



A Mercantilização da Educação Superior: uma trajetória do bem público ao serviço comercial

Júlio Cesar Godoy Bertolin

RESUMO – A Mercantilização da Educação Superior: uma trajetória do bem público ao serviço comercial. Este artigo aborda e analisa o processo de mercantilização da educação superior. Inicialmente, é apresentada a trajetória da educação superior como serviço comercial, destacando desde as argumentações de Adam Smith até as propostas do Banco Mundial e da OMC. Logo após, são abordados aspectos característicos da mercantilização, tais como a regulação híbrida, o gerencialismo, o financiamento privado e o ensino e a pesquisa para o mercado. Por fim, conclui-se, propondo um conceito para o fenômeno da mercantilização da educação superior.

Palavras-chave: **Educação superior. Mercantilização da educação superior. Bem público. Serviço comercial.**

ABSTRACT – The Marketization of Higher Education: a trajectory from public good to commercial service. This article presents and analyses the process of the marketization of higher education. Firstly, the trajectory of higher education as a commercial service is presented, highlighting from Adam Smith's arguments to the proposals of the World Bank and WTO. Secondly, characteristic aspects of the marketization such as hybrid regulation, managerialism, private financing and the teaching and research for the market are discussed. Finally, this study proposes a concept for the phenomenon of the marketization of higher education.

Keywords: **Higher education. Marketization of higher education. Public good. Commercial service.**

Introdução

A existência de instituições privadas e a cobrança de taxas dos alunos na educação superior não é um fenômeno recente. As primeiras universidades que surgiram na Europa, por volta dos séculos XI e XII, eram tuteladas pela Igreja, gozavam de autonomia perante os poderes locais e, portanto, eram instituições formalmente privadas que apesar de oferecerem ensino gratuito, permitiam a cobrança de taxas por parte dos mestres junto aos aprendizes (Rossato, 1998).

De maneira geral, até a segunda metade do século XX, o estatuto da educação superior como bem público não esteve em questão visto que a política de financiamento baseou-se por muito tempo na tradição europeia que incumbia de tal tarefa, sobretudo, o Estado. Entretanto, em meados da década de 1980 o debate sobre a natureza de bem público ou serviço comercial da educação superior começou a adquirir proeminência. No ano de 1986 o Banco Mundial defendeu a tese de que os investimentos em educação básica propiciam maiores retornos sociais e individuais que os investimentos em educação superior. A partir daquele momento, diversos países começaram a efetuar contingenciamento nos investimentos estatais, a diversificar suas fontes de recursos (fim da gratuidade e ampliação da cobrança de mensalidades) e a incentivar a expansão de instituições privadas na educação superior, ou seja, iniciaram o desenvolvimento de políticas baseadas na lógica do mercado para a educação superior.

Segundo Whitty e Power (2002, p. 17), nos últimos tempos “[...] a educação surge definida mais como um bem privado do que uma questão pública, transformando-se a tomada de decisão educativa numa questão de escolha do consumidor em vez de direitos dos cidadãos”. De acordo com Correia et al. (2000), nas últimas décadas o desenvolvimento da educação superior deixou de estar vinculado à modernização liderada pelo setor público e passou a estar vinculado ao setor privado,

[...] os governos têm vindo a substituir as formas tradicionais de regulação por mecanismos de mercado como instrumentos de política pública, procurando incentivar a competição entre instituições na procura por soluções mais eficazes e, certamente, mais económicas (Correia; Amaral; Magalhães, 2000, p. 37).

De fato, diversos autores têm destacado o surgimento recente de contextos nacionais em que, não obstante existirem regulações governamentais, também estão presentes alguns mecanismos de mercado na educação superior (Correia; Amaral; Magalhães, 2000; Seixas, 2003; Teixeira et al., 2004; Santiago; Magalhães; Carvalho, 2005). Portanto, a emergência de quase-mercados ou mercados competitivos de forma mais visível é um fenômeno recente no âmbito da educação superior.

O presente artigo aborda e analisa o processo de mercantilização da educação superior destacando desde as propostas do Banco Mundial, abordando os

fenômenos característicos no âmbito mundial e propondo um conceito para o referido fenômeno.

Educação Superior: bem público ou serviço comercial?

Adam Smith no século XVIII talvez tenha sido o primeiro autor a abordar de alguma forma a questão da natureza pública ou privada da educação superior. Em todo o capítulo *Da despesa das instituições para a educação da juventude* na obra *A riqueza das nações*, em 1776, Smith discute que funções a educação, em geral, deveria cumprir, qual a melhor forma de garanti-las, se com subsídio total ou parcial do Estado, e os objetivos da utilidade, da eficiência e da eficácia do *empreendimento* educativo. De forma contraditória, o autor, ao mesmo tempo em que enfatiza a competitividade entre homens, organizações e instituições de toda natureza, inclusive as educacionais, como princípio fundamental do progresso, também alerta para a necessidade da atenção do poder público ao afirmar que, se não houvesse instituições públicas destinadas à educação, só seriam ensinadas as coisas úteis no curto prazo (Sguissardi, 2005).

Já naquela época, Smith apontava para a priorização dos recursos públicos para a educação fundamental e também demonstrava preocupação com custos ao afirmar que “[...] com uma despesa bastante reduzida o público pode facilitar, encorajar e mesmo impor a necessidade da aquisição dessas partes mais essenciais da educação [ler, escrever e contar] ao conjunto das pessoas” (Smith apud Sguissardi, 2005, p. 195). De qualquer forma, Smith defendia a ideia de que o ensino deveria ser pago, ainda que a baixo custo, pela família e que o mestre deveria receber apenas em parte do poder público, visto que, se fosse totalmente pago por ele, “[...] depressa aprenderia a negligenciar a sua atividade” (Smith apud Sguissardi, 2005, p. 195).

Mais de duzentos anos depois, no documento *Financing education in developing countries – an exploration of policy options*, o Banco Mundial também defendeu a tese de que os investimentos em educação básica propiciam maiores retornos sociais e individuais que os investimentos em educação superior (World Bank, 1986). Pode-se dizer que o documento de 1986 foi importante na definição de novas políticas de educação superior nos países ricos e, sobretudo, as em países em desenvolvimento. Nesse documento era sugerido que parte do montante de manutenção da educação superior garantido pelo Estado fosse transferido para os estudantes e suas famílias; que os recursos públicos fossem realocados para o nível educacional de retorno social mais elevado (ensino básico); que se diminuíssem os gastos com a educação superior, que se descentralizasse a gestão da educação pública e que se procedesse à expansão das escolas privadas e comunitárias (Sguissardi, 2005).

