

ORGANISMOS INTERNACIONAIS DO CAPITAL E REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERIFERIA DO CAPITALISMO

Kátia Regina de Souza Lima

Resumo

O presente artigo apresenta uma análise crítica das políticas elaboradas pelos organismos internacionais do capital, especialmente Banco Mundial, UNESCO e OMC, que vêm orientando um conjunto de reformas nos países da periferia do capitalismo. Estas reformas configuram o projeto neoliberal de sociabilidade vigente no contexto mundial pós anos 70 do século passado. Neste conjunto de reformas, que articula a reestruturação da esfera produtiva, as alterações no papel dos estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, estão inseridas as reformas educacionais, especialmente a reforma da educação superior, realizada nos países periféricos e que atravessaram o final do século XX e o início do século XXI.

Palavras-chave: capitalismo, organismos internacionais e reforma da educação superior.

INTERNATIONAL ORGANISMS OF CAPITAL AND THE EDUCATION REFORM ON THE OUTSKIRTS OF CAPITALISM.

Abstract

This paper presents a critical analysis of the policies carried out by international agencies of capital, mainly the World Bank, UNESCO, and WCO; they have oriented a set of reforms in countries that are on the outskirts of capitalism. These reforms constitute the neo-liberal project of sociability that has been implemented worldwide since the 1970's. This set of reforms, which articulates the re-structuring of production, the changes in the role of the State, and the construction of a new bourgeois sociability, comprises educational reforms, mainly the ones that have been implemented in higher education in peripheral countries since the late 20th century.

Key-words: capitalism, international agencies, higher education reform.

Introdução

A mundialização financeira e a mundialização de uma nova sociabilidade burguesa são duas faces de um mesmo projeto de dominação. O papel dos organismos internacionais na elaboração e difusão dos valores e concepções que constituem este projeto de dominação tem sido fundamental.

As políticas promovidas por estes sujeitos políticos coletivos do capital - Fundo Monetário Internacional/FMI; Grupo Banco Mundial/BM¹; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO e, mais recentemente, a Organização Mundial do Comércio/OMC - vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo. Estas reformas configuram o projeto neoliberal de sociabilidade vigente no contexto mundial pós anos 70 do século passado. Um liberalismo relançado que vem desenvolvendo as bases materiais e ideológicas para a intensificação da mundialização financeira. Neste conjunto de reformas neoliberais, que articula a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, estão inseridas as reformas educacionais realizadas nos países periféricos e que atravessaram o final do século XX e o início do século XXI.

Este artigo apresenta uma análise crítica da atuação do Banco Mundial, da UNESCO e da OMC no âmbito da elaboração, difusão e monitoramento da execução das reformas educacionais, por considerar: 1) que a educação escolar vem cumprindo uma função ideológica estratégica na difusão de um novo projeto de sociabilidade burguesa para os países periféricos; 2) que o Banco Mundial e a UNESCO, resguardando as especificidades de cada um, têm orientado o debate contemporâneo sobre a reforma educacional, especialmente a reforma da educação superior latino-americana; e 3) que a OMC vem assumindo um papel central neste debate, na medida em que apresenta, no cenário mais amplo dos acordos comerciais, a educação como um serviço, inserida no Acordo Geral de Comércio de Serviços/AGCS. A atuação destes organismos na difusão deste novo projeto burguês de socia-

¹ O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco o GEF (Fundo Global para o Meio Ambiente).

bilidade é compreendida nos marcos do embate entre capital e trabalho e está fundamentada nas seguintes nucleações temáticas:

1) As políticas destes organismos são elaboradas a partir do binômio pobreza-segurança. Estas políticas têm como função criar uma imagem de que existe a possibilidade de integração dos países periféricos na nova (des) ordem mundial, condicionada a sua adequação às políticas de ajuste estrutural elaboradas pelos países que compõem o G7², principalmente pelo imperialismo estadunidense. Na medida em que estas políticas geram o aprofundamento da dependência e das desigualdades na periferia do sistema e, conseqüentemente, tensões sociais, estas tensões, segundo os documentos dos organismos internacionais, devem ser controladas sob o risco de ameaçarem a estabilidade econômica e política e a legitimidade do governo, identificadas pelo projeto hegemônico como “governabilidade”, bem como a “governança”, isto é, a capacidade administrativa de governar. Desta forma, a política destes organismos internacionais cria uma aparência de enfrentamento da pobreza. Entretanto, esse enfrentamento não significa a superação, mas o “alívio da pobreza” com um caráter meramente instrumental e objetivando de fato, a legitimidade e a segurança que garantam a reprodução global do capital.

2) As políticas destes organismos reafirmam a promessa inclusiva da educação. Diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, o projeto hegemônico reivindica a inevitabilidade da realização da reforma educacional sob a aparência de uma “política inclusiva” dos segmentos pauperizados da população. Este projeto apresenta, na imediaticidade, a noção de que o acesso à capacitação, particularmente a capacitação tecnológica, será o passaporte de cada indivíduo para a “empregabilidade”, omitindo duas questões centrais: a) o processo de certificação em larga escala que se configura especialmente nos países periféricos e, b) que o mundo do capital não absorverá todos os trabalhadores, pois, além da constituição do exército industrial de reserva, está colocada, efetivamente, a exclusão estrutural de grandes contingentes de trabalhadores. É neste sentido que a reforma educacional imposta pelos organismos internacionais articula a retomada da teoria do capital humano (o investimento nas capacidades, habilidades e competências de cada indivíduo), associada à teoria do capital social (a ação de grupos voluntários, de organizações não governa-

² “O Grupo dos Sete é formado pelos ministros da fazenda das sete potências industriais (Alemanha, Japão, Itália, França, Grã-Bretanha, Canadá e EUA), que se encontram anualmente para coordenar a política econômica e monetária mundial” (Chossudovsky, 1999, p.14).

mentais e da responsabilidade social do empresariado para viabilizar a execução e o financiamento compartilhados da política educacional).

3) A educação está submetida às exigências da lucratividade do capital internacional. O projeto hegemônico, (a) concebendo a educação como um descaracterizado “bem público”, defende a seguinte argumentação: na medida em que as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo os conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não-estatal e (b) concebe as escolas e instituições de ensino superior como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho e do exército de reserva para atender às novas demandas criadas diante dos reordenamentos no mundo do capital.

Estas reformas educacionais, elaboradas, difundidas e monitoradas pelos organismos internacionais, são expressões das condicionalidades impostas no processo de ajuste estrutural aos países periféricos e têm como objetivos: (1) configurar um novo projeto de sociabilidade burguesa que naturalize o processo de mercantilização da totalidade da vida social e (2) viabilizar o movimento mais amplo do capital em crise em busca de novos mercados e novos campos de exploração lucrativa, a partir da perversa lógica de empresariamento da educação.

Neste sentido, tanto a perspectiva claramente comprometida com a transformação da educação em serviço (Banco Mundial e OMC), como a perspectiva que critica essa lógica, defendendo a educação como um descaracterizado “bem público” (UNESCO), criam as bases para que a educação, especialmente a educação superior, se torne um promissor campo de exploração. Nas duas perspectivas, identifico a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação/NTIC's como um dos principais mecanismos desta mercantilização, ainda que essa utilização, através da educação a distância, apareça como uma estratégia de “internacionalização” e de “democratização” do acesso à educação. É neste quadro político que a educação escolar, especialmente a educação superior, torna-se, ao longo da década de 1990, um núcleo estratégico para difusão da nova sociabilidade burguesa e, simultaneamente, um promissor campo de investimentos para o capital em crise.

