

**A OMC e o “Mercado Educacional”: das Razões para o Interesse às Eventuais
Conseqüências**

Manolita Correia Lima

RESUMO: O texto trata das razões que justificam o interesse que a OMC nutre pelo setor educacional superior na intenção de identificar e explicar a influência que a pretendida interferência pode exercer sobre o sistema educacional, tanto no plano econômico, quanto no legal, político e cultural. A profundidade e a extensão das conseqüências sobre o sistema mundial de educação superior mobilizam respeitadas instituições internacionais e justificam a emergência de especialistas. No Brasil, o fenômeno suscita pouca curiosidade entre atores e segmentos envolvidos com o ensino e a pesquisa. Esta lacuna justifica o texto refletir resultados de uma pesquisa exploratória. Os materiais bibliográficos e documentais serviram de base de fundamentação de exercícios descritivos e analíticos e das inferências. A interferência da OMC sobre a educação é danosa mas, no curto prazo, o mercado de educação superior brasileiro é pouco atrativo devido: a) a diminuição da relação candidato-vaga e a elevação da média de vagas ociosas nas IES privadas; b) as limitações do faturamento do setor privado, em geral, e da população de estudantes com maior poder aquisitivo, em particular; e c) o reduzido número de negócios realizados no setor pelo fato de o mercado educacional brasileiro ainda utilizar estratégias de gestão amadoras e de pouca transparência contábil.

Palavras chave: Internacionalização da Educação Superior; Organização Mundial do Comércio; Conseqüências.

Notas Introdutórias

Desde a origem, as universidades são reconhecidas como instituições orientadas pela e para a produção e difusão do conhecimento. Levando-se em conta que o conhecimento assume dimensão universal, dificilmente as instituições responsáveis pelo seu desenvolvimento poderiam se expandir respeitando limites geopolíticos. A nacionalização das universidades decorre da emergência do Estado-Nação e, mesmo neste contexto, os governos trataram de formular políticas de cooperação internacionais com o estabelecimento de programas de intercâmbio que promovessem atividades de ensino, pesquisa e publicação (ROSSATO, 1998). A peregrinação acadêmica (*peregrinatio accademica*) corresponde a uma das características mais marcantes da universidade medieval porque viabilizava a mobilidade internacional do conhecimento por meio de estudantes e professores, na direção de instituições que se notabilizaram em determinadas áreas do saber (CHARLE e VERGER, 1996 p.49). Tanto as nações de estudantes (*universitas studentis*), quanto a Igreja e o mercado são entidades transnacionais, conseqüentemente, à medida que as universidades foram e estão submetidas aos seus interesses, elas assumem caráter predominantemente internacional.

A crescente complexidade do sistema de educação superior mundial associada à flagrante importância política e econômica alcançada pelo conhecimento correspondem a fatores que desencadearam mudanças sobre a forma pela qual a internacionalização da educação superior é pensada e organizada pelos atores implicados (LIMA, 2006). Isto explica a variedade de expressões utilizadas para traduzir a idéia de internacionalização da educação superior: *peregrinatio accademica*, *educação internacional*, *cooperação internacional*, *intercâmbio internacional*, *educação transnacional*, *educação através das fronteiras*, *educação sem fronteiras* etc. Embora estas iniciativas estejam debaixo do mesmo guarda-chuva, elas são orientadas por diferentes motivações: enquanto algumas estão ancoradas à idéia de *internacionalização acadêmica* outras estão associadas à idéia de *globalização do mercado educacional*. O texto reunirá materiais que fundamentarão reflexões sobre a *globalização do mercado educacional*, reivindicada pela OMC.

Por que, na atualidade, a internacionalização da educação superior é alvo de particular preocupação? Para a Associação Internacional de Universidades (2003, p.159), a discussão atual acerca da internacionalização da educação superior se tornou muito mais complexa devido à multiplicação de formas, provedores e motivações envolvidos. A natureza mais competitiva da internacionalização acrescentou nova urgência além da percepção de maiores benefícios e perdas potenciais em função da escolha de estratégias apropriadas. Contudo, esta urgência aparece bem menos orientada pela intenção de reduzir hiatos de desenvolvimento existentes entre Norte e Sul. O fato que melhor traduz esta afirmativa reside no interesse que a *Organização Mundial de Comércio* (OMC) alimenta de promover o desenvolvimento de condições que favoreçam a efetiva liberalização de serviços educacionais e com isto viabilizar a presença de grupos internacionais nos mercados que permitam: maior rentabilidade, captação de subsídios concedidos pelo Estado ao setor educacional privado e a neutralização das restrições existentes sobre remessas de lucros, derivados da prestação de serviços educacionais (LEHER, 2005).

A Organização Mundial de Comércio (OMC) foi criada em 1995, com raio de influência mais amplo e profundo do que aquele até então exercido pelo Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT). Desde sua criação, constituiu-se em veículo de defesa dos interesses econômicos de países desenvolvidos (FIEMEYER, 2004), em virtude do que, não consegue dissimular as pressões que recebe para criar mecanismos capazes de influir sobre os rumos da *indústria educacional mundial*. Por isso se tem empenhado em implantar medidas que resultem na regulamentação do *comércio de serviços educacionais* privados para, desta forma, assegurar o seu livre trânsito no *mercado mundial*.¹

De acordo com a agenda de trabalho do Organismo, em março de 2003 esgotou-se o prazo para os Estados-Membros depositarem propostas acerca da liberalização do comércio de serviços educacionais. Na ocasião, apenas dez países cumpriram a solicitação e, um mês depois, mais seis o fizeram. Os demais países, inclusive o Brasil, preferiram encaminhar as suas proposições no curso das negociações que envolvessem o conjunto dos serviços controlados pela OMC e não apenas aqueles relativos ao setor educacional. O que explicaria tal posição? No caso brasileiro, os especialistas em comércio internacional recomendaram que o País não fizesse oferta de liberalização em setores nos quais a sua capacidade competitiva é desfavorável porque acreditam que esta estratégia ampliará a margem de êxito no processo de negociação que envolve a totalidade dos serviços controlados pelo Organismo.²

Levando-se em conta as conseqüências que a interferência da OMC pode desencadear sobre a soberania dos Estados Nacionais, segmentos organizados de vários países se manifestaram contrários às pressões originárias do Organismo sobre a definição da política de educação nacional. No Brasil, discussões acerca do assunto são recentes e poucas resultaram reflexões profundas.

Percurso Metodológico

O uso da pesquisa exploratória é justificado em duas situações: na etapa de elaboração do projeto de pesquisa ou na investigação formal de temas pouco explorados (LIMA, 2004). Pelo fato de os países em desenvolvimento serem tradicionais exportadores de estudantes e importadores de serviços educacionais, e os países desenvolvidos terem sistemas educacionais consolidados e em condições de explorá-los comercialmente, observa-se a quase inexistência de investigações realizadas nos países do cone sul e elevados investimentos canalizados para a investigação de temas relativos à internacionalização (globalização, mundialização ou planetarização) da educação superior entre países desenvolvidos e principalmente entre organismos multilaterais (OMC, OCDE, UNESCO etc.). Até o momento, as investigações em âmbito mundial, que envolveram pesquisa de campo, foram realizadas por organismos multilaterais ou por ONG que tem a chancela de um deles. Isto se deve aos custos da pesquisa, a necessidade de envolver instituição com credibilidade mundial, a formação de equipes multinacionais, ao compromisso de abrir instrumentos de coleta, dados brutos e interpretação de resultados parciais e final. Exigências difíceis de serem atendidas por pesquisadores isolados. Frente ao exposto, este texto teve como principal fonte de pesquisa documentos disponibilizados em *sites* de organismos multilaterais (OMC, OCDE, UNESCO, OIT, Erasmus, EduFrance, entre outros), bancos de dados de periódicos jornalísticos (Folha de São Paulo, Estadão, Valor Econômico, Exame, Caros Amigos, Carta Capital), bibliografia disponível em forma de livros e anotações de palestras (Dilvo Ristoff, Paulo Renato Souza), de modo que os materiais documentais fossem interpretados com fundamentação.