No documento *The financing and management of higher education – a status report on worldwide reforms* de 1998, o Banco Mundial defendeu a tese

de que o ensino superior é antes um bem privado que público (Johnstone, 1998). Ao afirmar que o ensino superior responde a muitas das condições identificadas por Nicholas Barr como características de um bem privado: possui condição de competitividade (oferta limitada), exclusividade (seguidamente se pode obtê-lo mediante pagamento) e recusa (não é requerido por todos), todas características que não respondem às de um bem estritamente público, mas, sim, às de um bem privado, o Banco reforçou a tese do menor retorno social da educação superior em relação à educação fundamental. Dentre as principais justificativas para a adoção de mecanismos de mercado na educação superior está o argumento de que um contexto de competição, livre da intervenção do Estado, deve tornar o sistema de educação superior mais eficaz e produtivo para a sociedade.

Outros organismos multilaterais financeiros e governos nacionais também incentivam e defendem políticas para a educação superior que fragilizam as instituições públicas, expandem as redes de instituições privadas e incentivam a liberalização comercial dos *serviços educacionais*.

Na declaração da cúpula do G8, intitulada *La educación para las sociedades innovadoras en el siglo XXI*, de 16 de julho de 2006, por exemplo, os oito países mais ricos do planeta declaram que o setor privado contribui na conquista de uma melhor qualidade da educação, enquanto não se consegue a atenção e responsabilidade que os governos deveriam dispensar para a provisão dos serviços educativos (Internacional De La Educación, 2006). Atualmente não existem regras definidas para o estabelecimento de transações entre os países nem sobre a pertinência da utilização do conceito de *serviços* para o setor da educação. Entretanto, um dos doze serviços abrangidos pelo Gats (Acordo Geral sobre Comércio de Serviços) da OMC é a educação. Esse acordo, que tem por objetivo promover a liberalização do comércio de serviços pela eliminação progressiva das barreiras comerciais, ainda não foi concluído e faz parte da Rodada de Doha, lançada na capital do Qatar em 2001.

O Gats é descrito como um acordo voluntário visto que serão os países a decidir os setores que aceitam sujeitar às regras do acordo e a definir o calendário de implementação. Todavia, muitos países, especialmente os periféricos ou semiperiféricos, poderão ser fortemente pressionados ou forçados a assumir compromissos no âmbito do acordo por meio de pacotes de ajustes estruturais impostos pelo BM ou FMI. O Gats distingue quatro maneiras de se ofertar internacionalmente serviços universitários mercantis: oferta transfronteiriça, consumo no estrangeiro, presença comercial e presença de pessoas. Segundo Santos (2004, p. 34), “[...] se aplicados [os princípios do Gats], significarão o fim da educação como bem público”. O autor e outros pesquisadores têm alertado sobre a importância da manutenção da educação superior como bem público, apresentando, entre outros argumentos, a importância estratégica que as instituições têm na construção de um projeto de país e que o mercantil, bem ao contrário das características da universidade, possui interesses de curto prazo.

Não obstante opiniões divergentes, o fato é que o contexto atual é de tencionamento para ampliação da lógica de mercado na educação superior. A proposta em debate na OMC relaciona-se à ideia de criação de um mercado de educação superior global que pretende consolidar a transnacionalização da educação superior, o que, se concretizado, interferirá na autonomia das nações em decidirem suas políticas educacionais. As propostas do Banco Mundial, por sua vez, já vêm produzindo resultados concretos em muitos países por meio, principalmente, da inserção de mecanismos de mercados nos sistemas de educação superior. Diversos autores que estudaram a evolução da relação entre o Estado e a educação superior nas últimas décadas observaram significativa convergência de políticas públicas no sentido do fortalecimento das forças de mercado. Mais recentemente, parece registrar-se uma tendência para a diminuição do controle direto do Estado e conferência ao mercado de status de mecanismo de regulação. De acordo com Seixas (2003, p. 50), “[...] a liberalização dos mercados no ensino superior assenta basicamente na desregulação do setor público e na privatização”.

Quando um sistema de educação superior contém elementos de regulação baseados na lógica do mercado, a disputa por alunos, financiamentos e o estabelecimento de uma *marca* tornam-se fundamentais para a manutenção e desenvolvimento das instituições educacionais. Nesse contexto, as instituições precisam investir em estratégias geralmente utilizadas por empresas privadas, como, por exemplo, investimento em publicidade na busca por *alunos-clientes*, e os sistemas passam a realizar comparações entre a *concorrência* com vistas a informar quais são as melhores escolhas para a sociedade. Com isso, a educação superior vai gradativa e progressivamente perdendo o *status* de bem público e assumindo a condição de serviço comercial e, por conseguinte, cada vez mais os mecanismos de mercados assumem papel relevante no contexto da educação superior.

A Mercantilização dos Meios e dos Fins da Educação Superior

Conforme diversos estudos têm demonstrado, a emergência das políticas de matiz liberal iniciada na década de 1980 e a lógica econômica subjacente às sugestões de organismos multilaterais financeiros têm privilegiado e favorecido o desenvolvimento de reformas da educação superior que orientam os sistemas para a lógica do mercado nos mais diversos países. Para além desses eventos vinculados essencialmente a preocupações de natureza econômica, atualmente a educação superior também se depara com novas necessidades e realidades que justificam reformas e transformações nos seus sistemas. A ampliação da chamada *massificação* da educação superior, a revolução de tecnologias da informação e das condições de trabalho, o aumento do conhecimento, a diversidade das trajetórias profissionais e as novas exigências da

formação continuada são exemplos dessas novas realidades, que demandam também novas respostas das instituições e cursos da educação superior. Essas novas necessidades também são usadas como argumentos e justificativas em favor do desenvolvimento de medidas que reorientam e *reconfiguram* a educação superior para a lógica do mercado. Segundo Seixas (2003, p. 17),

[...] a *nova ortodoxia* educativa caracteriza-se, assim, por um aumento da colonização da política educativa pelos imperativos da política econômica, expressando-se na ênfase conferida à articulação entre os sistemas educativo e produtivo, reorganização e centralização dos currículos, avaliação do sistema educativo, redução dos custos, descentralização, participação da comunidade e introdução de uma lógica e/ou retórica de mercado na gestão dos sistemas educativos.

