

COMPROMISSO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES FACE ÀS INVESTIDAS DA COMERCIALIZAÇÃO¹

Marco Antonio Rodrigues Dias²

"Acreditar num determinado tipo de cultura como único e definitivo e, sobretudo, impô-lo a outros grupos humanos é de uma pretensão que leva às piores tiranias." (Millôr Fernandes)

RESUMO: Num encontro de titulares de prêmios Nobel realizado em dezembro de 2005 em Barcelona, Catalunha, Espanha, o Professor Marco Antonio Rodrigues Dias, foi chamado, uma vez mais, a tratar da questão da possibilidade de se manter um compromisso social para as universidades em tempos de globalização. Para o autor, a recusa de franceses e holandeses de aprovar o projeto de constituição europeia significa uma rejeição a um modelo de construção da sociedade baseada em valores considerados neo-liberais, em que o mercado é que tudo domina, inclusive no setor da educação e, em particular no ensino superior. A sociedade do conhecimento, resultado, entre outras coisas, do extraordinário progresso das comunicações é um fato irreversível e, como resultado, hoje mais que nunca, a criação do conhecimento e sua manipulação são instrumentos essenciais para se obter e consolidar a hegemonia no mundo globalizado. No entanto, as novas tecnologias facilitam a transformação da educação em mercadoria, teorias se desenvolvem para justificar uma realidade, que, uma vez mais, coloca os países em desenvolvimento numa relação de dependência e submissão. Para o autor, o ensino superior deve ser mantido como serviço público, o ensino superior não pode ser considerado de qualidade se não for pertinente, isto é vinculado à realidade dos países aos quais deve servir. Internacionalização não pode ser confundida com comercialização e deve ser baseada na cooperação, transferência de conhecimento e solidariedade. Hoje, há uma tendência a fazer desaparecer a noção de pertinência ou relevância. É fundamental que a comunidade acadêmica aprofunde a noção de bem público. Não o fazer significa aceitar a idéia de que a educação não será para todos e a idéia de serviço público que beneficie a todos deixará de existir. A educação será para aqueles que podem pagar e a definição de políticas educacionais será feita no Exterior, sem cuidar dos interesses nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: compromisso social; serviço público e privado; bem público e bem público global; retornos sociais e privados; pertinência; qualidade e internacionalização; comercialização; sociedade do conhecimento; diversidade cultural.

¹ Documento elaborado para a Segunda Conferência de Barcelona de Titulares de Prêmios Nobel sobre o Compromisso Social das Universidades, organizada pela rede GUNI – Global University Network for Innovation - e Fundação para a Cultura da Paz – Universidade Politécnic de Catalunha - Barcelona, 2 de dezembro de 2005

² Representante da UNU junto à UNESCO - Conselheiro especial do reitor da UNU (www.unu.edu); Ex-diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO (1981-1999)

SOCIAL COMMITMENT OF THE UNIVERSITIES BEFORE THE ONSET OF COMMERCIALIZATION

ABSTRACT: During the meeting of tops of Nobel prizes in Barcelona, Catalunha, Spain, in December, 2005, Professor Marco Antonio Rodrigues Dias was once more called to see about the possibility of the universities keeping a social commitment in the era of globalization. To the author, the refusal of the Frenchmen and the Dutchmen in approving the European constitution project means the rejection to a construction of a model of a society based on values considered neo-liberals, in which the market dominates, including the educational area, and particularly in higher education. The era of knowledge, as a result of the increasing progress of communication, is an unchangeable fact, and as never before, the production of knowledge and its manipulation are essential tools to get and consolidate the hegemony in the globalize world. However, new technologies facilitate the transformation of education in goods, theories are being developed to justify the fact that, once more, countries in development are being placed in a submissive and dependent relation. According to the author, higher education has to be maintained as a public service, it can not be considered of quality if it is not pertinent , it means, not engaged with the social changes of the countries to which it has to assist. Internationalization can not be understood as commercialization, it has to be based on co-operation, transference of knowledge and solidarity. The tendency nowadays is to vanish the idea of pertinence or relevance. It is fundamental that the higher education community deepens the idea of public benefit. In not doing it means accepting the idea that education is not for everyone and the notion of a public service that benefits everybody will disappear. Education will be for those who pay, and the definition of educational policies will be decided abroad, without considering the national interests.

KEY WORDS: Social commitment; Private and public service; Public good and global public good; Private and social refunds; Pertinence; Quality and internationalization; Commercialization; Society of knowledge; cultural diversity.

1 INTRODUÇÃO

Junho de 2005 entrou para a história da Europa, e do resto do mundo, como um período de referência fundamental, marcando um momento em que os cidadãos, massivamente, através do voto, manifestaram, de maneira insofismável, sua rejeição a um modelo de sociedade que se lhes impunha e deixaram claro seu desejo de exercer a cidadania em questões vitais para a organização desta mesma sociedade. As implicações do “não” francês e espanhol ao projeto de Constituição europeia ultrapassaram de longe as fronteiras desses dois países e as do conjunto dos países europeus, e pondo em questão o projeto de sociedade em construção na Europa e um modelo que vinha sendo visto por grande parte do mundo como uma alternativa ao que se convencionou chamar de modelo neo-liberal, predominantemente anglo-saxônico. As implicações atingem todos os níveis de organização da sociedade, alcançando inclusive as instituições de formação em todos os níveis.

O “sim” na França foi majoritário entre os executivos e entre as profissões liberais (62%), de mesmo que entre os portadores de diplomas do ensino superior (57%). Todas as demais categorias manifestaram-se em favor do

“não”: 81% dos operários, 79% dos desempregados, 56% das profissões intermediárias e 60% dos empregados em geral. Os cidadãos com mais de 65 anos de idade votaram pelo “sim”. As demais faixas etárias preferiram o “não”, que alcançou o índice de 59% entre os cidadãos com 18 a 24 anos de idade, o mesmo ocorrendo com aqueles que se situam entre os 25 e os 34 anos. Esses dados revelaram uma divisão clara. A França de baixo, os operários, os pobres, os jovens, em sua maioria, votaram contra o projeto. Os mais velhos e os que dispõem de uma boa situação financeira, **a elite, em suma, manifestaram-se pelo “sim”**.

Além do mais, a adoção do projeto, segundo a interpretação de vários analistas favoráveis à “construção da Europa”, consolidaria, em função dos dispositivos incluídos em sua terceira parte, uma visão ultra-liberal da Europa, quase impossível de se modificar posteriormente, pois toda e qualquer mudança exigiria o apoio unânime de todos os países da União Européia, objetivo praticamente impossível de se alcançar, sabiam todos. Essa realidade criava perplexidades incapazes de superar a satisfação com o reconhecimento, na segunda parte, de princípios considerados básicos numa visão humanista como a liberdade de pensamento, de reunião, direitos dos idosos, dos portadores de deficiências físicas, direito à informação, obrigatoriedade de consultas aos trabalhadores no interior das empresas, direito à seguridade social etc.

É essa mesma visão política que, na América Latina, provocou uma aceleração da brecha social com um acréscimo permanente da pobreza. Vários países da região estacionaram no ranking do índice de desenvolvimento humano divulgado pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - divulgado no início de setembro de 2005. A América Latina é também uma região absolutamente desigual no que diz respeito à distribuição de renda entre as diversas camadas da população. No Brasil, quarto exportador mundial de produtos agrícolas do mundo, mais de 10 milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza (menos de US\$ 2 por dia). Ao mesmo tempo, segundo relatório da UNCTAD (United Nations Conference on Trade and Development) divulgado também recentemente (final de agosto/início de setembro de 2005), os ganhos do comércio internacional nos últimos três anos foram neutralizados pelas transferências totais de recursos financeiros do país para o exterior, fator que se agrava com as perdas dos países em desenvolvimento com o protecionismo agrícola que provocam, de novo segundo dados divulgados pela ONU no início de setembro de 2005, uma perda para os países em desenvolvimento do mundo inteiro da ordem de 72 bilhões de dólares anuais, igual à soma total da ajuda internacional a países pobres em 2003.

E é neste momento que governos, como o do Uruguai, buscam cumprir suas promessas eleitorais de dar prioridade, em suas políticas econômicas, ao social; enquanto outros, exemplo que se torna clássico é o do Brasil - reduzem

suas aplicações na área social, em particular na educação. Até 2 de junho de 2005, tinham sido aplicados apenas 1,1 milhão de reais dos 635 milhões previstos para 2005 no campo da alfabetização de jovens e adultos. E, justamente nesse período, o setor econômico do governo anunciou uma diminuição radical nas taxas de importação de produtos provenientes do Exterior, em particular dos países ricos, cujas tarifas máximas passariam de 35% para 10,5%.

A situação de exclusão na África e em grande parte da Ásia é conhecida de todos, mas, ela atinge também os países ricos, como demonstrou a recente catástrofe natural na Louisiana, em particular em Nova Orleans. Note-se que, no momento em que os meios de comunicação levavam ao mundo imagens sobre a situação de precariedade no Sul dos Estados Unidos provocada pelo furacão Katrina, o Departamento do Censo norte-americano divulgava um relatório terrível sobre a pobreza nos Estados Unidos. O número de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza subira para 37 milhões nos últimos doze meses, cerca de 1 milhão de pobres a mais que no ano anterior. Um terço dos americanos pobres são crianças. O índice de pobreza infantil nos Estados Unidos é de 20% e um milhão delas, negras, vivem em condições de penúria aguda. O índice de pobreza atinge 24,7% de negros, 21,9% de hispânicos, 9,8% dos norte-americanos de origem asiática e 8,6% dos brancos não hispânicos.

2 DESREGULAMENTAÇÃO DO SISTEMA

Feita a introdução que nos situa no marco da atualidade internacional, vejamos como essa realidade afeta a educação e, em particular, o ensino superior e a pesquisa. Está claro, desde já, que a segunda metade do século XX ficará na história da educação mundial como o período do aumento quantitativo fantástico do ensino superior por meios tradicionais em todo o universo. O que, os analistas não previram foi o tremendo impacto do desenvolvimento das novas tecnologias, que está causando, entre outros elementos, um oferta ainda mais diversificada e mais ampla do ensino superior neste século XXI. Basta considerar que somente no ano de 1998 mais de um milhão de estudantes norte-americanos seguiram cursos virtuais e, segundo se calculou, em 1999, 60% dos gastos de formação nos Estados Unidos teriam sido aplicados em programas que utilizam as novas tecnologias.

Através de documento que circulou na internet em abril de 1999, os professores franceses de matemática Paul Barbaroux e Serge Belhassen estabeleceram um dossiê sobre os projetos de desregulamentação dos sistemas educativos na Europa, denunciando que enormes grupos industriais preparam a tomada do controle dos sistemas educativos, que "uma vez desregulamentados constituirão um mercado colossal".

O tema é polêmico, presta-se a controvérsias, mas vejamos o que dizem os professores franceses:

os grupos de pressão e os organismos oficiais (OCDE, Comissão europeia) publicam informes que se inspiram uns dos outros, preconizando em um primeiro momento a introdução massiva de novas tecnologias no ensino primário e secundário. Tratar-se-á não mais de ensinar saberes ou uma cultura, mas a utilização de 'didacticiels' que vão permitir aos futuros adultos 'aprender a aprender' e, em consequência «logiciels» (softwares) educativos. Numa segunda etapa, a imbricação cada vez mais estreita do mundo educativo com o mundo industrial permitirá ou favorecerá a transferência do essencial dos serviços públicos de ensino por tipos de formação alternada dispensados pelas empresas, o que provocará para estas últimas enormes lucros. Prevê-se um drible aos diplomas nacionais, que constituem um sério freio aos projetos dos tecnocratas europeus, cuja aprovação consensuada seria longa e cansativa (e portanto não rentável), através de um 'sistema de acreditação dos conhecimentos' cujas pesquisas já estão bem avançadas, baseada em uma carta 'à puce' que acompanharia o estudante e, em seguida, o solicitador de emprego durante todo o período de sua carreira

A medida à qual fazem referência os professores de matemática fora mencionada anteriormente em uma edição do "Le Monde Diplomatique", de junho de 1998, por Gerard de Selys, que mencionava uma iniciativa prevista pelos funcionários da comissão europeia: uma carteira de acreditação de competências.