Interesses da OMC sobre a educação superior

Quais são os argumentos utilizados pela OMC para impor mecanismos que permitam o exercício de sua influência sobre a formulação e implantação da política de educação, em nível mundial? Historicamente prevalece consenso segundo o qual a educação superior é parte intrínseca do serviço público, apenas o Governo, agindo com soberania, pode delegar a oferta de educação superior a grupos comunitários ou particulares, desde que se submetam à legislação vigente. Isto imprime caráter público à educação, mesmo quando oferecida por IES privadas: “*a educação superior tem natureza pública em razão de seus fins, e não porque é oferecida pelo Estado.*” (RANIERI, 2000 p.42). Contudo, tanto os representantes da OMC quanto de países exportadores de serviços educacionais têm entendido que, a partir do momento que um país reconhece a existência de instituições privadas, com fins lucrativos, como provedoras de programas educacionais, tais programas passam a ser identificados como *serviços*

comerciais, por isso mesmo, devem ser submetidos às regras gerais impostas a qualquer serviço comercial, isto é, às regras estabelecidas pela OMC.

Porém, em princípio, os compromissos setoriais resultam de negociações. Mas, quem participaria das negociações, em quais condições, com qual nível de autonomia? Independentemente do setor de atividade envolvido, os negociadores são especialistas em comércio exterior e, mesmo os defensores mais ferrenhos dos procedimentos adotados pela OMC, admitem que os países em desenvolvimento têm sido prejudicados por participarem marginalmente das discussões que legitimam as decisões norteadoras das ações do Organismo. Embora poucos países tenham profissionalizado as relações estabelecidas com a OMC, em 1992, os Estados Unidos criaram o *Center for Quality Assurance in International Education* (www.cqaie.org) com a intenção de oferecer suporte técnico aos negociadores americanos, responsáveis pelas negociações relativas à liberalização dos serviços educacionais (Fiemeyer, 2004 p.76). Em tais condições, os grandes grupos econômicos tomam decisões unilaterais de modo que os compromissos assumidos fiquem restritos à defesa de seus próprios interesses (Laval e Weber, 2002).³ Então, caberia questionar: quais são os países que têm interesse na liberalização do *comércio de serviços educacionais*? Quais são as reivindicações encaminhadas à OMC, objetivando pressionar a criação de condições que viabilizem o livre trânsito no *comércio mundial de serviços educacionais*?

Reivindicações Encaminhadas à OMC

Na intenção de explicitar o interesse que nutrem pelo *mercado mundial de educação*, entre 2000 e 2002, as delegações da Austrália, Estados Unidos, Japão e Nova Zelândia encaminharam à OMC *comunicações* cujo conteúdo exigia ações capazes de liberar o comércio de serviços, em escala mundial, tendo em vista a importância comercial do setor e suas reais possibilidades de expansão e rentabilidade.⁴ Na ocasião, houve preocupação de enfatizar que o êxito da liberalização reivindicada não implicaria no comprometimento do papel exercido pelos governos locais, sobre o setor educacional. Ou seja, eles não perderiam o direito de formular políticas de *educação doméstica*, na medida em que continuariam a fornecer, financiar e regulamentar os serviços educacionais, em seus respectivos países. O documento encaminhado pela delegação do Japão sublinha que, embora reivindique a liberalização do *comércio de serviços educacionais*, há consciência de que a oferta de cursos em escala mundial deve levar em conta a variedade de repertórios sociais existente em cada país e o papel exercido pelos respectivos governos.

Embora as diferenças existentes no escopo das *comunicações*, todas elas explicitam a intenção de os respectivos países participarem da oferta de serviços educacionais voltados para a formação superior e para a *reciclagem* profissional, em âmbito mundial. Coerentes com o espírito empresarial que prevalecerá nas relações pedagógicas intrínsecas ao ambiente educacional, os autores dos documentos mencionam alguma preocupação com a proteção dos interesses dos *consumidores* de serviços educacionais oferecidos em escala mundial: enquanto a *comunicação* elaborada pela delegação da Austrália atrela a liberalização do comércio ao compromisso de ampliar a oferta de *produtos de qualidade* aos consumidores originários de qualquer país, a *comunicação* da delegação do Japão defende a necessidade de construir *rede mundial de informação* capaz de divulgar resultados de avaliações da qualidade do sistema educacional de cada país. Considerando a complexidade do conceito de qualidade, quando aplicado à Educação, é pertinente entender o que seria classificado como *produtos educacionais de qualidade*, por quê e por quem?⁵

A proposta de negociação da delegação da Nova Zelândia destaca que, embora números oficiais revelem que o comércio de serviços educacionais está ampliando rapidamente a sua participação no cenário mundial, ainda se mantém como um dos setores menos comprometidos com as regras estabelecidas pela OMC, situação que – para eles –

carece ser rapidamente revertida. Curiosamente, o conteúdo da *comunicação* encaminhada por este país revela-se uma das mais imprecisas. Até que ponto é possível assegurar que a Educação no Brasil ainda pode ser reconhecida como um direito e um bem público? Qual é a natureza dos fatos que colocam em dúvida este compromisso assumido pela República?

A educação superior como um direito e um bem público

Um dos pilares que sustentam a República reside no histórico compromisso de oferecer educação pública, laica e de qualidade para todos. Porém, de acordo com o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (MARE, 1995), implementado no curso do Governo FHC, o Estado brasileiro foi reorganizado a partir da formação de quatro setores: *núcleo estratégico, atividades exclusivas, produção de bens e serviços para o mercado e serviços não-exclusivos*. Os serviços voltados para a Educação, a Cultura e as pesquisas científica e tecnológica foram situados no último setor. Isto equivale dizer que para prover tais serviços, caberia ao Estado envolver a participação de *organizações públicas e privadas*. Em seus próprios termos, o Estado “*deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento*” (MARE, 1995 p.17). Medida que favoreceu o crescimento do setor educacional privado.

A crescente demanda por educação superior e a conseqüente necessidade de expandir o sistema, sem que isto onere ainda mais o Estado, tem se constituído argumento explorado para legitimar decisões acerca do crescimento da educação superior de natureza privada.⁶ Não é sem razão de ser que, em 1997, o País contava com 1,9 milhões de estudantes no ensino superior – dos quais 58,4% eram vinculados a IES privadas – em 2001, este contingente alcançava três milhões – dos quais 69% eram vinculados a IES privadas – e em 2003, de acordo com Ristoff (2003), este percentual atingiu horizonte jamais visto: 3,6 milhões de estudantes, dos quais 88,1% estavam no setor privado.⁷

Até 1996, a legislação que regulava o sistema de educação no Brasil admitia a existência de organizações privadas desde que *sem fins lucrativos*, proibia o lucro e impedia que as empresas privadas da área educacional tivessem patrimônio próprio. Esta realidade foi alterada no Governo FHC, com a publicação da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, na medida em que ela reconhece a existência de instituições educacionais *com fins lucrativos*. Isto explica o fato de em 2003 o País abrigar mais de mil IES privadas *com fins lucrativos, sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais e filantrópicas*. Em 1999, 58% da rede de ensino superior privada admitia visar lucro – das 905 IES privadas, 526 declaravam fins lucrativos –, dois anos depois, este percentual alcançou 75% – das 1.208 instituições privadas cadastradas, 902 assumiam a condição de empresa privada, com objetivo de lucro (INEP/MEC).