De uma forma mais distinta, pode-se dizer que as transformações que estão reorientando os sistemas nacionais de educação para a lógica do mercado afetam tanto os meios como os fins da educação superior. Estruturas entendidas como sendo *meios* da educação superior, tais como instituições, gestão das instituições e supervisão e regulação do sistema, bem como aspectos ligados aos *fins*, como ênfase e destinação do ensino e da pesquisa, têm sido impactadas por tal fenômeno. Dentre as principais transformações que os sistemas, as instituições e os cursos de educação superior vêm sofrendo no sentido de uma reorientação de acordo com e para a lógica do mercado que está caracterizando o processo de mercantilização da educação superior podem-se destacar os seguintes aspectos.

Da Regulação Puramente Estatal à Regulação Híbrida do Estado com o Mercado

De acordo com Clark (1983), a autonomia, o controle e a coordenação da educação superior são resultados da mediação e articulação entre três forças: de mercado, do Estado e da oligarquia acadêmica. Com base nessa constatação, o autor elaborou o *Triângulo da Coordenação*, no qual em cada vértice se encontra uma dessas três forças. Como a educação superior de cada país tem suas dinâmicas, características e funções próprias, a localização dos sistemas de educação superior dentro do triângulo varia de acordo com a maior ênfase de regulação (controle e coordenação) de uma das três forças em relação às outras duas. Por exemplo, o sistema de educação superior da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas posicionava-se dentro do triângulo, muito próximo do vértice do Estado; o sistema italiano está mais próximo do vértice da oligarquia acadêmica; o estadunidense está mais voltado para o mercado; e o sistema francês posiciona-se no meio do lado do triângulo que liga os vértices

do Estado e da oligarquia acadêmica, ou seja, é um sistema controlado tanto pelo Estado como pela academia (Figura 1).

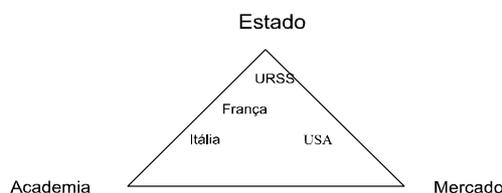


Figura 1 – Representação do Triângulo da Coordenação de Burton Clark

Dessa forma, as interações e as trocas entre cada uma das três forças dentro de um sistema nacional de educação superior estabelecem o tipo de coordenação do SES. No modelo do triângulo de Burton Clark a coordenação do mercado representa a antítese do Estado. O papel coordenativo de um sistema regulado pelo Estado decorre de leis, de regulamentos e do poder legítimo (a forma política), ao passo que um sistema regulado pelo poder acadêmico baseia-se na *expertise* e no conhecimento e, por fim, um sistema nacional de educação superior regulado pelo mercado é baseado num princípio flexível chamado por Clark de *escolha social*.

Segundo Gomes (2003, p. 845), no *Triângulo da Coordenação*,

[...] a autoridade estatal aparece como a maior força, definido a forma e as funções do sistema de ensino superior e, conseqüentemente, definindo a maneira e a extensão do poder de coordenação do mercado sobre os destinos e comportamentos das instituições de ensino superior.

Desde o princípio do século XIX a universidade esteve associada à burocracia do Estado, de tal forma que as reformas da educação superior que deram origem à universidade moderna basearam-se na ideia de reconstrução nacional e de recrutamento de quadros para o aparelho do Estado. De acordo com Seixas (2003, p. 47), mesmo em países como os Estados Unidos e o Japão, com tradição de forte influência do mercado, antes da década de 1980 as formas de coordenação dominantes eram o Estado e a academia, ou seja, “[...] o mercado não era visto como mecanismo de coordenação de confiança [...]” até o início da década de 1980.

Entretanto, segundo Correia, Amaral e Magalhães (2000, p. 25), nas últimas três décadas essa situação mudou: “Na maioria dos países desenvolvidos verificou-se uma evolução do ‘modelo de controle pelo estado’ para um modelo de autonomia e auto-regulação (supervisão pelo Estado)”. Para esses autores, o desenvolvimento do ensino deixou de estar vinculado à modernização liderada pelo setor público administrativo e passou a estar direcionado ao setor privado. Assim, as relações entre as instituições de educação superior e os governos, progressivamente, foram passando do *modelo de controle pelo*

Estado para um modelo denominado por Neave e Van Vught apud Santiago, Magalhães e Carvalho (2005, p. 30) de *supervisão do Estado*.

No *modelo de supervisão pelo Estado* as instituições de educação superior adquirem um maior grau de autonomia; o Estado passa a ter menos papéis ativos, menor influência e assume o papel de supervisor do funcionamento do sistema e das instituições, ou seja, ocorre um deslocamento das formas de controle direto para formas mais indiretas de controle e regulação (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005). Não obstante, tal fato não significa o fim da regulação, mas a mudança de um modelo de regulação puramente estatal para um modelo híbrido, com elementos de regulação pelo mercado. De acordo com Seixas (2003, p. 47), “[...] em numerosos países, ao longo dos anos 80 e 90 [do séc. XX], os sistemas de coordenação assentes num controle do Estado e da Academia dão origem a novos sistemas baseados numa combinação Estado/mercado”.

Diversos autores que estudaram a evolução da relação entre o Estado e a educação superior nas últimas décadas observaram certa convergência de políticas públicas para a educação superior no sentido do fortalecimento das forças de mercado e orientação para o modelo de Estado avaliador. Mais recentemente, parece registrar-se uma tendência para a diminuição do controle direto do Estado e conferência ao mercado de *status* de mecanismo de regulação (Seixas, 2003). Quando um sistema de educação superior contém elementos de regulação baseados na lógica do mercado, a disputa por alunos torna-se fundamental para a sustentabilidade das instituições educacionais. Assim, as instituições precisam adotar estratégias de concorrência características de empresas mercantis, como, por exemplo, publicidade e descontos, e os sistemas necessitam realizar comparações entre cursos para informar a sociedade sobre as melhores *opções*.

Portanto, em diversos locais tem-se observado a emergência do desenvolvimento de sistemas de *acreditação*, de mecanismos de avaliação e medições utilizadas para a elaboração de *ranquiamentos* entre instituições e cursos (Dias Sobrinho, 2003, 2002) e, também, o significativo incremento da destinação de recursos das instituições de educação superior para divulgação e publicidade junto à mídia (Haddad; Graciano, 2004), ou seja, nos últimos anos a regulação dos sistemas nacionais de educação superior tem apresentado uma transição da regulação puramente estatal para a regulação híbrida do Estado com o mercado.