-A idéia é simples. Imaginemos que um jovem aceda a vários fornecedores comerciais de ensino por Internet e obtenha assim, através de pagamento, 'competências' em técnica e gestão de línguas. Ao bel-prazer de sua auto-aprendizagem, os fornecedores de ensino vão 'creditá-lo' com os conhecimentos que ele adquirir. Esta 'acreditação' será contabilizada e gravada em uma disquete (o 'cartão'), que ele introduzirá em seu computador que, por sua vez, estará ligado ao sistema informático de seus fornecedores. Quando procurar um emprego, introduzirá seu disquete em sua máquina e se ligará a um sítio de 'ofertas de emprego' administrado por uma associação patronal. Seu 'perfil' será então examinado por um logiciel (software) e se suas 'competências' correspondem àquelas que busca um empregador, ele será contratado. Diplomas não são mais necessários: o patronato vai gerir seu próprio sistema sem se preocupar com o controle dos Estados e do mundo universitário.

É no Reino Unido que esta orientação no tratamento à questão da educação é mais clara e é no modelo adotado nesse país que se inspiram os adeptos das políticas em que, em todos os setores da vida social, o mercado é a fonte de inspiração de todas as decisões. Ali, observa-se que o setor privado, de natureza comercial ou benévola, é, desde que assumiu o poder o sr. Tony Blair, o ator central do sistema educacional, em particular no que se refere à definição

de objetivos do sistema e da elaboração de programas. Segundo Richard Hatcher, diretor de pesquisas da Faculdade de Ciências da Educação da University of Central England, em Birmingham, Reino Unido, isso está comprovado, no que se refere a métodos pedagógicos, pela atribuição pelo governo britânico de um contrato de cinco anos com um valor de 177 milhões de libras esterlinas (253 milhões de euros) à principal sociedade de negócios educativos do país "Capita".

O objeto dos contratos cobre a organização de sessões de formação e de aconselhamento aos professores sobre a maneira de se aplicar a estratégia nacional para o aprendizado da leitura, da escritura e do cálculo no ensino primário e a estratégia para o novo nível 3 de aprendizagem da leitura e da escritura no ensino secundário. Esse papel primordial aparece também no estabelecimento de critérios para a atribuição de salários aos professores segundo o mérito. Contratos por milhões de libras foram firmados com grupos particulares para a elaboração de critérios de avaliação da performance dos professores, para o recrutamento de consultores encarregados de formar os dirigentes dos estabelecimentos escolares em matéria de avaliação de seus próprios docentes e também para avaliar o desempenho dos próprios dirigentes dos estabelecimentos.

Favorece-se ainda a privatização dos serviços prestados aos e nos estabelecimentos desde o controle das cantinas até a manutenção dos locais e mesmo a disponibilização de formadores especializados ou conselheiros pedagógicos. Os objetivos buscados são claros: estimular o espírito de empresa na gestão dos estabelecimentos e vinculá-los, de maneira mais estreita, ao mundo dos negócios.

Estimula-se também o desenvolvimento de serviços de tutores privados por meio dos quais empresas dão assistência individualizada a estudantes, muitos deles oriundos de meios humildes, prejudicados pela queda de qualidade do serviço público. No entanto, mesmo representantes das elites recorrem ao sistema. Exemplo, segundo "The Economist", de 25 de junho de 2005, entre os clientes desse sistema encontram-se os filhos de Tony Blair.

Tudo isso está na linha da orientação de diversas organizações internacionais que interpretam, de maneira restritiva, a necessidade de vinculação da educação com o mundo do trabalho. **Este passa a ser visto como sinônimo de mundo dos negócios, quando o mundo do trabalho, tendo em vista a importância dos trabalhadores e a necessidade de vínculos com os interesses da sociedade, é muito mais amplo.** Deve-se assinalar ainda que essa orientação é a mesma que se encontra em documentos de órgãos que emanam da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). Exemplo, citado por Richard Hatcher, é o do Comitê consultivo dos negócios e da indústria

da OCDE que, num documento de trabalho submetido ao encontro dos ministros da educação realizado em Dublin em 19 de março de 2004, estabelecia: “em nossa opinião, o governo tem a responsabilidade principal em matéria de formação inicial. Os empregadores e as empresas contribuem com esta tarefa trabalhando com o governo e com as instituições educativas para lhes fixar objetivos claros em função das necessidades do mercado”.

Em outras palavras, socializam-se os gastos e o investimento, privatizam-se os benefícios, os lucros, o controle sobre as mentes. Na mesma linha, o livro branco sobre os 14 a 19 anos publicado em fevereiro de 2005 pelo governo britânico afirma peremptoriamente que “temos a intenção de situar os empregadores no comando para que possam exercer uma função-chave na fixação de carreiras de ensino e na definição detalhada do conteúdo dos diplomas”.

3 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Tenta-se universalizar esse modelo, numa época em que, de acordo com o professor Josep Maria Bricall, ex-presidente da Conferência de Reitores Europeus (CRE), baseado no livro branco sobre a educação e a formação da Comissão Européia, foram três os grandes impactos de nosso tempo sobre o mundo da educação: **“a emergência da sociedade do conhecimento que está transformando a natureza do trabalho e da organização da produção; o fenômeno da globalização que tem conseqüências sobre as possibilidades de criação de emprego e, finalmente, a revolução científico-tecnológica que cria uma nova cultura e que põe sobre a mesa questões éticas e sociais urgentes”**.

Cada um desses pontos mereceria uma longa análise. Limitemo-nos, aqui, a recordar o que dizia a declaração sobre o ensino superior de 1998, em seu preâmbulo:

...dados o alcance e o ritmo das transformações, a sociedade cada vez tende a estabelecer-se sobre a base do conhecimento, razão pela qual **a educação superior e a pesquisa formam hoje em dia a parte fundamental do desenvolvimento cultural, sócio-econômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações**. Por conseguinte, e considerando-se que deve enfrentar desafios consideráveis, a própria educação superior deve transformar-se e renovar-se radicalmente, de maneira que a sociedade contemporânea que, atualmente, vive uma profunda crise de valores, possa transcender as considerações meramente econômicas e assumir dimensões de moralidade e espiritualidade mais profundas.

Muitos consideram que estamos vendo diante de nós uma transformação na economia, na sociedade e na civilização que são mais importantes que as mudanças ocorridas no mundo durante a Revolução

Industrial. O elemento desta evolução é o conhecimento. A criação do conhecimento e sua manipulação, bem como o controle e a manipulação da informação são instrumentos essenciais para se obter e consolidar a hegemonia no mundo globalizado.

Na área econômica, a distinção fundamental, hoje, está em quem concebe os produtos e sua produção. A concepção está diretamente ligada à pesquisa e ao desenvolvimento sobre a ciência e a codificação do saber teórico, enquanto a produção o é muito menos.

Daí a necessidade de se estimular a pesquisa científica e tecnológica e de integrar as políticas educacionais com as de ciência e tecnologia.

A questão que se coloca, desde já, é a de se saber se esses estímulos devem beneficiar apenas os países mais desenvolvidos ou devem alcançar o conjunto da humanidade? É realista pensar num sistema de democratização que beneficie todas as nações e, dentro de cada país, todos os segmentos da sociedade? É possível que ciência e tecnologia adequadas se desenvolvam em todas as partes e que, em conseqüência, uma formação adequada em nível superior seja disponibilizada aos jovens de todas as nações?

Em 1988, em Berlim, os países membros da OCDE resolveram adotar, para suas populações, a política oficial do acesso universal ao ensino superior.

No documento de trabalho de uma reunião realizada na capital alemã em agosto de 1998, - Redefinir o ensino terciário - os funcionários da OCDE diziam:

- A participação no ensino terciário é, de agora em diante, a coisa a ser feita, apreciada por todos e não só por uma minoria privilegiada. A direção é rumo à participação universal: 100% de participação, com justas e iguais chances de acesso ao conhecimento, em uma outra forma de ensino terciário, em qualquer momento da vida, e não necessariamente na prolongação imediata do ensino secundário.... Chega-se não apenas a um estabelecimento, mas a uma maneira de viver, não apenas para alguns, mas para todos...

Na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em outubro de 1998, a comunidade acadêmica e seus associados opinaram de maneira muito clara, baseando suas propostas e decisões no artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Trata-se de um princípio básico para todas as reformas no mundo inteiro, válido para todos os países, e não apenas para os mais ricos.

O impacto da nova realidade mundial mencionada brevemente por J. Bricall sobre os métodos pedagógicos na estrutura e na organização das instituições é impressionante, mas é ainda maior na comercialização da formação e da educação. Um estudo do banco de negócios norte-americano Merrill Lynch calculou o mercado mundial de conhecimento através de Internet em 9,4 bilhões

de dólares no ano 2000, prevendo, então, que ele alcançasse a soma de 53 bilhões antes do ano 2003. **Os números são fantásticos e, desde então, cada analista avança um montante diferente dos que haviam sido mencionados até então, mas são todos extraordinários. Nisso, todos estão de acordo. São volumes difíceis até mesmo de se imaginar.**

No que diz respeito ao ensino superior, a exportação de serviços da Austrália representa, desde o início do século, mais de 7 bilhões de dólares anuais para a economia desse país. É a terceira maior área de exportação de serviços. No Reino Unido, entre 1992 e 1993, 310 milhões de libras foram pagas como anuidades por estudantes estrangeiros. Estes estudantes, além disso, gastaram 415 milhões de libras em produtos e serviços durante a estadia no país em um ano, segundo mencionaram Jacques Hallak e Muriel Poisson num encontro recente realizado no Instituto de Planejamento da Educação, em Paris.

Um analista colombiano Jorge Tadeo Lozano, embora mencionando números e índices diferentes mas sempre impressionantes, assinala que, de acordo com estudo recente da OCDE (maio de 2002- Trade in educational services: trends and emerging issues working paper - Paris, maio de 2002- (pgs. 7 e 8), os serviços de educação terciária movimentam 30 bilhões de dólares anuais – aproximadamente 3% do comércio global de serviços-, empregam 50 milhões de pessoas, têm cerca de 97 milhões de consumidores-estudantes e constituem um setor que cresce rapidamente. IDP (International Development Program) Austrália considera que para o ano de 2025 "haverá no mundo cerca de 263 milhões de estudantes em educação terciária, dos quais 7,3 milhões serão estudantes internacionais, 1,2 estudando na Austrália. O número de estudantes internacionais na Austrália e no Reino Unido triplicou desde 1990. Austrália é, hoje, um dos maiores receptores de estudantes internacionais - depois dos Estados Unidos e do Reino Unido - um em cada sete estudantes é estrangeiro frente a um em cada mil no México, e a indústria da educação é a terceira indústria depois do turismo e do transporte, gerando divisas da ordem de 3,2 bilhões de dólares em 2002".

