

# Educação Superior Sem Fronteiras Cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional?

JOSÉ DIAS SOBRINHO\*

Recebido em 01/03/04

Aprovado em 03/05/04

\*\* Professor titular, aposentado, colaborador voluntário da UNICAMP, presidente da RAIES, editor da revista "Avaliação", presidente da Comissão Especial de Avaliação (MEC-SESu, 2003), autor/co-autor de oito livros sobre avaliação da educação superior. (jdias@unicamp.br)

**Resumo:** O texto discute os principais efeitos que a globalização produz sobre a educação superior. De modo especial, este artigo apresenta o panorama global da educação superior sem fronteiras, e discute as manifestações da internacionalização, da educação transnacional, do comércio de serviços educacionais, dos critérios supranacionais e das agências multilaterais. Por fim, o texto apresenta preocupações pelos efeitos da produtorização da educação superior em países pobres, como os latino-americanos, sobretudo diante da possibilidade de que a educação superior venha a ser formalmente considerada um bem negociável a ser regulado pelo Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS/OMC).

**Palavras-chave:** Globalização; Educação Superior transfronteiras; Mercado educacional; Bem público X Bem privado; AGCS/OMC.

**Abstract:** The text discusses de major effects of globalization on higher education, with special emphasis on the global picture of cross-border higher education and on the discussion of education as a marketable commodity, supranational criteria and multilateral agencies. Last, the text expresses some concerns with regard to the effects of the commodification of higher education in poor countries, such as the Latin-American countries, especially in view of the fact that higher education may be formally considered a negotiable commodity to be regulated by the GATT/WTO.

**Key-words:** Globalization; Cross-border higher education; Educational market; Public Good versus Private Benefit; GATT/WTO.

## Globalização e cenários moventes da Educação Superior

Globalização não é um fenômeno novo. Entretanto, nunca antes se manifestara tão intensa e extensamente como hoje, graças sobretudo à evolução extraordinária das tecnologias de informação e comunicação, que podem permitir a uma pessoa, desde que dotada dos meios apropriados, participar quase ao mesmo tempo de acontecimentos locais, nacionais e mundiais. As novas tecnologias de alguma forma alteraram os limites espaciais, mudaram os modos de organização econômica, estenderam e potencializaram as formas de relações humanas, enfim, transformaram as tradicionais percepções do mundo e as maneiras de agir sobre ele. Ao mesmo tempo, há no mundo uma crescente insegurança e um grande aumento da miséria. Desemprego, instabilidade dos mercados, fanatismos religiosos, culturais e econômicos, violência urbana, fome, guerra, droga são aspectos da barbárie que assusta grande parte da humanidade, neste que também é o período do mais avançado desenvolvimento tecnológico.

Além de uma simples contraposição entre efeitos positivos e negativos da globalização, é preciso levar em conta as limitações conceituais e instrumentais para se compreender hoje a complexidade desses fenômenos. “Por exemplo, os conceitos que descreviam dicotomias rígidas como público e privado, gratuito e não gratuito, bem público e mercado, entre outras, perdem valor analítico na medida em que atualmente as fronteiras tendem a borrar-se em contextos de alta complexidade onde os elementos se combinam de maneiras inéditas” (García-Guadilla, 2004: 124).

Essas cautelas metodológicas e conceituais muito raramente são respeitadas. Com efeito, as velhas polarizações continuam a predominar nas análises e posicionamentos. Os debates sobre a globalização e seus impactos na educação superior freqüentemente escorregam para os extremos. Muitos vêem a globalização como o pior dos mundos, culpada de todos os problemas da vida atual. Para outros, a globalização trouxe o mais espetacular desenvolvimento tecnológico, um avanço sem precedentes nas pesquisas biológicas, o mais elevado grau de modernidade e possibilidades antes imaginadas somente em obras de ficção. Quer se adote uma ou outra linha de reflexão ante a globalização, o fato é que ela afeta direta ou indiretamente a todas as instituições e a todas as pessoas do planeta.

Os modos de encarar a globalização intervêm significativamente nas visões sobre as universidades ou, mais amplamente falando, sobre a educação superior. Dada sua enorme importância nos campos em disputa nos contextos amplificadas pela globalização, mais do que nunca a educação superior é hoje um campo atravessado por grandes tensões e conflitos de interesses. Não se tratam apenas de divergências sobre um ou outro aspecto secundário, mas sim, no essencial, de contraditórias concepções sobre educação, particularmente esta de nível superior, intimamente vinculadas às visões de mundo. Essas contradições geram grandes

tensões no ambiente universitário e na comunidade educativa em geral, pois extrapolam os limites físicos dos estabelecimentos de ensino e as culturas dos laboratórios de pesquisa, intervindo nos ambientes econômicos, administrativos e políticos. Portanto, têm elevado interesse, tanto para o mercado, quanto para o Estado e a sociedade em geral.

Uma das graves conseqüências de se operar com lógicas binárias excludentes é que freqüentemente elas se transformam em contraposições morais: o certo (lógico) se transforma em bem (moral), o erro se torna o mal. Tampouco é adequado apresentar as contradições como se fossem simples oposições ou modelos puros. Há possivelmente intercâmbios, imbricações, zonas cinzas, mestiçagens ideológicas. Um bom exemplo de limites imprecisos é a questão do público e privado. Tendo sempre presente a observação anterior de que constituem uma contradição complexa e não uma oposição simples, e para facilitar a argumentação, apresento aqui duas visões predominantes de educação superior. São duas visões de mundo divergentes que respondem a interesses distintos, porém que também se imbricam em muitos aspectos. De um lado, a idéia de que a educação é um direito social e um bem público; de outro lado, a idéia de que a educação é bem que se pode adquirir privadamente, como qualquer item de negócio, e, portanto, beneficia individualmente aqueles que por ela pagam. O mesmo vale para a formação, o saber, o conhecimento, as aprendizagens.

A educação superior ganha novas dimensões neste mundo de comunicações e interdependências globais, pois é o principal espaço público de produção de conhecimento e de formação. Isto é defendido tanto por aqueles que entendem o conhecimento e a formação como elementos fundamentais de inclusão social e da emancipação humana em geral, criando melhores condições de vida para todos, como por quem os entende como valores centrais de competitividade e sucesso individual no mundo dos negócios e do trabalho.