1 – Mundialização do projeto neoliberal de educação e de sociabilidade e a constituição de novos campos de exploração para o capital: as políticas do Banco Mundial e da UNESCO nos anos de 1990 e início do novo século

Ao longo da década de 1990, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado, tanto nas atividades diretamente ligadas à produção econômica, como no campo dos direitos sociais historicamente conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação. Este processo torna-se expresso na educação superior, na medida em que o discurso dos organismos internacionais ressalta que, a este nível de ensino, é destinado um montante de verbas públicas maior do que para a educação básica. Esta política, nesta perspectiva, deveria ser revertida com a garantia de verbas públicas para a educação básica, especialmente para a educação fundamental, e da diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

Quando o discurso dos organismos internacionais do capital considera a necessidade de redução das verbas públicas para a educação, especialmente superior, abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores privados, depreende-se que, para garantia da expansão no acesso à educação, é imprescindível a expansão do ensino privado. O aprofundamento do processo de privatização da educação superior será realizado a partir de dois eixos norteadores: a) a expansão de instituições privadas, através da liberalização dos serviços educacionais; b) a privatização interna das instituições públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de verbas para a infraestrutura das instituições. Estes dois eixos norteadores da política do Banco Mundial estarão presentes no documento *O Ensino Superior. As Lições Derivadas da Experiência*, publicado pelo Banco em 1994, no qual são apresentadas várias estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe.

A primeira prevê a diversificação das instituições de ensino superior, sob o pressuposto do desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos e os cursos de curta duração como estratégia para o melhor atendimento das demandas do mundo do capital. Tal mecanismo, argumenta o BM, “pode contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação pós-secundária e fazer com que os sistemas de ensino se adequem melhor às necessidades do mercado de trabalho” (BM, 1994, p.31, tradução nossa).

A oferta de cursos de curta duração está relacionada com o perfil dos alunos. Esses cursos são direcionados para os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores da periferia do capitalismo, assim, “as instituições não universitárias ajudam a satisfazer a demanda por ensino pós-secundário dos grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem” (BM, 1994, p.35, tradução nossa). No mesmo sentido, a educação a distância também é identificada como uma eficiente estratégia de diversificação das instituições de ensino superior, garantindo o acesso de segmentos populacionais mais pobres, “a educação a distância pode ser eficaz para aumentar, a um custo moderado, o acesso dos grupos desfavorecidos, que geralmente, estão deficientemente representados entre os estudantes universitários” (BM, 1994, p. 36, tradução nossa).

A diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas apresenta-se como a segunda estratégia. Para tanto, o Banco defende a necessidade de cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes, o corte de verbas públicas para as atividades “não relacionadas com a educação” (alojamento, segurança e alimentação), assim como a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos, da venda de cursos de curta duração, consultorias e pesquisas através de convênios firmados entre as universidades e as empresas — convênios estes mediados pelas fundações consideradas estruturas administrativamente mais flexíveis para captar verbas privadas. Os alunos que não conseguirem financiar seus estudos participarão de programas de assistência estudantil, executados através do empréstimo financeiro, de bolsas de trabalho na instituição de ensino superior e da realização dos cursos em instituições privadas, que receberão isenção fiscal e incentivos financeiros para admitir o acesso destes alunos.

A terceira estratégia indicada pelo Banco é a redefinição das funções do Estado: de instância executora da política de ensino superior, deverá tornar-se um agente facilitador da consolidação de um novo marco político e jurídico que possibilite a participação do setor privado na administração das instituições de ensino superior. O sentido da autonomia universitária está bastante claro. A autonomia, conceito chave para o sucesso da reforma da educação superior proposta pelo BM, é concebida como possibilidade de cobrança de mensalidades, de contratação de pessoal, de diversificação das fontes de financiamento e controle e gestão dos recursos públicos e privados com responsabilidade. “Uma maior autonomia institucional é a chave do êxito da reforma do ensino estatal de nível superior, especialmente a fim de

diversificar e adquirir recursos de forma mais eficiente” (BM, 1994, p.68, tradução nossa).

Este debate será aprofundado e ampliado com a realização da *Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*, organizada pela UNESCO em outubro de 1998. Esta Conferência mobilizou representantes de vários países e utilizou documentos elaborados nas conferências regionais realizadas ao longo da metade da década de 1990, em Havana (novembro de 1996), Dakar (abril de 1997), Tóquio (julho de 1997), Palermo (setembro de 1997) e Beirute (março de 1998).

Os documentos que orientam os debates na Conferência Mundial³ estão estruturados basicamente nos seguintes eixos temáticos: (a) adequação da educação superior à “globalização da economia” e à “sociedade da informação” com vistas a garantir o desenvolvimento humano sustentável; (b) criação de uma cultura da avaliação, da regulação e da autonomia com responsabilidade social, fazendo com que as Instituições de Ensino Superior/IES ofereçam formação com qualidade (adequada ao mercado), concebam o papel regulador do Estado e da gestão como uso eficiente da verba pública e da verba privada adquirida através das parcerias; (c) estabelecimento de parcerias das IES com o setor privado para que este setor garanta a pertinência da formação profissional sob a marca da empregabilidade e do empreendedorismo, diante das alterações no mercado de trabalho; (d) diversificação das IES e a diversificação das fontes de financiamento da educação superior; (e) revisão curricular para flexibilização da formação profissional, através de módulos e formações mais curtas e profissionalizantes; (f) estímulo à cooperação internacional através de redes para a transferência de tecnologia e uso das NTIC’s através da educação a distância, e especialmente da criação de universidades virtuais como estratégias para ampliar o acesso e modernizar a educação superior na periferia do capitalismo.

³ Faço referência, especialmente, aos seguintes documentos: O ensino superior no século XXI: visão e ações; Lições aprendidas – recapitulação das declarações e planos de ação das conferências regionais sobre o ensino superior realizadas em Havana, Dacar, Tóquio, Palermo e Beirute; Responder às exigências do mundo do trabalho; O ensino superior e o desenvolvimento humano sustentável; O pessoal do ensino superior: um permanente desafio; Do tradicional ao virtual: as novas tecnologias da informação; O ensino superior e a pesquisa: desafios e oportunidades; A contribuição do ensino superior para o conjunto do sistema educativo; Mudança e desenvolvimento no ensino superior: documento de orientação e Aprendizagem aberta e a distância – perspectivas e considerações sobre políticas educacionais. Todos estes documentos estão disponíveis em Tendências da Educação Superior para o Século XXI, uma publicação da UNESCO, CRUB, CAPES e MEC, Brasília, 1999.

Mais uma vez, as posições do Banco Mundial e da UNESCO são semelhantes em vários aspectos. Em primeiro lugar, ambos partem de uma concepção sobre a necessidade de adequação dos países periféricos ao reordenamento internacional do capital, considerando que “a educação superior deve fazer frente aos novos desafios que se abrem com as novas tecnologias, que melhoram a maneira de produzir, organizar, difundir e controlar o saber e, acessá-lo” (UNESCO,1998, p.83).

Em segundo lugar, o documento final da Conferência (*Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*) ressalta a necessidade de integração entre educação e setor privado, concepção que aparece no artigo 7 – “Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho” - da *Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Um terceiro aspecto de aproximação entre as perspectivas da UNESCO e do Banco é apresentado de maneira transparente através da indicação do financiamento privado como base para a produção do conhecimento. Um quarto ponto de contato está na defesa da diversificação das instituições de ensino superior e da flexibilização/aligeiramento da formação profissional que se expressa no artigo 8 — “A diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades” —.

Um aspecto central da convergência entre os organismos refere-se à questão do financiamento da educação superior a partir da concepção de que o Estado e a sociedade civil devem-se responsabilizar conjuntamente pela sua efetivação, conforme reafirmado no artigo 14: “o financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados (...) a sociedade, em seu conjunto, deverá apoiar a educação em todos os seus níveis, inclusive o ensino superior, dado o papel que este desempenha no desenvolvimento econômico, social e cultural”. (UNESCO, 1998, p.89).

