

A Tríplice Crise da Universidade Brasileira

Dilvo I. Ristoff

Três grandes crises afetam hoje a universidade brasileira: (1) a crise financeira; (2) a crise do elitismo; e (3) a crise de modelo. Na discussão destas três crises lado a lado é possível responder a algumas perguntas sobre o propósito da educação superior e sugerir um esboço para uma busca de consenso em torno de como a educação superior deve ser, a que deve dedicar a sua atenção, a quem deve servir, quando, e por quê.

Dados da UNESCO (1998) e do Banco Mundial (1999) mostram que o campeão em investimentos em educação é a Suécia, com cerca de 2.200 dólares/habitante, seguido da Suíça, com 2100 dólares/habitante. Entre os que menos investem estão a China e a Índia, países com contingentes populacionais de dimensões tão fantásticas que os recursos investidos se diluem quase que totalmente, chegando a algo em torno de 10 dólares/habitante/ano. Por suas características populacionais, talvez estes extremos não sejam os melhores exemplos para explicar as tendências dos investimentos nem no primeiro nem no terceiro mundos.

Melhor talvez seja olhar para o que acontece no meio destes extremos. Neste meio estão países como o Canadá, a Holanda, a Austrália, os EEUU, o Japão, a Alemanha, a França e a Áustria — todos com investimentos em torno de U\$ 1500/habitante. Um pouco abaixo, em torno dos 1000 dólares, estão o Reino Unido e a Itália. Bem mais abaixo estão a Espanha e a Bélgica, com cerca de 700 dólares, e bem, bem mais abaixo ainda, em torno dos 200 dólares/habitante, estão Argentina, Brasil e México.

É claro que o significado disso pode ser visto na qualidade dos prédios, dos laboratórios e das bibliotecas das instituições acadêmicas destes países e, é claro, na qualificação de seus quadros para o ensino, a pesquisa e a extensão, ou ainda na conquista de prêmios científicos internacionais, como por exemplo os prêmios Nobel nas artes e nas ciências. Como regra geral poderíamos dizer que fica patente que a qualidade acadêmica das instituições destes países depende diretamente da quantidade de recursos investidos. Neste caso, não há dúvida: em se tratando de investimento em educação, vale mesmo a regra: “quanto mais melhor”.

Estudos recentes têm mostrado que há uma relação direta entre o que o Estado gasta com a educação superior e os seus ganhos em receita tributária—receita não de origem exclusiva no imposto de renda da pessoa física mas de várias outras fontes. O método de análise parece ter sua origem não nas faculdades de educação mas entre economistas preocupados com a educação, economistas como Henry M. Levin e outros, que desde 1983 vêm publicando trabalhos sobre o assunto.

É interessante observar que um estudo realizado por Barry Bluestone em 1993, procurando determinar o impacto econômico da University of Massachusetts, Boston, (UMB) concluiu que “para cada dólar gasto na UMB, o estado pode contar com um retorno adicional de um dólar e cinquenta e sete centavos em imposto de renda e imposto sobre vendas”. Em termos de investimento, afirma Bluestone, isto “significa um retorno de 8.9%—muito mais do que o estado de Massachusetts poderia ganhar se investisse em letras do tesouro americano, em ações de empresas ou mesmo em fundos de pensão”.

Estudo semelhante foi feito na Califórnia em 1993 por Robert H. Girling, mostrando o impacto do sistema multicampi da Califórnia State University (CSU) sobre a economia daquele estado. Com uma projeção até o ano 2002, o estudo revela, entre outros, que a Califórnia terá uma receita tributária de aproximadamente dois dólares por dólar investido no sistema de educação superior.

É um terceiro estudo, feito no estado do Texas analisa o impacto econômico direto das apropriações destinadas à educação superior. O estudo concluiu que o Texas, estado onde falar em tributos é quase um sacrilégio, ganha em média um dólar e treze centavos por dólar investido em educação superior pública. Os autores do estudo são Sandra K. Creech, Stan Carpenter e Eddie Joe Davis, e o estudo é de 1994.

Utilizando-se de um método um pouco diferente (mas não menos significativo), Michael B. Paulsen apresentou em 1994 um estudo em que analisa os efeitos da educação superior sobre a produtividade da força de trabalho em todos os cinquenta estados americanos. A conclusão de Paulsen é categórica: “os investimentos em edu-

cação superior explicam em grande parte a variação da produtividade entre os estados”.