Em outras palavras, a educação superior tem uma enorme centralidade nas transformações globais tanto para os que a concebem como bem público que deve, então, ser provida e regulada pelo Estado, através de recursos do erário e de provedores privados que atendam às exigências regulatórias e políticas educacionais nacionais, quanto para aqueles que a tratam como serviço comercializável e disponível às iniciativas mercadológicas de novos provedores privados, locais ou transnacionais, que vão imprimindo novas modalidades de gestão e organização e interferindo nas missões essenciais das instituições educativas. Seja entendida como bem público e de interesse da sociedade ou serviço comercializável e de interesse privado, a enorme relevância da educação superior é ampla e incontestavelmente reconhecida.

Para os primeiros, a importância da educação superior não reside simplesmente no fato de que ela forma uma parte da juventude nacional, constrói e pre-

serva conhecimentos e culturas, e realiza a grande maioria de pesquisas, que por sua vez levam ao desenvolvimento das técnicas e à produção dos instrumentos de desenvolvimento e de modernização do mundo, mas também porque busca a compreensão radical da história, propicia ricas experiências interpessoais, engendra intercâmbios e comunicações humanas nos ambientes partilhados dos *campi*, elabora as críticas, as análises e os fundamentos éticos da vida social. Ou seja, a educação superior, nesta perspectiva e com estes valores, tem compromisso com a verdade e com o desenvolvimento humano, tem como fim o aperfeiçoamento do cidadão e da sociedade.

Entretanto, a globalização, quando exacerba e leva às últimas conseqüências sua dimensão de mercado global interdependente, acaba estendendo uma mentalidade mercadológica a todo o tecido social e submetendo todas as coisas e fenômenos a uma racionalidade economicista. Apagam-se as fronteiras físicas, reduzem-se as tarifas alfandegárias, flexibilizam-se os meios de exportação de produtos, organizações empresariais, técnicas e estratégias comerciais. Tudo se reduz à noção de mercadoria, tudo é privatizável e comercializável, inclusive o saber, a educação, a formação. Os meios adquirem significação de fins. O fim prioritário acaba sendo o lucro.

As dificuldades estruturais da empregabilidade, as novas características dos empregos, a grande facilidade de viagens e intercâmbios, o prestígio social de um título obtido no exterior, o fenômeno das fugas de cérebros, tudo isso misturado e potencializado pelo desenvolvimento tecnológico dos meios de informação e comunicação, pela ampliação do acesso a esses recursos, em combinação com o enorme decréscimo na capacidade de financiamentos públicos, cria as condições favoráveis para aumentar cada vez mais a quantidade e os tipos de fornecedores de serviços educativos com fins de lucro. A nova economia baseada no conhecimento útil favorece o crescimento da demanda por mais educação e pelo fornecimento transfronteiriço, ao mesmo tempo que se retrai o papel do Estado na prestação direta dos serviços educacionais.

O mercado globalizado e a centralidade da economia reforçam a idéia de que educação é bem privado, que beneficia individualmente aquele que paga seus estudos independentemente da nacionalidade do provedor. Já em 1962, Friedman sustentava que o indivíduo bem sucedido obtém sua recompensa na economia de mercado, isto é, “um retorno sobre seu investimento inicial” (Friedman, 1962: 100). Assim, para Friedman, o referente de qualidade é o mercado e o valor econômico é o critério do valor da educação, e esta é um serviço a ser oferecido livremente: “Os serviços educativos podem ser prestados por empresas privadas que funcionam para produzir lucro ou por instituições não lucrativas” (Friedman, 1962: 89). O papel do Estado se limitaria a garantir a proteção dos mercados e dos contratos entre indivíduos. Aí estavam algumas das bases da privatização que

ganhou corpo e mundo, maximizando-se com a globalização neoliberal nas décadas seguintes.

A educação é um “bem comum, público” ou, ao contrário, um “bem ou serviço de consumo, privado”? Esta é a grande questão de fundo para as reformas educacionais que se discutem ou se empreendem. A questão se refere a fenômeno complexo, que não admite uma simples resposta disjuntiva. Admitindo que é uma fórmula possivelmente redutora, João Barroso identifica quatro tipos de respostas a esta questão:

**A educação superior tem uma enorme centralidade nas transformações globais tanto para os que a concebem como bem público que ser provida e regulada pelo Estado ... quanto para aqueles que a tratam como serviço comercializável e disponível às iniciativas mercadológicas de novos provedores privados, locais ou transnacionais.**

“- A educação é um bem essencialmente público e nesse sentido justifica-se a preponderância da intervenção do Estado (no financiamento e na operacionalização da oferta do serviço educativo) que pode ir até à forma extrema do ‘monopólio estatal’, com a supressão ou grande limitação do ensino privado.

- A educação é um bem essencialmente privado e nesse sentido não se justifica qualquer intervenção do Estado, devendo a oferta educativa ser assegurada por um mercado inteiramente livre e desregulado e a expensas dos indivíduos interessados (ainda que admitindo a existência de benefícios fiscais para as despesas com a educação).

- A educação é um bem predominantemente público que produz benefícios privados e, nesse sentido, cabe ao Estado uma grande parte do financiamento, regulação e prestação de serviço educativo, com a participação (ao nível do financiamento e da definição da oferta educativa) dos outros beneficiários do sistema (em particular os alunos e suas famílias, os futuros empregadores, etc.).

- A educação é um bem predominantemente privado que produz externalidades públicas pelo que, embora cabendo ao Estado contribuir de maneira significativa para o financiamento do serviço educativo (tendo em conta essas externalidades), ele deve reduzir a sua intervenção ao mínimo, para permitir o funcionamento de um ‘quase-mercado’ educativo, baseado na concorrência e autonomia dos prestadores de serviço e na livre-escolha dos consumidores” (Barroso, 2003: 90).

Estudando os casos mais específicos de Portugal e Inglaterra, mas podendo suas conclusões serem estendidas para muitos outros países, guardadas as especificidades, Clementina Marques Cardoso aponta que as reformas de ensino empreendidas nesses países apresentam os seguintes quadros de referências:

- “- uso de instituições e práticas privadas como referência na definição de prioridades e nos processos de decisão;
  - supremacia dos princípios e mecanismos de mercado sobre os princípios de cidadania, escolha e mecanismos de provisionamento e financiamento democráticos;
  - selecção de escolas pelas famílias, selecção de alunos pelas escolas e segregação curricular;
  - liderança individual, iniciativa empresarial e competição são utilizados como modelos de conduta profissional, para as relações de escola e inter-escolas;
  - supremacia dos princípios empresariais sobre os princípios educacionais; e predominância dos critérios financeiros sobre os critérios educacionais.”
- (Marques Cardoso, 2003: 183).

