org.br>> Acesso em 12 dez. 2005.

S/CSS/W/110. Proposta Austrália sobre serviços educacionais. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/s_propnewnegs_s.htm> Acesso em: 9 dez. 2005.

S/CSS/W/130. Proposta Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, Filipinas, Guatemala, Honduras, Indonesia, Malasia, Nicaragua, Pakistan, Panama, Paraguay, Peru, Republica Dominicana, Senegal sobre serviços. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/s_propnewnegs_s.htm> Acesso em: 9 dez. 2005.

S/CSS/W/137. Proposta Japão obre serviços educacionais. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/s_propnewnegs_s.htm> Acesso em: 9 dez. 2005.

S/CSS/W/139. Proposta MERCOSUL sobre serviços. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/s_propnewnegs_s.htm> Acesso em: 9 dez. 2005.

S/CSS/W/23. Proposta USA sobre serviços educacionais. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/s_propnewnegs_s.htm> Acesso em: 9 dez. 2005.

S/CSS/W/93. Proposta Nova Zelândia sobre serviços educacionais. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/s_propnewnegs_s.htm> Acesso em: 9 dez. 2005.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES, Silvia E. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras: Fapesp, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SARLET, Ingo W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 1998.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988**. 3. ed. rev., atual., amp. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004a.

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos sociais: o problema de sua proteção contra o poder de reforma na Constituição de 1988. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, n. 46, ano 12, p. 42-73, jan./mar. 2004b.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHMITT, Carl. **Teoría de la Constitución** . 3. reimpr . Presentación e versión española de Francisco Ayala. Epílogo de Manuel García-Pelayo . Madrid : Alianza, 2001. 377 p.

SGUISSARDI, Valdemar. II Fórum Mundial de educação. Por uma plataforma mundial de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 321-324, abr. de 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 80, v. 23, p. 203-234, set. 2002.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

SILVA, Maria Abadia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES – Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003.

SILVIO, José. **La virtualización de la universidad**: Como podemos transformar la educación superior con la tecnología? Caracas: IESALC/UNESCO, 2000.

SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SINOPSE da Educação Superior – 2004. Disponível em:<
<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>> Acesso em: 11 jan. 2006.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 145-156, maio/jun./jul. 2004.

SISTEMA Europeu de Ensino Superior. Disponível em:<
http://europa.eu.int/pol/educ/index_pt.htm. >Acesso em: 14 fev. 2006.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.15-39.

SOARES, Mário Lúcio Quintão. **Teoria do Estado**: introdução. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Educação em Direitos Humanos: desafio às universidades. Disponível em : <http://www.unb.br/fd/colunas_Prof/jose_geraldo/mai_03.htm> Acesso em: 24 jan. 2005.

SOUZA, Fabiana Cássia Dupim. Educação e dignidade: a libertação como direito. *In*: ROCHA, Cármen Lúcia Antunes (Coord.). **O direito à vida digna**. Belo Horizonte: Fórum, 2004, p. 229-243.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

STRECK, Danilo Romeu. O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 58-68, maio/jun./jul. 2004.

SYNTHESIS report on trends and developments in higher education since the World Conference on Higher Education (1998-2003). Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/es/file_download.php/73780badda28a3f7839bba447c5e4edSynthesisE.pdf>. Acesso em: 10 dez.2005.

SYNTHESIS report on trends and developments in higher education since the World Conference on Higher Education. Disponível em:<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-url_id=31182&url_do=do_topic&url_section=201.html> Aceso em: 12 jan. 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade e a liberdade humana**. [Rio de Janeiro]: Ministério da Educação e Cultura, 1954. 76p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

THORSTENSEN, Vera. **OMC– Organização Mundial do Comércio: as regras do comércio internacional e a nova rodada de negociações multilaterais**. 2. ed. São Paulo: Aduaneiras, 1999, 2001.

TLESSER, Marga Inge Barth. A responsabilidade da instituição e sua direção na prestação de serviço. **Revista do Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal**. Brasília, n. 26, p. 15-23, jul./set. 2004.

TN/S/W/39. Proposta Suíça sobre serviços educacionais. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/s_propnewnegs_s.htm> Acesso em: 09 dez. 2005.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Trad. Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Petrópolis: Vozes,1998.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **O ensino superior privado no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2000.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **O direito internacional em um mundo em transformação: Ensaio**, 1976-2001. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/> Acesso em 24 de ago. 2005.

UNITED Nations Conference on trade and Development. Conferencia de las Naciones Unidas Sobre Comercio y Desarrollo. Regional Seminar for Latin America and Caribbean Countries on the Post-Doha WTO Competition Issues. São Paulo, 23-25 April, 2003. (mimeo).

UNITED Nations Conference on trade and Development. Issues for future trade negotiations. New York – Geneva: ONU, 2000.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A educação perante a nova ordem mundial. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 1043-1048, set. 2003.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1995.

WERTHEIN, Jorge. Hora de trocar dívida por educação. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/artigow/dividaeducacao/mostra_documento > Acesso em: 6 jan. 2006.

WERTHEIN, Jorge. **Políticas de educação**: idéias e ações. Brasília: Unesco, 2001.

WT/MIN(01)/DEC/1. Declaración ministerial Adoptada el 14 de noviembre de 2001. Disponível em: <http://www.wto.org/english/tratop_e/dda_e/dohaexplained_e.htm#services.> Acesso em: 6 nov. 2005.

WT/L1579. Texto of the 'july package' the General Council's post – Cancún decision. Disponível em: <http://www.wto.org/english/tratop_e/dda_e/draft_text_gc_dg_e.htm> Acesso em: 31july 2004.

¿POR qué es importante la liberalización de los servicios? Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gats_factfiction2_s.htm > Acesso em 12 dez. 2005.

10 Things you never Knew about the World Bank. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/tenthings/one.html>>. Acesso em: 2 jan. 2006.