É evidente que a produtividade econômica de uma nação depende de um grande número de fatores e querer aferi-la exclusivamente através da educação superior é simplificar as coisas. A intenção destes estudos, no entanto, não é afirmar exclusividade ou negar a complexidade do panorama econômico, mas simplesmente apontar para os indícios cada vez mais evidentes de que investir em educação superior pública, na pior das hipóteses, é sempre um grande negócio.

O futuro da educação superior pública, entretanto, não depende de pesquisas ou dados estatísticos. Ele depende, antes de mais nada, de preferências ideológicas—preferências que muitas vezes nos cegam para o que não nos interessa ver. Exemplos de programas bem-sucedidos das universidades públicas podem ser encontrados do Rio Grande do Sul ao Pará e poderiam ser mencionados à exaustão. Lamentavelmente, tudo indica que só mesmo o seu fim fará nossos governantes apreciarem o seu verdadeiro impacto social e econômico.

Ainda passará algum tempo até o Brasil se convencer da importância de investir com seriedade na universidade pública. O país está hoje tão obcecado pela idéia de eficiência e corte de gastos públicos que se tornou incapaz de atentar para o retorno social, educacional e mesmo financeiro que o investimento em educação representa. Os dados revelados pelos estudos americanos permanecem tão “invisíveis” quanto os mais eficazes projetos de pesquisa e extensão das universidades públicas. Nossa ênfase nacional nas insuficiências de todos os sistemas públicos, sejam eles quais forem, parece ter roubado até mesmo o nosso direito de ver os seus méritos e virtudes. Só uma mudança profunda de atitude poderá projetar um cenário mais animador e impedir que o país continue dando as costas a um setor que, sob muitos aspectos, representa a própria capacidade do Estado de investir no seu futuro.

O primeiro matador silencioso da educação é, portanto, a crise financeira a que este setor tem estado quase que permanentemente exposto, incapaz de planejar e condenado a espasmos administrativos que ora tratam um setor muito bem para em seguida abandoná-lo à sua própria sorte por cinco ou dez anos. A expressão “matador silencioso” expressa bem o processo de deterioração gradual, e por isso menos impactante e perceptível, próprio do ambiente educacional. Um biblioteca não é como um hospital, onde a retirada de um medicamento pode significar a morte imediata do paciente. Uma biblioteca que não atualiza o seu acervo, causa inconvenientes e frustrações, mas não mata. Depois de alguns anos é que se vai

perceber o efeito danoso que teve sobre a educação de várias gerações de estudantes. Como este efeito é difuso e de difícil mensuração, a tendência é considerá-lo de menor importância. Quando, no entanto, se compara, por exemplo, uma biblioteca como a da University of North Carolina (UNC), Chapel Hill, com a da Universidade Federal de Santa Catarina (ambas universidades com cerca de 20.000 alunos), e vemos que a primeira tem 5 milhões de títulos no seu acervo e a segunda 270.000, é impossível não perceber a diferença qualitativa destes números sobre o ensino, a pesquisa, as políticas e a extensão universitárias. Estas diferenças não acontecem por acaso. A UNC investiu constantemente durante muitas décadas na aquisição de livros, e continua a fazê-lo, enquanto a UFSC, além de ter poucas décadas de vida, investe cerca de vinte vezes menos por aluno/ano em aquisição de acervo bibliográfico. É isto, portanto, o que queremos dizer quando nos referimos às conseqüências de baixo investimento. Ele é um matador silencioso e traiçoeiro.

A saída apontada por países como os EEUU, ou seja, de que é preciso investir mais e não menos em educação, parece óbvia. No Brasil, no entanto, ela vai de encontro ao muro da realidade econômica—uma realidade a nos dizer que de janeiro a julho trabalhamos para pagar os Encargos Financeiros da União—os famigerados EFUs—(ou seja, encargos da União referentes à dívida e à amortização da dívida) e que do orçamento global a metade vai para a rolagem da dívida. Se estão corretos os cálculos do Professor Elias Jorge da UFMG, menos de três meses de EFU valem um ano de Educação (12bi) e os EFUs de um ano valem 102 anos de execução do CNPq, ou ainda, “seriam necessários 160 anos de despesas da UFMG para um ano de EFUs. A UFMG teve despesa anual correspondente a 2 dias e 7 horas de EFU”. E pior, os EFUs aumentam assustadoramente. Os EFUs executados em 1998, por exemplo, foram de \$ 55.1 bilhões; o montante previsto para 1999 é de 90.7 bilhões, tão expressivo que os EFUs de janeiro a maio (R\$ 22 bi) ficaram em quase 3 bilhões acima de toda a despesa com pessoal da União, incluindo ativos, inativos e pensionistas, civis e militares. Neste ambiente econômico fica claro que só um projeto político corajoso, que reveja as prioridades da nação poderá dar à educação e aos programas sociais em geral a atenção que merece.