Com maior ou menor visibilidade, essas características estão presentes nas instituições de educação superior tanto públicas como privadas. Mesmo que elas não configurem necessariamente a privatização propriamente dita, tal como esta se efetua em outros setores da economia que por natureza estão voltados ao lucro, essas características são traços importantes do “quase-mercado” educacional ou, ainda, do “capitalismo acadêmico”.

## Educação Superior sem fronteiras

A rigor, essas características já bastante comuns a diversos sistemas de educação superior de várias partes do mundo não correspondem com precisão ao conceito tradicional de internacionalização universitária. Por vocação e tradição, a universidade tem sido uma instituição que preserva e alimenta a dimensão internacional, seja pelo sentido da ciência e pelos critérios de qualidade e cientificidade, seja pelos intercâmbios institucionais e mobilidade de estudantes e professores.

O sentido predominante da internacionalização universitária sempre foi o de colaboração acadêmica buscando o avanço da ciência e da educação. A internacionalização, tradicionalmente, se expressa pela mobilidade de estudantes e também professores, e isso incide sobre organizações intergovernamentais, agências de cooperação e programas institucionais. A cooperação acadêmica pode ser

altamente potencializada hoje em dia pela interconexão das instituições e de grupos de pesquisadores, ou seja, pela constituição de redes mundiais permitindo o acesso imediato a informações longínquas, unindo o local ao global.

Entretanto, nem tudo são flores na internacionalização. A relação acadêmica internacional, de caráter cooperativo e solidário, evidentemente ainda existe nas universidades, porém, os países pobres têm nela uma escassa participação como produtoras de conhecimento. Por exemplo, apenas cerca de 4% das instituições de educação superior latino-americanas (e os dados brasileiros não fogem muito dessa média geral) desenvolvem práticas e possuem estruturas formais consolidadas e adequadamente aparelhadas de pesquisa sistemática. Além disso, muito escassos têm sido os financiamentos para ciência e tecnologia e tímidas são as iniciativas governamentais e institucionais para ampliar a inserção dos acadêmicos e da população latino-americana em geral na sociedade global de informação e nas tecnologias de impacto mundial. Em virtude disso, os países pobres ou emergentes acabam se tornando mais vulneráveis à penetração de serviços educacionais transfronteiriços, de sentido mais comercial que de cooperação acadêmica sem objetivos de lucro.

Com efeito, na atualidade, além desse fenômeno da internacionalização entendida como intercâmbio acadêmico solidário e não competitivo, cujo sentido principal está mais vinculado às iniciativas e programas de mobilidade estudantil e cooperação acadêmica, a globalização instaura outros processos e objetivos heterogêneos e ainda não muito bem delimitados, que impregnam de motivações econômicas as práticas educativas. É verdade que os mercados e os projetos políticos nacionais diferem muito uns dos outros e isso produz diferentes sistemas e instituições de educação superior. Entretanto, para além das especificidades, observam-se esforços organizados na direção das similitudes e até mesmo da homogeneização. As mudanças que ocorrem na economia global e as grandes transformações nos planos nacionais e regionais, especialmente a criação dos blocos de nações, têm produzido uma busca de emulação, interdependências e convergências entre as instituições de educação superior. “A interdependência internacional, as economias vinculadas, as ‘aldeias globais’, as comunicações via satélite, as empresas multinacionais e o desaparecimento de produtos manufaturados totalmente ‘nacionais’ nos estimulam a pensar seguindo as linhas da unidade e da semelhança” (Rothblatt e Wittrock, 1996: 14). Entretanto, as respostas locais às demandas educativas não serão totalmente convergentes, dadas as diferenças econômicas, culturais, sociais e de situação histórica de um país a outro. Por isso, é preciso sempre recorrer a uma epistemologia da complexidade, que possa dar conta do enredado de significações, das diferenças e das contradições.

A esta altura é importante estabelecer uma distinção que não é apenas nominal, porém mais agudamente conceitual. Embora empregados num mesmo con-

texto, às vezes indiferenciadamente, alguns termos guardam uma significação muito própria. É o caso de educação sem fronteiras, transnacionalização etc., expressões que não podem ser simplesmente confundidas com a internacionalização, no sentido como esta foi anteriormente apresentada. As noções que se seguem são baseadas em definições que estão sendo utilizadas nos âmbitos dos acordos sobre o comércio da educação e o fornecimento transfronteiriço de serviços de educação superior, portanto, nos círculos da OMC, da OCDE, da Unesco, do Banco Mundial e de outras agências multilaterais. Utilizo aqui os termos apresentados por Jane Knight:

**“Educação transnacional:** Todos os tipos de educação superior nos quais os aprendizes se encontram num país diferente daquele em que está baseada a instituição que a dispensa; (Unesco, 2001, p. 8).

**Educação sem fronteiras:** Iniciativas de educação que transcendem as fronteiras tradicionais do ensino superior, sejam geográficas ou conceituais (CVCP, 2000, 7).

**Educação transfronteiras:** Expressão genérica empregada para descrever o fornecimento de serviços educativos nos quais o professor, o aprendiz, o programa, a instituição ou os materiais do curso franqueiam uma fronteira nacional.

**Comércio de serviços educativos:** Fornecimento de serviços educativos através das fronteiras com fins comerciais ou em vista de um ganho econômico;

**Liberalização do comércio:** promoção do crescimento do comércio pela eliminação dos obstáculos que se opõem a uma maior liberdade das trocas. Os acordos comerciais como AGCS, ALENA, EU e APEC são entidades jurídicas dotadas de regras e obrigações formais concebidas para liberar sistematicamente o comércio dos obstáculos ou impedimentos existentes.” (Knight, 2004: 91).

Essas expressões denotam recentes realidades da educação superior. Elas se referem a tipos alternativos de instituições, com distintos modelos de processos de ensino e de aprendizagem, que constituem novos espaços educacionais transfronteiriços. As instituições buscam seus espaços em nichos especiais dos mercados locais ou internacionais. Essa modalidade globalizada, transnacional, sem fronteiras, de livre negociação, tende a tomar a educação como um objeto de exportação e de comercialização, utilizando largamente os recursos das novas tecnologias (universidades virtuais) e novos tipos de contratos comerciais (filiais, franquias, alianças estratégicas).

De modo especialmente destacado, esse fenômeno se caracteriza pela:



- “ampliação de oferta educativa em espaços supranacionais;
- novas modalidades de estudos que surgem pela virtualização da educação superior;
- e compatibilidade e comparabilidade em nível internacional dos sistemas nacionais de educação superior, que em algumas ocasiões se expressa como convergência destes sistemas” (Sebastián, 2003: 234).