Da Colegialidade ao Gerencialismo no Governo e Gestão das Instituições Públicas

Desde o surgimento da universidade na Europa medieval, as principais características dessa instituição milenar eram a autonomia e a colegialidade nos seus processos de tomada de decisão. Em meados da década de 1970, o modelo emergente na administração e gestão das instituições de educação superior era

político e assentava-se na representação e na participação democrática de todos os grupos (professores, alunos e funcionários) na tomada de decisão. No final da década de 1980 o modelo político começou a ser substituído por um modelo gerencialista que se caracteriza “[...] pela ênfase conferida ao planejamento estratégico, por uma nova distribuição de poder entre as partes e pela introdução de valores e técnicas do mundo empresarial na gestão das instituições de ensino superior.” (Seixas, 2003, p. 50).

A emergência do modelo gerencialista na administração pública está fundamentalmente ligada à divulgação da imagem da burocracia como inerentemente lenta, insensível, inflexível e ineficaz, ou seja, surge a partir do discurso favorável à reforma do Estado e da administração pública que realça os problemas e pontos fracos desta última. A retórica para reformar a administração pública, também enfatizava a necessidade de maior eficácia, eficiência (melhor relação entre *input* e *output*) e responsabilidade financeira do governo e dos gestores das instituições. Nesse contexto, então, os paradigmas organizacionais *tradicionais* e o modelo de colegialidade na tomada de decisão das instituições públicas de educação superior também são fortemente contestados e questionados.

A partir da convicção de diversos atores políticos, e também alguns acadêmicos, de que as soluções da gestão privada e do mercado seriam as mais adequadas para resolver os problemas de escassez de recursos financeiros e os déficits de relevância econômica dos sistemas de educação superior, começou a ocorrer a substituição do regime *burocrático-profissional* por modelos, processos e práticas de gestão da iniciativa privada no interior das instituições públicas de educação superior. Ao se introduzirem concepções privadas de gestão nas instituições públicas, não se discute a propriedade ou a natureza jurídica das instituições, mas a adoção por parte dessas de modelos de gestão privados, ou, como Santiago (2005) tem chamado, de managerialismo. Tal termo, assim como a *nova gestão pública* ou o gerencialismo, aplica-se para perspectivar a influência da ideologia, dos processos e das práticas de gestão privada que, nas últimas décadas, vêm se ampliando no âmbito dos sistemas e das instituições públicas. Segundo o autor, o gerencialismo está baseado numa teoria de mudança institucional e organizacional, resultado da redefinição das velhas noções *taylorianas* e *weberianas* de eficiência combinada com as novas fórmulas *pós-burocráticas* de regulação e controle, centradas na avaliação de resultados, orientadas para o estímulo da competição e a adaptabilidade das organizações ao meio.

Segundo Santiago, Magalhães e Carvalho (2005), a emergência do fenômeno do gerencialismo pode estar tanto relacionada a razões pragmáticas como pode se constituir num instrumento ideológico vital para a institucionalização do mercado no sistema e nas instituições.

Entretanto, os autores destacam que:

[...] o managerialismo irrompe no setor público mais como um conjunto de assunções ideológicas, sobre a forma como as instituições públicas devem ser orientadas, do que como uma estratégia bem pensada, visando a realização da eficiência e da eficácia, sobre como as instituições são atualmente geridas (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005, p. 12).

De acordo com os autores, com base na perspectiva ideológica o gerencialismo integra crenças e narrativas com elementos normativos e descritivos sobre a aplicação de técnicas de gestão do setor privado ao setor público, objetivando a realização da eficácia, da eficiência e a diminuição da despesa pública. Por outro lado, como conjunto de práticas, o gerencialismo inclui técnicas de gestão tais como a especificação de serviços e competição por clientes, a medida de performance, a descentralização da tomada de decisão e o uso de mercados para o provimento de serviços.

Ao analisar e estudar a evolução do managerialismo, do gerencialismo ou da nova gestão pública na Inglaterra ao longo das últimas três décadas, Ferlie et al. apud Santiago, Magalhães e Carvalho (2005, p. 8) elaboraram quatro modelos que seguem cronologicamente, desde 1970, as diferentes fases da expansão de tal fenômeno na administração pública: Modelo 1 - Orientação/motivos para a eficiência; Modelo 2 – *Downsizing* e descentralização; Modelo 3 – Procura da excelência; Modelo 4 – Orientação para o serviço.

Nos três primeiros modelos ocorre a simples importação de métodos da gestão privada para o setor público e, no quarto, existe uma orientação específica para o setor público. Algumas transformações decorrentes desses processos em que as instituições públicas importam técnicas de gestão do setor privado podem ser claramente contatadas no âmbito da educação superior, entre as quais se destacam: (i) a redução do poder corporativo acadêmico e o isolamento dos professores vêm se traduzindo na existência de uma colegialidade aparente e ilusória, ao mesmo tempo em que emerge um *quarto poder*, ou quarta forma de coordenação dos sistemas de ensino superior, qual seja, os gestores da educação superior; (ii) com a crescente tendência à autorregulação, cresce a importância conferida ao planejamento estratégico e, por conseguinte, à expansão de práticas de controle de qualidade, à responsabilização e à prestação de contas nas instituições de educação superior; (iii) os novos modelos de gestão têm implicado uma redefinição dos pesos e da importância dos grupos de interesses (professores, alunos, funcionários, representantes externos, gestores, etc.) nas estruturas de tomadas de decisões; (iv) ao serem buscadas redução dos custos e maior capacidade de adaptação a mudanças curriculares, os gestores procuram utilizar, cada vez mais, mão-de-obra flexível, contratando pessoal com tempo parcial de dedicação, o que acarreta a *proletarização* do trabalho docente (Seixas, 2003, p. 50-51).

Da Primazia Estatal à Privatização das Instituições e do Financiamento da Educação Superior

A rigor, a educação superior privada não é um fenômeno essencialmente contemporâneo. Entre as primeiras universidades medievais existiam associações de direção privada. Em países como os EUA, por exemplo, há muito tempo existe um sistema dual com instituições estatais e privadas que dividem recursos públicos, principalmente para a pesquisa. Nos últimos anos, entretanto, “[...] mudanças dramáticas no ensino superior foram observadas em todo o mundo causadas pelos novos modelos de política social e econômica bem como pelo desenvolvimento de ciência e tecnologia”. (McCowan, 2005, p. 2). Como consequência dessas mudanças, emergiram duas formas de privatização: o crescimento de instituições privadas e o incremento na proporção de financiamento privado para as universidades públicas. Atualmente, a simples distinção da natureza jurídica das entidades titulares proprietárias talvez não seja suficiente para determinar o caráter público ou privado de uma instituição de educação superior. O financiamento, o controle governamental e a missão ou funções institucionais são aspectos que também podem ser levados em conta na classificação de uma instituição como pública ou privada. Além disso, as redes de instituições privadas diferem muito de país para país em vários aspectos, tais como formas institucionais e tipos e funções desempenhadas.