A segunda questão que gostaria de abordar é a crise do elitismo da educação superior brasileira. O que talvez mais impressione a respeito de Thomas Jefferson—o homem que escreveu que todos os homens nascem iguais e com direito inalienável à vida, à liberdade, e à busca da felicidade—é a universidade que construiu e que pretendeu deixar como o seu maior legado. A Universidade de

Jefferson está em Charlottesville, no estado da Virgínia, como um emblema a nos dizer o que devemos evitar e o que devemos valorizar na educação superior de um país.

Thomas Jefferson queria uma universidade não apenas com os melhores professores mas com espaço para que alunos e professores pudessem efetivamente interagir. Por isso, o seu campus é um retângulo, com a moradia estudantil, as salas de aula e as residências dos professores construídas, lado a lado, em suas linhas externas, ficando a parte interna reservada para festas, conversas e lazer.

Jefferson, no entanto, levou para a sua universidade (e talvez por isso tenha conseguido os recursos para construí-la) os valores e preconceitos de sua comunidade. Quem visita o campus não pode deixar de observar que todas as moradias estudantis têm o seu próprio porão. Por quê o porão? Simplesmente porque os alunos da época não conseguiam viver sem os seus escravos, e o porão era o espaço para estacioná-los.

Em retrospectiva parece estranho que Jefferson tenha conseguido conciliar a afirmação de que todos os homens nascem iguais e livres com uma universidade que, pelas suas características mais óbvias, afirma o contrário. Criou uma instituição que não apenas reproduzia uma sociedade racista e, é claro, sexista, mas que escancaradamente buscava atender aos interesses da aristocracia agrária de seu tempo, tornando o domínio do saber uma mera forma de instrumentalizar as novas gerações para que pudessem melhor preservar a sua posição hegemônica.

É claro que os tempos são outros e a Universidade da Virgínia e as universidades de todos os outros estados americanos se democratizaram. Os Estados Unidos são hoje um país com 14 milhões de estudantes matriculados no ensino superior, o que equivale a aproximadamente 55% da população na faixa etária entre 18 e 24 anos. Dizer que os tempos são outros nos EEUU não é, portanto, figura de retórica.

No Brasil, nem tanto. Apenas a título de comparação convém assinalar que o Brasil possui atualmente cerca de 2 milhões de universitários. Se fossem mantidas aqui as proporções americanas, o Brasil deveria ter um número de alunos quatro vezes maior—uma constatação que apenas uma vez mais reforça a tese de que o Brasil clama por um grande programa nacional de democratização do acesso à educação superior. A julgar pelos números, o Brasil continua na era Jeffersoniana, concebendo a universidade como um espaço para alguns poucos privilegiados.

Que a universidade deve servir à sociedade que a criou parece não haver dúvidas. Resta, no entanto, saber a que sociedade deve servir. E neste sentido, parece evidente que num país democrático a universidade precisa romper

com o elitismo que a concebeu e engajar-se de forma clara num programa nacional que promova o acesso amplo das populações hoje excluídas.

Esta é, pois, uma crise quantitativa com enorme impacto qualitativo sobre a vida futura da sociedade brasileira. Martin Trow, há alguns anos atrás, estabeleceu uma hierarquia para os sistemas educacionais, com base no quantitativo de oportunidade de acesso à educação superior. Na sua classificação, há três sistemas: o sistema de elite; o sistema de massas; e o sistema universal. Na classificação de Trow, no sistema de elite apenas 15% dos alunos da faixa etária de 18 a 24 anos têm acesso à educação superior; no sistema de massas, este percentual sobe para até 40%; e no sistema universal o acesso supera os 40%. A Europa hoje abandonou o sistema de elite e partiu há alguns anos para o sistema de massas. Na Grã-Bretanha, por exemplo, o número de alunos quadruplicou nas duas últimas décadas, o número de instituições de educação superior duplicou, e em 1995, 32% dos alunos da faixa etária apropriada estavam no ensino superior. Ou seja, o sistema de educação superior da Grã-Bretanha há muito se tornou um sistema de massas e parte hoje agressivamente para transformar-se em um sistema universal.