No intuito de legitimar tal política, a tecnocracia do referido Governo buscou relacionar a ampliação do número de IES, de cursos e de vagas no setor privado com nobre processo de *democratização* da educação superior. Para tanto, a argumentação explorou elementos quantitativos envolvidos na questão, desconsiderando alguns aspectos de cunho qualitativo, desencadeadores de distorções na interpretação dos fatos:

☞ Desconsiderou que o sistema de educação superior no País apresenta uma face dual à medida que é dividido entre *ensino de excelência* (setores de ponta) – declaradamente dirigido para as classes A e B – e *ensino de escala* (colégios) – voltado para as classes C e D. Porém, levando-se em conta a concentração de renda existente no País,⁸ o *ensino de excelência* praticamente estagnou porque o contingente de estudantes oriundo das classes A e B chegou ao seu limite máximo.⁹

☞ Desconsiderou que o número de cursos é ampliado no universo do *ensino de escala*, justamente aquele dirigido para as classes C e D, onde a evasão e a inadimplência crescem exponencialmente. Sabendo que a sobrevivência da educação, como responsabilidade e

atribuição privada, dependente do pagamento de mensalidades cujo valor é determinado pelos provedores e que as limitações do poder aquisitivo das classes C e D comprometem tal expansão, fica evidente que a *democratização* do acesso à educação não pode ser reduzida a mecanismos que facilitem a ampliação do número de vagas. Assim, medidas que favoreçam a ampliação de vagas, em vez de contribuírem para a democratização da educação oferecida no País, engendram problemas de equidade e acesso, além de sinalizarem ser inócuo o Governo criar condições que ampliem a oferta de serviços educacionais se tal medida vier acompanhada de política de financiamento conseqüente.

Revela-se, então, necessário conhecer a extensão do *mercado educacional* mundial e brasileiro porque é justamente a proporção deste crescimento, conjugada a promissoras perspectivas de investimento e retorno que explicam o interesse dos países desenvolvidos (Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, Japão, Espanha, entre outros) pela educação.

A importância do mercado educacional em âmbito mundial

Para a UNESCO (*World statistical outlook on higher education*), em 2001, mais de 1,8 milhões de estudantes estrangeiros (contra 1,5 milhões, em 90, e 1,6 milhões, em 1995) realizavam a formação superior fora do país de origem. Deste contingente, aproximadamente um milhão estavam distribuídos em quatro países: *Estados Unidos* (475 000); *Reino Unido* (226 000); *Alemanha* (199 000) e *França* (147 000). Embora quase todos os países do mundo *exportem* estudantes, a maioria daqueles que estudam fora é oriunda de países em desenvolvimento – em 1995, os maiores *exportadores* de estudantes foram: China (116 000), Coreia (70 000), Japão (62 000), Alemanha (45 000) e Grécia (44 000) (FIEMEYER, 2004 p.22).

Em 1995, o mercado global para o ensino superior foi calculado em US\$ 27 bilhões (DIAS, 2002). Projeções recentes revelam que, se for considerada a população formada de estudantes que concluíram o ensino médio e buscam IES no exterior para realizar a graduação, ela corresponde a 1,5 milhão de pessoas, responsáveis pela movimentação de US\$ 30 bilhões, por ano (BARELLI, 2003) – valor que corresponde a 3% do conjunto das exportações de serviço. Projeções realizadas pelo banco *Meryll Lynch* (*apud* COGGIOLA, 2001) estimam que o número de jovens que realizará os estudos superiores no mundo se elevará para cerca de 160 milhões, em 2025. Diante do exposto, é difícil imaginar que os grandes grupos econômicos da área educacional estejam desconsiderando a magnitude das oportunidades deste mercado!

Objetivando desonerar o Estado no financiamento do setor educacional, alguns países comercializam serviços educacionais e cobram taxas suplementares para estudantes estrangeiros (Quadro 1). Com esta prática, os argumentos explorados em algumas das *comunicações* enviadas à OMC assumem caráter manipulador à medida que atrelam a busca por liberalização do comércio de serviços educacionais à elevação da qualidade da educação em nível mundial, ou à relevância dos programas de intercâmbios acadêmicos e culturais, ou ainda ao fato disto contribuir para a socialização de conhecimentos e práticas em economia moderna.¹⁰

Quadro 1: Mensalidade escolar cobrada pelas universidades públicas aos estudantes nacionais e estrangeiros

Mensalidade escolar	País
Pratica-se mensalidade escolar mais elevada para estudantes estrangeiros do que para os estudantes nativos.	<i>Austrália, Áustria*, Bélgica*, Canadá, Irlanda*, Nova Zelândia, Tchecoslováquia; Suíça*, Reino Unido*, Estados Unidos.</i>
Pratica-se a mesma mensalidade escolar para estudantes estrangeiros e nativos.	<i>França, Grécia, Hungria, Islândia, Itália, Japão, Coreia, Países Baixos, Portugal, Espanha.</i>
Não há cobrança de mensalidade escolar para estudantes estrangeiros e nativos.	<i>Republica Checa, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Polônia, Suécia.</i>

Fonte: OCDE (*apud* LARSEN & VICENT-LANCRIN, 2002, p.6).

Nota: * A taxa de escolaridade é mais elevada para estudantes originários de países que não pertencem a União Européia e ao Espaço Econômico Europeu.

Embora mais de dois terços da capacidade universitária americana pertença ao setor público (RISTOFF, 1999),¹¹ os EUA são o maior exportador mundial de serviços educacionais: o número de estudantes estrangeiros no país, no período de 1989 a 1994, cresceu de 3 a 6%, ao ano; em 1995, o país exportava cerca de US\$ 7,5 bilhões em serviços ligados à educação; e entre 1996 e 1997, o número de estudantes estrangeiros no país correspondia à quase meio milhão (OMC *apud* DIAS 2002). De 1999 a 2000, o setor de serviços educacionais progrediu 7,6%, alcançou resultados equivalentes a US\$ 10,7 bilhões e atingiu o quinto lugar nas exportações americanas (FIEMEYER, 2004). É sintomático que na década de 90, universidades americanas lancem ações na Bolsa de Valores e consigam expressiva valorização.

A Austrália se revela forte concorrente dos EUA. Segundo dados da OECD, em 1994, o setor educacional alcançou o patamar de US\$ 2 bilhões; em 2002 conseguiu atrair 150 mil estudantes estrangeiros (18,7% a mais que 2001). Em 2004, os negócios na área de serviços educacionais representaram US\$ 1,5 bilhões. Em 2004, a proporção de estudantes estrangeiros no sistema educacional australiano correspondia a 18% - muito superior ao Reino Unido (11%) e aos EUA (3%) (FIEMEYER, 2004). Tudo isto colabora para o ensino superior representar o terceiro produto de exportação do país (OMC *apud* DIAS, 2002) e justificar porque a *comunicação* encaminhada à OMC enfatiza que o país “*aprecia os benefícios de ter um regime relativamente aberto de educação e treinamento.*”

A Nova Zelândia divulga que, desde a década de 90, a educação representa o quarto maior item de exportação na carteira de serviços do país e o mais lucrativo do setor de serviços. Além disso, enfatiza que, se comparado aos demais países, o comércio de serviços educacionais do país ocupa o 15º lugar em lucratividade. Fica claro porque a Nova Zelândia, Austrália e Japão disputam a liderança sobre a *indústria educacional* na Ásia e no Pacífico (FIEMEYER, 2004 p.38).

Os dados reunidos não incluem as populações formadas por estudantes matriculados em instituições que oferecem programas de ensino à distância, vinculados às instituições de educação regidas por sistemas de franquia, que compram serviços educacionais de instituições corporativas, muito embora todos estes grupos paguem regularmente pelo serviço educacional recebido em seu próprio país.¹² Em 2000, o mercado mundial de produtos educacionais oferecidos por meio virtual foi responsável pela movimentação de 9,4 bilhões de dólares americanos, em 2003 alcançou o patamar de US\$ 53 bilhões. O exemplo americano é revelador: em 1998, mais de um milhão de estudantes norte-americanos realizaram programas educacionais virtuais, o que explica o fato de em 1999, 60% dos investimentos em formação no país terem sido canalizados para cursos que exploravam novas tecnologias (CUNHA *apud* BARELLI, 2003).