Todos estes documentos da UNESCO criticam as concepções neoliberais da educação que defendem a desobrigação financeira do Estado com a educação superior, defendendo a educação como um descaracterizado “bem público” (UNESCO/CRUB, 1999^a, p. 228). Entretanto, apesar dessas críticas, esta concepção não advoga qualquer análise mais radical do atual processo de hierarquização planetária, inerente à configuração atual do capitalismo, diferenciando apenas o que identifica como “capitalismo civilizado e capitalismo desregrado” (UNESCO/CRUB, 1999^a, p.112).

Estas diretrizes serão retomadas um ano depois da realização da Conferência Mundial sobre Educação Superior organizada pela UNESCO, quando o Banco Mundial lança o *Documento Estratégico do*

Banco Mundial: a Educação na América Latina e Caribe contendo suas avaliações quanto às reformas educacionais na região durante a década de 1990 e as diretrizes a serem executadas a partir do século seguinte. Novamente, o Banco reforça o papel da educação como estratégia de alívio à pobreza e a necessidade de privatização do ensino superior. Quanto ao primeiro aspecto, a educação enquanto fator de mobilidade social constituiria na estratégia para garantir o crescimento econômico e, conseqüentemente, diminuir o fosso existente entre os países da América Latina e Caribe e os países da OCDE. Quanto ao segundo - a necessidade de privatização do ensino superior - o Banco reafirma que “os setores privados e sem fins lucrativos desempenham um papel crucialmente importante no financiamento e na prestação dos serviços educacionais, especialmente no nível superior, no qual um terço de todos os alunos universitários estão matriculados em instituições privadas” (BM, 1999, p.X).

O documento apresenta as principais atribuições do Banco, diversificar e reformar a educação superior e fortalecer o papel do setor privado no financiamento e na prestação da educação, estimulando as inovações educacionais, especialmente o uso de tecnologia na educação. Mais adiante, neste mesmo documento, o Banco aponta como desafios para efetivar as reformas na educação superior na América Latina e Caribe dois aspectos fundamentais: a garantia das “novas democracias” na região e a modificação do papel dos Estados no sentido de repartir, com os setores privados, as organizações não governamentais, os governos locais, as famílias e os indivíduos, a responsabilidade na implementação, financiamento e gestão da educação. O documento, reforçando a relação entre democracia/desenvolvimento/privatização, reafirma a importância na criação de um clima favorável de coesão social para facilitar a atuação dos investidores estrangeiros nos países latino-americanos. O sentido de “democratização” está assim expresso: “O clima de democracia que ora prevalece na maioria dos países da região tem levado a um aumento no número de organizações do setor privado que prestam serviços sociais” (BM, 1999, p.32, tradução nossa). Este clima de “democracia” viabiliza a ação de investidores internacionais nos países latino-americanos, bem como garante a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade, através da educação superior, na qual a coesão social e a participação na democracia burguesa aparecem como conformação a um determinado “espírito de cooperação e integração” (idem). O centro desta política é a segurança do capital para atravessar, conquistar e submeter países, no sentido de adequação ao processo de mundialização financeira, da atualização da força de trabalho para responder às novas demandas da divisão internacional do

trabalho, aprofundando a privatização de setores estratégicos dos países periféricos.

Desta forma, o BM aprofunda o enfoque da mercantilização da educação, apresentando sua posição como um “Banco do Conhecimento” que disponibiliza, através do Serviço de Informação de Investimento em Educação (*EdInvest*) e do Banco de Administração do Conhecimento (*Knowledge Management Bank*), informações para investimentos dos setores privados dos países centrais na área educacional dos países da periferia do capitalismo (Siqueira, 2001^a).

Também em 1999, a UNESCO divulga o documento *Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior* apresentando sua avaliação das tendências e desafios do ensino superior no final do século. Este documento surgiu das reflexões realizadas ao longo da década de 1990, principalmente da *Declaração de Legon* sobre a missão da Universidade Africana em 1991; da *Agenda de compromisso para o ensino superior na América Latina e Caribe* em 1992; da *Declaração de Sinaia* sobre a liberdade acadêmica e a universidade autônoma também em 1992; dos *Anuários Estatísticos* da UNESCO, dos *Relatórios da Educação Mundial e Relatórios da Ciência* deste período. Nesse documento, a UNESCO identifica como elementos centrais da crise da educação superior as mudanças econômicas e políticas no cenário mundial, especialmente no que se refere aos rápidos avanços tecnológicos em informação e comunicação; a expansão quantitativa das instituições de ensino superior, sem a necessária qualidade e sem acompanhar o aumento do número de jovens concluintes do ensino médio e as dificuldades para o financiamento público deste nível de educação.

O documento da UNESCO faz referência às necessárias alterações na estrutura de ensino e aprendizagem das “universidades pró-ativas” (UNESCO, 1999, p. 95) destacando as seguintes questões fundamentais: a necessidade de atuação de representantes dos setores privados nas IES, direcionando a formação profissional para as demandas do mercado de trabalho; a elaboração de grades curriculares mais flexíveis, através do “desenvolvimento de módulos de conhecimento” (UNESCO, 1999, p. 63) e a utilização das NTIC’s, através do estabelecimento de parcerias entre o setor público e privado.

Estas parcerias são fundamentadas na noção de “bem público” ou “serviço público” (UNESCO, 1999, p. 73). Esta noção está presente nas análises elaboradas pela UNESCO sobre a internacionalização do ensino superior, através da constituição de redes para transferência de informações. Se a educação é um “bem público” ou um “serviço público”, é dever de todos, indivíduos, instituições públicas e privadas,

governos e organismos internacionais, assumirem o financiamento e a execução desta política. A educação deixa de ser uma política social, direito universal e dever do Estado, para tornar-se uma “política de todos”, assim, “não é difícil perceber os estabelecimentos universitários como parte do maquinário institucional do Estado, em vez de percebê-los como uma parte essencial de uma comunidade local ou da sociedade em geral” (UNESCO, 1999, p.76).

Neste quadro, a questão da internacionalização da educação superior ganha novos contornos, a partir dos debates realizados entre os países europeus, especialmente do processo instaurado em 1998, quando os ministros da educação da Alemanha, Itália, França e Reino Unido assinam em Paris a Declaração da Sorbonne para criação do Espaço Europeu do Ensino Superior. Esta proposta é retomada em junho de 1999, quando vinte e nove ministros europeus da Educação⁴ elaboraram a *Declaração de Bolonha*, cujo objetivo central era uniformizar o sistema de ensino superior europeu, visando à mobilidade e empregabilidade no Espaço Europeu, através das seguintes estratégias: adoção de sistema de graus comparável e facilmente inteligíveis; adoção de um sistema baseado, essencialmente, em dois ciclos, pré e pós-graduado; promoção da mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores e garantia de uma dimensão européia ao ensino superior, como afirma o *Protocolo de Bolonha*:

“Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu do Ensino Superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica”.⁵

Este *Protocolo* é um marco importante da reforma da educação superior européia e está pautado na mesma fundamentação presente nos documentos do Banco Mundial e UNESCO: a consideração de que a “globalização econômica” e a “sociedade da informação”, ou a “Europa

⁴ Assinada por 29 países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovênia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, Romênia, República Checa, Suécia, Suíça.