Esse tema foi analisado em detalhes por um especialista francês, Jean-Marc Fiorese, que, através de um documento que também circulou pela internet, trata das implicações da decisão da OMC (Organização Mundial do Comércio) de tratar o ensino superior como serviço para as questões de reconhecimento de diplomas. **Ela considera que os Estados membros serão obrigados a conceder aos outros países membros interessados uma possibilidade de negociar sua acessão aos acordos de reconhecimento.** Se o reconhecimento é feito de maneira autônoma pelos Estados membros, estes devem cuidar para que qualquer outro Estado membro interessado tenha a possibilidade adequada de demonstrar que as qualificações adquiridas em seu território (e eu acrescentaria adquiridas em

qualquer lugar ou de qualquer forma em uma de suas instituições) devam ser reconhecidas.

Um Estado que não reconheça esse direito aos outros pode ser levado ao ORD –Órgão de Regulação das Disputas) por discriminação ou por exercício de uma restrição disfarçada ao comércio de serviços, podendo inclusive ser condenado a pagar indenização para compensar o prejuízo que o reclamante alegue estar tendo. Veremos adiante implicações e conseqüências dessa realidade. Note-se, no entanto, desde já, que os Estados não podem recorrer das decisões da ORD, as quais devem prevalecer sobre as decisões dos tribunais nacionais.

Jean-Marc Fiorese vai adiante em sua análise e, referindo-se às universidades corporativas, informa que, aceitas as decisões da OMC, pode-se prever uma “reestruturação fundamental do sistema educativo”.

As Vivendi, Bouygues, Microsoft, Protect & Gamble, Monsanto e outras potências da eletrônica, da energia, da informática, da química etc poderão dispensar um ensino pago que responda unicamente às suas necessidades. Eles mesmos sancionariam os conhecimentos adquiridos por diplomas cujos critérios de obtenção seriam definidos exclusivamente por eles. Sancionariam os conhecimentos adquiridos por critérios que seriam os seus. Seus diplomas deveriam, em seguida, ser reconhecidos na cena internacional do mercado de trabalho.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E IDEOLÓGICA

Nada disso, no entanto, ocorreu por acidente, como afirmam os que dizem ser impossível resistir à tendência de se colocar o mercado como orientador da organização da sociedade. A verdade é que há todo um trabalho de natureza conceitual, política e organizacional que fundamenta e monitora a evolução da organização da sociedade, levando, inclusive, à marginalização política daqueles que se opõem à lógica de um modelo que, claramente, foi o que rejeitaram os eleitores de países europeus, em particular os franceses, quando disseram “não” ao projeto de constituição européia.

Um pouco de história é útil neste momento. Dez anos atrás, dois documentos importantes sobre o ensino superior foram lançados, em nível internacional. O primeiro deles do Banco Mundial, publicado em 1994, teve como título “Educação Superior: Aprender com a Experiência” (“Higher Education – The Lessons of Experience”). O segundo, lançado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e cultura), com uma versão provisória publicada em 1993 e a versão final lançada em Paris em fevereiro de 1995 denominou-se “Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior (“Policy Paper for Change and Development in Higher Education”).

Partindo de diagnósticos semelhantes: constatação do incremento dos efetivos na educação superior, problemas de financiamento generalizados, diversificação das instituições, para citar apenas algumas das questões mais visíveis ali tratadas, esses documentos representavam, na realidade, duas visões absolutamente opostas sobre a função da educação superior em relação à sociedade e sobre a própria sociedade.

Tanto o documento da UNESCO como o do Banco Mundial tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro, e as questões neles colocadas continuam, hoje, passados dez anos, a serem objeto de discussões em todos os foruns internacionais consagrados a esse nível da educação. Afirma-se que muitas reformas do ensino superior desenvolvidas nos últimos anos foram inspiradas no documento da UNESCO. Por sua vez, muitos governos entenderam-se com o Banco Mundial e passaram a adotar políticas que refletem a ideologia desta organização, cujos documentos, além disto, servem de base a tudo o que se buscou fazer, nos últimos tempos, no âmbito da OMC.

De 1994 para cá, o Banco Mundial deu seguimento às reflexões sobre a problemática do ensino superior, publicando no ano 2000 o informe de um grupo de trabalho intitulado "Higher Education Developing Countries – Peril and Promise" e, mais recentemente, em 2002, um livro denominado "Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education".

A UNESCO, por sua vez, depois de lançar seu documento de políticas para o ensino superior, buscou, de um lado, estimular, no mundo inteiro, reflexões sobre o tema. Do ponto de vista concreto, mostrando que as idéias de que educação superior é um bem público e de que a cooperação solidária não é uma utopia irrealista, lançou um programa de cooperação – UNITWIN – Cátedras UNESCO - que, segundo opinião geral, apesar de não ser perfeito (a própria UNESCO jamais lhe concedeu nem a prioridade nem os fundos solicitados pelos próprios Estados membros), é considerado um sucesso. Esse programa cobre, hoje, mais de quinhentos projetos espalhados pelo mundo inteiro com financiamento de fontes as mais diversas, nacionais e internacionais.

No período de 1995 a 1998, através de seus escritórios regionais ou em cooperação com organizações não-governamentais e governamentais, a UNESCO promoveu vários encontros e lançou uma série de publicações que tiveram grande impacto no mundo inteiro e que culminaram com a realização da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES), a qual reuniu em Paris, em outubro de 1998, quase cinco mil participantes provenientes de mais de 180 países. Destaque-se que pelo menos 125 delegações oficiais eram presididas por ministros de estado, número superior ao de ministros que costumam participar das conferências gerais desta organização.

Hoje, o documento que reflete a posição oficial da UNESCO avaliada pelos Estados Membros é a "Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação", adotada pelos participantes da CMES (representantes oficiais de governos, organizações governamentais e não governamentais, comunidade acadêmica etc.) no dia 9 de outubro de 1998.

O documento de referência do Banco Mundial passou então a ser o livro «Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education».

Na prática, atualmente, hoje, funcionários das duas organizações, às quais se associa a OCDE, aproximam suas posições teóricas e práticas, deixando de subsistir, como acentuou o diretor geral da UNESCO, Sr. Matsura, inspirados pelo Banco Mundial por ocasião do lançamento, em Paris, de um dos documentos sobre política do ensino superior, divergências de opiniões entre organizações como o Banco Mundial e a UNESCO.

5 OMC E DIVERSIDADE CULTURAL

Além disso, dois fatores novos e, de certa maneira, contendo elementos contraditórios, sobrepõem-se aos debates. Em primeiro lugar o aparecimento em cena da Organização Mundial do Comércio em que, de maneira clara, representantes de um grupo de países e funcionários buscam consolidar a posição de se considerar o ensino superior mais como mercadoria do que como bem público. Assinala-se, por outra parte, a decisão tomada pelos Estados membros da UNESCO de buscar um consenso para uma convenção sobre a diversidade cultural que poderia ter, como uma de suas implicações, a necessidade para o ensino superior de manter-se fiel à cultura dos povos em que estejam inseridas suas instituições.

Em sua edição de 23 de dezembro de 2004, o jornal francês *Le Monde* consagrou um dossiê ao projeto de convenção, acentuando que a cultura se transformou-se numa questão de geopolítica, sobretudo depois que "as indústrias culturais tornaram-se o primeiro elemento na lista de produtos de exportação dos Estados Unidos". "As lutas, no interior da UNESCO, com vistas à criação de um instrumento jurídico coercitivo e que protegerá a diversidade cultural, assinalou ainda o jornal, refletem claramente uma batalha econômica muito mais ampla, travada diariamente pelos norte-americanos".

Segundo o *Le Monde*, em comentários ao projeto elaborado para ser submetido à Conferência geral da UNESCO (outubro de 2005), os representantes norte-americanos defendem que "a UNESCO não deveria se ocupar de política comercial, que é uma atribuição da Organização Mundial do Comércio – OMC". Nessa linha, os norte-americanos insistem em incluir um artigo segundo o qual "nada na presente convenção modificará os direitos e obrigações dos Estados participantes com respeito a outros instrumentos internacionais existentes".

Todos compreenderam que os norte-americanos se referiam ao Acordo Geral de Comércio de Serviços e que a mensagem era clara: se houver um conflito entre o cultural ou o educacional e o comercial, este último é que deverá prevalecer.

A questão é espinhosa e difícil porque os inspiradores do projeto de convenção partiram do princípio segundo o qual a cultura não pode ser considerada como uma mercadoria qualquer. Por outra parte, a diversidade somente será possível se houver políticas de apoio público que a sustentem. No caso da UNESCO, ficou claro, segundo o jornal *Le Monde*, em sua edição de 23 de dezembro de 2004, que um eixo formado pela União européia, China, Índia e Brasil formou-se para defender o projeto e rechaçar as propostas que fazem seu conteúdo ser subordinado à OMC .

Uma das aplicações concretas mais imediatas e importantes de uma convenção desta natureza seria a necessidade de se respeitarem os aspectos culturais dos sistemas específicos de educação superior. É uma questão importante e não há elementos que demonstrem estarem os representantes das comunidades acadêmicas a ela suficientemente atentos. A alienação é bastante ampla e, ao que consta, o ensino superior, até pelo menos no final dos primeiros seis meses de 2005, não fora mencionado nos diversos projetos postos na mesa para discussão sobre a convenção.

Em 2001, a Conferência geral da UNESCO já havia aprovado uma declaração universal sobre a diversidade cultural, Nela, declarou que "toda pessoa tem o direito a uma educação e a uma formação de qualidade que respeitem plenamente sua identidade cultural". Este princípio é válido e deveria aplicar-se a todos os níveis da educação e poderia ser reforçado no texto da convenção.

No que diz respeito à educação superior e à pesquisa, seria útil, uma vez mais, voltar aos ensinamentos da CMES. **O desenvolvimento econômico não pode seguir estruturas rígidas e adotar um só modelo para todos os países e regiões.** A falha nas estratégias de cooperação baseadas na transmissão de modelos, como se fez na África, por exemplo, com os antigos sistemas coloniais, revela a evidência de que as ações voltadas a assegurar o desenvolvimento devem mudar radicalmente de perspectivas. Uma das descobertas produzidas pelas consultas realizadas no quadro da UNESCO nos anos 80 e 90 sobre ensino superior foi que mais e mais pessoas tornaram-se conscientes de que, em todas as regiões, **a adoção de conceitos e valores estrangeiros e o abandono das culturas e filosofias nacionais e regionais tiveram repercussões negativas sobre os sistemas.**

6 RETORNOS SOCIAIS E PRIVADOS

Um ponto fundamental nesta altura dos debates era, como é agora, o financiamento da educação em geral, do ensino superior e da pesquisa em particular. Para a UNESCO, a responsabilidade do poder público nesse caso é clara. O Banco Mundial, por sua vez, reconhece hoje a importância dos investimentos em educação superior, considerados essenciais para o crescimento econômico porque melhoram a produtividade individual e, a longo prazo, os rendimentos econômicos da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, o que colabora com a redução da pobreza.

Mas, em 1994, funcionários do Banco defendiam a tese de que o compartilhar recursos (leia-se estimular o ensino pago) e fomentar a educação superior privada colaborariam com a necessidade de investir mais na educação básica e ainda por cima reduziriam os custos públicos da educação superior. Não se falava, evidentemente, no Consenso de Washington, mas essas medidas encaixam-se nas propostas do Consenso visando a reduzir a presença do Estado nos gastos sociais, através principalmente de:

redução do volume de investimentos públicos no ensino superior;

estímulo ao desenvolvimento da educação privada como instrumento de equidade;

prioridade aos aspectos comerciais e não aos educacionais;

aceitação de que a educação superior seja considerada um objeto comercial, regulamentado segundo os princípios estabelecidos na OMC.