De acordo com Tilak apud Seixas (2003, p. 118), tendo como critério básico o financiamento, a privatização dos sistemas de educação superior pode se dar em quatro categorias: 1) *privatização extrema*, quando as instituições são financiadas e geridas de forma privada com a intervenção estatal sendo praticamente nula; 2) *forte privatização*, quando a oferta é privada com recuperação total dos custos através do pagamento pelos clientes; 3) *privatização moderada*, quando a oferta é pública com recuperação parcial dos custos através do financiamento privado; 4) *pseudoprivatização*, quando o setor privado é gerido de forma privada, mas com financiamento público. Portanto, o entendimento do termo *privatização* da educação superior pode ir além da simples expansão e criação de instituições de natureza privada e envolver questões relativas ao montante e destinação de financiamento público.

De acordo com Geiger apud Seixas (2003, p. 117), existem três tipos de setores privados: *de massas*, que absorve o aumento da procura num contexto de oferta pública elitista; *privados paralelos*, com estatuto semelhante ao setor público (ex: instituições confessionais); *privados periféricos*, que são orientados a uma procura específica (ex: ensino vocacional não universitário para comércio e indústria). Outros autores separam as instituições privadas entre aquelas com fins lucrativos (*for profit*) e as sem fins lucrativos (*registered charities*), como as filantrópicas, confessionais ou comunitárias.

Segundo Santos, algumas instituições privadas têm objetivos cooperativos, solidários e não visam a lucro, entretanto, a maioria busca fins lucrativos.

Algumas são verdadeiras universidades, a maioria não o é e, nos casos piores, são meras fabriquetas de diplomas-lixo. Algumas são universidades com excelência em áreas de pós-graduação e pesquisa e enquanto outras chegam a estar sob suspeita de serem fachadas para lavagem de dinheiro ou tráfico de armas (Santos, 2004, p. 107).

Para Seixas (2003), a partir do final da década de 1970 inverteu-se a tendência nos países desenvolvidos de intervenção estatal¹ na oferta, financiamento e regulação da educação superior. Nas duas décadas seguintes, em decorrência da crise do Estado-Providência, do extraordinário aumento da procura por educação superior e da crescente necessidade de legitimação dos sistemas educativos, concomitante ao processo de globalização econômica neoliberal, começou a ocorrer um movimento em âmbito mundial de privatização. Incapaz de financiar de forma adequada e satisfatória uma maior expansão dos sistemas de educação superior, os Estados não aumentaram a oferta pública; ao contrário, implementaram políticas de privatização via criação de novas instituições e/ou ampliação do financiamento privado das IES. Os países desenvolvidos, por possuírem sistemas mais estruturados de educação superior, foram mais afetados pela segunda forma de privatização, e os países em desenvolvimento ou pobres, com sistemas incapazes de satisfazerem às demandas, sentiram de forma mais significativa o rápido crescimento do tamanho e do número de instituições privadas. Em alguns casos, como o do Chile, por exemplo, tal fenômeno tornou-se dramático quando na década de 1980 o número de instituições privadas cresceu de 8 para 180 (McCowan, 2005). Muitas das instituições criadas a partir da expansão privada dos últimos anos, especialmente no caso dos países em desenvolvimento, são conhecidas como provedoras de uma educação de menor qualidade, visto que não desenvolvem as dimensões de pesquisa e extensão, e como excessivamente interessadas em lucro, por priorizarem, por exemplo, cursos ou áreas do saber que dispensam maiores investimentos em infra-estrutura.

Entre os mais significativos impactos sociais da expansão de instituições privadas e redução do financiamento público da educação superior estão a eliminação da gratuidade dos cursos e as substituições de bolsas de estudo por empréstimos (Santos, 2004). Uma outra consequência da privatização da educação superior é a crescente adoção por parte das instituições de educação superior, inclusive universitárias, de um sistema de organização do tipo empresarial com aspectos essencialmente competitivos. Nos Estados Unidos, por exemplo, a competição para atrair os pesquisadores e educadores mais célebres é feroz, levando a que as instituições *empresariais* rivalizem na oferta de remuneração e condições mais vantajosas de trabalho. O principal objetivo dessas instituições é obter benefícios em forma de lucro, diferenciando-se, assim, das universidades tradicionais, que buscam, em primeiro lugar, o prestígio acadêmico (Unesco, 2005). O documento *Education at a Glance: OECD Indicators* -

2005 Edition identificou o avanço do financiamento privado na educação superior de diversos países:

[...] em alguns países, as instituições de nível superior dependem agora muito mais das fontes privadas de financiamento, tais como impostos, que nos meados dos anos 1990. As contribuições privadas aumentaram em mais de cinco pontos percentuais na Austrália, México, Portugal, República Eslovaca, Turquia e Reino Unido entre 1995 e 2002 (OECD, 2005, p. 5).

De acordo com Santiago; Magalhães e Carvalho (2005, p. 29), as restrições e alterações nas regras de financiamento da educação superior:

[...] empurram as universidades, em muito países ocidentais, para as *receitas* da eficiência e da qualidade, para o empreendedorismo e para o jogo da competição interinstitucional. Além do aumento do controle interno sobre as atividades e os profissionais que estes constrangimentos geram, eles também estão na origem da definição de estratégias tipicamente empresariais predominantemente orientadas para a captação de fundos no exterior. Algumas das novas formas organizacionais e projetos que vão emergindo nas instituições, como, por exemplo, os centros de investigação interdisciplinares, orientados para o mercado, e os novos programas de investigação (aplicada) e de formação, bem como alguns dos novos papéis empreendedores que os profissionais vão interiorizando, ilustram bem o tipo de impacto institucional dessas estratégias.

A emergência dos cursos e das faculdades virtuais, dos cursos superiores a distância e as franquias de instituições de *marca* são outros fenômenos recentes e interligados com o atual processo de privatização que vem atingindo os sistemas de educação superior. Para Seixas (2003), o crescente desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, as quais facilitam a rápida transmissão de textos e de imagens e o acesso a eles, facilitam a mercadorização do conhecimento e da cultura. A aprendizagem ultrapassa os limites de tempo e de espaço e a *desinstitucionalização* da educação torna-se possível. Tal evolução é visível no âmbito da educação superior principalmente pelo crescente desenvolvimento de cursos a distância e pela criação de universidades virtuais. Segundo o documento da Unesco (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*, tal fenômeno está provocando uma séria de reestruturações que somente futuramente poderão ser melhor avaliadas: concentração de recursos em instituições ou departamentos com melhores resultados; separação das funções de ensino e pesquisa em nome da rentabilidade; promoção de disciplinas mais avançadas em ciência e tecnologia (telecomunicações, bioinformática, biotecnologia, nanotecnologia, etc.); fomento das modalidades de gestão mais empresariais.