⁵ Disponível em <http://168.144.195.227/cnaves1/DOCS/Diversos/declaracaodebolonha.pdf> Acesso em março de 2005.

do conhecimento”, como é identificada no Protocolo de Bolonha, indicam um conjunto de reordenamentos no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na formação e qualificação dos trabalhadores; a diversificação das fontes de financiamento da educação superior e a diversificação das instituições e dos cursos de nível superior. A educação superior é concebida nos marcos da empregabilidade dos trabalhadores; uma formação voltada para o mercado de trabalho, através da realização de cursos de curta duração; a eliminação dos obstáculos que ainda existam à total mobilidade de estudantes (assim como de estagiários e diplomados) e professores (assim como de investigadores e administradores do ensino superior); utilização das NTIC's através da educação a distância e a "standartização" ou "uniformização" dos currículos.

Este debate foi retomado em maio de 2001, na Conferência de Praga e em setembro de 2003, em Berlim, quando fica estabelecido o prazo de 2005 para a realização do Sistema de Transferência de Crédito Europeu⁶. O eixo norteador destes debates da proposta de criação deste Sistema está articulado com as propostas “modernizadoras” sobre a internacionalização e comercialização da educação superior em curso no Banco Mundial, na UNESCO e na OMC.

Um marco fundamental deste processo de reformulação e internacionalização da educação superior ocorreu em junho de 2003, em Paris, onde foi realizada a *Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior (Paris + 5)*, organizada pela UNESCO e com o objetivo de avaliar os encaminhamentos derivados da Declaração final da *Conferência Mundial sobre Educação Superior* que ocorreu em 1998. Estas avaliações foram disponibilizadas no *Relatório Sintético sobre as Tendências e Desenvolvimentos na Educação Superior desde a Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998-2003)*. Neste *Relatório*, a UNESCO recupera o quadro conceitual e as linhas de ação da Declaração de 1998 (acesso e diversificação das instituições de ensino superior; vínculos da formação profissional com o mercado de trabalho; diversificação das fontes de financiamento da educação superior e cooperação internacional) e avalia os resultados da implantação de seus indicativos para a política de educação superior.

O princípio da “educação superior como um bem público” (UNESCO, 2003, p.116) está alicerçado nas análises sobre o papel da educação na concepção do desenvolvimento de cada indivíduo, bem como no desenvolvimento sustentável de cada país. Esta argumentação

⁶ Para conhecer o Sistema, acessar http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_pt.html Acesso em março de 2005.

fundamentará a alocação de verba pública para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas, pois, na medida em que a educação superior é um “bem público” ou um “serviço público” e instituições públicas e privadas prestam este serviço público, está justificada a diversificação das fontes de financiamento da educação superior. A diluição das fronteiras entre público e privado e a desregulamentação da política educacional apresentam-se como uma política de Estado. Esta desregulamentação será uma estratégia fundamental para a internacionalização da educação, temática aprofundada neste documento da UNESCO de 2003, a partir da retomada das análises realizadas na Conferência de 1998, quando a dimensão internacional foi introduzida como elemento constitutivo da “globalização econômica” e da “sociedade da informação”, sob a aparência de uma política de intercâmbio e cooperação internacional, omitindo, conseqüentemente, os interesses dos países imperialistas na constituição de um mercado mundial de serviços educacionais.

Neste documento de 2003, a internacionalização da educação superior reivindica a padronização dos currículos, a competitividade por fundos públicos e privados e o estabelecimento de parcerias entre universidades européias e estadunidenses e as universidades latino-americanas, tendo como sua maior referência a transferência e o treinamento no uso das NTIC's. A internacionalização, portanto, será concebida como expansão dos mercados educacionais e remoção de todas as barreiras ao comércio de serviços, viabilizando a exportação de programas de educação superior dos países centrais para a periferia, o fornecimento de consultorias e a formação de parcerias para financiamento de pesquisas, criando a “educação transnacional”. Expansão e democratização do acesso à educação superior via utilização das NTIC's são sinônimos de diversificação das instituições e das fontes de financiamento da educação superior, bem como da internacionalização da educação superior neste quadro marcado pelo crescente processo de mercantilização, sob a direção da OMC, cujo aprofundamento será visível no início do novo século.

2. A nova ordem comercial mundial: OMC, ALCA e a educação como serviço

Nos últimos anos, elementos de continuidade e novas expressões vêm à tona no que tange ao processo de abertura do setor educacional como opção de investimentos de grupos privados. O elemento de continuidade é garantido pelo reforço à concepção de educação como instrumento de preparação da força de trabalho e do

exército de reserva para o mundo do capital e também de dominação ideológica, através da visão de mundo burguesa.

O elemento de novidade é o crescente empresariamento da educação, a partir de três principais estratégias. A primeira diz respeito à “globalização” ou internacionalização crescente dos sistemas educacionais na América Latina, sendo cada vez mais significativo os incentivos para que universidades públicas e privadas da região associem-se às universidades estadunidenses e européias. O segundo refere-se à constituição das universidades corporativas implantadas nas ou pelas empresas. O terceiro, expressa-se no incentivo ao investimento na educação a distância, impulsionada pelo desenvolvimento das NTIC’s. Este novo enfoque é reforçado pela entrada no debate educacional da OMC, em parceria com o BM e o FMI, sob a hegemonia dos Estados Unidos da América.

Tanto no Banco Mundial como no FMI, a hegemonia estadunidense é evidente. Quanto maior a economia de um país, maior sua quota de contribuição e maior o peso de votação daquele país nas decisões do FMI. Os Estados Unidos detêm, de longe, a maior cota. Em fevereiro de 2001, a cota norte-americana era igual a 17,63% do total. No BM, os Estados Unidos possuem a maior parcela (cerca de 17%). O mesmo acontece com o BID, onde os EUA contribuem com aproximadamente 31% do orçamento do Banco e 31% do poder de voto da organização; com o BAD/ Banco Asiático de Desenvolvimento - os Estados Unidos contribuem com 16% dos fundos da instituição; BafD/ Grupo do Banco Africano de Desenvolvimento, onde os EUA são os maiores cotistas não africanos, com cota de 5,6% e fornecem 11% das contribuições totais do Fundo para o Desenvolvimento Africano. Estas informações, por si só, já demonstram a hegemonia norte-americana nas instâncias decisórias de todos os organismos internacionais do capital (Lima, 2002).

Já a OMC foi criada em 1995, substituindo o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT)⁷, estabelecido em 1948, só assumindo uma

⁷ O GATT realizou oito rodadas de negociações: 1947 em Genebra; 1949 em Anney; 1950/51 na Turquia; 1955/56 em Genebra; 1961/62 Rodada Dillon; 1964/67 Rodada Kennedy; 1973/79 Rodada Tóquio e 1986/94 Rodada Uruguai, que consagrou um dos maiores acordos de liberalização comercial da história, com liberação parcial da agricultura (EUA e União Européia mantendo subsídios para produção e exportação de seus produtos) e setor de serviços. Também na década de 60, é criada a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD). Porém, seu papel é minimizado diante da atuação da OMC. Para aprofundar o debate sobre o GATT e a UNCTAD, consultar Jacobsen e Martins, 2002. Sobre o papel da OMC e da OCDE, incluindo as negociações sobre o Acordo Multilateral de Investimentos (AMI), consultar George, 2000.

estrutura permanente em 1960, na medida em que foi constituída, inicialmente, como um acordo, e não como um organismo nos moldes do FMI e do BM. A OMC atua como fórum de negociações sobre temas ligados ao comércio. Esta articulação fica evidenciada nos acordos de cooperação firmados entre estes organismos, em 1996, e explicitam o objetivo de alcançar uma maior articulação na formulação de uma política econômica em escala mundial. Outro acordo foi firmado em abril de 1997, proporcionando à secretaria da OMC o acesso às informações do BM, incluindo sua base de dados com indicadores do desenvolvimento mundial. Esta base de informações sobre os vários países é fundamental para que grandes empresas, federações das indústrias e do comércio dos países centrais tenham acesso às melhores áreas de investimento no cenário mundial⁸.