Cabe destacar que a globalização centrada nos valores e regras da economia produz efeitos importantes também nos processos institucionais internos; por exemplo, na concepção e no exercício da autonomia, nas relações com os conhecimentos, nos modos de produção da ciência e na formação profissional. Isso tem a ver, ao menos em grande parte, com as relações econômicas transnacionais, com os blocos e as alianças comerciais e, certamente, com a ampliação e modernização das novas tecnologias de informação e comunicação. De um lado, opera-se uma grande diferenciação institucional, conforme convém ao mercado, promovendo-se a criação e expansão de novos tipos e áreas de serviços educacionais; por outro lado, surge a exigência da comparabilidade de cursos ou carreiras profissionais, a equivalência de títulos e diplomas acadêmicos e, por isso, a compatibilidade de currículos e programas.

A elevada competitividade que a educação superior atualmente enfrenta faz com que as instituições busquem novas formas que lhes permitam melhores condições de sobrevivência. A competitividade agora não é só local. Muitas instituições de larga tradição universitária estão estabelecendo alianças estratégicas com similares de outros países. Este fenômeno resulta na constituição de conglomerados de instituições educativas cuja forma mais flexível seria mais adequada às necessidades do mercado. Por exemplo, a Universidade de Viena de Economia e Administração de Negócios tem oferecido um mestrado internacional em administração em conjunto com a Universidade da Carolina do Sul. A Universidade Stanford e a Universidade da Califórnia em São Francisco fundiram seus hospitais e clínicas. Universidades e Bibliotecas americanas e inglesas se consorciaram para oferecer cursos a distância. Junto com inúmeras iniciativas de alianças institucionais que estão proliferando, surgem muitas agências e associações com o objetivo de viabilizar e fortalecer os processos de alianças estratégicas e conglomerados educacionais.

A ocupação do mercado educativo transfronteiriço na América Latina é pouco estudada. Seguem-se algumas informações, a maioria delas relativamente ao México e Argentina. “No caso do México foram identificadas algumas universidades a distância como a Open University, do Reino Unido; a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de Espanha; Phoenix University, dos Estados Unidos; Atlantic International University; Newport University. (...) No

caso da Argentina: a Universidad Autónoma de Barcelona, a UNED de Espanha, a Universidad Politécnica de Madrid, a Pacific Western University, a Universidad Abierta Iberoamericana e a New York University; e com focos de desenvolvimento de pesquisa, Harvard University e Universidad de Salamanca (Marquis, 2002). Há universidades a distância que têm sedes em outros países. Por exemplo, a Atlantic International University (de Honolulu, Hawaii) tem endereços no México, Colômbia, Bolívia, Equador, Guatemala. A Bircham International University funciona com um escritório de representação no México. Também funcionam instituições como a Oracle University, que intervêm na provisão de serviços de formação contínua, em forma autônoma, com sedes em muitos países da América Latina: México, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Oferecem capacitação e mestrados” (García-Guadilla, 2004: 113/114). Diversas instituições espanholas, cubanas, norte-americanas e de outros países têm oferecido cursos de “pós-graduação” na América Latina, muitos deles com qualidade bastante discutível. Via de regra, esses cursos não correspondem às exigências mínimas do mestrado e doutorado brasileiros. Em muitos casos, tratam-se de cursos conhecidos como “MBA”, de atualização ou aperfeiçoamento profissional.

No “capitalismo acadêmico” globalizado, que faz das universidades e instituições educativas em geral empresas de negócios sem fronteiras, o indivíduo social se transforma em cliente, a sociedade se degenera em mercado. Essa mentalidade geral e essas práticas produzem uma certa desestabilização da noção de bem público na educação superior. Como observa García-Guadilla, “pela primeira vez na história, a educação superior se sente acossada por forças comerciais, de tal natureza, que estão conseguindo desestabilizar o caráter de bem público que até agora era inerente à educação” (2004: 9).

O conceito de qualidade da educação superior vem sofrendo uma profunda alteração. Considerada um produto comercial globalizado, a educação superior sem fronteiras se rege predominantemente pelas regras do mercado e deve incorporar como um dos seus valores centrais a capacidade de competir. Em grande parte, a educação superior perde sua função política de formação para a cidadania e os objetivos nacionais. As instituições estrangeiras, motivadas pela lucratividade, acabam concorrendo com as instituições dos países que as hospedam, sem muitas das obrigações destas, como: fazer pesquisas de interesse nacional, oferecer cursos em áreas pouco rentáveis, orientar-se pelo plano nacional de educação e, principalmente, prestar contas às instâncias locais de regulação.

O conceito de qualidade se desvincula do conceito de bem público. Como diz Teoboho Moja, “Na economia em via de globalização, o ensino superior se inscreveu na ordem do dia da OMC não pela sua contribuição ao desenvolvimento, mas como serviço de troca ou mercadoria que serve para aumentar os lucros dos países que têm os meios de fazê-lo um comércio e exportar seus programas de

ensino superior. O ensino superior se tornou um mercado que se conta por bilhões de dólares, dado que a quantidade de educação aumenta rapidamente e dobra, parece, a cada cinco anos.” (Moja, 2004: 183).

A qualidade passou a ser definida por critérios supranacionais baseados em determinantes econômicos. Estão sendo criados instrumentos supranacionais de controle, tais como agências de acreditação para assegurar os padrões gerais de qualidade. Essa tendência de adoção de instrumentos de controle e de padrões supranacionais tende a adquirir mais força caso a educação venha a ser formalmente definida como serviço regulado pelos acordos firmados no âmbito da OMC<sup>1</sup>.

Os critérios supranacionais de definição e de controle da qualidade, nos moldes de um serviço comercializável, obviamente aprofunda a tensão entre cooperação e competição e, como temem muitos educadores, representa um duro golpe à autonomia universitária e à soberania nacional. O controle transnacional, mediante instrumentos de regulação e acreditação, passa a ser fundamental para não só assegurar a comparabilidade e compatibilidade entre os serviços oferecidos, os padrões e procedimentos acordados, como também para consolidar a cultura do mercado globalizado da educação superior, isto é, sobretudo fortalecer ainda mais seus interesses econômicos em escala mundial e flexível.