Vale a pena deter-se um pouco nesse difícil tema. A verdade é que, até hoje, muitos economistas e analistas, quando discutem financiamento da educação, centram o debate nas diferenças entre os retornos sociais e privados ou individuais, comparando o que ganham os indivíduos com os benefícios que recebe a sociedade dos investimentos feitos em educação, em particular na educação superior.

Defendem que os rendimentos para a sociedade são mais importantes na educação primária e, utilizando um atalho muito ligeiro, concluem que os países em desenvolvimento não devem considerar a educação superior como prioritária. Ao contrário, assinalam que eles devem reduzir ou eliminar os gastos nesse setor da educação.

Peter Atherson, ex professor da Brock University do Canadá, recordava, no final dos anos oitenta, que esse método de análise trata do custo econômico da aquisição como uma inversão (financeira) e o compara com as vantagens econômicas. Uma taxa de rentabilidade pessoal (vantagens mais elevadas para a vida individual) expressa o rendimento da inversão do indivíduo em sua própria instrução (direitos, materiais e anos sacrificados etc.).

Uma taxa de rentabilidade social significa o rendimento da inversão total em educação (gastos públicos para programas de formação sob a forma de subvenções diversificadas). A metodologia é semelhante à que se utiliza para calcular o valor atual de uma quantidade que alguém poupa e que receberá mais tarde. Para o economista indiano, ex-consultor do Banco Mundial, Jandhyala Tilak, "as taxas de retorno são o resumo estatístico das relações entre os ganhos durante a vida e os custos da educação". Segundo a análise objetiva do especialista indiano, "embora a taxa de retorno do ensino universitário seja menor do que a do ensino primário, deve-se, no entanto, observar que a educação universitária resulta numa taxa de retorno muito atraente para a sociedade e para o indivíduo também".

Embora tenha restrições à maneira como esses cálculos são elaborados na área social, creio ser interessante observar que, segundo J. Tilak: a) o investimento em educação universitária produz taxas positivas de retorno para o indivíduo e também para a sociedade em geral; b) em diversos países, as taxas de retorno sociais são mais elevadas, acima de 10%, o que pode ser considerado como uma taxa de retorno alternativa; c) as taxas de retorno, aparentemente, aumentam com o passar do tempo em diversos países.

Notemos que nos documentos de 2000 e de 2002, os especialistas do Banco Mundial reconhecem que as análises, em que inicialmente se basearam, constituíram um equívoco, mas, em todas as ocasiões, em todos os documentos do Banco, elas estão implícitas. As medidas sugeridas atualmente, por exemplo, de estimular a privatização e eliminar totalmente a gratuidade, são as mesmas que se baseavam nas considerações do então funcionário do Banco Mundial, Sr. Psacharopoulos, no final dos anos oitenta. O certo é que, baseando-se em métodos que são incapazes de dizer por exemplo o que representará para a sociedade o trabalho de uma nutricionista, às vezes até de um economista...., o que se busca com esse tipo de raciocínio é eliminar ou reduzir os investimentos em educação superior.

7 PERTINÊNCIA, QUALIDADE E INTERNACIONALIZAÇÃO

Para dar base às reformas, o documento de políticas da UNESCO concentrava suas análises e propostas dentro de três grandes marcos: **pertinência, qualidade e internacionalização**, temas que, em 1998, foram retomados e legitimados pela Conferência Mundial sobre o Ensino Superior.

A pertinência visa a fazer com que as instituições de ensino superior contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. O atendimento às necessidades da economia deve ser feito dentro de uma visão em que os valores éticos, a participação e o reforço da democracia estejam presentes. A pertinência implica o uso eficiente de recursos públicos, o que supõe

uma prestação de contas à sociedade e uma gestão eficaz, num marco que preserve a autonomia e as liberdades acadêmicas. Avaliação, no entanto, deve ser vista como instrumento para melhorar a qualidade e a pertinência e não como meio de controle financeiro ou de punição a instituições. A pertinência implica o desenvolvimento de relações com o mundo do trabalho que não se limita aos interesses das empresas e uma ação em favor do desenvolvimento do conjunto do sistema educativo, com o qual a educação superior deve interagir ativamente.

A melhoria da qualidade far-se-á através de diversos meios, entre os quais a reforma das práticas de ensino e de preparação de programas, com a introdução de estudos multidisciplinares, a utilização de novas tecnologias, o desenvolvimento de programas flexíveis e de programas de educação permanente. O desenvolvimento da pesquisa sobre a própria educação superior é considerado indispensável, assim como a reforma das políticas relativas ao pessoal das instituições de ensino superior.

A internacionalização, que alguns hoje confundem com comercialização, em nível global, é considerada essencial em primeiro lugar para reduzir os desníveis entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, através da transferência do conhecimento e da tecnologia, o que implica o desenvolvimento de uma colaboração solidária, para ampliar o entendimento intercultural utilizando o intercâmbio de professores, estudantes e pesquisadores. Sabendo-se que nenhuma instituição pode hoje atingir excelência em todos os campos, a cooperação, sobretudo mediante a formação de redes em que os interesses dos participantes sejam comuns, é indispensável, como assinala a poderosa organização sindical internacional dos docentes, a Internacional da Educação.

Em todas essas análises, é importante, no entanto, ter sempre em vista a questão da contextualização. Um dos pontos destacados pelos trabalhos que culminaram com a CMES foi de que **não há qualidade sem pertinência**. Não há qualidade se os estabelecimentos de ensino superior não são autônomos, autonomia entendida como vinculada às liberdades acadêmicas e dando condição a professores, pesquisadores e estudantes de exercerem sua capacidade crítica frente aos problemas mundiais e nacionais. Não há qualidade se professores e estudantes não são valorizados, se as instituições de ensino superior não estão comprometidas com a busca de solução dos problemas fundamentais da sociedade num momento determinado. **A sociedade não se limita às empresas e muito menos às multinacionais. A educação superior não pode viver isolada dos problemas da sociedade** e não pode ignorar, nem deixar de reagir, a redução dos gastos sociais nos países em desenvolvimento por causa da dívida externa, do incremento da exclusão, da concentração de riquezas.

Destaquemos ainda que a questão da cidadania, de uma organização da sociedade que dê prioridade aos interesses do conjunto da população, apresenta-se em todos os continentes e não é um privilégio europeu.

O documento do Banco Mundial "Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education" é um documento progressista, caso se compare com seu similar de 1994, **mas não pode satisfazer a quem considere a educação superior como um bem público** ou como quer a Internacional da Educação, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, um direito universal. Nele, além do mais, seus autores lançam a idéia bastante ambígua de que educação superior é um bem público global. Como bem assinalaram participantes latino-americanos na Conferência Paris + 5 que, em junho de 2003, revisou e confirmou as opções feitas pela Conferência Mundial de 1998, **bem público é uma coisa, bem público global pode significar outra coisa completamente diferente**. Pode representar a cooptação de um movimento amplo, com raízes sociais profundas, que requer autonomia e independência. "Bem público global», em tempos de OMC, pode muito bem significar uma volta a um período de uniformidade cultural, ou seja, na prática, de neocolonialismo travestido com pitadas de progressismo.

Segundo Rafael Guarga, reitor da Universidad de la República, em Montevideo, "la educacion terciaria, según el BM, sería un 'bien público global' y por ello, al quedar fuera del control de todo estado nacional desaparece el atributo de pertinencia con el significado de la 'adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen'. El único atributo de importancia que se destaca, en esta concepción, es el de calidad y, de acuerdo con esta nueva visión del BM, ello podría asegurarse por medio de un mecanismo de acreditación (de la calidad) que opere en el mercado global". Em outras palavras, abandona-se completamente a preocupação com o compromisso social da universidade e instala-se um sistema de acreditação que seguirá a tendência natural de reforçar políticas neocolonialistas.

Essa definição, que poderia parecer anódina e que muitos engoliram sem perceber o que se lhes estava oferecendo como alimento, tem implicações sérias, como assinala Rafael Guarga:

-«Este 'bien público global' alude esencialmente al producto educativo suministrado por proveedores transnacionales, cuyos destinatarios se encuentran en contextos sociales diversos. Obviamente, el atributo de pertinencia en el sentido asignado por la CMES, carece de contenido cuando se le pretende aplicar a dicho producto educativo.

Não há que se esquecer de que tal definição foi feita no momento mais intensivo dos debates sobre as propostas levantadas na Organização Mundial do Comércio visando, segundo muitos, a transformar a educação e a cultura em simples mercadorias. Falar em “bem público global” no momento em que se tenta definir o que é qualidade com base na experiência de apenas alguns poucos Estados membros da OCDE não é de natureza a assegurar aos que pensam que educação é um direito que eles terão ganho de causa com o novo conceito. No dizer de Rafael Guarga, ‘hemos llegado ao fin del camino, el atributo de la pertinencia en materia de ES carece de significado. Ha sido negado, pues las demandas de las sociedades concretas, han quedado sumergidas por una demanda única, la demanda ‘global’.

Aliás, nessa área, a evolução dos acontecimentos mostra como são pertinentes essas preocupações. Propõe-se, agora, a aprovação pelos países do mundo inteiro de normas de boa conduta para a educação transfronteiriça e de um guia para permitir a acreditação de instituições que tenham qualidade. Os documentos que serviram de base a essas iniciativas foram elaborados por grupos limitados e somente foram abertos à discussão de entidades representativas de vastos universos culturais e sociais, depois de elaborado um quadro rígido e redigido um texto básico.

O próximo passo, na evolução, será seguramente o de se criar um sistema de acreditação internacional, como se fosse possível estabelecer critérios uniformes de qualidade, válidos para o mundo inteiro. Desde já, nos debates, embora se fale a respeito das diferenças culturais, o que se coloca na mesa é o exame de normas de conduta aprovadas no quadro da convenção europeia sobre reconhecimento de títulos e diplomas do ensino superior (UNESCO - Conselho da Europa, incluindo Estados Unidos, Canadá e Israel com a cooptação também da Austrália). Fala-se também no exame de boas práticas, jargão utilizado, em vários organismos internacionais, para recomendar, como modelo, práticas que provêm sempre da mesma origem e dos mesmos países.

Essa é, hoje, uma orientação que seguem quase todas as organizações internacionais que atuam no domínio da elaboração de políticas públicas, promovendo e patrocinando a preparação de análises comparativas. Fala-se então de “benchmarking”, expressão difícil de se traduzir, e, inevitavelmente, busca-se encontrar o melhor modelo, aquele que deve servir de exemplo, que deve ser copiado. No caso do ensino superior, as boas práticas são quase sempre originárias de uns poucos países ou, quando se aponta como positivo algo vindo de outras regiões, a grande probabilidade é que seja cópia ou adaptação do que é feito em contextos totalmente diversos daqueles em que estas práticas são implementadas.

Note-se também, no caso das iniciativas em curso em nível internacional sobre acreditação de sistemas e instituições, que **subsiste o problema de se saber quem ou que instituições vão definir o que é e o que não é qualidade e dizer que instituições têm, afinal, a qualidade.** E aí o círculo se fecha... E também, a esta altura, poderão, sem maiores problemas, serem aplicados os princípios da OMC, o reconhecimento de diplomas poderá ser feito automaticamente, mas somente para aquelas instituições que tenham recebido o certificado de qualidade emitidos por instituições fiáveis. Oxford, Sorbonne, Salamanca, assim como os comerciantes do ensino superior, poderão respirar tranqüilos. Seus diplomas terão reconhecimento automático. Já Burkina Faso, Córdoba na Argentina, Cabo Frio no Brasil, Zhewjiang na China, Ilha Maurício etc. terão de esperar indefinidamente ou adquirir programas do Exterior reconhecidos como de qualidade..., O princípio da livre circulação de serviços comerciais educativos, como requer e define a OMC, estará garantido.