A multiplicação dos *campi* subsidiários é indício de como a educação tem sido encarada como negócio: em 2003, Gerhard Schröder inaugurou a *Universidade Alemã do Cairo*, logo depois houve a abertura de universidade alemã, em Budapeste e de filial da *Universidade Técnica de Munique*, em Cingapura. O *Massachusetts Institute of Technology* (EUA) fundou escola de engenharia na Malásia; a *Open University* (Reino Unido) firmou acordo com a *Flórida State University*; a *Webster University* (EUA) opera na China, Tailândia, Japão, Áustria, Suíça, Reino Unido e Países Baixos; a *Chicago University* (EUA) tem campi em Andorra, Barcelona e Cingapura; a *Global University Alliance* (EUA) tem IES na Coreia, Malásia e Cingapura; a *Apollo International* (EUA) investiu no Chile, México, China, Holanda, Alemanha, Nova Délhi e Brasil (Dias, 2002; Rosenburg, 2002; Fiemeyer, 2004).

A *Apollo International* (www.apollogrp.com/investor) é a empresa parceira do *Apollo Group* para investimentos estrangeiros em educação, representa o maior grupo empresarial de ensino dos EUA: em 1998, faturou US\$ 384 milhões (US\$ 46 milhões líquido); em 2001, US\$ 770 milhões; em 2002, US\$ 1 009 milhões (US\$ 153 milhões líquido). Em 2003 a empresa contava com 150 mil estudantes e 160 *campi*, distribuídos em diversos continentes e faturou US\$ 1339

milhões. Na época, seu valor de mercado correspondia a US\$ 7,2 bilhões, na Nasdaq. Também cotado na Nasdaq, o grupo *Sylvan* (www.sylvanu.com) prefere investir em instituições estabelecidas, que servem de base para projeto de expansão dirigido para os continentes europeu, americano e asiático. Atualmente, fazem parte do grupo: *Universidad del Valle de México City*; *Universidad de las Américas*; *Les Roches Hôtel Management*; *Universidad Europea de Madrid*; *École Supérieure do Commerce Extérieur de Paris*; *Glion Institute of Higher Education*; *South Ásia International Institute e Roches-Marbella*. Em 2002, atraiu 76 500 estudantes e alcançou resultado equivalente a US\$ 385 milhões. Em 2003, estes números se elevaram em 40%. O grupo *DeVry Inc.* (www.devry.edu) oferece serviços de educação superior nos EUA e no exterior via *DeVry University e Keller Graduate School Management*. Em 2002 obteve US\$ 648 milhões de resultado bruto e US\$ 67 milhões de resultado líquido.

Frente ao exposto, ficam claros os motivos pelos quais os EUA (em 18/12/2000) encaminharam proposta de liberação do *mercado de serviços educacionais*, em esfera mundial, ao secretário da OMC. E, logo na seqüência, tanto a Nova Zelândia (26/06/2001), quanto a Austrália (01/10/2001) e o Japão (15/03/2002) procederam da mesma forma. Até que ponto o *mercado educacional brasileiro* suscita interesse dos grandes investidores mundiais? É possível assegurar que o País tem uma *indústria educacional instalada*? Em caso positivo, qual é a sua capacidade de crescimento efetivo?

A Importância do Mercado Educacional em Âmbito Nacional

Com a publicação da LDB (1996), as IES puderam se assumir como organizações *com fins lucrativos* e empresários de distintos segmentos passaram a investir no setor educacional, atraídos pela possibilidade de criar empresas de ensino, pelo potencial do mercado, pelas elevadas taxas de crescimento e expressiva rentabilidade proporcionada. De acordo com a CM Consultoria Educacional (www.cmconsultoria.com.br), o sistema de educação superior movimentou R\$ 12 bilhões por ano; empregou 115 mil professores e 85 mil profissionais administrativos; foi responsável por mais de dois milhões de matrículas, praticou anuidades médias de R\$ 6 000, e atendeu 88,1% da demanda. Em 2005, o sistema educacional brasileiro movimentou pouco mais de R\$ 100 bilhões – 11% a mais que os R\$ 90 bilhões, de 1999. Em seis anos, houve investimento próximo de R\$ 10 bilhões anuais, no setor – mais da metade do investimento se deveu à expansão do ensino superior privado: enquanto em 1999, as IES privadas faturaram R\$ 8,8 bilhões, em 2005 alcançaram R\$ 14,3 bilhões (crescimento de 64%, em seis anos, contra 6% alcançado pelo resto do setor, em igual período) (MIZNE, 2006 p.54).

Os quatro maiores grupos privados do Brasil – Positivo, Objetivo, COC e Pitágoras – já conquistaram mais de 30% dos estudantes do ensino fundamental e médio: juntos, eles têm mais de três mil escolas franqueadas e faturam mais de R\$ 700 milhões por ano. As dez maiores IES do País faturaram R\$ 1,7 bilhão, em 2002 (*Jornal Valor*, 4/8/2003) e a maior delas, a Universidade Paulista, – com 88 mil estudantes declarados em 2002 – alcançou receita bruta de R\$ 675 milhões, embora João Carlos Di Genio estimasse faturar um bilhão de reais, em 2003 (*apud* NUNES, 2003).

No âmbito dos programas de especialização, o mercado potencial aglutina estudantes cuja idade varia de 24 a 60 anos e é reconhecido como promissor pelo fato de ainda não ter alcançado a sua plenitude. A FGV (SP) está presente em mais de 50 cidades do País e faturou R\$ 220 milhões, em 2001. A Fundação Dom Cabral (MG) revelou a expectativa de faturar R\$ 40 milhões, em 2003 (ROSENBERG, 2002).

Tendo em vista às dimensões continentais do Brasil, à expressiva popularização dos recursos da micro-eletrônica, à capacitação de profissionais para conceber e implantar programas de ensino a distância, à base legal aberta pelos termos da nova LDB e à ênfase dada a este formato de programa pelo atual Governo, é inevitável que a educação não presencial cresça exponencialmente. Dados divulgados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação

Aberta e a Distância (2006), produzido pela Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED), Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC) e o Instituto Monitor revelam que entre 2004 e 2005 as matrículas neste formato de curso cresceram 62%, alcançando 1,2 milhões de estudantes e que o número de instituições credenciadas para oferecer educação a distância cresceu 30% - de 166 para 277. Em 2002, Rosenberg afirmou a existência de estimativas que apontavam para a quadruplicação dos investimentos em *e-learning*, até 2008.

Frente ao exposto, em que termos é possível contra-argumentar a tese explorada pela OMC, acerca da necessidade de exercer controles sobre a circulação de serviços oferecidos pelo setor educacional mundial?

As instituições de educação superior frente à interferência da OMC

Em 28/09/2001 a *Association des Universités et Collèges du Canada* (representante de 92 IES públicas e privadas, sem objetivo de lucro), a *Association Européenne de l'Université* (representante de 537 universidades européias), a *Council for Higher Education Accreditation* (representante de 3.000 colégios universitários e universidades certificadas além de 60 instituições *d'agrément* americanas) e a *American Council on Education* (representante de 1 800 colégios universitários e universidades nos EUA) enviaram aos governos do Canadá, EUA e estados europeus, nota contrária à intenção de a OMC incluir a educação superior entre os setores que pretende regular (FIEMEYER, 2004 p.90/91). Dois anos depois (23/6/2003), organizações estudantis (*All Africa Student Union, Asian Students Association, International Student and Youth Movement for the United Nations, International Union of Students, JustWorld International, Mouvement International des Étudiants Catholiques, National Unions of Students in Europe, Organización Continental Latinoamericana y Caribena de Etudiantes*) oportunizaram a repercussão da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, promovida pela UNESCO, e distribuíram comunicado contrário aos interesses da OMC sobre a regulação da educação mundial (FIEMEYER, 2004 p.84).