## Educação sem fronteiras no marco do AGCS

A liberalização de serviços educativos com caráter lucrativo e transnacional se realiza por meio de quatro modos previstos no marco regulatório do AGCS, os quais definem o uso da expressão “educação sem fronteiras”: através da fronteira (educação a distância, universidades virtuais, ensino por meios eletrônicos), consumo no exterior (estudante/consumidor se desloca para o país do provedor), presença comercial (provedor tem instalações comerciais em outros países) e movimento de pessoas físicas (deslocamento de professores/pesquisadores a outros países para receber/prestar serviços educativos). O conceito de transnacional se refere ao movimento real ou virtual de estudantes, professores, conhecimentos e programas de um país a outro, para além das fronteiras geográficas e jurisdicionais (Knight, 2004: 39).

A liberalização de serviços educativos, já bastante praticada, será amplamente potencializada se e quando a educação superior venha a ser formalmente incluída na lista de serviços a serem regulados pelo Acordo Geral sobre o Comér-

1 A OMC, Organização Mundial do Comércio, criada em 1994, é um organismo intergovernamental encarregado de promover o livre comércio internacional. No âmbito da OMC, em 1947 foi criado o GATT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio) e, em 1994, o AGCS (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços). O AGCS é o capítulo da OMC especializado na intermediação e regulação dos acordos gerais sobre o comércio de serviços. Na lista de serviços que poderão ser regulados pelo AGCS está a educação, de modo muito especial a educação superior, dada sua enorme importância como mercado.

cio de Serviços (AGCS)<sup>2</sup>. Essa proposta ainda não foi aprovada pelos países membros da OMC, mas já divide seriamente o campo da educação superior. De um lado, é vista como valiosa oportunidade de oferta de serviços num mercado que movimentava bilhões de dólares e que duplica o seu montante a cada cinco anos. Por outro lado, pesa como grande sombra sobre uma parte considerável da comunidade acadêmica e educativa, que não abre mão do princípio público da educação, mas que sequer pode participar das discussões.

Para aqueles que consideram a educação um bem público e direito social inalienável, os efeitos negativos da liberalização dos serviços educativos ganham mais proporção à medida que se considera que, mesmo não aprovando oficialmente a proposta específica da educação como serviço comercializável, um país pode sofrer os efeitos que resultam de compromissos de tratamento nacional em outros setores, excetuados aqueles serviços que são fornecidos no exercício do poder governamental. Porém, não há nada que defina com clareza e sem ambigüidades que serviços são esses. Assim, se um país membro pleiteia que um outro flexibilize as condições de acesso no setor de transportes, ou de informática, por exemplo, poderá estar obrigado, dependendo de como se interprete o princípio de “tratamento igual e uniforme”, a liberalizar os serviços educativos, facilitando a abertura aos empreendimentos transnacionais nesta área. De todo modo, as obrigações de tratamento igual e uniforme numa mesma área de serviços são claras. Como explica Jane Knight, “se um fornecedor estrangeiro estabelece um campus anexo no país A, o país A deve oferecer a todos os membros da OMC as mesmas possibilidades ou o mesmo tratamento. Se o país A decide proibir ao país B de fornecer um serviço específico, todos os membros da OMC são também privados dessa possibilidade.” (Knight, 2003:93).

Importante levar em conta que a AGCS estabelece o marco regulatório da prestação e negociação de serviços para 144 países pertencentes à Organização Mundial do Comércio e que respondem por 95% do comércio mundial. Dentre esses serviços, a educação, e de modo especial a educação superior, se apresenta como um mercado atraente e em grande expansão. Calcula-se que o comércio de serviços educativos seja superior a trinta bilhões de dólares somente nos países sob a égide da OCDE. Em alguns países, os serviços de educação superior estão entre os cinco principais itens de exportação e representam no mínimo 3% do total de serviços. Segundo estudos da OCDE, os Estados Unidos faturam, por ano, somente em matrículas de estudantes estrangeiros em cursos superiores, algo como 14 bilhões de dólares, quantia que alcança mais de uma vez e meia a soma dos

---

2 Os serviços no âmbito da AGCS são: administrativos (serviços profissionais, computacionais, comunicacionais); construção e engenharia; distribuição; educativos; ambientais; financeiros; saúde; turismo e serviços relacionados com viagens; de recreação; culturais e desportivos; transporte e outros. Ver Sánchez, in García-Guadilla, 2004: 24.

orçamentos públicos para a educação superior do conjunto dos países latino-americanos<sup>3</sup>.

É inevitável o crescimento do comércio dos serviços educacionais mediante a iniciativa altamente lucrativa dos provedores transnacionais. Uma das graves conseqüências dessa expansão é que os novos provedores transnacionais privados tenham o poder de determinar as fórmulas de financiamento, os currículos, os programas, as características da formação, por sobre as universidades, os agentes da educação, os Estados e as sociedades nacionais. Os centros das grandes decisões dessa forma sofreriam um deslocamento. Já não mais seriam tanto os Ministérios de Educação (já menos influentes que os da área econômica), tampouco os acadêmicos e educadores, nem mesmo as sociedades nacionais os protagonistas das formulações e das decisões em matéria educacional.

Por essa razão, também aumentam os protestos dos representantes de educadores comprometidos com o sentido do bem público. Por exemplo, quatro organizações, representantes de quatro mil instituições de educação superior do Canadá, Estados Unidos, Grã Bretanha e outros países europeus, em documento assinado em setembro de 2001, repudiaram fortemente a proposta de inclusão da educação na lista de serviços entregues ao livre comércio.

As comunidades educativas e os países em desenvolvimento se sentem ainda mais vulneráveis pelo fato de que têm a lógica de privadas as organizações que se implantam fora de seus países, mesmo que em suas origens sejam públicas. Assim, uma instituição, que se compromete com os projetos da nação em que está situada, ao oferecer serviços além fronteiras, terá predominantemente interesses lucrativos, mais que compromissos com os projetos políticos e sociais deste país que a acolhe.

## Agências Multilaterais: Acordos e ajustes

Entre educação superior e globalização há uma relação de mão dupla. De um lado, a educação superior é considerada um elemento de elevado valor econômico e social, em virtude da força determinante do saber relativamente à riqueza das nações. Num regime de alta competitividade, as políticas de ampliação do acesso a níveis superiores de escolaridade e de difusão do conhecimento se apresentam como uma grande vantagem competitiva. Daí que a globalização efetue uma forte pressão sobre os sistemas e as instituições superiores por reformas que produzam mais eficiência e mais adequação aos novos contextos.

3 Na América Latina, “quanto ao gasto público, em 1995, se registrou um total aproximado de pouco mais que 9 bilhões de dólares, que corresponde a 0,88% do gasto público como percentagem da média do PIB regional, cifra menor que a média dos países da OCDE, que para o mesmo período se registrou em 1,2%” (García-Guadilla, 2004: 112).