8 UMA REFERÊNCIA PERMANENTE

Do lado da UNESCO e das grandes associações universitárias, internacionais e regionais, depois de 1994-1995, os esforços concentraram-se na preparação e organização da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em outubro de 1998, como sendo uma referência mundial. Suas conclusões se fundamentaram-se nos dispositivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e seus instrumentos complementares e em instrumentos normativos, em particular da UNESCO, contra a discriminação na educação e a favor da valorização da profissão do docente e em favor da mobilidade através dos sistemas de reconhecimento de títulos e de diplomas.

A CMES definiu alguns princípios fundamentais, além da não discriminação. **Pertinência e qualidade devem vir sempre juntos, o estudante deve estar no centro do processo, a função dos professores deve ser valorizada, a qualidade leva em conta situações concretas no campo sociocultural, sendo rejeitada qualquer tentativa de imposição de modelos únicos, as novas tecnologias devem ser utilizadas para facilitar a democratização, a cooperação baseada na solidariedade é fundamental nos dias de hoje. A educação superior é vista como bem público, e a função do Estado para garantir este conceito é considerada indispensável. Nos debates que precederam a CMES ficou muito claro que a educação superior, para ser pertinente, deve contribuir para a busca de solução dos problemas importantes da sociedade e é parte de um sistema mais amplo, o sistema educacional, tendo ela responsabilidades a exercer para o bom funcionamento deste sistema em sua integralidade e deve ter como compromisso claro e definido contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa.**

Essa orientação, apesar de formalmente aceita em todas as partes, vem sendo cada vez mais “esquecida” e abandonada, como explicam estas aparentes contradições. No seminário Internacional sobre Universidade XXI, realizado em Brasília, de 25 a 27 de novembro de 2003, o Professor Gabriel Macaya que, na época, ainda era reitor da Universidade de Costa Rica, mencionou autores (Wals e Jickling, 2002) para os quais ‘algunas veces, en la búsqueda de consensos sobre asuntos de gran trascendencia, los proponentes de visiones diferentes pueden enmascarar los asuntos centrales bajo la falsa pretensión de una comprensión compartida de un grupo de valores y de una visión común de futuro. Sin embargo, el pensamiento crítico depende de elementos transcendentales del lenguaje ordinario, las palabras e ideas que revelan lo que se asume y las visiones del mundo, y las herramientas para mediar las diferencias entre sistemas de valores en conflicto’.

Essa reflexão levou Macaya ao “1984”, de Orwell, no qual este autor “desarrolla la noción de ‘doublethink’, como elemento central del newspeak, el lenguaje exigido por el Big Brother. Los ciudadanos ordinarios podían con facilidad mantener en sus mentes significados contradictorios para el mismo concepto, aceptándolos ambos. Conceptos antagónicos podían unirse en frases de Newspeak, como ‘la guerra es paz’ o ‘la paz es guerra’, ‘la muerte es vida’, ‘el amor es odio’, ‘la lealtad es traición’. Macaya avanza en sus análisis y añade que “en nuestro discurso cotidiano, algunos conceptos ‘actuales’ podrían ser ‘doublethink’”:

- desenvolvimento sustentável;
- refundação;
- globalização com cara humana;
- recursos suficientes;
- prever o futuro;
- universidade privada.

Parece-me evidente que, se Macaya retomasse sua análise, poderia incluir pelo menos dois exemplos mais: ‘bem público global’ e ‘equidade’. Suas observações justificam-se ainda mais quando se observa que representantes de organizações internacionais, bem como representantes de muitos de seus Estados membros, andam apropriando-se de conceitos humanistas básicos, ao mesmo tempo em que, na prática, esvaziam-nos de qualquer sentido social quando não, através de mentiras, utilizam estes conceitos para defender práticas diametralmente opostas às que são invocadas pelos conceitos expressos. Abusa-se da utilização de noções como liberdade, direitos humanos, justiça, equidade, progresso, cultural, desenvolvimento sustentável e tantas outras.

Na vida internacional, o “doublethink” passa a ser permanente. No que diz respeito ao ensino superior e a pesquisa, há três temas em que é mais visível neste momento:

o da questão da acreditação internacional que consolidaria a noção de “bem público global”;

o do financiamento internacional;

o da cooperação internacional.

Deixemos para mais adiante a questão do bem público que está a demandar reflexões mais profundas para o desenvolvimento do debate.

Sobre **financiamento** do ensino superior, há uma tendência de se considerar como óbvio ululante que, para se alcançar a equidade, o caminho passa necessariamente pelo enfraquecimento da noção de bem público e dos serviços e pela instauração da cobrança de anuidades em todos os sistemas, independentemente da condição social da maioria dos estudantes e o incentivo à privatização.

Ai vemos como é exata a afirmação de que **todo sistema institucional se articula como um todo, define valores, desenvolve motivações e busca justificar-se por todos os meios para sobreviver e reproduzir-se**. E, para isso, é necessário manipular consciências – e isto não se aplica somente, como querem alguns, ao falecido sistema soviético... A utilização de especialistas – experts se quiserem - para justificar essas posições é fundamental.

Quem quer ser coerente e exige o respeito e a aplicação, com rigor, por exemplo, da Declaração Universal dos Direitos do Homem passa a ser visto como perturbador e também como nostálgico da velha ordem anterior a 1990. Trata-se, no caso, de uma espécie de terrorismo cultural e político. Não se pode ser rebelde. É necessário aceitar os postulados essenciais da nova ordem que domina o mundo. Nessa linha, uma das diretrizes seguidas a risca **é a de se adotar-se uma linha de análises assépticas, falsamente neutras, separando o fato político das questões éticas e da história, jamais buscando ver as causas das injustiças, jamais questionando os sistemas atuais em suas linhas mestras**. A qualidade é desencarnada, é desvinculada da pertinência, não se envolve nem firma compromissos com a sociedade, é algo formal. No fundo, neste caso, a violência do sistema é massacrante. É uma violência ideológica baseada no ‘doublethink’ que desvelou o ex-reitor Macaya.

Outro tema é **cooperação internacional**. Essa foi um dos elementos-chave da CMES, tendo os participantes dado a ele tanta importância que, no documento de ação que a conferência adotou, ela aparece como parte essencial das missões da universidade. A verdade é que se partiu da constatação de que, hoje, nenhuma instituição de ensino superior pode viver só.

Em Havana, num seminário internacional em fevereiro de 2004, segundo compreendi das apresentações que ali foram feitas, vários especialistas internacionais propõem expressa e claramente **uma definição neutra e tautológica de internacionalização**, vista apenas como um processo de integração da dimensão internacional na forma de prover os serviços universitários. Qualifica-se então de academicismo toda e qualquer posição divergente e indica-se que aqueles que imaginam ser possível uma internacionalização baseada na cooperação solidária que promova qualidade e pertinência, ou contribua para o progresso da pesquisa sobre temas internacionais, são, de fato, ingênuos e irrealistas. A verdade, no entanto, é que, **no campo social, não há neutralidade**. Neutralidade sempre beneficia uma posição ideológica dominante, uma situação econômica e, quase sempre, é útil para quem detém o poder.

Ainda na área da cooperação internacional, um outro elemento que merece atenção é a influência do processo de Bolonha no desenvolvimento da cooperação entre Europa e outras regiões, em particular a América Latina. Todos estão de acordo em dizer que as reformas no sistema europeu, que busca modernizar-se e apresentar-se de maneira mais uniforme no cenário internacional, podem melhorar a eficácia dos sistemas acadêmicos e facilitar a mobilidade, não só dentro da região, como com outras áreas geográficas e culturais do mundo.

Quando Claude Alegre, ex-ministro francês da educação, propôs essas medidas, ele visava a dar ao sistema universitário europeu uma competitividade que, em sua análise, ele não tinha com respeito a outros sistemas, em particular o norte-americano. O que não se fala com todas as letras é que Claude Alegre jamais escondeu seu fascínio pela organização dos sistemas de formação e de organização da pesquisa nos Estados Unidos e o que propôs foi, digamo-lo de maneira clara, uma imitação, ou uma adaptação do modelo americano.

Evidentemente, tais medidas facilitarão, por exemplo, o reconhecimento mútuo de estudos entre países europeus e entre estes e outras regiões. Hoje, entender os sistemas de certos países europeus é como decifrar uma charada. Adotando o regime de três mais dois mais quatro, com possíveis variações, implantando um sistema de créditos, instaurando períodos semestrais, evitando duplicação de recursos, os europeus repetirão o que muitas instituições fizeram na América Latina no final dos anos cinquenta e no final dos anos sessenta. Modestamente, os europeus deveriam ir à América Latina observar o que de bom e o que de ruim existe, o que funcionou e o que não funcionou, em universidades como a Universidade de Costa Rica, a de Los Andes, na Colômbia, a de Concepción no Chile, ou a de Brasília, no Brasil.

O sistema de crédito, por exemplo, é algo de pragmático que, bem aplicado, pode ser extraordinariamente útil. Pessoalmente, não sei se estou certo, creio que, em Brasília, onde participei, nos anos 70, da consolidação do modelo, não fomos capazes de medir, como era necessário, a parte de trabalho próprio de cada estudante em cada crédito. Mas, se com a estrutura, se com o sistema de créditos, vêm também os conteúdos dos cursos, aí a história é outra. **Educação é ligada à cultura e não se deve adotar modelos únicos, padronizados, estandardizados, nem se aceitar um conteúdo viciado na origem por intentos de manipulação ou simplesmente por desvios culturais.**

E, evidentemente, não se pode discutir cooperação interuniversitária, se não se levam em consideração relações mais amplas entre países e blocos de países.

Num comunicado de imprensa, datado de 17 de junho de 2005, a ONG inglesa Oxfam menciona um informe recente "A Round for free", o qual afirma que os países ricos contentam-se em redefinir, e não em reduzir as subvenções no interior da OMC. Em consequência, o apoio global à agricultura dos países desenvolvidos não se modificou desde 1986 e se mantém acima de 250 bilhões de dólares em termos reais (números aparentemente diferentes dos divulgados pela ONU, mas sempre significativos). Além disso, as regras da OMC dão aos países ricos uma tal flexibilidade que, em certos casos, poderiam lhes permitir aumentar seus apoios que provocam distorções no comércio e que representam cerca de 30 bilhões de dólares para a União Européia.

O informe estipula que, apesar das promessas dos países ricos de eliminarem suas subvenções às exportações, esta medida não poderá se efetivar antes de 2016, na melhor das hipóteses, e diversas subvenções disfarçadas serão mantidas. Segundo esse informe, os Estados Unidos pagam a cada ano o equivalente a 6,6 bilhões de dólares em apoios ocultos às exportações, ou seja, duzentas vezes mais do que o que se declara à OMC. A União Européia de sua parte pagaria um montante equivalente a quatro vezes o que declara.