Nos EEUU, o sistema já está universalizado há algum tempo, mas as últimas investidas de Bill Clinton (agressivamente colocando o dinheiro ao lado do discurso) pretende tornar até o final deste ano o acesso ao ensino superior tão comum quanto o acesso ao segundo grau. Para isso tornou praticamente gratuito o ensino superior para todos os que freqüentam os colleges públicos e bem mais barato para os “in-state residents” de todas as universidades e que vem de famílias com rendimentos de até 80000/dólares/ano. É entendimento de Bill Clinton que é através da educação que os EEUU construirão a ponte para o Século XXI (imagem que caracterizou a sua campanha à reeleição) e consolidarão de vez a sua liderança no planeta.

No Brasil, o acesso à educação superior está restrito a cerca de 10% da população da faixa etária apropriada. Na classificação de Trow, portanto, temos não apenas um sistema elitista, mas um sistema altamente elitista. Para chegarmos a um sistema de massas teríamos que duplicar a atual população universitária e para chegarmos próximos a um sistema universal teríamos que quadruplicar o atual alunado.

O atual governo que sequer tomou conhecimento dos esforços do ex-ministro Murílio Hingel para a elaboração de um amplo programa nacional de democratização do acesso à educação superior, adotou pelo menos três medidas neste sentido: a primeira, a criação dos cursos seqüenciais—a versão brasileira dos “colleges” america-

nos; a segunda a abertura franca ao comércio educacional; e a terceira, a exigência (acompanhada de torniquete financeiro) de ampliação de vagas no sistema federal. Das três, só a comercialização e privatização da educação superior têm logrado êxito. Os cursos sequenciais têm boas chances no setor privado, mas serão um fracasso no setor público, a se manter a atual política; e o aumento de vagas na universidade federal tem limites bem maiores do que imagina o MEC.

Para entrar no mérito destes esforços, no entanto, é preciso discutir antes o que entendemos que devam ser os objetivos da educação superior e isto nos leva à discussão da terceira grande crise—a crise de modelo, o terceiro matador silencioso.

A crise de modelo deriva da definição que fazemos da função da educação superior. É importante lembrar que estamos falando em “educação superior” e não em Universidade. Hoje, queiramos ou não, temos que reconhecer que a educação superior é uma atividade de funções múltiplas. Os EUA, em especial o estado da Califórnia, mais do que ninguém, decidiu tornar estas múltiplas funções donas de territórios específicos. Em 1960, o plano mestre para a educação superior da Califórnia definiu um sistema hierárquico tri-partite: o sistema UC; o sistema CalState; e o sistema dos Colleges. Do sistema UC fazem parte as universidades de elite do estado (UCLA, UC Berkeley, UC San Diego, UC Davis, etc.). Estas universidades têm ensino, pesquisa, extensão, mestrados, doutorados—enfim, são o que em geral entendemos por universidades de verdade—instituições promotoras dos objetivos tradicionais de disseminação e do avanço das artes e das ciências e de seu direcionamento para a cidadania e a melhoria da qualidade da vida da nação. Do grupo CalState fazem parte instituições como CalState Long Beach, CalState Los Angeles, Cal State San Francisco, etc. São instituições especializadas em ensino de graduação e, só muito raramente, são autorizadas a desenvolverem atividades de pesquisa, extensão, ou a oferecerem mestrados e doutorados. Estas atividades são próprias do grupo UC. E, por fim os Colleges—instituições pós-secundárias destinadas a atender a grande massa em sua demanda por habilidades operacionais rapidamente adquiríveis.

Este sistema, escancaradamente hierárquico, começa a se instalar hoje na Europa (com exceção da Suécia) e tem na Open University, na Fernuniversität e outras iniciativas de ensino à distância e de educação continuada algumas de suas melhores expressões de que o modelo tradicional de universidade já não mais atende a todas as exigências, certas ou erradas, que a sociedade faz dela.

Estas orientações não surgem por acaso. Elas expressam a percepção de três necessidades importantes e legítimas

que precisam ser consideradas: a) a necessidade de garantir o avanço autônomo e desatrelado do conhecimento; b) as necessidades do Estado, em geral ditadas por projetos de desenvolvimento de governos e pela demanda de mão de obra altamente qualificada; e c) as necessidades do indivíduo, ditadas pelo seu desejo e pelo seu direito de investir em si próprio. Estas necessidades, embora conflitantes em alguns casos, não são na verdade antagonicas. Entretanto, por trazerem à tona a possibilidade de alteração na escala das prioridades, são facilmente ideologizadas e tratadas como se assim o fossem.