A par dessas reestruturações, da expansão de instituições privadas e da redução do financiamento público, o presente e o potencial crescimento do mercado de serviços educacionais induzem o desenvolvimento de empreendi-

mentos para exploração comercial da educação superior. No ano de 2002 o provimento de educação superior representou mais de 3% do total do mercado de serviços em termos mundiais. De acordo com estudos desenvolvidos por consultorias internacionais, a demanda mundial por educação superior estará próxima a 164 milhões de pessoas no ano de 2025 (Haddad; Graciano, 2004). Enfim, a expansão da rede de instituições privadas e a redução do financiamento público no âmbito dos sistemas de educação superior, ou seja, a chamada *privatização* da educação superior está em franco processo de desenvolvimento neste início de século XXI e, como se pode constatar, trata-se de um processo que contribui significativamente com a reorientação dos meios da educação superior para a lógica do mercado.

Da Universidade Moderna às IES não Universitárias de Ensino Para o Mercado

O crescimento contínuo da demanda por vagas na educação superior, que resulta da ampliação do processo de massificação iniciado na década de 1960 e da exigência do mercado por pessoal com níveis de formação específica, induz ao surgimento de novas instituições não universitárias com vistas a ofertar ensino superior a camadas sociais mais amplas e heterogêneas. Segundo informe da Unesco sobre a sociedade do conhecimento, além de, nos últimos cinquenta anos, as instituições terem experimentado um enorme aumento no número de alunos (o número de estudantes multiplicou-se de 13 milhões, em 1965, para 82 milhões, em 1982), a oferta educativa também se diversificou à medida que os conhecimentos progrediram e que as instituições precisaram recorrer a outras fontes de financiamento distintas do Estado. Assim, na maioria dos países os sistemas de educação superior transformaram-se em complexa rede de instituições públicas e privadas: escolas politécnicas, institutos de engenharia, centros de ensino a distância, centros tecnológicos, institutos de educação, além de universidade, levando a que, atualmente, não exista mais um modelo referencial e quase único de instituição como a universidade moderna no século XIX (Unesco, 2005). A emergência de instituições não universitárias dentro dos sistemas de educação superior foi e está sendo tão ampla que, atualmente, para se referir ao todo de um SES faz-se necessário referir-se às *instituições de educação superior* em substituição à denominada instituição *universidade*.

Mais recentemente, a expansão de grandes sistemas não universitários tem decorrido, sobretudo da demanda do mercado por uma formação mais rápida e flexível, que a rigidez e a amplitude da formação universitária dificultam. A crescente criação de instituições vocacionadas para a formação profissional, como as *community and junior colleges* nos EUA, *fachhochschule* na Alemanha, *institutes universitaires de technologie* na França e os IFETs no Brasil, que normalmente possuem currículos por módulos e que desenvolvem compe-

tências e habilidades específicas, são exemplo de respostas que o Estado e as instituições procuraram dar às exigências do mercado por uma formação em períodos mais curtos, flexível e voltada para o setor produtivo.

No âmbito específico das redes privadas, os cursos mais curtos e voltados para o mercado tornaram-se um *nicho* a ser explorado: em primeiro lugar, porque possuem menor duração e, assim, podem ter custos mais baixos para os *clientes*; em segundo, porque oferecem, ao menos do ponto de vista promocional, uma melhor expectativa de empregabilidade para os egressos. Assim, muitas instituições privadas não universitárias começaram a investir na criação de cursos mais curtos e voltados para o mercado de trabalho com vistas a ampliar seu espaço no mercado da educação superior. Nas últimas décadas também se tem observado uma grande diversificação de cursos ofertados. Há pouco mais de um século existiam praticamente apenas três carreiras (medicina, engenharia e direito); atualmente, existem mais de 350 carreiras, das quais apenas vinte são consideradas tradicionais e as restantes devem-se às demandas e mudanças do mercado de trabalho (Haddad, Graciano, 2004).

Segundo Santiago, Magalhães e Carvalho (2005), pressões externas, tais como políticas governamentais para colocar o conhecimento científico e tecnológico a serviço do setor empresarial e de estratégias de competitividade regional e internacional também:

[...] fazem-se igualmente sentir no âmbito da educação/formação superior. Com base na constatação da relevância do ensino superior para o mercado de trabalho, essas pressões buscam influenciar a organização dos currículos e dos processos de ensino/aprendizagem, no sentido de os alinhar com as noções de qualificação e de competência profissional e com os requisitos percebidos do mercado de trabalho. As narrativas sobre a necessidade de imprimir um caráter mais vocacional e profissionalizante aos programas curriculares e mais prático aos métodos de ensino, sob a égide dos princípios da flexibilidade, da utilidade e da empregabilidade, tornaram-se nos argumentos mais esgrimidos contra a suposta inadaptação das universidades ao meio que as envolve (Santiago; Magalhães; Carvalho, 2005, p. 28).

Dessa forma, pode-se dizer que o deslocamento e o redirecionamento do ensino para os interesses do mercado pela criação de instituições não universitárias, cursos e currículos voltados para formar profissionais para as demandas das empresas privadas são, sem dúvida, importantes mudanças de reorientação dos fins da educação superior para os interesses do mercado.

Da Pesquisa Desinteressada às Pesquisas Aplicada e Orientada ao Mercado

Diversos autores têm ligado as restrições do financiamento estatal da universidade e a ampliação da influência do mercado nas questões públicas à emergência da destinação dos serviços prestados pela educação superior para o setor privado.

Para Santos (2004, p. 85),

[...] a popularidade com que circulam hoje, sobretudo nos países centrais, os conceitos de *sociedade do conhecimento* e *economia baseada no conhecimento* é reveladora da pressão que tem sido exercida sobre a universidade para produzir o conhecimento necessário ao desenvolvimento tecnológico que torne possível os ganhos de produtividade e de competitividade das empresas.