Em razão do potencial de desenvolvimento econômico que tem o conhecimento e tendo em vista as grandes carências educacionais dos países pobres e em desenvolvimento, as agências multilaterais, especialmente o Banco Mundial e a OCDE, insistem nas estratégias que envolvem uma presença mais forte da educação superior nas transformações das sociedades. Embora as experiências do passado sejam agora parcialmente revistas à luz de uma percepção mais sensível às enormes carências dos países pobres, ainda predomina o enfoque marcadamente economicista nas análises, recomendações e políticas dessas agências.

De um modo particular, cabe mencionar uma importante alteração nas tendências do Banco Mundial, relativamente às suas análises anteriores, que atribuíam menor importância à educação superior relativamente à educação básica. Mais recentemente, o Banco não só reconhece o equívoco de análises anteriores, como insiste na tese de que a educação superior é fundamental para desenvolver ainda mais a economia global e alavancar o avanço dos países pobres e emergentes. Mas, também é importante fazer uma segunda observação: se o discurso do Banco Mundial agora se aproxima um pouco mais do discurso da UNESCO, reconhecendo que todo progresso econômico deve se acompanhar de melhores condições de vida para as pessoas, também as posições da UNESCO se aproximam um pouco mais das posições do Banco Mundial, agora admitindo também a importância do desempenho dos mercados globais.

Há alguns anos atrás o Banco Mundial considerava a educação básica mais decisiva que a educação superior para alavancar o desenvolvimento dos países pobres. Recomendava aos Estados que priorizassem a educação básica, pois esta daria, segundo análise de economistas ligados ao Banco, muito mais retorno<sup>4</sup>. Agora, os documentos mais recentes vêm reconhecendo enfaticamente que o progresso social e econômico se realiza principalmente pelo avanço do saber. Segundo análises atuais do Banco, o ensino superior é altamente necessário à criação, à difusão e à utilização do conhecimento e à melhoria das competências técnicas e

---

4 Já em 1998, nada menos que o presidente do grupo do Banco Mundial, James D. Wolfensohn, puxava a corrente de alertas e críticas. Dizia, entre outras coisas, que “quando pedimos aos governos que adotem medidas rigorosas para organizar suas economias, podemos gerar enormes tensões. Quem sofre é o povo, não os governos... Observamos que na economia globalizada de nossos dias os países podem atrair capital privado, podem construir um sistema bancário e financeiro, podem conseguir o crescimento e podem investir nas pessoas – em algumas delas -, porém se os pobres são marginalizados, se as mulheres e as minorias indígenas são marginalizadas, se não se adota uma política de inclusão, seu desenvolvimento corre perigo e não durará... Devemos recordar a todo momento que não podemos nem devemos impor o desenvolvimento por decreto de cima para baixo ou do exterior... Os problemas são demasiado graves e suas conseqüências demasiado importantes para nos conformarmos com as respostas do passado ou as ideologias do momento... O desenvolvimento é muito mais que ajuste. O desenvolvimento é algo mais que pressupostos equilibrados e algo mais que gestão fiscal. O desenvolvimento é algo mais que educação e saúde. O desenvolvimento é algo mais que soluções tecnocráticas... O desenvolvimento consiste em integrar todos os componentes, reuni-los e harmonizá-los”. (Wolfensohn, 1998). É importante levar em conta que o que se costuma conhecer como Banco Mundial é um grupo de instituições; entre essas instituições e entre os seus diversos economistas e coordenadores há contradições, análises e propostas distintas, que nem sempre transparecem nos documentos oficiais.

profissionais, enfim, deve ser visto como prioritário tendo em vista sua correlação com o desenvolvimento econômico dos países emergentes. Em face disso, o Banco Mundial lança um vigoroso alerta: “os países em desenvolvimento e países em transição correm o risco de ser marginalizados na economia mundial altamente concorrencial porque seus sistemas de ensino superior não são suficientemente preparados para tirar partido da produção e da prática do saber; o Estado tem o dever de estabelecer um quadro propício que encoraje os estabelecimentos de ensino

superior a serem mais inovadores e mais sensíveis às necessidades de uma economia global e competitiva do saber e também mais adaptados às condições moventes do mercado do trabalho do capital humano de alto nível; o grupo do BM pode ajudar seus países clientes a tirar proveito da experiência internacional e a mobilizar os recursos necessários para melhorar a eficácia e a faculdade de adaptação de seus sistemas de ensino superior”. (Salmi, 2004: 56).

As últimas manifestações do Banco Mundial têm demonstrado grande preocupação com a insensibilidade social dos países ricos para minorar os enormes défices dos países pobres. Com efeito, atualmente o Banco está bastante empenhado nas “Metas do Milênio”, nome de um ousado projeto das Nações Unidas que visa basicamente a redução da pobreza e melhorias na área da saúde e educação no mundo. Pela voz de seu presidente James Wolfensohn (25/04/04, Washington, encerramento da reunião do FMI), o Banco reconheceu que muito pouco tem sido feito para diminuir a pobreza e ajudar as nações pobres. Em dura crítica à insensibilidade dos países ricos, denunciou que o mundo gasta US\$ 900 bilhões ao ano em defesa, enquanto emprega apenas US\$ 60 bilhões em ajuda a países necessitados. Não se devem a falta de dinheiro e tecnologia os défices sociais, especialmente educacionais. Devem-se à ganância e à insensibilidade dos ricos. Segundo cálculos do Banco Mundial, bastariam US\$ 5,6 bilhões para garantir escola a todas as crianças do mundo. Somente a Guerra do Iraque consome algo como 300 vezes mais que os recursos destinados à educação em países pobres.

O Banco Mundial está envolvido em políticas de universalização da educação básica e também reafirma, agora, a crença na capacidade de a educação superior contribuir para a redução da pobreza e das desigualdades: “as normas, os valores, as atitudes, a ética, e os conhecimentos que os estabelecimentos de ensino

**Essa modalidade globalizada, transnacional, sem fronteiras, de livre negociação, tende a tomar a educação como um objeto de exportação e de comercialização, utilizando largamente os recursos das novas tecnologias (universidades virtuais) e novos tipos de contratos comerciais (filiais, franquias, alianças estratégicas).**

superior podem transmitir aos estudantes constituem o capital social necessário à construção de sociedades civis sãs e de culturas socialmente solidárias” (Salmi, 2004:57). Sua política de empréstimo privilegia francamente aqueles sistemas, projetos e programas que apoiem a diversificação institucional, especialmente de estabelecimentos não-universitários, favoreçam iniciativas de privatização, tendo em vista uma também mais ampla cobertura, se preocupem mais com a pertinência e os objetivos em matéria de desenvolvimento, reforcem as competências gerenciais e o desenvolvimento tecnológico, visando o aumento da competitividade, enfim, operem na linha da globalização da educação superior, aí considerados seus aspectos de modernização, de bem global e também serviço disponível às iniciativas transnacionais. A grande ênfase do Banco está no aumento da competitividade de cada país no cenário mundial, o que traria um fortalecimento do mercado global.