Qual é a posição assumida pela sociedade brasileira, em geral, e pelos acadêmicos, em particular, sobre a questão? A interpretação de material divulgado pela *mídia* permite afirmar que não há consenso entre aqueles que se manifestam: quando há interesses econômicos envolvidos, – seja porque são representantes da OMC no País, seja porque são consultores ou empresários que estabeleceram parcerias comerciais com empresas internacionais –, eles tendem a se posicionar favoráveis à intervenção da OMC. No entanto, aqueles que se sentem ameaçados com a possibilidade de elevação da concorrência e aqueles que interpretam a intervenção da OMC como perda de autonomia do País em área uma área estratégica, revelam-se contrários. Esta polêmica foi retratada em artigo de Lilian Burgardt (2006), intitulado de a “*Ameaça estrangeira*”, por confrontar visões de “*gestores de diversas IES brasileiras*”, consultores do setor educacional e representante do MEC (<http://www.universia.com.br> – consultado em 27/4/2006).

O que surpreende é complacência com que lideranças do meio acadêmico têm se referido a questão: em posição de flagrante subordinação, o ex-ministro da educação (Cristovam Buarque) considerou salutar o interesse de grupos estrangeiros investir no mercado educacional brasileiro assegurando que “*é muito melhor que o capital seja aplicado na educação do que em outras áreas, como pornografia ou jogo.*” Tanto em palestras proferidas quanto em depoimentos à imprensa, o ex-ministro Paulo Renato Souza coloca-se como defensor da internacionalização do *mercado educacional*. Os argumentos explorados asseguram que a concorrência contribuirá para movimentos em direção da elevação da qualidade acadêmica e da gestão universitária. Este raciocínio é colocado em dúvida quando se resgatam dados relativos ao último Censo da Educação Superior (2004): o número de ingressantes nas IES particulares cresceu 2% em relação a 2003, entretanto, o número de vagas oferecidas por IES privadas aumentou 16,8%. Conseqüentemente, o número de vagas ociosas

foi ampliado para 49,5%! Resultados de pesquisa realizada por Ryon Braga (Folha de SP, 18/4/2006) autorizam estimar que aproximadamente 400, das atuais 2 013 IES privadas, desaparecerão. Para reforçar esta estimativa, cabe lembrar que entre 2005 e 2006, só na cidade de São Paulo, a Faculdade Piratininga encerrou suas atividades; a Faculdade Anglo Latino encerrou a oferta de diversos cursos; a Faculdade Práxis e o Centro Universitário São Marcos atrasaram salários; a Unicastelo, a Universidade Santo Amaro e a Pontifícia Universidade Católica demitiram elevado contingente de professores (TAKAHASHI e HARNIK, 18/4/2006).

A visão do presidente da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, do presidente da Comissão de Educação do Senado e do Secretário de Educação a Distância revela-se contrária a possíveis interferências externas sobre a política educacional do País. Para o senador Osmar Dias, além da formação de estudantes, cabe às universidades exercer papel importante no projeto de desenvolvimento nacional (CAFARDO, 2003). Este argumento é reforçado por Ronaldo Mota que, ao se manifestar destaca a importância de a Educação permanecer *um direito* e não ser reduzida a *um serviço* (BURGARDT, 2006). Porém, o que esperar de investidores internacionais quando grande parte dos investidores nacionais se revela alheia a tais valores e projetos?

É possível que o mapeamento das conseqüências que a aproximação da OMC com a educação provocará estimule a comunidade acadêmica a abrir espaços de reflexão, cujos resultados fundamentem as negociações que os representantes do Governo brasileiro terão que enfrentar, no objetivo de salvaguardar a autonomia do País sobre a definição de políticas educacionais.

As Conseqüências de Submeter à Educação Superior aos Interesses da Indústria Educacional Mundial

A maioria dos acadêmicos desconhece a extensão das conseqüências que as possíveis interferências da OMC serão capazes de provocar sobre o sistema de educação superior do País. Flores (*apud* BARELLI, 2003), membro do grupo de especialistas da OMC e professor da FGV (RJ), assegura que a questão conquistará maior espaço de discussão quando o impacto em questão for mensurado. Curiosamente, os representantes da OMC assumem que a liberalização do comércio educacional e o seu controle intensificarão a comercialização de serviços de educação internacionais e isto afetará dramaticamente o sistema de educação superior de alguns países, causando expressivo impacto sobre a *economia da educação*. Em suas palavras, *“as instituições de ensino superior estão sendo obrigadas a buscar fontes alternativas de fundos, enquanto que os investidores estão sendo encorajados a entrar em um novo setor. A situação envolve risco de que, na pressa de se tornarem orientadas para o mercado, as universidades possam desviar-se de sua missão educacional”* (OMC *apud* Dias, 2002 p.46). O próprio secretário do Organismo admite que as mudanças que se processam na educação superior *“pode afetar de maneira significativa à finalidade e o conceito mesmo de educação”*, em todo o ocidente (OMC *apud* DIAS, 2002 p.46).

Caso a OMC tenha êxito em seu intento, é possível prever a ocorrência de expressivo comprometimento da soberania dos Estados nacionais no que tange às questões relacionadas à definição de políticas públicas voltadas para a educação, para a cultura, para a ciência e para a tecnologia. Na medida em que o Estado for pressionado a subordinar os interesses estratégicos da nação às regras impostas pelo Organismo ficará refém dos interesses dos grupos econômicos que controlam a *indústria mundial* do ensino e da pesquisa. E por tudo que já foi afirmado, é improvável que os interesses que movem os países desenvolvidos a reivindicarem a liberalização do comércio de serviços educacionais estejam desatrelados de interesses econômicos. Destaca-se que a *comunicação* da delegação australiana justifica o interesse do país pela liberalização do comércio de serviços educacionais à ampliação das condições que favoreçam a construção de redes de relacionamentos entre indivíduos, grupos e

instituições capazes de promover alianças econômicas, políticas e sócio-culturais. Talvez isto explique porque – em oposição aos países da Europa, Ásia e Pacífico – os países africanos suscitem interesse pelo estabelecimento de acordos de cooperação acadêmica e não de projetos que envolvam a comercialização de serviços educacionais.

Não restam ilusões quanto ao comprometimento da função exercida pelos Ministérios da Educação, da Ciência e Tecnologia. Isto ocorrerá tanto no plano estratégico, por serem reconhecidos como responsáveis pela definição de políticas educacionais e políticas voltadas para o investimento em C&T, ajustadas às necessidades do País, quanto no plano operacional, por serem responsáveis pela definição e aplicação de mecanismos de avaliação e controle do sistema educacional e do sistema científico e tecnológico, existente. Mesmo contrariando aquilo que foi reiterado pelos quatro países que encaminharam *comunicações* à OMC, ao afirmarem que a supracitada liberalização não comprometeria o direito de os governos locais formularem e implantarem políticas de educação em seus respectivos países –, segundo a prática do Organismo, com a liberalização do comércio de serviços educacionais, deverá prevalecer o conjunto de regras internacionais fixadas com a intenção de orientar as *transações comerciais de serviços educacionais*.

Será reforçada a tendência de reconhecer a educação como bem passível de comercialização, e isso comprometerá os projetos educacionais mais consistentes porque envolvem o compromisso com a educação integral do homem. De acordo com Maria Tereza Fleury (*apud* Valor Econômico, 3/6/2003), a imposição de modelos de análise de natureza exógena, associados à padronização de conteúdos, viabilizada pela existência de currículos universais, suportados por autores, textos e abordagens alheios à realidade nacional, figuram fatores que contribuirão para desencadear a hegemonia de uma cultura sobre outra. Assim, as IES situadas em países como o Brasil acabariam por se reduzir a meros *colleges*: unidades de ensino, desprovidas de qualquer compromisso com a cultura brasileira, com a formação de pesquisadores e com a produção de conhecimento próprio.