Segundo o autor, a redução do desenvolvimento das pesquisas básicas e das investigações nas áreas de ciências sociais e humanas e, por outro lado, a emergência e a expansão da pesquisa aplicada são exemplos explícitos do processo de ampliação da relação da educação superior e, mais notadamente, da universidade com a indústria e o mercado de maneira geral. A restrição e a concentração de recursos públicos induzem a universidade a buscar recursos junto à iniciativa privada para a continuidade do desenvolvimento de suas pesquisas, o que, obviamente, provoca o deslocamento dos objetivos das investigações para um enfoque tecnológico e de acordo com os interesses das indústrias. Dessa forma, dá-se uma espécie de degeneração nas prioridades científicas, visto que os pesquisadores perdem substancialmente a liberdade de escolha de seus objetos de investigação. O financiamento da pesquisa passa a depender do interesse das empresas e das indústrias nos projetos conforme as possibilidades e as perspectivas de lucros e de retornos de curto prazo, ou seja, a chamada *pesquisa desinteressada* cede espaço para a pesquisa aplicada e orientada para o mercado.

Também passa a ocorrer, em razão das prioridades comerciais e de lucro, uma redução da publicação, dos debates e da livre circulação dos resultados dos trabalhos científicos em decorrência das exigências das empresas financiadoras para preservar suas vantagens competitivas via patentes e segredos industriais (Santos, 1994). Nesse contexto, as investigações no campo das ciências humanas e sociais também perdem espaço, visto que não possuem apelo e retorno comercial e, conseqüentemente, passam por uma espécie de *marginalização*.

As universidades também passaram a ser pressionadas por políticas de governos para criar conhecimento científico e tecnológico transferível para o setor empresarial, especialmente na linha dos novos paradigmas de ciência empreendedora, de ciência estratégica, ou de tecnociência mais adequados aos processos capitalistas de acumulação e de privatização do conhecimento. Atualmente, diversas universidades estão protegendo, privatizando e comercializando parte da produção científica, como, por exemplo, o licenciamento de tecnologias e registro de patentes, ao enfatizarem a investigação comercial e as atividades de consultoria destinadas ao meio empresarial (Santiago; Magalhães; Carvalho, 2005).

De acordo com Seixas (2003, p. 21),

[...] o desenvolvimento de parcerias com empresas privadas, visando aumentar os recursos, e a distribuição seletiva dos orçamentos estatais, privilegiando

as áreas do saber consideradas mais importantes para a manutenção da posição na economia mundial, como as telecomunicações, inteligência artificial, biotecnologia, e a produção de investigação considerada prioritária para o aumento da competitividade nacional, promovem o desenvolvimento da indústria do ensino superior. A mercadorização do conhecimento é expressa na importância crescente concedida à inovação tecnológica, à tecnociência e à propriedade intelectual ou posse de patentes.

O documento *Hacia las sociedades del conocimiento* da Unesco (2005, p. 109) também destaca que “[...] com o aparecimento da economia do conhecimento se observa uma presença cada vez maior do mercado no âmbito das atividades científicas [...]”, ou seja, a pesquisa vem cada vez mais reorientando seus objetos de investigação de acordo com os interesses das indústrias e do mercado de maneira geral. No contexto dos países em desenvolvimento tal tendência é mais preocupante visto que se pode perder um dos pilares da construção de um projeto de nação e esses países terem de depender por tempo indeterminado da ciência e da tecnologia produzidas nas nações mais desenvolvidas.

Conclusão: um conceito para a mercantilização da educação superior

De acordo com Santiago (2005), o contexto que marca a ascensão dos mercados no ensino superior pode ser claramente percebido através: (i) das pressões para a mudança de produção do conhecimento e na educação/formação com vistas às suas aplicações para a economia e para o mercado; (ii) da expansão dos sistemas via diversificação de instituições e da separação das dimensões de investigação e ensino; (iii) das mudanças nas estratégias de controle social das instituições por meio de avaliações regulatórias e exigência de prestação de contas; (iv) pela autopressão interna que vislumbra nas novas situações de mercado uma oportunidade de legitimação social da universidade. Assim, nas últimas duas décadas, num contexto simultâneo de massificação dos alunos, de redução de financiamento público e de desenvolvimento de novas TICs, a educação superior sofre uma transformação inédita com a introdução de lógicas de mercado. Segundo Seixas, tal transformação ocorre associada a uma mudança do papel do Estado, que passa a ser essencialmente avaliador ou regulador, atingindo principalmente as universidades, confrontando-as com crises de identidade. “O modelo da universidade ‘orientada pelo e para o conhecimento’ entra em colisão com o modelo da ‘universidade pelo e para o mercado’” (Seixas, 2003, p. 22).

As reorientações da educação superior para, e conforme, a lógica do mercado são elaboradas e incentivadas em políticas tanto em esferas nacionais como nas internacionais (BM, FMI, etc.); desenvolvem-se em diversos níveis, como, por exemplo, em reformulações de *currículos*, na criação de novos *cur-*

... com ênfases vocacionais, na transformação na gestão das *instituições* públicas e na própria mudança nas formas de regulação dos *sistemas nacionais*; e abrangem, portanto, tanto os meios como os fins da educação superior.

No âmbito dos *meios da educação superior*, as reorientações para, e conforme, a lógica do mercado ocorrem por meio (i) da inserção de mecanismo de mercado na regulação dos sistemas, (ii) da introdução de modelos gerencialistas privados no governo e na gestão das instituições públicas e (iii) do incremento de instituições e financiamento privados nos sistemas. Os sistemas de educação superior, antes da emergência do neoliberalismo, no final da década de 1970, possuíam uma estrutura baseada, principalmente, em universidades públicas e em instituições privadas comunitárias ou confessionais também universitárias, mas que, quase sempre, mantinham um padrão e estatutos acadêmicos semelhantes ao setor público. A regulação e o financiamento dos sistemas eram fundamentalmente de responsabilidade do Estado (Figura 2). Por outro lado, após a emergência do neoliberalismo, o financiamento da educação superior passa a também ser privado pelo investimento de recursos das empresas para o desenvolvimento de pesquisas e de cobrança de mensalidades de alunos e de seus familiares; surgem muitas instituições privadas, não universitárias, com o objetivo principal de obter lucro com o provimento de ensino, e o Estado passa a regular as instituições pela avaliação e pela regulação, principalmente por *acreditação* (Figura 3).