As comunidades universitárias, amparadas pela história e pela necessidade de pensar o futuro, insistem na visão da universidade como guardiã da ciência e da arte e exigem autonomia e desatrelamento das demandas imediatistas e utilitaristas de mercados e governos; os governos, por sua vez, sentindo-se amparados pelas urnas, buscam implementar seus projetos de desenvolvimento e exigem que as universidades ou se ajustem aos novos tempos ou pereçam; os indivíduos, por fim, em especial os excluídos dos sistemas de elite, sentem que a educação pode ser a grande oportunidade para mudarem e melhorarem as suas vidas.

Poucos têm dificuldade de entender a importância destas três necessidades, mas não há dúvida de que é grande a resistência à idéia da educação superior para as massas. Como esta demanda só tende a crescer—o que não é excepcionalismo brasileiro—o grande desafio hoje em países como o Brasil é como adaptar um sistema extremamente elitista às demandas populares por acesso ao ensino superior, sem dismantelar ainda mais as poucas boas universidades que temos.

Fica evidente que as IFES, na forma em que estão estruturadas, instrumentalizadas e sub-financiadas, não têm a menor condição de atender as presentes demandas por expansão, sem colocar em sério risco o seu padrão de qualidade. Fica, por outro lado, também evidente que ou as IFES se instrumentalizam, com apoio financeiro do governo, para enfrentar o desafio ou estarão condenadas a serem marginalizadas do processo de expansão da educação superior, ficando esta tarefa entregue às instituições particulares ou à vereda sugerida pelos cursos sequenciais, o que as descaracterizaria como Universidades. Nesta questão, no entanto, não há mistério. Como escreve Christopher Ball, “Há uma correlação real e direta entre o nível de recursos e a qualidade da educação. Ninguém acredita que uma expansão massiva da educação superior seja possível sem um aumento substancial de recursos. . .”. É claro que há bolsões de ociosidade no sistema federal. Entretanto, embora progressos no tocante à eficiência sejam possíveis, a política produtivista que imagina que vamos eter-

namente poder fazer mais com menos tem os seus limites e precisa ser denunciada como insuficiente para lidar com um programa sério de deselitização, com qualidade, da educação superior.

Tem sido norma no Brasil a idéia de que a educação superior deve ser oferecida apenas a quem comprove competência nos exames vestibulares, por mais diferenciados que sejam os seus níveis de exigência. Algumas universidades, há alguns poucos anos atrás, orgulhavam-se de ter um ponto de corte que deixava ociosas cerca de 30% das vagas oferecidas. Hoje, esta postura começa a mudar, não tanto por causa de novos processos seletivos, mas porque cresce o sentimento de que, além de respeitar os direitos da academia e dos governos, há que se respeitar o desejo de indivíduos de buscar uma educação continuada—educação que freqüentemente precisa se situar em nível pós-secundário.

Pelo acima exposto a respeito da economia da educação e, principalmente, pela compreensão de que a educação na pior das hipóteses sempre faz bem—para o indivíduo e para o país—cresce o sentimento de que a educação superior deve estar disponível para todos os que seriamente a procuram. Em educação nada se perde, razão pela qual é importante resistir às explicações economicistas sobre questões como índices de evasão, taxas de sucesso, integralização curricular, etc. Estas perspectivas invariavelmente mostram-se incapazes de perceber o óbvio: que a vida valida as disciplinas mesmo quando cursadas por estudantes que se evadem.

Se é verdade que as três necessidades acima apontadas são legítimas e complementares, a possibilidade de buscar um consenso passa pela construção de uma via de três pistas. Nesta via terão que trafegar (1) os interesses pelo avanço “desinteressado” da arte e da ciência; (2) os interesses explícitos de projetos de desenvolvimento, construídos com a legitimação popular, exigindo uma atualização constante da base das habilidades tecnológicas (segundo Peter Slee, “os engenheiros japoneses consideram que 40% do conhecimento que hoje detêm estará obsoleto em quatro anos”), a caminho da melhoria do padrão de vida da sociedade, da capacidade de competir internacionalmente e de assegurar a nossa soberania nacional; e, (3) os interesses de indivíduos que compõem hoje a grande massa de excluídos da educação superior e que vêem neste nível de educação e na educação continuada não o avanço da ciência e da arte, não a sua inserção em um projeto estratégico nacional, mas simplesmente a possibilidade de melhorarem as suas chances de ascensão social. À academia e ao governo cabe perceber que a liberação plena das energias criativas da sociedade passa também pelo respeito às necessidades das massas excluídas e

pela maximização de seus talentos. Como é difícil de justificar um sistema educacional que de uma forma ou outra não contemple este conjunto de interesses, a possibilidade de elaboração de um esboço consensual implica na definição de quais as pistas em determinado momento histórico devam ser as de maior velocidade.