O objetivo principal da OMC é liberalizar e reduzir as barreiras ao comércio mundial, tanto as tarifárias, como as não tarifárias, que procuram limitar as importações através da imposição de cotas e salvaguardas dos mercados locais, garantindo o controle de acordos sobre a liberalização comercial de serviços. A organização tornou-se uma “corte de julgamentos” sobre o comércio internacional, concebido como elemento chave para o desenvolvimento econômico, aplicando sanções e impondo regras para as transações comerciais, num jogo que envolve bilhões de dólares.

É neste sentido que a noção da educação como serviço é apresentada, paulatinamente, pela OMC a partir de sua criação. Em dezembro de 1996, na Conferência de Singapura, foram debatidos os temas referentes à liberalização do comércio mundial, principalmente das compras governamentais, de produtos da tecnologia da informação⁹ e da propriedade intelectual, aproximando a questão comercial da educação, através da possibilidade aberta da compra, pelos países periféricos, de pacotes educacionais produzidos nos países centrais. Nesta conferência, os países periféricos colocaram como questão central da pauta o fim dos subsídios aos produtos agrícolas dos países centrais, evidenciando uma série de disputas no interior da organização.

Já em maio de 1998, em Genebra, foi aprovada uma agenda de liberalização do comércio eletrônico mundial e do sistema de comunicações. No início de dezembro de 1999, em Seattle, foi aprovada uma agenda de liberalização total do comércio mundial e as questões

⁸ Este material está disponível em www.wto.org Acesso em março de 2005.

⁹ A listagem de produtos da tecnologia da informação é imensa. Vale consultar a Declaração Ministerial sobre o Comércio de Produtos de Tecnologia da Informação disponível em http://www.wto.org/spanish/thewto_s/minist_s/min96_s/16.doc Acesso em dezembro de 2004.

referentes à agricultura e meio ambiente são retomadas em meio às disputas entre países periféricos e centrais. Em novembro de 2001, realizou-se em Doha a quarta conferência ministerial da OMC, que referendou as indicações em relação às negociações do setor de serviços, do comércio e transferência de tecnologia e de propriedade intelectual - *Acordo relativo aos aspectos dos direitos de propriedade intelectual relacionados com o comércio*. - além dos agronegócios, como temática central dos trabalhos. O ADPIC trata da proposta de regulamentação da propriedade intelectual e da transferência de tecnologia dos países centrais para os países periféricos, através de investimentos estrangeiros diretos, do estabelecimento de parcerias entre empresas internacionais e nacionais e da concessão de licenças para uso de patentes¹⁰.

A quinta conferência ministerial ocorreu em Cancún, em setembro de 2003, marcada pelo impasse entre a União Européia e um grupo de países periféricos, na maioria africanos, em torno de quatro assuntos conhecidos como "temas de Singapura": investimentos, regras de concorrência, transparência em compras governamentais e facilitação de comércio. A sexta conferência está agendada para dezembro de 2005, em Hong Kong.

Nos marcos da atuação da OMC, a educação está inserida no setor de serviços e adquire esta feição, mais especificamente, no *Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços* (AGCS), que entrou em vigor em Janeiro de 1995¹¹. A prestação de serviços sociais é reconhecida, portanto, como uma atividade do Estado. Contudo, a OMC, no citado documento, ressalta que esta função específica do Estado está direcionada para a atenção sanitária e a educação básica e define "serviços" da seguinte forma:

"O termo 'serviços' compreende todo serviço de qualquer setor, exceto os serviços ministrados no exercício das atribuições governamentais. Um 'serviço ministrado no exercício das atribuições governamentais' significa todo exercício que não pode ser ofertado em condições comerciais, nem de competência de um ou mais provedores" (OMC/ AGCS, 1995, p.306, tradução nossa).

¹⁰ As propostas da OMC relativas ao ADPIC e a transferência de tecnologia estão disponíveis em http://www.wto.org/spanish/tratop_s/trips_s/techtransfer_s.htm Acesso em dezembro de 2004.

¹¹ Além do AGCS, a OMC estabeleceu acordos sobre o direito de propriedade intelectual (TRIPS) no qual está inserida a polêmica sobre as patentes. "O TRIPS universaliza um conjunto de regras existentes em acordos anteriores (...) e estabelece normas mínimas de proteção da propriedade intelectual que devem ser aplicadas por todos os membros da OMC" (Jackobsen e Martins, 2002, p.46).

Considerando que a existência de instituições privadas de ensino superior, por si só, já caracteriza a oferta dos “serviços educacionais” em bases comerciais, a OMC advoga a exigência de tratamento igualitário para todos os fornecedores internacionais destes “serviços”. Se um país liberar a ação de uma universidade europeia ou estadunidense em seu território, deve estender a esta instituição o mesmo tratamento que oferece as suas universidades: subsídios financeiros, isenções fiscais, entre outros. Ou seja, o AGCS indica que o acesso dos provedores internacionais de serviços aos mercados para distribuição, comercialização, venda e prestação de serviços deve ser garantido a partir das seguintes considerações: da liberdade completa de contratação de pessoas físicas e jurídicas; do número de provedores; do valor total do investimento e da participação de capital estrangeiro em serviços nacionais, reivindicando a normatização que identifica como “tratamento nacional”.

Para a OMC, o comércio de serviços, inclusive educacionais, está agrupado em quatro modos de oferta: “o Modo 1 – oferta transfronteiriça: a oferta de serviços por fornecedores com sede em um país, para um outro país-membro (educação a distância, teses etc.); o Modo 2 – consumo no exterior: o consumo de serviços por indivíduos de um país em outros países-membros (por exemplo, cursos de línguas no exterior, pós-graduação, treinamentos etc.); o Modo 3 – presença comercial: a presença comercial de grupos em um país, via instalação de *campi*, *franchises* no país de realização do serviço; o Modo 4 – presença de pessoas naturais: a presença de pessoas físicas de um país executando serviços em outros países (consultores, professores, administradores, pessoal para aplicação de testes etc.)” (Siqueira 2004, p.150/151).

O documento *Serviços de Educação*, elaborado em setembro de 1998 pela secretaria do Conselho de Comércio de Serviços, apresenta claramente a concepção da OMC sobre a educação como um novo campo de investimentos privados. Este documento está estruturado em quatro partes: a primeira apresenta a definição, a importância e a estrutura do mercado de serviços educacionais. A segunda parte define as características do comércio internacional destes serviços. As duas últimas partes tratam dos compromissos apresentados pelo AGCS e as perspectivas de comercialização da educação, nas quais “os serviços educacionais são definidos habitualmente com referência a quatro categorias: serviços de educação primária; serviços de educação secundária; serviços de educação superior (terciária); e serviços de educação para adultos” (OMC, 1998, p.01, tradução nossa).

Justificando que a educação é um importante “capital humano” para promoção do crescimento econômico e do desenvolvimento individual e social, garantindo a integração de cada país no comércio mundial, a OMC reivindica a necessidade do estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento da educação superior, sinalizando, até mesmo, a diluição das fronteiras entre público e privado. Neste documento, a referência à educação a distância está articulada à democratização do acesso, à diversificação das instituições de ensino superior e das fontes de financiamento da educação, através das citadas parcerias público-privadas. A internacionalização da educação superior é sinônimo da comercialização deste nível de ensino e está relacionada com as seguintes atividades:

“O comércio internacional de serviços educacionais tem experimentado um momento importante, em especial no nível superior. É o que tem demonstrado o número crescente de jovens que viajam para o exterior para realizar estudos e efetuar intercâmbios, assim como os vínculos estabelecidos entre professores e pesquisadores, o incremento da comercialização internacional de planos de estudos e programas docentes, a criação de ‘sucursais universitárias’ e a adoção de mecanismos internacionais para a cooperação educativa entre instituições acadêmicas de diferentes países (...) estudantes que participam de programas internacionais de educação à distância, os matriculados em universidades estrangeiras que dispõem de cursos/programas que aproveitam seu quadro de professores e suas instalações, ou aqueles que recebem formação docente através de professores estrangeiros” (OMC, 1998, p.07/08, tradução nossa).