Embora o conteúdo da *comunicação* da delegação do Japão sugira que com a liberalização do comércio de serviços educacionais os provedores internacionais levarão em conta a variedade de repertórios sociais existente em cada país e o papel exercido pelos respectivos governos, dificilmente – na busca de reduzir custos e maximizar resultados financeiros – a *indústria do ensino* perderá a oportunidade de impor uma espécie de padrão mundial de serviços educacionais, desconsiderando as singularidades que caracterizam a cultura de cada país que, no conjunto, forma o *mercado mundial da educação*. Certamente isto inibirá ainda mais o investimento em pesquisa e agravará a dependência científica e tecnológica do País *vis-à-vis* o exterior. Fatos que, por sua vez, provocarão a redução da competitividade de setores importantes da economia, influirão sobre a formação de preços de produtos fabricados por tais setores e ampliarão o desemprego.

No esforço de sobreviver em um mercado globalizado, as instituições de educação locais se empenharão para serem mais competitivas. Nesta empreitada, tenderão a perseguir um padrão internacional de qualidade e, para tanto, buscarão formalizar parcerias com empresas que administram fundos de investimento nacionais e estrangeiros. Tal estratégia contribuirá para crescente processo de empobrecimento dos projetos educacionais, em nome da padronização homogeneizadora e para o que já foi apontado pelos próprios representantes do organismo: “*na urgência de se tornarem orientadas para o mercado, as universidades podem desviar-se de sua missão educacional*” (OMC *apud* DIAS, 2002 p.46).

Na tentativa de proteger empresas e consumidores, a *indústria da educação mundial* se esforçará para conquistar adeptos à criação de um *selo de excelência*. Isto já foi ensejado em reunião realizada na UNESCO, em 2000 (DIAS, (2002). Na ocasião, foi formulado documento cujo conteúdo prega a criação de um *selo mundial de qualidade* ou *cadastro mundial de qualidade* em que a Associação Internacional de Presidentes de Universidades, o

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) e a UNESCO assumiriam a responsabilidade de coordenar a implantação e a condução do processo que resultaria no supracitado selo. Até o momento, a UNESCO se mostra cautelosa porque receia estar sendo utilizada para legitimar decisões que, ao protegerem os interesses dos provedores do ensino privado mundial, possam comprometer o sistema educacional como um todo. Diante disto, representantes da *indústria da educação* decidiram criar *certificado internacional de qualidade* (espécie de ISO 9000) para o ensino superior, arvorando-se o direito de identificar qual IES apresenta o que entendem por qualidade! Com qual legitimidade o *certificado internacional de qualidade* será imposto às IES? O que o referido certificado entenderá por qualidade, quando avaliar projetos de educação!

Na medida em que o programa de reestruturação do Estado leva a Universidade pública brasileira a incorporar características típicas de uma *organização* e a se descaracterizar enquanto *instituição* voltada para a educação e a cultura, não é difícil projetar a arquitetura que será forçada a reproduzir frente às pressões que serão exercidas pela *indústria mundial do ensino*. A imposição de processos de reconhecimento e acreditação de programas educacionais oferecidos em âmbito mundial provavelmente se concretizará aquilo que Sguissardi (2001 p.8) intitula jocosamente de a *Proposta da Universidade Mundial do Banco Mundial* à medida que pressupõe a fixação de padrão universal e uniforme de qualidade, imposto de forma exógena ao conjunto das universidades. Isto engendrará a uniformização da educação superior, comprometendo os valores presentes em qualquer projeto educacional; a desconsideração de enfoques regionais cuja importância foi magistralmente argumentada por Ribeiro (1991); e o desatrelamento da educação superior a um projeto de nação. Nestes termos, a sociedade brasileira será presa fácil do processo que Dias (2002 p.89) tem nomeado de *imperialismo cultural* e Fleury (*apud* Valor Econômico, 3/6/2003) de *colonialismo cultural*.

Inicialmente há expectativas de que a liberalização do mercado educacional afete as IES privadas porque, na maioria dos países, a educação pública não suscita maiores preocupações à OMC uma vez que está enfraquecida e sem capacidade de expansão. Sobre isso, Dias (*apud* BARELLI, 2003) sugere cautela uma vez que, se algum Estado-membro da OMC reivindicar igualdade de condições para competir no mercado educacional – seja para captar consumidores ou usufruir de subsídios conferidos pelo Governo – a Educação pública poderá ser afetada. Mesmo que para isso o País seja pressionado a alterar a legislação vigente – exemplos disto são as experiências do México (LEHER, 2005) e da Jamaica (FIEMEYER, 2004).

No âmbito da realidade brasileira, o conjunto das instituições privadas pode ser atingido pelas medidas liberalizantes, decorrentes das possíveis intervenções da OMC:

☞ As IES privadas, de primeira linha, contam com aproximadamente 400 mil dos 3,6 milhões de estudantes do ensino superior (MIZNE *apud* BARELLI, 2003). A maior parte dos *consumidores de produtos* oferecidos pelo setor educacional privado pertence às classes sociais A e B, respectivamente,¹³ e revelam-se bastante atraídos pelo *status* conferido por marcas internacionais fortes na medida em que são persuadidos a acreditar que elas tornam seus *curricula* mais atrativos no mercado de trabalho. Exatamente por isso, têm grande chance de se transferirem para renomadas instituições internacionais que venham a operar no Brasil e até mesmo para aquelas que operam fora do País.¹⁴

☞ Os programas de pós-graduação *lato sensu* despertam expressivo interesse aos países exportadores de serviços educacionais porque representam mercado com franca possibilidade de expansão pelo fato de reunir ampla população de *consumidores potenciais*, com poder aquisitivo superior aos estudantes de graduação, uma vez que já estão inseridos no mercado de trabalho – conseqüentemente, objetivam prosseguir os estudos, na tentativa de assegurar a empregabilidade conquistada. Com isso, os provedores destes programas podem elevar o

valor dos serviços comercializados porque a inadimplência e a evasão são sensivelmente inferiores à existente nos programas de graduação.

↳ A internacionalização da educação superior intensificará a competição entre cursos e instituições que oferecem *produtos educacionais* voltados para as classes sociais C e D. Embora estas classes congreguem numerosos contingentes de estudantes, com aspiração à educação superior, as IES brasileiras ainda não conseguiram oferecer cursos de reconhecida qualidade técnica e acadêmica a preços que viabilizem o ingresso e o término dos cursos desejados pelos estudantes.¹⁵ Sendo assim, este corresponde a um segmento com inestimável potencial de crescimento porque além de atrair os jovens entre 18 e 24 anos, atraem todos aqueles que ainda não investiram em educação superior, mas vêem o diploma como fator de empregabilidade ou de ascensão profissional.

O impacto das medidas liberalizantes pode ser mais preocupante para as IES locais caso as empresas globais, no momento da seleção de estagiários ou da efetivação de novos talentos, utilizarem o diploma expedido por IES internacionais como critério de seleção e recrutamento. Vale lembrar que este recurso já foi aventado pelos organizadores da 5ª Conferência do INQAAHE (1999).