As políticas do MEC nestes últimos anos, em especial com relação às IFES, têm colocado as universidades na pista da direita, e em alguns casos no acostamento, enquanto os interesses individuais, alimentados por um *laissez faire* neo-liberal darwiniano acelera na pista da esquerda, confundidos pelo governo como os seus próprios interesses e, pior, como os interesses do Estado. Para fazer com que este trânsito flua normalmente urge que a Academia e o governo considerem algumas coisas. A Academia precisa (1) perceber a legitimidade e a diversidade dos interesses em jogo na busca por formação superior e continuada e (2) analisar seriamente até que ponto pode contribuir para pôr fim ao elitismo, engajando-se na medida do possível nos projetos de desenvolvimento e na democratização do acesso ao conhecimento. Como escreve Heather Eggins, “se o conhecimento de é de fato poder, insistir na manutenção de um sistema de elite significa defender oligarquias—algo indefensável nos dias de hoje” (127). Aqui, na Inglaterra ou em qualquer país democrático! O governo, por outro lado, precisa perceber (1) que o avanço das ciências e das artes deve seguir um caminho próprio, autônomo, sem atropelos de mercados, governos, ou líderes políticos de qualquer espécie; (2) que, por mais que a educação possa ser do interesse de indivíduos ou grupos, o interesse maior do Estado deve prevalecer e, por isso mesmo, o seu esforço de planejamento e investimento deve ser significativamente maior do que é atualmente. É, sem dúvida, fundamental que o país desative a bomba-relógio da repressão quantitativa, fruto do nosso elitismo histórico, mas é também fundamental que no processo não se ative a bomba-relógio da baixa qualidade. Os cursos sequenciais não podem ser usados para transformar as poucas universidades que temos em “colleges” e a educação pelo lucro não pode passar a ser sinônimo de Universidade. O governo precisa ainda entender que todo trabalho exige energia para a sua realização, ou, para os que gostam do raciocínio econômico, que para atingir certos resultados é preciso ter certos recursos.

Retornamos, pois, à questão de investimentos. No contexto da crise financeira brasileira, esta é uma questão complicada de sugerir, mas é difícil de imaginar que se possa retirar as universidades do acostamento, fazê-las acelerar rumo ao avanço científico e tecnológico, ou ainda, é difícil de imaginar a democratização do acesso nos níveis in-

ternacionais de uma educação superior de massas, sem que tenhamos um orçamento compatível com tal esforço, ou um PROER educacional de tempos em tempos. E

isto é fundamentalmente uma decisão política—uma decisão que exige que se some à clareza, honestidade, audácia e fervor patriótico.

Obras citadas:

Amaral, Nelson do. "A Riqueza de um País e os Recursos Públicos Aplicados em Educação". (Palestra proferida na Universidade Federal de Santa Catarina em 22 de julho de 1999).

Ball, Sir Christopher. *Higher Education into the 1990s—New Dimensions*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1989.

Bluestone, Barry. 1993. "Umass/Boston: An Economic Impact Analysis." Boston: University of Massachusetts at Boston.

Girling, Robert et al. 1993. *Economic Impact of the California State University on the California Economy: 1993-2002*. Sonoma, California: Sonoma State University.

Creech, Sandra et al. 1994. "The Direct Economic Impact of Texas's Appropriations to Higher Education." *Review of Higher Education* 17 (2):125-42.

Jorge, Elias. "Veritas Quae Sera Tamen" (Informativo No. 1, Março de 1999, 1ª edição). Publicação da Associação Profissional dos Docentes da UFMG.

Levin, Henry M. 1983. *Cost Effectiveness: A Primer. New Perspectives in Evaluation*. Vol. 4. Beverly Hills, Calif.: Sage.

Paulsen, Michael. 1994. "The Effects of Higher Education on Workforce Productivity in the Fifty States." American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.