Além das atividades acima destacadas, a OMC faz referência às universidades corporativas, como uma importante área de expansão internacional, pois

“esse segmento do setor está adquirindo uma importância cada vez maior ao nível internacional, já que as empresas multinacionais tendem a desenvolver programas de ensino de produção local para seu pessoal com o objetivo de reforçar, assim, sua identidade como empresa e/ou de compensar a falta de instalações, ou de nível de conhecimentos adequados em um país receptor. A execução de um programa educativo pode ser encaminhada através da contratação de instituições de outros países, ou realizar-se sob a responsabilidade da própria empresa” (OMC, 1998, p. 08, tradução nossa).

Segundo os dados da OMC, os dez principais países exportadores mundiais de serviços educacionais, especificamente de educação superior, são os seguintes:

País huésped	Año	Número total de estudiantes
Estados Unidos	1995/96	453.787
Francia	1993/94	170.574
Alemania	1993/94	146.126
Reino Unido	1993/94	128.550
Federación de Rusia	1994/95	73.172
Japón	1993/94	50.801
Australia	1993	42.415
Canadá	1993/94	35.451
Bélgica	1993/94	35.236
Suíza	1993/94	25.307

Fonte: Anuário Estadístico de la UNESCO (1997).

A ação das empresas e universidades estadunidenses e européias em outros países é destacada como uma importante referência à internacionalização da educação, através da criação de “sucursais universitárias”. O maior obstáculo identificado pela OMC para internacionalização e comercialização destes “serviços educacionais”, especialmente de nível superior, é a necessidade de validação dos diplomas e certificados, daí a proposta de uma certificação internacional, isto é, a padronização dos currículos e a criação de um sistema unificado de reconhecimento destes diplomas e certificados. Outro obstáculo identificado pela OMC refere-se à possibilidade de atuação dos provedores estrangeiros em alguns países:

“Em relação ao estabelecimento de provedores comerciais, é importante mencionar, entre os possíveis obstáculos, a impossibilidade de obter licenças nacionais (quer dizer, de serem reconhecidos como centros de ensino capacitados para outorgar títulos/certificados), as medidas para limitar os investimentos por parte dos provedores estrangeiros de serviços educacionais (por exemplo, limites máximos de participação no capital social), as prescrições em matéria de nacionalidade, as provas de necessidades econômicas, as restrições impostas à contratação de professores estrangeiros e a existência de monopólios estatais, somada às subvenções para as instituições locais. Por exemplo, passe a autorizar em seu mercado a presença de provedores estrangeiros de serviços educacionais, alguns países não os reconhecem

legalmente como universidades, circunscrevendo a concessão de títulos universitários às instituições nacionais” (OMC, 1998, p.10, tradução nossa).

Todo este processo de comercialização e internacionalização é apresentado sob a forma de acordos de cooperação e referenciado, até mesmo, nos convênios realizados pela UNESCO, como explicita o anexo II do citado documento intitulado *Convênios de caráter normativo adotados sob os auspícios da UNESCO de forma exclusiva ou em conjunto com outras organizações internacionais*.

A importância da ação dos empresários e universidades estadunidenses leva o governo dos EUA à elaboração de um documento, em outubro de 1998, intitulado *Comunicação dos Estados Unidos – Serviços de Educação*¹². Este documento apresenta dois eixos básicos: a defesa das vantagens da liberalização do comércio de serviços educacionais e os indicativos para superação das restrições à liberalização. Em relação às vantagens da liberalização do comércio educacional, o documento estadunidense afirma que essa liberalização aumenta a variedade e a quantidade destes serviços, destacando o estímulo para a transferência contínua de tecnologias para a execução de cursos a distância e a produção e venda de material didático para os países periféricos.

“A prestação de serviços educacionais e formação a distância, por via eletrônica, representa uma parte crescente do comércio, e os membros da OMC deveriam esforçar-se para que esse comércio prospere. A aceitação pelos membros da OMC do acordo sobre as telecomunicações e dos princípios que regulamentam favoravelmente as competências no âmbito das telecomunicações também contribuirá para apoiar o crescimento deste serviço, através das transmissões por cabo e por satélite, das conferências de áudio, vídeo e internet” (OMC/EUA, 1998, p.02, tradução nossa).

O interesse estadunidense na internacionalização e comercialização dos serviços educacionais fica evidente quando são apresentados os valores oficiais com a venda destes serviços:

“Segundo dados oficiais dos Estados Unidos, as vendas transfronteiriças de serviços educacionais por empresas

¹² Também foram apresentadas três propostas elaboradas pela Nova Zelândia, Austrália e Japão. Para conhecer as propostas destes países, indico o artigo elaborado por Siqueira, 2004.

estadunidenses para compradores estrangeiros totalizaram U\$ 8.300 em 1997, o último ano de que dispõem de informações. Essas exportações representam os gastos em ensino e manutenção de residentes estrangeiros matriculados em universidades e institutos de ensino superior dos Estados Unidos. Em 1996 (todavia não estão disponíveis as cifras relativas a 1997), as importações realizadas pelos Estados Unidos de serviços educacionais totalizaram U\$1 milhão, cifra que representa os gastos em ensino e manutenção de estudantes estadunidenses que realizam seus cursos no estrangeiro. O comércio, através de filiais, também foi significativo, apesar de estarem disponíveis as cifras a este respeito” (OMC/EUA, 1998, p.01/02, tradução nossa).

Para garantir a ampliação da comercialização dos serviços educacionais, o documento indica a importância das seguintes ações imediatas para os países membros da OMC para superação das restrições à liberalização: a abertura para os provedores internacionais de serviços; a garantia da não aplicação de restrições ao consumo de serviços estrangeiros, principalmente no que se refere às limitações legais para a participação de capital estrangeiro e a reversão do atual quadro de regulamentação excessiva em relação à emissão de diplomas e certificados.

A internacionalização e a comercialização da educação superior devem, portanto, ser apreendidas como um movimento mais amplo do capital em busca de novos mercados e novos campos de exploração lucrativa, movimento que se expressa também através dos acordos comerciais como o Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) e a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA). O primeiro é um acordo de liberalização do comércio envolvendo Estados Unidos, México e Canadá, que entrou em vigor em 1994, e constitui o modelo de desenvolvimento estadunidense para a região, permitindo o movimento de suas empresas e das empresas canadenses em várias áreas e setores (vestuário, energia, educação, telecomunicações, agricultura, têxtil, transporte e serviços financeiros)¹³.

Em dezembro de 2003, o Banco Mundial divulgou o documento *Lecciones del Tratado de Libre Comercio de América del*

¹³ Para conhecer as análises do Banco Mundial sobre o NAFTA, ver Banco Mundial, 2003c. Para o aprofundamento das análises críticas sobre o NAFTA e as consequências econômicas, políticas e sociais para o México no sentido de acirramento das desigualdades sociais, ver Jakobsen e Martins (2002).

Norte para los países de latinoamérica y el Caribe, elaborado por Daniel Lederman, William F. Maloney y Luis Servén. O documento apresenta as “principais lições” que foram apreendidas a partir da implantação do NAFTA, indicando que essas lições sejam utilizadas pelos países latino-americanos, por ocasião da implantação da ALCA. Uma das principais ações políticas do NAFTA, segundo o Banco, foi a transferência de tecnologia dos EUA para o México, acelerando o ritmo de utilização das novas tecnologias por este país: “a transferência de tecnologia dos EUA para o México foi acelerada a tal ponto que o tempo requerido para a adoção de uma nova tecnologia foi reduzido à metade do tempo que era utilizado antes do NAFTA” (Banco Mundial, 2003, p. 04). Para usufruir desta transferência tecnológica, o documento indica a importância da realização de reformas políticas e institucionais que reduzam a instabilidade macroeconômica, alterando marcos institucionais e atraindo, conseqüentemente, investidores internacionais, destacando, em particular, a necessidade de reforma no sistema educativo e de inovação tecnológica.