O processo de massificação da educação superior tem comprometido a qualidade da educação – não apenas como conseqüência do aumento do número de vagas, mas, sobretudo, da perda de qualidade dos programas, uma vez que eles assumiram contornos aligeirados. Nesta direção, é muito provável que a intensificação da comercialização de serviços educacionais contribua para o acirramento da dualidade estrutural do sistema educacional, antes mencionada. E isso tanto pode decorrer da oferta de *ensino a distância*, quanto da priorização de programas comprometidos com a educação profissional aligeirada, destinada a formar mão-de-obra para a realização de tarefas simples, tais como os cursos sequenciais e os cursos tecnológicos – que, embora sejam alvos de duras críticas, figuram como mercadologicamente justificados devido à incorporação, sempre crescente, da C&T nos processos de trabalho. Sendo assim, é muito provável que a internacionalização da *indústria da educação* também estimule investimentos na direção de rápida e expressiva expansão do sistema de franquias – espécie de *fast-food* do ensino superior. Fato que contribuirá tanto para agravar quanto para acelerar a crise vivida pelas IES, devido à desvalorização dos diplomas expedidos e da pouca qualidade acadêmica dos cursos ofertados.

É impossível descartar a possibilidade de parte dos recursos públicos, disponíveis para a educação, serem deslocados para o financiamento de grupos empresariais estrangeiros que prestem serviços educacionais no País, quando representantes da OMC questionam se a educação pode ser negócio lucrativo para os investidores privados, caso não haja disponibilidade de subsídios públicos! Deve-se entender que os países em desenvolvimento, além de se comprometerem a abrir o mercado educacional aos provedores estrangeiros, devem co-financiar os grupos que desejarem se instalar no País, com a intenção de comercializar *serviços educacionais*?

Notas Finais

Por mais desmobilizadora que seja a idéia, é difícil discordar de Schwartzman (*apud* BARELLI, 2003) quando afirma ser irreversível o processo de mercantilização a que a educação está submetida. Mas, cabe destacar que pairam dúvidas sobre o real potencial do mercado educacional brasileiro: tanto Mizne, (*apud* BARELLI, 2003) quanto representantes do Grupo CM de Consultoria Educacional estimam que o faturamento do ensino superior privado no País não excede R\$ 12 bilhões a.a. Inobstante, a população formada de estudantes com maior poder aquisitivo (em tese, aquela mais vulnerável às grifes do setor educacional) é responsável por apenas R\$ 2 bilhões a.a. – montante muito modesto para justificar rápida invasão de IES internacionais, no País!

Embora haja indícios de que investidores financeiros e fundos de investimento têm planos de participar do mercado educacional brasileiro, há poucas notícias sobre a formalização de grandes negócios no setor. De acordo com Braga (*apud* STRAUSS, 2003a; BURGARDT, 2006), os administradores de fundos sabem que o mercado educacional brasileiro ainda faz uso de estratégias de gestão muito amadoras e de pouca transparência contábil. Não raro, além de superestimarem o valor das organizações, os mantenedores resistem aos critérios técnicos, adotados nos processos de avaliação comprometidos em estimar o valor de mercado das IES. Fatos que desencorajam os investidores internacionais.

É igualmente significativo o fato de a relação candidato-vaga, nas IES privadas, está diminuindo. Dados do Censo de Educação Superior (INEP/MEC, 2002) revelam que entre 1997 e 2002 esta relação foi reduzida nas IES privadas e foi ampliada nas IES públicas: enquanto no primeiro grupo a relação candidato-vaga passou de 2,6 (em 1997) para 1,6 (em 2002), no segundo grupo, só em 2002, a relação candidato-vaga foi ampliada em 8,9. Estes números podem ajudar a compreender porque a média de vagas ociosas, no sistema de educação superior privado, aproxima-se de 50%. Atestando que sem política de financiamento, a expansão do sistema de educação superior no País é inviabilizada!

No entanto, não é conveniente subestimar os interesses econômicos subjacentes às ações da OMC, uma vez que os representantes do Organismo já se anteciparam às eventuais dificuldades financeiras ao questionarem até que ponto a educação pode ser negócio lucrativo para investidores privados, caso não haja disponibilidade de subsídios públicos! Ao definir o que são *serviços educacionais* e se podem ser qualificados como *comerciais*, é importante não desconsiderar que o conjunto das IES privadas corresponde a uma concessão do Estado, na expressão da prestação de um serviço público. Sendo assim, vale a pena reiterar que a educação corresponde a um serviço distinto da maior parte dos outros setores de serviço em razão de seu mandato público, que pode ser delegado, mas que ainda assim, permanece público.

É impossível negar o fato de a humanidade sentir-se renovada pela possibilidade de iniciar um século marcado por grandes e expressivas mudanças, no entanto, as questões que merecem permanecer colocadas, residem em saber se tais mudanças irão de fato contribuir para uma sociedade melhor porque mais democrática ou, se ao contrário, contribuirão para processos cada vez mais eficientes de concentração de renda e poder, e conseqüentemente, de exclusão social. Nesta linha de raciocínio cabe problematizar: será que entender e aceitar a educação na perspectiva da OMC não equivale a sermos cúmplices de um projeto de sociedade que favorece a concentração de riqueza, de saber e de poder, capazes de potencializar processos de exclusão social, cada vez mais dramáticos?

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO Internacional de Universidades. Internacionalização da educação superior: tendências e desenvolvimento desde 1998 in: *Educação Superior: reforma, mudança e internacionalização*. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, SESu, 2003.
- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Ensino à Distância; Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC) e Instituto Monitor. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. Brasília, 4/2006.
- BURGARDT, Lilian. “Ameaça” estrangeira (<http://www.universia.com.br> – acesso em 27/4/2006).
- BARELLI, Suzana. Escola tipo exportação. *Folha de São Paulo*, 29/04/2003.
- BRASIL. *Censo da Educação Superior de 2001, 2002, 2003 e 2004*. Brasília: SESu/MEC.
- _____. *Estatísticas do século XX*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2003.

- _____. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Presidente da República, Câmara da Reforma do Aparelho do Estado, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Brasília, 1995.
- CAFARDO, Renata. Especialistas e Governo não querem setor da educação submetido às regras da OMC. *Portal ANUP*, 25/08/2003.
- CHARLE e VERGER. *História das universidades*. São Paulo: Unesp, 1996.
- COGGIOLA, Osvaldo. *Universidade e ciência na crise global*. São Paulo: Xamã, 2001.
- COMMUNICATION FROM THE UNITED STATES (S/CSS/W/23 de 18/12/2000).
- COMMUNICATION FROM NEW ZEALAND (S/CSS/W/93 de 26/06/2001).
- COMMUNICATION FROM AUSTRALIA (S/CSS/W/110 de 01/10/2001).
- COMMUNICATION FROM JAPAN (S/CSS/W/137 de 15/03/2002).
- DIAS, Marco Antonio Rodrigues. “Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?” In: PANIZZI, Wrana M.(org.). *Universidade: um lugar fora do poder*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- FIEMEYER, Jean-Claude. *Les enseignements supérieures das le monde, échatement et effervescence*. Paris: ADICE-édition, 2004.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Universidades sem fronteiras. *Folha de São Paulo*, 27/01/2004.
- FORMENTI, Lígia. Cristovam apóia capital externo na universidade. *Estado de São Paulo*. 21/08/2003.
- GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HOPER Educacional, CM Consultoria, IDEAL Invest. *Análise Setorial do Ensino Superior Privado no Brasil*. São Paulo, 2005.
- INQAAHE. Anais da 5ª Conferência do International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. Santiago do Chile, INQAAHE, 05/1999.
- KAUFMANN, Chantal. *L'enseignement supérieur em Europe: etat des lieux*. Bruxellas: Colloque l'Université das la tourmente. Faculté Universitaires Sant-Luuis, 2000.
- KNIGHT, Jane. *Thèmes et tendances de l'internationalisation: une optique comparative*. Toronto: CRDI, 2005.
- LARSEN, Kurt & VICENT-LANCRIN. Le commerce international de services d'éducation: est-il bom? Est-il méchant? *Politique et gestion de l'enseignement supérieur*. Paris, 2002.
- LAVAL, Christian. Comme si l'école était une enpreprise... *Le Monde Diplomatique*, 6/2003.
- LAVAL, Christian. Les enseignants face au nouvel ordre éducatif mondial. 15/11/2003. <http://pagesperso.laposte.net/altermondes/imprimersans.php3>
- LAVAL, Christian e WEBER, Louis. *Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque Mondial, OCDE, Comission européenne*. Paris : Syllepse, 2002.
- LEHER, Roberto. Feições da mercantilização da educação e neocolonialismo. 12/2005 (www.lpp-uerj.net/outrobrasil/Docs - acessado em 17/01/2006)
- MIZNEZ, Olivier. O papel do setor privado na área da educação. *Ensino Superior*, Jan./Fev. 2006, nº28. www.aprendervirtual.com
- MONTEIRO, Carlos e BRAGA, Ryon. A bolha especulativa no ensino superior privado. *Revista@prendendo*. 22/10/2003.
- MOREIRA, Assis. Bastidores da OMC contados em livro. *Gazeta Mercantil*. 21/10/2003.
- NUNES, Augusto. Rumo à quarta dimensão. *Revista Forbes Brasil*. Ano 4, nº73, 10/10/2003.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e SPINK, Peter. *A reforma do Estado e a administração pública gerencial*. 3ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior, direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases*. São Paulo: Edusp, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 5ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.