Citemos alguns fatos recentes, objetos de comentários da imprensa internacional e que dispensam comentários adicionais:

"Se o déficit na balança de pagamentos tinha atingido um nível record de 668 bilhões de dólares em 2004, ele poderá se aproximar dos 780 bilhões em 2005, o que representaria pelo menos 6,4% do PIB contra 5,7% em 2004 e 4,7% em 2003" (Le Monde, 23 de junho de 2005). Segundo ainda o mesmo jornal, o déficit de pagamentos poderia atingir 830 bilhões de dólares em 2006. É evidente, segundo a maioria dos analistas, que esta situação não pode durar indefinidamente. Será necessário um dia que se gaste menos e que se poupe mais. Quem está financiando todos esses déficits?;

Hoje, 50 bilhões de euros, ou seja, o equivalente a 43% do orçamento europeu, são consagrados à PAC – Política Agrícola Comum -, embora a agricultura represente menos de 2% do PIB europeu. Segundo a OCDE, a ajuda aos agricultores representa 34% de suas rendas na Europa e 20% nos Estados Unidos. A PAC custa dois euros por semana a cada europeu. Segundo muitos críticos do sistema, 80% da ajuda destinam-se a 20% dos agricultores. No caso do Reino Unido, o que se diz é que a ajuda beneficia os grandes produtores, entre eles os domínios de Windors e de Sandringham, propriedade de Sua Magestade a Rainha, que recebem 800.000 euros por ano (Le Monde, 24 de junho de 2005- "Injuste, coûteuse, nocive: les idées reçues qui alimentent la polémique sur la PAC);

3. "Não é normal que um cultivador de camarões receba 400 dólares por ano, enquanto seu homólogo nos Estados Unidos fique com 160 mil dólares de subvenções". A declaração é de Abdou Diouf, secretário geral da Organização Internacional da Francofonia e Donald C. Mckinnon, secretário geral do Commonwealth (Le Monde, 7 de julho de 2005);

Embora represente apenas 1% do que recebem os produtos agrícolas (Estados Unidos) e 61 mil empregos diretos, o açúcar é o maior contribuinte no setor agrícola a campanhas políticas (The New York Times – Le Monde, de 18 de junho de 2005.

9 MERCADORIA OU SERVIÇO PÚBLICO

É nesse contexto que se desenvolveu, no mundo inteiro, a partir de finais de 2001, um debate intenso sobre a natureza da educação como serviço público e sobre a aceitabilidade, defendida dentro da Organização Mundial do Comércio, de que seja, em particular o ensino superior, tratada como mercadoria.

Em abril de 1994, os Estados membros da Organização Mundial do Comércio aprovaram o AGCS – Acordo Geral de Comércio de Serviços - que tem por objetivo a liberalização do comércio de todo tipo de serviço. O acordo previa uma única exceção: estariam fora da área dos serviços comerciais regulamentados pela OMC aqueles que fossem fornecidos no exercício da autoridade governamental e, nesse quadro, não fossem providos numa base comercial, nem permitissem a competição com um ou mais provedores de serviços.

Em setembro de 1998, através de um documento então considerado como restrito (WTO –1998 - Council for Trade Services – Background Note by the Secretariat – SCW 49 –23. 09. 98), o secretariado da OMC defendia a tese – em realidade um grande sofisma- segundo a qual, desde que permita a existência de provedores privados na educação, os governos aceitam o princípio de que a

educação superior pode ser tratada com serviço comercial e, em consequência, deve ser regulamentada pela OMC.

Em realidade, se a educação é um bem público, os governos soberanamente têm o direito, como veremos adiante, de delegar esta função, a de dar concessões ou autorizar instituições da sociedade civil a exercerem estas funções, tudo dentro de normas e leis, base para um sistema de concessão, delegação ou autorização que deve ser submetido a controles rígidos.

Em 1999, o secretariado da OMC definiu explicitamente quais seriam, em sua opinião, os serviços regulamentados pelo SGCS (Acordo Geral de Comércio de Serviços), incluindo aí a educação (Introduction à l'AGCS – outubro 1999). A partir de novembro de 2000, essa organização lançou negociações para a liberalização dos serviços educativos. Numa operação bem articulada, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia propuseram aos demais países uma abertura praticamente sem limites de seus "mercados" aos provedores oriundos de seus territórios e solicitaram que toda restrição à ação destes grupos pelos governos nacionais fosse rejeitada. O Japão apresentou restrições sérias a essas propostas, embora a mobilização em favor de sua adoção tenha sido grande.

As negociações sobre os serviços começaram em janeiro de 2000. Segundo ficou acertado na reunião de Doha, Catar, em novembro de 2001, os ministros definiram um cronograma específico para as negociações relativas ao acesso ao mercado. Os pedidos iniciais deveriam ser apresentados no mais tardar em 30 de junho de 2002 e os oferecimentos de liberalização, propostos antes de 31 de março de 2003. Esse calendário se aplicava aos serviços em geral, e não somente à educação. O prazo final para decisão sobre essas negociações era 1º de janeiro de 2005, objetivo não alcançado.

Em setembro de 1999, organizações universitárias dos Estados Unidos e da Europa enviaram a seus governos uma nota contrária à proposta da OMC "de incluir o ensino superior como um dos doze setores de serviço incluídos no AGCS". Em fevereiro de 2002, no Forum Social de Porto Alegre, os participantes de uma Jornada sobre "Ciência e Tecnologia, um instrumento para a paz no século XX" adotaram uma resolução propondo um pacto global que assegure a consolidação dos princípios de ação aprovados na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior promovida pela UNESCO, em Paris, em 1998, e a exclusão do ensino superior do AGCS. Na mesma cidade de Porto Alegre, no dia 26 de abril de 2002, os reitores participantes da III Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas discutiram o tema e aprovaram uma resolução, onde, após uma série de considerações, afirmam:

-os reitores e acadêmicos ibero-americanos aqui reunidos, reafirmando os compromissos assumidos pelos governos e pela comunidade acadêmica internacional em outubro de 1998, em Paris, na Conferência Mundial sobre o

Ensino Superior, que consideram a educação superior como um bem público, alertam a comunidade universitária e a sociedade em geral sobre as conseqüências nefastas dessas políticas e requerem aos governos de seus respectivos países que não subscrevam compromissos nessa matéria no contexto do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) da OMC'.

A aceitação da proposta da OMC e de certos países de incluir o ensino superior no AGCS seria contraditória com a declaração de Paris de 1998. Aceita essa proposta, qualquer Estado que descumprisse compromissos firmados dentro da OMC no setor de educação superior poderia ser condenado a pagar indenizações aos empresários ou industriais da educação que se considerassem prejudicados e estariam sujeitos a represálias por parte dos países provedores do ensino, em particular dos cursos ministrados através de internet.

Ressaltemos que, por ora, essa questão está sendo levada em banho-maria. Dois fatores levaram a essa situação: a) o fracasso da reunião de Cancun, quando países emergentes decidiram alterar a maneira como as decisões eram tomadas no seio da OMC e exigiram que processos democráticos, em que todos participassem, passassem a vigorar; b) a atitude de governos de países anglo-saxônicos como Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia, que, após solicitarem aos demais abrirem as comportas no caso dos serviços educacionais, apresentaram eles mesmos proposições que visavam a defender seus sistemas, suas empresas, seus interesses, numa posição nitidamente protecionista.

O tema, no entanto, voltará à atualidade. Um dos compromissos do novo diretor-geral da OMC (desde 10. 09. 2005), o socialista francês Pascal Lamy, é justamente reavivar as discussões sobre a liberalização dos serviços, no marco da agenda de Doha. Recorde-se que, durante anos em que representou o conjunto dos países da União Européia, Pascal Lamy sempre fez uma "dobradinha" com o representante norte-americano Zoelick, sendo de se notar que, pela primeira vez, desde que a OMC foi criada, os Estados Unidos deram seu apoio total à eleição do candidato que conseguiu reunir em torno de si a maioria dos Estados membros. Qual é o significado dessa atitude?

10 NOÇÃO DE BEM PÚBLICO

A observação do que se passou no decorrer dos últimos anos nas áreas de cooperação, seja para o ensino superior seja para o desenvolvimento em geral, revela quão importante é bem definir os conceitos de bem público e de serviço público que lhe é correlato.

É de Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia em 1998, a afirmação de que **"para demonstrar a eficácia do mecanismo do mercado, admite-se geralmente que todo bem – e, de maneira mais ampla, tudo sobre o que repousa nosso bem-estar - pode ser comprado e vendido no mercado"**. É um erro, pois

segundo o prêmio Nobel de 1998, isso não pode ser aplicado aos **bens públicos que são consumidos coletivamente, e não individualmente**, como é o caso da proteção ao ambiente e à saúde pública, para ficar apenas em dois exemplos.

É comumente aceito que, **para que um serviço seja considerado público, seu fornecimento deva ser feito na base da igualdade. Além disso, deve ser contínuo e permanente e não ser sujeito a qualquer espécie de discriminação, em particular a comercial ou a financeira.**

Aprofundar essa reflexão é fundamental para a comunidade universitária. Não o fazer significa aceitar uma realidade em que, **na medida em que o comércio vira o critério dominante na definição de políticas educacionais e na de outros serviços cobertos pela ação governamental como meio ambiente, saúde, transportes etc, a educação já não será para todos e a idéia de serviço público para todos, sem discriminação, permanente, deixará de existir. A educação será para aqueles que podem pagar. Não se respeitará a cultura, local, nem se atenderão, de forma prioritária, as necessidades nacionais e regionais. Não haverá restrições a pacotes fechados, que não tomam em consideração as características culturais locais e que se constituem, como bem acentuou a delegação japonesa na OMC, em verdadeiras fábricas de diploma sem qualidade. A definição de políticas educacionais será feita no Exterior, será definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo jogo do comércio, restringindo-se ainda mais à soberania dos países em desenvolvimento.**

Elie Jouen, secretário geral adjunto da Internacional da Educação, recorda um elemento essencial nesta questão. A noção de serviço público baseia-se no conceito de solidariedade.

O Estado é responsável por sua coordenação e contribui financeiramente, parcial ou totalmente, a seu bom funcionamento. Organizando serviços públicos, o Estado implementa uma política de redistribuição das riquezas em favor dos menos favorecidos. Cada um recebe em função de suas necessidades. A privatização dos serviços públicos se baseia no conceito de serviço transformado em bem que é necessário comprar. Cada um recebe então em função de seus meios e não mais em função de suas necessidades. O Estado já não exerce sua função de redistribuição de riquezas. Aí está a diferença fundamental e ela dá base a sociedades completamente diferentes.

A França é talvez o país onde, pela primeira vez, em termos de direito público administrativo, a noção de serviço público desenvolveu-se com mais clareza. Segundo a Documentação Francesa, a emergência dessa noção no direito francês deu-se no fim do Século XIX. Foi pelo menos nessa época que a jurisprudência firmou uma definição do serviço público. Trata-se da igualdade

de tratamento, de continuidade do serviço, de adaptação às mudanças tecnológicas, mas também de neutralidade e transparência.

Confunde-se, freqüentemente, serviço público e setor público, isto é missão e estatuto. É um erro. A distribuição de água, por exemplo, é um serviço público, que, segundo a legislação de vários países, pode ser confiada a empresas privadas através dos institutos de delegação, autorização ou concessão.

O serviço público baseia-se, pois, em três princípios: igualdade, continuidade, disponibilidade.

A igualdade significa que todos devem ter direito ao serviço público, sem discriminação. Esta noção está muito clara no que diz respeito ao ensino superior, tanto na Declaração Universal dos Direitos do Homem como na Declaração da CMES (Paris, 1998).

A continuidade ou permanência significa que o serviço público deve responder, de maneira permanente, sem interrupção, às necessidades dos cidadãos.