Figura 2 – Modelo Geral dos Sistemas de Educação Superior do Estado-Providência

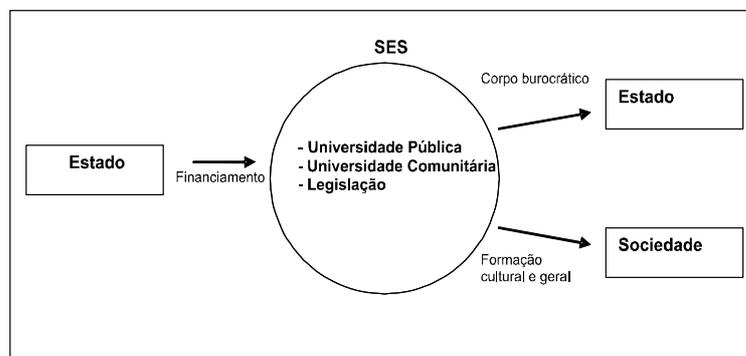
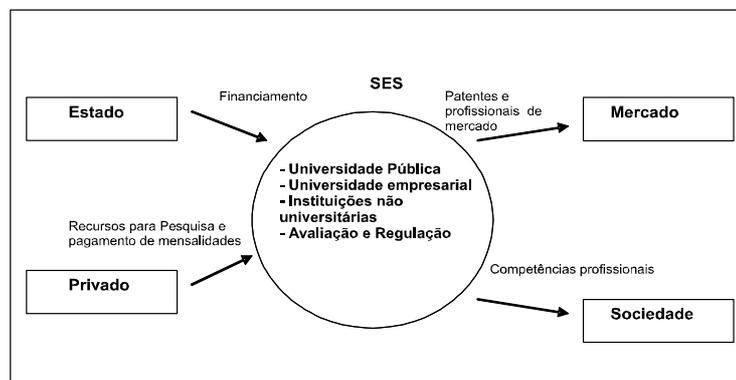


Figura 3 – Modelo Geral dos Sistemas de Educação Superior do Neoliberalismo



No âmbito dos *fins da educação superior*, a reorientação para o mercado ocorre fundamentalmente por meio (iv) da grande expansão de cursos e de instituições especializadas em ensino para as demandas das indústrias e do mercado de maneira geral e (v) da emergência da pesquisa e da investigação aplicada e para o mercado. Os sistemas nacionais de educação superior antes e durante o Estado-Providência tinham como principal destino de seus serviços o Estado na formação de seu corpo burocrático e na formação geral e cultural dos estudantes. Após a emergência do neoliberalismo as instituições passaram a priorizar o desenvolvimento de pesquisas e a formação de competências profissionais para o mercado.

De acordo com Santiago, Magalhães e Carvalho (2005, p. 32),

[...] o aumento do caráter vocacional dos currículos e o estreitamento de laços entre a investigação e os interesses políticos e econômicos, não são, como sublinha, uma total novidade na história da expansão dos sistemas e na evolução dos modelos tradicionais de universidade. Mas o que constitui uma verdadeira novidade e, em grande medida, uma ruptura com a situação anterior, é a inversão de prioridades. A dimensão econômica tornou-se a mais valorizada e, do ponto de vista das suas finalidades e objetivos, o ensino superior parece agora mover-se do campo social e cultural para o campo da economia. Os interesses empresariais são identificados com os interesses nacionais no jogo da competição econômica internacional. As universidades detêm a maior parte do capital humano necessário para esse jogo, sendo pressionadas para o colocar ao serviço da economia e para assumir novos papéis no ensino e na investigação – qualificação profissional da força de trabalho e produção de conhecimento útil para os setores industriais e de serviços (Santiago; Magalhães; Carvalho 2005, p. 32).

Portanto, é inquestionável que, neste início de século XXI, na maioria dos países a educação superior está assumindo uma maior dimensão de serviço comercial e está se reorientando tanto em relação aos seus *meios* quanto aos seus *fins*, para, e conforme, a lógica do mercado como nunca antes, ou seja, está se desenvolvendo de forma inédita o fenômeno da mercantilização da educação superior. Dessa forma, com base nas análises das principais transformações que a educação superior vem sofrendo nos últimos tempos, pode-se definir a mercantilização da educação superior como o processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da educação superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a educação superior, gradativa e progressivamente, perde o *status* de bem público e assume a condição de serviço comercial.

Recebido em maio de 2008 e aprovado em janeiro de 2009.

Notas

1 Neste artigo opta-se pela utilização do termo *estatal* em lugar da palavra *público* para referir-se a algumas dimensões do Estado, como em investimento ou financiamento da educação superior, visto que elementos teóricos podem trabalhar com o conceito de esfera pública num contexto diferente do estatal.

Referências

- BERTOLIN, Julio C.G. **Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização**; período 1994-2003. 2007. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CLARK, B.R. **The Higher Education System**: academic organization in cross national perspective. California: University of California, 1983.
- CORREIA, F.; AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. **Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior**: o caso Português. Matosinhos, Portugal: Cipes, 2000.
- DIAS SOBRINHO. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOMES, Alfredo M. Estado, Mercado e Educação Superior no Brasil: um modelo analítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 839-872, set. 2003.
- HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **Educação**: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 67-77, 2004.

INTERNACIONAL de la Educación. Disponível em: <<http://www.ei-ie.org/es/>>. Acesso em: 24 jul. 2006.

JOHNSTONE, D. Bruce. **The Financing and Management of Higher Education: a status report on worldwide reforms**. Washington, DC: The World Bank, 1998.

MCCOWAN, T. O Crescimento da Educação Superior Privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 1-22, abr. 2005.

OECD. **Education at a Glance: OECD Indicators - 2005 Edition**. Paris: 2005.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SANTIAGO, R; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. **O Surgimento do Managerialismo no Sistema de Ensino Superior Português**. Matosinhos, Portugal: Cipes, 2005.

SANTIAGO, R. **O Managerialismo no Campo Organizacional das Instituições de Ensino Superior**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: para um reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SEIXAS, Ana Maria. **Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal: a inevitável presença do Estado**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.191-222, jan./abr. 2005.

TEIXEIRA, Pedro; JONGBLOED, Ben; DILL, David; AMARAL, Alberto (Org.). **Markets in Higher Education: rhetoric or reality?** Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004.

UNESCO. **Hacia las Sociedades del Conocimiento: informe mundial de la Unesco**. Mayenne, France: Ediciones Unesco, 2005.

WHITTY, Geoff; POWER, Sally. A Escola, o Estado e o Mercado: A investigação do campo actualizada. **Currículo sem Fronteiras**, Porto, v. 2, n. 1, p. 15-40, jan./jun. 2002.

WORLD BANK. **Financing Education in Developing Countries: an exploration of policy options**. Washington, D.C.: World Bank, 1986.

Júlio Cesar Godoy Bertolin é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF), consultor de avaliação do MEC/Unesco, avaliador institucional do Inep, foi membro da Comissão Especial de Avaliação (CEA) do Ministério da Educação, que elaborou a proposta original do Sinaes.

E--mail: julio@upf.br