Já a ALCA é apresentada como um projeto para a constituição de uma área de livre comércio continental, como uma política de “integração econômica”. Neste debate, algumas questões centrais devem ser destacadas. Em primeiro lugar, a política de subordinação da América Latina aos interesses do imperialismo estadunidense não é uma novidade.

“Em 1990, o presidente dos Estados Unidos, George Bush, lançou a ‘Iniciativa para as Américas’ que visava ao aprofundamento das relações daquele país com a América Latina, que assim voltava a figurar entre as importantes prioridades da política externa dos Estados Unidos. Na época, constavam como pontos importantes a questão dos investimentos, da dívida externa e do comércio. Nasceu, naquela ocasião, a idéia de constituir uma área de livre comércio do Alasca à terra do Fogo. Este projeto foi retomado pelo seu sucessor Bill Clinton, que chamou os países do hemisfério para uma reunião de chefes de Estados. Assim, em 10 de dezembro de 1994, ocorreu em Miami a Reunião da Cúpula das Américas.”¹⁴

Em segundo lugar, é fundamental destacar que a ALCA, como afirma Petras (2002), não é um acordo de livre comércio, na medida em que os EUA mantêm subsídios de 30 bilhões de dólares para sua agricultura e protege suas indústrias; não propõe a “integração

¹⁴ Disponível em www.mdic.gov.br/comext/secex/alca.html Acesso em março de 2005.

econômica”, na medida em que essa integração pressupõe um intercâmbio de produtos e de fluxos de capital e, por fim, não estimula a concorrência, mas fomenta os monopólios, quando indica a preferência do estabelecimento de acordos comerciais dos países latino-americanos com os EUA. Estas três referências demonstram, portanto, que a ALCA propõe a subordinação dos países latino-americanos e sua anexação aos EUA. Desta forma, a ALCA representa, de fato, uma das vias de materialização da nova ordem do comércio mundial, na qual todas as atividades humanas são consideradas como serviços e os acordos comerciais garantem a ampliação dos direitos dos investidores e das empresas que vendem bens e serviços, entre estes, o serviço educacional.

Neste contexto, dois elementos políticos devem ser analisados: a) a pressão dos países centrais para que os países periféricos abram suas fronteiras ao livre comércio, ao mesmo tempo em que os primeiros mantêm suas políticas protecionistas; b) a ênfase na redução das barreiras no setor de serviços, onde se inclui a educação. Estes dois elementos são evidentes nos documentos conclusivos da reunião de Cúpula das Américas realizada em 1994, em Miami – EUA, quando foi aprovada a criação da ALCA: a *Declaração de Princípios* e o *Plano de Ação*, ambos apresentando como tarefas principais à promoção da democracia representativa, à consolidação do desenvolvimento e à integração econômica da região.

A *Declaração de princípios: Pacto para o desenvolvimento e a prosperidade: democracia, livre comércio e desenvolvimento sustentável na Américas* é composta de quatro itens, que serão desenvolvidos no Plano de Ação para implantação da ALCA: (a) preservação e fortalecimento da comunidade de democracia das Américas; (b) promoção da prosperidade mediante a integração econômica e o livre comércio; (c) erradicação da pobreza e da discriminação do hemisfério e garantia do desenvolvimento sustentável, e (d) conservação do meio natural para as gerações futuras¹⁵.

O *Plano de Ação* é constituído de quatro capítulos elaborados a partir dos princípios aprovados pela reunião da Cúpula das Américas. O primeiro capítulo trata da *Preservação e fortalecimento da democracia nas Américas*, no qual a questão da segurança constitui um elemento político central. Esta política de segurança é viabilizada pelo

¹⁵ Disponível no sítio do Sistema de Informação sobre Comércio Exterior do Departamento de Tecnologia da Informação da Unidade de Comércio da Organização dos Estados Americanos - www.sice.oas.org Acesso em março de 2005.

fortalecimento da democracia representativa; pela eliminação do terrorismo; pelo combate às drogas, aos crimes e à corrupção e pelo revigoramento da sociedade civil, concebida como somatório de indivíduos e setores privados.

A *Promoção da prosperidade por meio da integração econômica e do livre comércio*, tema do segundo capítulo, aborda especialmente as áreas de infra-estrutura, energia, telecomunicações e informação, (e) ciência e tecnologia e turismo. O documento da ALCA reforça as negociações multilaterais sob o comando da OMC, sustentando que a liberalização dos mercados de capitais é essencial para financiar o investimento privado, considerado elemento vital para o desenvolvimento econômico.

O terceiro capítulo, *Garantia do desenvolvimento sustentável e conservação do meio natural para as gerações futuras*, trata do uso da energia, promovido em parceria com os setores privados, do intercâmbio de informações sobre a biodiversidade e a formulação de leis ambientais com a participação do BID, FMI, BM e OEA no financiamento e implementação dos projetos considerados prioritários.

No capítulo final, que trata da *Erradicação da pobreza e da discriminação no nosso hemisfério*, o *Plano de Ação* apresenta o acesso aos serviços básicos de saúde e educação; o fortalecimento do papel da mulher na sociedade e o estímulo à pequena e à média empresa como tarefas centrais a serem executadas

“com os setores público e privado, com atores não-governamentais e com o apoio de instituições multinacionais, para garantir o acesso até o ano de 2010 um índice de 100% de conclusão do curso primário e uma matrícula universal a uma educação primária de qualidade. Em particular os governos procurarão alcançar o mínimo de 75% no nível secundário e preparar programas de erradicação do analfabetismo, prevenção da evasão escolar e melhoria do treinamento de recursos humanos”. (Cúpula das Américas, 1994, p. 15).

Foram realizadas, até o momento, oito reuniões ministeriais sobre a ALCA: em 1996, em Denver, nos EUA; em 1996, em Cartagema, na Colômbia; em 1997, em Belo Horizonte, no Brasil; em 1998, em São José - Costa Rica; em 1999, em Toronto - Canadá; em 2001, na Argentina; em 2002, em Quito - Equador e, em 2003, em Miami - EUA. Para viabilizar sua estrutura de funcionamento, foram criados nove grupos de negociações assim denominados: acesso a mercados; agricultura; investimentos; subsídios, “*antidumping*” e

direitos compensatórios; compras governamentais; direitos de propriedade intelectual; serviços; políticas de concorrência e solução de controvérsias¹⁶.

O projeto político regido por estes organismos internacionais, através dos acordos comerciais, é caracterizado, desta forma, pelo aprofundamento do processo de privatização de setores estratégicos dos países periféricos, desnacionalizando a educação, a ciência e a tecnologia, e as telecomunicações. Esta desnacionalização é consequência da pressão que estes organismos realizam no sentido de garantir a abertura para que empresas estrangeiras controlem empresas nacionais, escolas e centros de pesquisa dos países da periferia do capitalismo. O papel destes organismos internacionais, nestes países, no sentido de aprofundar a desnacionalização-privatização da educação, especialmente da educação superior, tem sido fundamental, com as seguintes evidências.

Em primeiro lugar, via formação de parcerias entre empresas educacionais, com sede nos Estados Unidos e Europa e pólos espalhados por várias regiões de interesse do capital. Estas parcerias viabilizam a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para a formação e treinamento de professores, objetivando a consolidação de um caldo ideológico e político que legitime e reproduza o projeto burguês de sociabilidade. Neste movimento, a educação como serviço forma uma cultura empresarial, permitindo o aprofundamento do processo de empresariamento deste setor, ao mesmo tempo em que é fundamental para padronizar conhecimentos, uniformizando conteúdos através de currículos flexibilizados¹⁷.