O que salta à vista é a concepção do valor econômico do conhecimento, isto é, do papel do conhecimento como motor do desenvolvimento econômico. Por isso, o Banco insiste muito na eficiência, na competitividade, na melhoria das competências técnicas, no capital humano de alto nível. Sua palavra de ordem é “o conhecimento a serviço do desenvolvimento”, agora concedendo ainda maior importância às redes virtuais, às infra-estruturas de informação, à qualificação para a utilização das novas tecnologias. Criar e desenvolver as competências para o fortalecimento das economias locais ajustadas ao desenvolvimento da economia global parece ser, então, o papel central da educação superior, do ponto de vista do Banco Mundial.

A função principal da educação superior, na perspectiva do Banco Mundial, é, portanto, o fortalecimento da economia global. Através da universalização da educação básica e do aumento da eficiência e da competitividade da educação superior, com amplas facilidades às iniciativas privadas, se daria o desenvolvimento social dos povos. Coerente com essa linha de raciocínio, o Banco Mundial propõe medidas de controle da eficiência, muitas vezes identificada pela palavra “qualidade”, e de iniciativas que aumentem a cobertura e apresentem mais pertinência, no sentido de que atendam a necessidades urgentes dos setores econômicos locais.

A UNESCO defende a idéia de que a educação se sustenta sobre quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser. Os dois primeiros conceitos são os pilares tradicionais da educação. O terceiro e o quarto enfatizam a necessidade de a educação formar cidadãos que, em sua vida pessoal e comunitária, melhor se conheçam, respeitem a alteridade e sejam capazes de conviver com as diferenças políticas, religiosas, étnicas etc. Esta postura humanística se contrapõe à linha dominante na economia de mercado, a ideologia do *homo economicus*, para quem as únicas coisas que valem são as que interessam a cada indivíduo em particular. A responsabilidade social da



educação superior, sua função essencialmente formativa de cidadãos, deve levar em conta essa enorme dificuldade que consiste na constatação de que a sociedade atual vive uma espécie de anomia, um estado de grande incerteza e falta de referências valorativas. Como diz Beck: “vivemos em uma era na qual a ordem social do Estado nacional, a classe, a etnicidade e a família tradicional estão em decadência. A ética da realização e do triunfo individual é a corrente mais poderosa da sociedade moderna” (Beck, 2001: 234).

**Como será possível uma política de organização e regulação de um sistema de educação superior, vinculado aos projetos nacionais, quando os fornecedores estrangeiros tenham como orientação central os seus próprios critérios e por principal objetivo o lucro?**

Coerente com seus valores fundamentais, ou seja, os direitos humanos, a paz, a liberdade e a justiça, e considerando que a educação superior deve estar a serviço do desenvolvimento humano sustentável e durável, a UNESCO se preocupa com os temas da educação ao longo da vida, da democratização do acesso, da equidade e da pertinência, sempre resguardando a necessária qualidade da formação e dos conhecimentos produzidos e a responsabilidade ética. Pertinência é compromisso com o conhecimento e a formação a serviço de um projeto ético-político da sociedade.

Nos últimos cinco anos, é possível perceber nas posições da UNESCO uma certa penetração de idéias mais próximas às teses bancomundialistas. Isto tem a ver não só com o fortalecimento da ideologia e das práticas inerentes à globalização, isto é, ao incremento do neoliberalismo, mas também com os problemas de financiamento e as relações de forças no interior dessa Organização. Os discursos da UNESCO, ainda que continuem a defender os valores humanísticos, não ocultam as novas realidades acarretadas pela globalização, tais como as inúmeras e complicadas tensões entre o público e o privado, entre o bem comum e o serviço comercializável, entre o local e o global, entre as organizações transnacionais e as políticas de Estados nacionais, entre a regulação e a autonomia, entre a eficiência econômica e a eficácia social, entre a cooperação e a competição, entre as novas tecnologias de informação e as metodologias tradicionais, entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade, entre o aumento da privatização e dos vários tipos de fornecedores e a limitação dos recursos públicos, entre a expansão e a qualidade e tantos outros conflitos de difícil solução.

Nestes últimos anos, estão se estreitando as relações entre UNESCO e Banco Mundial, especialmente no que se refere às novas realidades da globalização da educação superior. Essas novas posições ainda um pouco ambíguas da UNESCO

se devem não só à consciência do poder avassalador da globalização, que traz muitos problemas porém também muitas oportunidades, mas provavelmente à necessidade de ela voltar a receber as contribuições financeiras de países ricos, que haviam se retirado. Sem a cooperação financeira e política dos países mais poderosos, como os Estados Unidos, a UNESCO estava encontrando sérias dificuldades de manter-se como organização importante e como grande referência mundial. Da mesma forma que o Banco Mundial, a UNESCO agora também se refere à educação superior utilizando a dúbia expressão “bem público global”. Este adjetivo “global” pode conter significações reveladoras do novo pensamento e das novas estratégias.

## Conclusão: desafios e agendas

De bem global a serviço global, a despeito das palavras, talvez haja um simples passo. Se a educação superior é um bem global, não no sentido de que seja um patrimônio do homem universal, mas sim como algo que abdica de seu sentido de compromisso com o projeto nacional e se expande livremente por sobre as fronteiras físicas e ideológicas, então ela é suscetível de ser livremente oferecida, comercializável como qualquer outro bem ou serviço. Assim, o bem comum facilmente pode se converter em propriedade individual, o público acaba se privatizando. Neste caso, a ditadura da economia, que já prevalece amplamente sobre as decisões políticas em geral, também acaba agindo decisivamente sobre o sistema educativo. E, segundo as tendências da globalização econômica, há um forte temor de que a “produtorização” da educação engendre uma uniformização a ponto de constituir-se um “currículo mundial”, a exemplo do já existente “carro mundial”, fabricado parcelarmente em vários países (como função de eficiência de custos), porém apresentado de várias formas para os clientes de distintos países (Barblan, 2004: 82).