- RISTOFF, Dilvo. “*Boyer Commission: o modelo americano em debate*” In: TRINDADE, Héglio (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- RODRIGUES, Gabriel M. Mercado livre ou mercado regulado. São Paulo: *Ensino Superior*. Ano 5, nº 54. 03/2003.
- RODRIGUES, Leandro. A educação como negócio. São Paulo: *Ensino Superior*. Ano 5, nº 54, 03/2003.
- ROSENBERG, Cynthia. O meganegócio da educação. São Paulo: *Exame*, ano 36, nº 7. 3/04/2002.
- ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- SGUISSARDI, Valdemar. Do jeito que o Banco Mundial gosta. São Paulo: *Caros Amigos – especial ensino superior*. nº 9. 11/2001.
- SOUZA, Marcos de Moura e. Estrangeiros querem comprar universidades. *Estado de São Paulo*. 20/07/2003.
- STRAUSS, Luis Renato. OMC discute novas regras para educação. *Ensino Global*. 31/03/2003a.
_____. Dívidas e evasão crescem na rede privada de ensino. *Folha de São Paulo*. 23/08/2003b.
- TAKAHASHI, Fábio e HARNIK, Simone. Em crise, faculdades de São Paulo já cortam cursos. *Folha de São Paulo*, 18/4/2006, Cotidiano p.C1.
- VALOR ECONÔMICO. Educação como serviço? *Valor Econômico*. 4/08/2003.
- VALOR ECONÔMICO. OMC debate mercado de educação. *Valor Econômico*. 3/06/2003.

¹ A OMC usufrui do mesmo *status* jurídico e poder político conquistados pelas demais organizações multilaterais (FMI e BIRD, por ex). Sua razão de ser reside em: supervisionar o comércio internacional, promover e administrar os acordos comerciais negociados em rodadas multilaterais, intermediar a solução de disputas comerciais, coordenar as negociações comprometidas com a formulação de novas regras, monitorar políticas nacionais de comércio, oferecer assistência técnica para países em desenvolvimento e cooperar com os demais organismos internacionais (www.wto.org.english).

² Paulo Nogueira Batista (FGV), em seminário realizado pelo IEA/USP.

³ Em obras intituladas *Behind the scenes at the WTO* (Fatoumata Jawara & Aillen Kwa) e *OMC, AGCS, vers la privatization de la société?* (Louis Weber), os autores reúnem fatos ilustrativos de como as negociações são permeadas de intimidações, chantagens e atropelamentos de regras e procedimentos, quando se tornam inconvenientes para os interesses dos países econômica e politicamente mais fortes.

⁴ As *comunicações* remetidas à OMC por representantes da Austrália, Estados Unidos, Japão e Nova Zelândia estão disponíveis no site <docsonline.wto.org/GEN_viewerwindow.asp?D:DDFDOCUMENTS/U/S/CSS/W...>.

⁵ O conceito de *qualidade* aplicado à educação é aprofundado na coletânea organizada por Pablo A.A. Gentili & Tomaz Tadeu da Silva, em *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. (Vozes).

⁶ No *Plano Nacional de Educação* (2006) há compromisso de o Governo investir na ampliação do acesso à educação de tal forma que até 2010, a população universitária corresponda a 30% dos jovens de 18 a 24 anos.

⁷ Dilvo Ristoff - V Encontro Catarinense de Gestores de graduação em Administração (Joinville, 9/10/2003).

⁸ O relatório *Estatísticas do Século XX* (IBGE, 29/9/2003) afirma que embora o País tenha encerrado o século XX mais populoso, mais velho, urbano, feminino, alfabetizado e industrializado, as desigualdades de renda, raça, gênero e regional permanecem inalteradas.

⁹ Gabriel Mário Rodrigues, presidente do SEMEES/SP (Rev. Ensino Superior, 3/2003).

¹⁰ A literatura consultada (Laval, 2003; Kaufmann, 2000) destaca que a intensificação da comercialização de serviços educacionais por parte de IES originárias de países desenvolvidos se deve à crescente redução dos investimentos públicos dirigidos para educação superior. Fato que desencadeia processo de autofinanciamento das instituições por meio da diversificação de serviços educacionais e sua comercialização.

¹¹ Ristoff (1999 p.57) contrapõe o caso brasileiro ao americano afirmando que “*ao contrário do Brasil [...], os Estados Unidos abrem pouco espaço às experiências de privatização do ensino superior [...], apenas três milhões dos mais de 14 milhões de universitários americanos estão matriculados em universidades privadas. [...] A julgar pelas projeções oficiais para o setor, esta proporção será mantida pelo menos até o ano de 2007.*”

¹² Investimentos em legislação, tecnologia e pessoal capacitado para conceber e executar projetos de educação a distância evidenciam o tamanho das receitas envolvidas neste negócio. Nos países desenvolvidos, as experiências exitosas de *e-learning* estão atreladas a universidades tradicionais, que se valendo de boa reputação e credibilidade, comercializam cursos on-line a preços elevadíssimos, se comparados aos programas tradicionais (Fiemeyer, 2004). Corroborando esta idéia, Coggiola (2001) exemplifica o caso da *Stanford University* – ao

oferecer programa de mestrado em formato tradicional (presencial) e virtual (não-presencial), a IES pratica preços distintos: enquanto o primeiro custava US\$ 26 mil, o valor do segundo quase duplicava: US\$ 45 mil.

¹³ Em 2002, enquanto 70% dos estudantes matriculados em cursos superiores pertenciam às classes A (28%) e B (42%), 30% pertenciam à classe C e zero à classe D (Análise Setorial do Ensino Superior Privado no Brasil, 2005).

¹⁴ Os países da CE renovam os desenhos dos cursos para inibir a evasão de cérebros e atrair estudantes estrangeiros. Com a redução do crescimento demográfico, da população universitária e, em algumas áreas, não justifica os investimentos exigidos pelo sistema de educação superior. Torna-se indispensável atrair estudantes estrangeiros dispostos a pagar pelos serviços oferecidos e desenvolver pesquisas de ponta. Depois de “11 de Setembro” os EUA são cautelosos no recebimento de estudantes estrangeiros mas, considerando a importância econômica e política da expansão da educação superior, o país investe na criação de extensões de renomadas universidades americanas em solos além mar, tanto em território europeu quanto asiático (Kaufmann, 2005).

¹⁵ Projeções da Ideal Invest, CM Consultoria e Hoper Educacional (2005) sinalizam que em 2010 haverá redução no percentual de estudantes das classes A e B na educação superior e expressivo aumento do percentual de estudantes das classes C e D: enquanto em 2002 as classes A e B representaram 70% da matrícula e as classes C e D representaram 30%, em 2010, as classes A e B representarão 47% da matrícula e as classes C e D representarão 53%.