A noção de **adaptabilidade** que os franceses chamam de “**mutualidade**” significa que o serviço público deve ser “reativo” e deve evoluir em função da existência de mudanças de interesse geral, sejam tecnológicas, sejam sociais. Pode e deve, pois, ser modernizado, seguindo a evolução da sociedade, mas sem abandonar suas características de base fundamentais para se garantir a igualdade e a permanência.

Na Europa, agora, a doutrina evolui no sentido de se deixar de falar em serviços públicos, expressão substituída por serviços de interesse geral, que, segundo um dossiê publicado pelo jornal francês *Le Monde*, de 4 de junho de 2002, “designa as atividades de serviço, de natureza comercial ou não, que sejam consideradas de interesse geral pelas autoridades públicas e submetidas, por esta razão, a obrigações de serviço público”.

Essa noção desenvolveu-se no Tratado de Roma (União Européia), que, em seu artigo 90, parece tentar refletir uma posição de equilíbrio encontrada face a uma realidade baseada na evolução da sociedade européia, cujo conceito começa a ser utilizado em várias partes do mundo, inclusive na América Latina. Na Europa, **interesse geral designa atividades de serviço comercial que cumprem missões de interesse de todos e que deveriam ser submetidas, em consequência, pelos Estados Membros da União Européia a obrigações específicas do serviço público.** É o caso, em particular, dos serviços de rede de transportes, de energia e de comunicação.

Na prática, há aí, no entanto, um desvio de rota. Essa evolução dos conceitos nem sempre é clara e, hoje, fala-se também em serviço universal, em que as obrigações que dele advêm visam a assegurar que, em todas as partes,

todos tenham acesso a certas prestações essenciais (telecomunicação, correio etc.) de qualidade a um preço acessível a todos. A concorrência que está sendo promovida pela União Européia deveria garantir o serviço universal, principalmente quando se rompem os monopólios e se confia pelo menos parte da implementação dos serviços a grupos privados, proteger os consumidores mais fracos, ser acompanhada de uma segurança de provisão e de garantia de nível suficiente de investimentos.

Essa evolução, no entanto, ocorre dentro de um marco no qual, desde 1986, na Europa inteira, desenvolveu-se um movimento de liberalização, através da supressão de monopólios, da privatização de diversos operadores públicos. Foram atingidos em primeiro lugar e sucessivamente as telecomunicações, os transportes aéreos e, mais recentemente, a energia, os transportes ferroviários e o correio e, segundo se depreende de análises de posições de diversos grupos políticos, agora é a vez da educação e, conseqüentemente, da pesquisa.

Recentemente, a Comissão européia adotou novas regras (ver jornal *Libération*, de 15. 07. 2005, e *Le Monde*, de 16. 07. 2005) sobre o financiamento público dos serviços de interesse econômico geral. Ela reafirma o conceito de que esses financiamentos, salvo algumas exceções definidas pela Comissão Européia, caracterizam-se como ajudas públicas, que devem ser notificadas à Comissão, a fim de que esta ateste se são compatíveis com as regras européias da concorrência. Essas medidas foram, em geral, bem aceitas, mas a questão não é anódina. **O fato de a Comissão Européia inovar conceitualmente, não falando de serviços públicos, nem mesmo de serviços de interesse geral, e sim de serviços de interesse econômico geral, revela que, para a Comissão, o princípio de base é que se trata de serviços de interesse econômico e comercial, e não de interesse público.** A necessidade de notificação à Comissão sobre as ajudas que se pretende dar aos grupos que prestam os serviços deixa nas mãos desta a decisão final sobre a natureza dos serviços e a possibilidade de intervenção dos Estados nacionais.

Até quando os interesses gerais serão respeitados, até onde permanecerão os princípios de base vinculados ao serviço público, são dúvidas que afetam muitos analistas, usuários e funcionários que não aceitam essa evolução conceitual. Na França, há, por exemplo, um temor generalizado de que ali ocorra o que se passou na Inglaterra, onde, hoje, os serviços de interesse geral, como os transportes ferroviários, ficaram mais caros, perderam a confiabilidade dada a má qualidade, falta de eficácia e ausência de seriedade. O governo inglês só voltou a dar atenção aos serviços públicos quando Tony Blair percebeu que a situação de penúria criada pela ausência e omissão do Estado em campos como os dos transportes coletivos, a educação e a saúde seriam fatais à sua reeleição.

11 FRONTEIRAS ENTRE PÚBLICO E PRIVADO

O resultado dessa evolução é que, hoje em dia, torna-se cada vez mais difícil definir as fronteiras entre serviço público e serviço privado. Há organismos públicos, inclusive universidades em determinados países, que trabalham em função do lucro. Isso ocorre mesmo dentro das fronteiras dos países onde os organismos estão sediados, mas torna-se uma realidade muito visível quando órgãos públicos de um país passam a atuar em outros.

No Brasil, para citar apenas um exemplo, os consumidores, como parte da imprensa, ficaram chocados com a atitude da EDF – Electricité de France - que, ao assumir grande parte do controle da energia elétrica no Estado do Rio de Janeiro, buscou, de saída, reduzir o número de empregados e elevar as tarifas. No campo universitário, quantas universidades públicas, hoje, tentam penetrar no “mercado” dos países em desenvolvimento com programas (produtos?) irrelevantes, sem qualidade e frequentemente em áreas onde estas instituições não fornecem, em seus próprios territórios, os “serviços educativos” que vendem no Exterior? Por outra parte, há instituições de direito privado, em particular no campo da saúde e da educação, que trabalham visando a interesses coletivos. São bastante conhecidos exemplos como o de certas universidades católicas, na América Latina, e o da Universidade Aberta da Catalunha, em Barcelona, que incluiu em sua estratégia de cooperação os princípios da Declaração de 1998 e ainda o da Universidade del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, a mais jovem instituição pública de ensino superior da Argentina, que baseou seu projeto de constituição nos resultados e nas propostas da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998.

Os especialistas definem, no entanto, alguns elementos que, em geral, são próprios do domínio público:

- existência de estatutos jurídicos específicos, seja no que diz respeito a sua estrutura, seja ao pessoal;
- a realização de missões de interesse coletivo;
- o caráter não comercial das atividades;
- a propriedade do capital ou dos bens pelo Estado;
- o exercício de um controle pelo Estado, gerador de obrigações específicas;
- a vocação não lucrativa da organização.

Mas, como afirma uma grande especialista, a Professora Annie Bartoli, da Universidade de Versalhes, na França, esses debates deixam de pôr em

destaque a questão fundamental: por que uma atividade determinada deve ser considerada pública?

Na idéia de serviço público, inclui-se um conjunto de prestações acompanhadas de garantias para o cidadão que delas se beneficia, em um quadro de desenvolvimento da solidariedade social. Hoje, tanto o setor público como o setor privado estão sujeitos a fortes turbulências pela nova organização das relações internacionais e pelo peso que nela exercem, agora, de maneira explícita, os poderes financeiros. Para as multinacionais, fronteiras não têm mais sentido no que diz respeito à circulação de capitais. Elas vêem os serviços como área de interesse e acreditam que os Estados não têm o direito de limitar sua ação em busca do lucro. É o que ocorre, agora, no setor de educação, em particular no que diz respeito ao ensino superior e ao ensino a distância. Vários governos, como muitos membros da comunidade acadêmica, já aceitam, de bom grado, a idéia da comercialização.

Na Ásia, essa tendência é forte. Começou na Austrália e na Nova Zelândia no início dos anos noventa. Recentemente, o governo da Malásia, país onde aparentemente 90% dos estudantes hoje estão matriculados em instituições privadas, decidiu adotar como política estimular a concepção segundo a qual o ensino superior deve produzir divisas para a Nação. A Malásia pretende transformar-se em um "education hub", expressão até agora utilizada principalmente pelos sistemas aeroportuários para designar aeroportos que são pontos centrais capazes de gerar grande movimentação para a aviação comercial.

Evidentemente, essa concepção afeta o conceito de bem público, como também aqueles correlatos de serviço, setor ou função pública. De nada serve às instituições que representam as instituições universitárias, seus professores ou seus estudantes os prêmios Nobel reunidos em Barcelona promoverem ou estimularem uma atitude meramente defensiva. Há que se reforçar a legitimidade dos serviços públicos de base, sobretudo da educação, a função do Estado na sociedade e tornar mais clara e efetiva sua contribuição à sociedade. Essa realidade esteve presente no espírito dos participantes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998. Por isso, além de fincar pé nos princípios de base (educação como bem público, democratização do acesso, vínculo entre qualidade e pertinência), insistiu-se na necessidade de se prestar contas à sociedade.

Concluindo, é necessário ter em vista sobretudo que entre os que defendem a educação como comércio, entre os que, defendendo uma posição de neutralidade, aceitam e justificam esta posição, não há nenhum interesse em que se mantenha visível o conceito de bem público. Daí a negação da pertinência de que fala o reitor Rafael Guarga, da Universidade de la República do Uruguay. Daí o intento de apagar da memória coletiva os resultados de reuniões como a

da OCDE em Berlim em agosto de 1998 e principalmente os da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de outubro de 1998, em particular no que diz respeito ao compromisso social da universidade. Daí as mudanças conceituais nos documentos oriundos de Bruxelas, abandonando o conceito de serviço público para se fixar na idéia de serviços de interesse econômico geral.

Através de um documento recente divulgado na primeira parte de 2005 ("The social compromise of the university in the XXIst Century"), o reitor da UPC, Josep Ferrer Llop, insiste na idéia de que as universidades, públicas ou privadas, devem agir como um serviço público e que a pesquisa e os cursos de graduação devem responder, em primeiro lugar, às demandas da sociedade.

Na mesma linha, em uma conferência apresentada em Sevilha, no dia 19 de maio de 2005, o reitor Ferrer Llop, de maneira sintética, afirmou:

"Desde amplios sectores de la sociedad se espera que al universidad del siglo XXI se implique decisivamente en la evolución y progreso de esa sociedad global del conocimiento en la que nos hallamos inmersos. No se trata de una petición nueva puesto que el sentido crítico y la autonomía del pensamiento han sido una constante en el proceso de dejar atrás perjuicios intelectuales o políticos, especialmente en momentos en los que se reclamaba la libertad y la democracia. Ahora se trata de una demanda más global que incluye también aspectos de orden económico. La sociedad quiere una universidad que desde el mundo académico se proyecte sobre ella, porque es de todos conocido que sin esta universidad socialmente pertinente, los países no tienen acceso a los beneficios de la globalización. En definitiva, una universidad que sea corresponsable en el desarrollo de los países y del bienestar de los ciudadanos".

Três conclusões finais poderiam ser apresentadas:

1. é necessário reforçar as idéias de bem público, de serviço público, de função pública. Em documento enviado à UNESCO, no dia 14 de setembro de 1998, em nome da Universidad de la República, da qual era reitor, Jorge Brovetto, atualmente ministro da educação e da cultura do Uruguai, afirmava "la educación debe ser entendida primaria y rotundamente como un bien de orden público, jamás como una mercancía de apropiación individual, sin perjuicio de los beneficios personales que legítimamente puedan derivarse de ella". Esta posição – é o mínimo que se pode dizer - continua válida;

2. é mais que nunca importante levar em consideração a proposição da CMES em seu plano de ação sugerindo aos estabelecimentos de ensino superior, juntamente com os poderes públicos e a sociedade civil, definirem ou redefinirem, suas missões. O ensino superior não é isolado da sociedade.