O mercado global, com o fornecimento de serviços educativos transfronteiriços com fins de lucro, introduz nos sistemas de educação superior novos componentes. A competitividade internacional perturba a tradicional relação de solidariedade e cooperação. Por outro lado, são de âmbito nacional as principais políticas regulatórias. Mas, como será possível uma política de organização e regulação de um sistema de educação superior, vinculado aos projetos nacionais, quando os fornecedores estrangeiros tenham como orientação central os seus próprios critérios e por principal objetivo o lucro?

Os Estados nacionais estão deixando de ser os únicos responsáveis pelas políticas, formas de organização, controle e avaliação da educação superior. Pouco a pouco, a educação superior se transforma em um bem mundial, de interesse global, criando interlocutores públicos e privados que ultrapassam a representa-

ção oficial das nações. Se os problemas são globais, supranacionais, não há como a educação superior não participar desses debates e não enfrentar esses desafios.

É preciso observar que os interesses ditos globais são distintos, quando observados pela ótica dos países desenvolvidos ou pelos emergentes. Os estágios de desenvolvimento econômico, científico, cultural e social são muito diferentes de uma região a outra, de um país a outro, de uma sociedade a outra, portanto distintos serão os papéis e missões das instituições educativas. A pertinência não deve ser uma noção abstrata, aplicável universalmente com os mesmos sentidos e as mesmas ênfases. Em países de baixo desenvolvimento educativo e tecnológico e com graves problemas econômicos, se devem identificar com precisão quais são as prioridades mais urgentes e de maior alcance social. Esses são dois critérios básicos inelidíveis na noção da pertinência. Porém, a grande questão é: como a educação superior deve participar das transformações mundiais, sem que isso represente ao mesmo tempo uma abdicação dos valores e interesses nacionais?

Se de um lado existe uma forte pressão pelas competências profissionais, pelo conhecimento e técnicas de pronta aplicação, pela criação de novos postos de trabalho, ainda que não haja nenhuma garantia de que a formação universitária assegure empregos, por outro lado a universidade não pode negligenciar seu papel no desenvolvimento de competências cívicas e não pode deixar de se constituir como espaço público de reflexão e crítica sobre a identidade nacional, de visão global sobre a evolução e os problemas de todas as sociedades, de criação e proposição das grandes referências de que toda sociedade democrática precisa.

## Referências Bibliográficas

BARBLAN, Andris (2004). Prestación de servicios de educación superior a nivel internacional: ¿Necesitan las universidades el AGCS?, in GARCÍA-GAUDILLA, Carmen (org.) *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

BARROSO, João, A “escolha da escola” como processo de regulação: integração ou seleção social?, in *A Escola Pública. Regulação Desregulação Privatização*, BARROSO, João (org.), Edições Asa, Porto.

BECK, U. (2001). Vivir nuestra propia vida em um mundo desbocado: individuación, globalización y política, in *El límite. La Vida en el Capitalismo Global*, Giddens, A. & Hutton, W. (orgs.), Tusquets, Barcelona.

BRICALL, Josep M. (2000), *Universidad 2 Mil*, CRUE, Madrid.

BRUNNER, José Joaquín (2003). Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior em América Latina, in *Educación superior, calidad y acreditación*, CNA/Colombia, Tomo I, Consejo Nacional de Colombia, Bogotá.

CLARK, Burton (1996). El problema de la complejidad em la educación superior moderna, in ROTHBLATT, Sheldon & WITTRÖCK, Björn (orgs.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

CLARK, Burton (1998), *Creating Entrepreneurial Universities – organizational pathways of transformation*. Pergamon Press, London.

FRIEDMAN, M. (1962). *Capitalism and Freedom*, The university of Chicago Press.

GARCÍA-GUADILLA, Carmen (2004), ¿Introducción- Se desestabiliza la noción de “bien público” em la educación superior?, in GARCÍA-GUADILLA, Carmen (org.) *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

GARCÍA-GUADILLA, Carmen (2004), Educación superior y AGCS. Interrogantes para el caso de América Latina, in GARCÍA-GAUDILLA, Carmen (org.) *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

KNIGHT, Jane (2004), Comercialización de servicios de educación superior: Implicaciones del AGCS, in GARCÍA-GAUDILLA, Carmen (org.) *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

MARQUES CARDOSO, Clementina (2003). Do Público ao Privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra, in *A Escola Pública. Regulação Desregulação Privatização*, BARROSO, João (org.), Edições Asa, Porto.

MOJA, Teboho, “Globalización-Apartheid, le rôle de l’enseignement supérieur dans le développement”, in *Globalization et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, BRETON, Gilles & LAMBERT, Michel (orgs.), Unesco/ Université Laval, Québec.

PEDRÓ, Francesc (2002). Des campus virtuels au campus planétaire: une expérience espagnole, in *L'Éducation tout au long de la vie. Défis du vingt et unième siècle*, UNESCO (org.), UNESCO, Paris.

PEDRÒ, Francesc e PUIG, Irene (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Paidós, Barcelona.

SALMI, Jamil (2004), Construction des sociétés du savoir, in *Globalización et Universités: nouvel espace, nouveaux acteurs*, BRETON, Gilles & LAMBERT, Michel (orgs.), Éditions Unesco/Université de Laval, Québec.

ROTHBLATT, Sheldon e WITTRÖCK, Björn, (1996). Introducción: Las universidades y la “educación superior”, in ROTHBLATT, S. e WITTRÖCK, B. (orgs.), *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

SÁNCHEZ, Júlio J. Chan (2004), El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGSC) y la educación superior, in GARCÍA-GUADILLA, C (org.) *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

SEBASTIÁN, Jesus (2003), Evaluación y acreditación en contextos regionales, in *Educación Superior, Calidad y Acreditación*, CNA/Colombia (org.), Tomo II, Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá.

TAVENAS, François, (2003), Universités et globalización: à la recherche de nouveaux équilibres, in *Globalization et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, BRETON, Gilles & LAMBERT, Michel (orgs.), Unesco/Université Laval, Québec.

VAN GINKEL, Hans (2004). Que signifie la globalisation pou les universités?, in *Globalization et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, BRETON, Gilles & LAMBERT, Michel (orgs.), Unesco/Université Laval, Québec.

VÁSQUEZ, Guillermo Hoyos (2003). Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad em el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, in *Educación Superior, Calidad y Acreditación*, CNA/Colombia (org.), Tomo I, Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá.

WOLFENSOHN, James D. (1998). *La outra crisis*. Discurso ante la Junta de Gobernadores. Banco Mundial, Washington D.C.