3. na medida em que se abra uma discussão ampla com todos os segmentos da sociedade o que se vai discutir é efetivamente o modelo de sociedade que se quer construir. E aí vale a proposta de um dos criadores da

UNESCO, o filósofo Jacques Maritain, para quem todo país deveria definir seu modelo de ideal histórico, visando à construção de uma sociedade mais justa. Ou, nos tempos atuais, o modelo de uma nova civilização como sugere o cientista político brasileiro Theotônio dos Santos Júnior.

Utopia tudo isso? Ingenuidade?

Consta que David Livingstone carregava consigo o texto de um telegrama que enviaria ao Ministério das Relações Exteriores britânico onde anunciaria seu prazer em anunciar que havia finalmente encontrado as quatro fontes de Heródoto: uma montanha onde nasceriam todos os grandes rios da África oriental, inclusive o Nilo. Se, em lugar de ir à África, Livingstone tivesse feito suas excursões na América Latina, poderia ter chegado ao Planalto central na América do Sul, a uns trinta ou quarenta quilômetros de onde se situa hoje Brasília e onde, em um parque nacional protegido, existe um lago chamado "Águas Emendadas" do qual saem três riachos, um que se orienta em direção da Bacia do Prata, outro em direção da bacia do Rio São Francisco, no Nordeste brasileiro, e o terceiro em direção do Amazonas. Em outras palavras, as utopias podem se realizar. Basta saber onde e como buscá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVANÇOS em xeque: estudo diz que mais de 10 milhões de brasileiros da área rural vivem com menos de 2 US\$ por dia – ONU: comércio não é panacéia contra pobreza. **O Globo**, Rio de Janeiro, 7 set. 2005.

BARBEROUX, Paul; BELLASSEM, Serge. Europe: main basse sur les services publics d'enseignement. **Le Monde Diplomatique**, Paris, 1999.

BARTOLI, Annie. **Le management dans les organisations publiques**. Paris: Dunod, 1997.

BRICALL, Josep M. Universidad 2 mil. In: CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. Madrid, 2000.

BROVETTO, Jorge. **Posición de la Universidad de la República ante los documentos preliminares para a Conferencia Mundial de Educación Superior**. Paris, 1998. Documento datilografado. Arquivos do autor.

BUCHERT, Lene; KING, Kennet (ed.). **Learning from experience: policy and practice in aid to higher education.** The Hague, 1995.

BUFFET, Charlie. Les rescapés: Livingstone, présumé explorateur. **Le Monde**, Paris, 20 jul. 2005.

CHEMILIER-GENDREAU, Monique. Oui, malgré la menace libérale. **Le Monde**, Paris, 14 maio 2005.

COMMUNIQUÉ de presse. Londres: Oxfam, 2005.

CONSTRUCTING knowledge societies: new challenges for tertiary education. Washington: The World Bank, 2000

DE SÉLYS, Gerard. L'ecole grand marché du XXI Siècle. **Le Monde Diplomatique**, Paris, jun. 1998.

A DEVASTAÇÃO do Kastrina: falência múltiplas de órgãos - furacão desvela dimensão da pobreza americana e inabilidade de Bush em lidar com a crise. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11 set. 2005.

DESEQUILÍBRIO mundial: exportação wse vai com remessas – ONU diz que renda do comércio externo do Brasil é perdida com envio de lucros e juros. **O Globo**, Rio de Janeiro, 3 set. 2005.

DIAS, Marco Antonio R. Cooperação interuniversitária na criação do espaço Europa-América Latina-Caribe. In: REUNIÃO PLENÁRIA DO CONSEJO UNIVERSITARIO IBERO AMERICANO, 2., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANDIFES; CUIB; UFRGS, 2004. p. 141-150.

DIAS, Marco Antonio R. Cooperação interuniversitária no espaço Europa-América Latina e Caribe. In: REUNIÃO DE CÚPULA DA ALC-UE, 2. , 2002, Bruxelas. **Anais...** Bruxelas: Comissão Europeia-Bruxelas, 2002.

DIAS, Marco Antonio R. Educação Superior vista como bem público: tendências e dificuldades. In: PUGLIESE, Juan Carlos (Ed.). **Educación superior: bien público**

o bien de mercado? [Buenos Aires]: Presidencia de la Nación Argentina, Ministerio da Educação, Secretaria de Políticas Universitarias, 2005. p. 103-133.

DIAS, Marco Antonio R. **Education, enseignement universitaire et recherche dans le processus d'int gration r gionale**: la perspective latino-am ricaine. B lgica: Universit  Catholique de Louvain la-Neuve, 2000.

DIAS, Marco Antonio R. Perspectivas para a educação superior como bem público após dez anos de debates e divergências. In: Universidad de Guadalajara. **La educación superior y la integración iberoamericana**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2005. p. 51-77.

DIAS, Marco Antonio R. Produção, partilha e apropriação do conhecimento. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "UNIVERSIDADE XXI", 1., 2003. **Anais...** Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 2004.

DIAS, Marco Antonio R. Tendances et d fis de l' enseignement supérieur: une vision globale. IN: UNESCO. **Le rôle de l' enseignement supérieur dans la société**: qualit  et pertinence. Paris: UNESCO, 1991. p. 41-72.

DIAS, Marco Ant nio R.; CHITORAN, D.; SADLAK, Ian. **Strategies for change and development in higher education** : policy paper on higher education. In: UNESCO. The Management of International co-operation in higher education: proceedings of the 3rd UNESCO-NGO collective consultation on higher education, 1992. Paris: UNESCO/ Division of Higher Education, 1993. p. 29-49. (New papers on higher education: meetings and documents, n. 5).

DIOUF, Abdou; MCKINNON, Donald. Comment  radiquer la pauvreté ? **Le Monde**, Paris, 7 jul. 2005.

EDUCAÇÃO: de direito de cidadania a mercadoria - novas leituras sobre o público e o privado/mercantil. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 84, 2003. Número Especial 2003.

EL ESPACIO europeo de educación superior. In: JORNADA DE TRABAJO DEL CONSEJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA, 2002, Navarra. **Anais...** Navarra: Universidad Pública de Navarra, 2002.

HIGHER education: the lessons of experience. Washington: The World Bank, 1994.

HOCHLEITNER, Ricardo Diez. El futuro de la universidad/1: una institución de excelencia; El futuro de la universidad/2: un mercado común universitario. **El País**, Madrid, 28-29 jun. 1992.

FERNANDES, Millôr. **Livro vermelho dos pensamentos de Millôr**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1973.

FERRER LLOP, Josep. **La universidad, factor de desarrollo económico y social**. Sevilla, 19 mayo 2005.

FERRER LLOP, Josep. **The social compromise of the university in the XXIst. Century. Barcelona: Guni, 2005).**

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL. **Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior**: perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI. Madrid, 2002.

GACEL ÁVILA, Jocelyne. **Las tecnologías de comunicación e información para la educación internacional**: educación internacional versus educación para la educación internacional versus Educación transnacional. Educación Global, Guadalajara, n. 6, 2003.

GUARGA, Rafael. **La pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental**. 2. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/cela/texto2.html>>. Acesso em: 24 ago. 2004.

HALLAK, Jacques; POISSON, Muriel. Academic fraud and quality assurance: facing the challenge of internationalization of higher education. In: POLICY FORUM ON ACCREDITATION AND THE GLOBAL HIGHER EDUCATION MARKET, 1996, Paris. **Anais...** Paris, 2005.

HASSENTEUFEL, Patrick. A la comparaison transnationale. **Revue Française de Science Politique**, Paris, v. 55, n. 1, p.113-132, févr. 2005.

HATCHER, Richard. L'école britannique livrée au patronat. **Le Monde Diplomatique**, Paris, abr. 2005.

HIGHER education in developing countries: peril and promise. Washington: The World Bank, 2000.

INDUSTRY faces new overseas pressure. **The New York Times**, New York, 18 jun. 2005.

JOUEN, Elie. L'avenir des services publics: internationale de l'éducation. **Magazine de l'Internationale de l'Éducation**. Bruxelles, Belgica, set. 1997.

KENT, Rollin. Debate: dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO. **Universidad Futura**, Mexico, v. 7, n. 19, p. 19-26, invierno 1995.

LE BOUCHER, Eric. Qui veut sauver les services publics? Tony Blair. **Le Monde**, Paris, 11 abr. 2005.

LE NON gagne en France, la ratification du traité continue en Europe. **Le Monde**, Paris, 31 maio 2005.

LESER, Eric. Le déficit budgétaire américain se réduit, mais celui de la balance des paiements s'aggrave. **Le Monde**, Paris, 23 jun. 2005.

LOA 2005: despesa de execução de programas sociais. Brasília.

L'OMC: un autre front de libéralisation. **Le Monde**, Paris, 4 jun. 2002.

L'OUVERTURE des services publics reste un casus belli avec Bruxelles. **Le Monde**, Paris, 4 jun. 2002.

MACAYA, Gabriel. Universidad y Cooperación. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE, 21., 2003, Brasília. **Anais...** Brasília, 2003.

MAJERCZAK, Julie. Services publics: Bruxelles lâche la bride. **Libération**, 15 jul. 2005.

MAYOR ZARAGOZA, Federico. The universal university: higher education policy **Pergamon**, n. 11, p.249-2565, 1998.

MAYOR ZARAGOZA, Federico. Universidad todavía? **Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura**, año 4, n. 4, jul./oct. 1987.

MURARO, Heriberto. Neocapitalismo y comunicación de masas. **Eudeba**, Buenos Aires, 1974.

OCDE. **Redéfinir l'enseignement tertiaire**. Paris: OCDE, 1998.

OLSSON, Berit. **The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education**. p. 235-246. (Ceso Paperback, 24).

PRIORITIES and strategies for education: world bank review. Washington: The World Bank, 1995.

PRIVATE tuition: school's out: education outside school is booming and a new industry with it?. *The Economist*, Londres, 25 jul. 2005.

QUESTIONS-réponses: principes. **Le Monde**, Paris, 4 jun. 2002.

RIBEIRO, Gustavo Ferreira. **A liberalização da educação superior no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS): da interpretação como serviço à interpretação como direito**. Dissertação (Mestrado), Florianópolis, 2004.

RICARD, Philippe. Bruxelles assouplit les règles de financement des services publics. **Le Monde**, Paris, 16 jul. 2005.

ROLDÁN, Jorge Uribe. Internacionalización: una palabra de moda o una paradoja? **Revista Tadeo**, Bogotá, n. 70, 2004. Segundo Semestre.

SEN, Amartya. **Un nouveau modèle économique: développement, justice, liberté**. Paris: Odile Jacob, 2003.

SERVICES publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles? **Le Monde**, Paris, 4 jun. 2002.

SIQUEIRA, Angela C. de. **The new economic global order and its effects on higher education policies**. 2001. Tese (doutorado em filosofia) - Florida State University - College of Education, Florida, USA, 2001.

TILAK, Jandhyla B. G. Ensino superior e desenvolvimento. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE, 21., 2003, Brasília. **Anais...** Brasília, 2003.

TREVISAN, Cláudia. Comércio exterior: ministério propõe redução de 35% para 10.5% da tarifa máxima de importação, empresários criticam mudanças, Fazenda quer a maior abertura desde Collor. **Folha de São Paulo**, São paulo, 7 set. 2005. Suplemento Folha Dinheiro.

UNESCO. **Policy paper for change and development in higher education**. Paris: UNESCO, 1995.

VAN GINKEL, Hans. **Dialogue of civilizations: finding common approaches to promoting peace ad human development**. Tokyo: UNU, 2001.

VULSER, Nicole. La diversité culturelle, ennemie des Etats Unis. **Le Monde**, Paris, 23 dez. 2004.