Uma segunda forma de evidência deste movimento encontra-se na expansão das universidades corporativas criadas pelas empresas para formação e (re) qualificação dos trabalhadores em seus locais de trabalho e com um conhecimento dirigido para os seus interesses imediatos de lucratividade.

¹⁶ Para um maior detalhamento do trabalho destes grupos, consultar www.alca.hpg.com.br Acesso em março de 2005.

¹⁷ Um exemplo desta parceria aparece na reportagem de capa da Revista Exame de 03/04/2002. A Apollo International é a empresa parceira para investimentos estrangeiros do Apollo Group, maior grupo empresarial de ensino dos Estados Unidos, com escolas na Holanda, Chile, Alemanha e, recentemente, no Brasil, movimentando 770 milhões de dólares no ano de 2001.

“A americana Jeanne Meister, uma das maiores autoridades mundiais em educação corporativa, estima que em poucos anos cada uma das 500 maiores empresas listadas pela revista Fortune tenha seu próprio centro de educação. Hoje 405 delas têm um. No ano passado, a IBM gastou mais de 500 milhões de dólares em treinamento e anunciou que começaria a vender programas de educação gerencial para outras companhias. Como a IBM, existem mais de 2000 universidades corporativas nos Estados Unidos com a missão de garantir o aprendizado contínuo de funcionários, clientes e fornecedores.” (ROSENBURG, 2002, p.25).

A terceira estratégia de consolidação de um novo “mercado educativo global” ou da internacionalização da educação está sendo viabilizada através da educação a distância, da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais, parceiras de universidades norte-americanas e européias. Neste projeto, estão articuladas as empresas dos países centrais, principalmente IBM, Microsoft, as empresas da mídia, como Time-Warner e os organismos internacionais, em um mercado que envolve quatro milhões de professores, oitenta milhões de alunos e trezentos e vinte mil estabelecimentos escolares (Coggiola, 2001).

Considerações Finais

A análise dos documentos elaborados e difundidos pelos organismos internacionais do capital demonstra de que forma as políticas desses organismos e os acordos comerciais como NAFTA e ALCA expressam o movimento do capital em busca de novos mercados e novos campos de exploração lucrativa, bem como o peso hegemônico da política externa estadunidense no quadro de acordos entre economias desiguais (Campanha Nacional Contra a ALCA, 2002). Esses acordos comerciais vêm provocando resistências de amplos movimentos sociais. Essas resistências mostram que enfrentar o projeto hegemônico é possível. Elas podem servir de base para a construção de uma outra hegemonia, que vislumbre a constituição de outro projeto de educação e de sociabilidade sob a direção do trabalho e não do capital.

A batalha entre projetos distintos de sociabilidade e especificamente de educação está sendo travada e encontra, na reforma da educação superior em curso nos países periféricos, uma das suas maiores expressões. Nesta disputa permanente, o capital em crise luta por sua própria sobrevivência, através do estímulo ao empresariamento e

mercantilização da educação, especialmente da educação superior, enquanto forças políticas se articulam em defesa da educação pública e gratuita, fruto da internacionalização das resistências dos trabalhadores latino-americanos na luta contra o aprofundamento da inserção capitalista dependente da nossa região na economia mundial.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. (1994). *La enseñanza superior- las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1994. Disponível em www.bancomundial.org.br Acesso em fevereiro de 2002.

_____. (1999). *Documento estratégico do Banco Mundial. A educação na América Latina e Caribe*. Dezembro, 1999. Disponível em www.bancomundial.org.br Acesso em fevereiro de 2002.

_____. (2003). *Lessons from NAFTA. Resumo em espanhol*. 2003. Disponível em http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_document/1512.html Acesso em dezembro de 2004.

CAMPANHA NACIONAL CONTRA A ALCA (org.). (2002). *Soberania sim, ALCA não! Análises e documentos*. Sp: Expressão Popular, 2002.

CHOSSUDOVSKY, M. (1999). *A globalização da pobreza. Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. Tradução Marlene P. Michael. SP: Moderna, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo. *Universidade e Ciência na crise global*. SP: Xamã, 2001.

CÚPULA DAS AMÉRICAS. (1994). *ALCA: Declaração de princípios e Plano de Ação*. 1994. Documento.

GEORGE, Susan. (2000). *Como a OMC foi posta em xeque. Dossiê Seattle. A pedra no caminho. Le Monde Diplomatique*. Edição brasileira. Ano 1. n.1. Fevereiro de 2000. Disponível em www.diplo.com.br Acesso em Fevereiro de 2002.

JAKOBSEN, Kjeld e MARTINS, Renato. (2002). *ALCA. Quem ganha e quem perde com o livre comércio nas Américas*. SP: Fundação Perseu Abramo, 2002.

LIMA, Kátia Regina de Souza. "Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração" In: NEVES, L.M.W. (org.) *O empresariamento da educação – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. SP: Xamã, 2002, p. 41-64.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. Conselho de Comércio de Serviços. (1998). *Servicios de enseñanza*. 23/09/1998. Disponível em http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education_s/education_s.htm Acesso em dezembro de 2004.

_____. Conselho de Comércio de Serviços. (1998^a). *Comunicación de los Estados Unidos. Servicios de enseñanza*. 20/10/1998. Disponível em

http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education_s/education_s.htm

Acesso em dezembro de 2004.

_____. (1995). *AGCS Realidad y ficcion*. Disponível em

www.wto.org/spanish/tratop_1/serv_s/gatsfacts1004_s.pdf 1995 Acesso em dezembro de 2001.

PETRAS, James. (2002). *O império e a América Latina: Bush, a ALCA e o Plano Colômbia*. In Campanha Nacional Contra a ALCA. Soberania sim, ALCA não! SP: Expressão Popular, 2002. p. 43-72.

ROSENBURG, Cyntia. (2003). *O meganegócio da educação*. Revista Exame de 03 de abril de 2003. Edição 763.

SIQUEIRA, Ângela. (2001^a). *Organismos internacionais: a educação em uma política de integração soberana?* 2001. Disponível em www.forummundialdeeducacao.org.br Acesso em Março de 2002.

_____. (2004). *A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional*. In Revista Brasileira de Educação. ANPEd. N. 26. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

UNESCO. (1998). *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação. Conferência Mundial sobre a Educação Superior e Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior*. In Revista Universidade e Sociedade, n.17, ANDES-SN, Brasília: novembro de 1998. p. 83-93

_____. (1999). *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. RJ: Gramond, 1999.

UNESCO/CRUB/CAPES/MEC. (1999^a). *Anais da Conferência Mundial do Ensino Superior. Tendências da educação superior para o século XXI*. Tradução de Maria Beatriz Gonçalves. 2^a. Ed. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

UNESCO Brasil/MEC/SESU. (2003). *Anais da segunda reunião dos parceiros da educação superior. Educação superior: reforma mudança e internacionalização*, Brasília: UNESCO Brasil e MEC/SESU, 2003.

Kátia Regina de Souza Lima é professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da mesma universidade. Pesquisadora do Coletivo de Estudos sobre Política Educacional, grupo de pesquisa vinculado à FEUFF e ao CNPq. Autora de diversos artigos publicados em revistas especializadas e dos seguintes capítulos de livros: "Reforma da Universidade no Governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal" In: NEVES, L.M.W. (org.) *A Reforma Universitária do Governo Lula*. SP: Xamã, 2004; "Dilemas e desafios para a construção de um projeto nacional de desenvolvimento". In FÁVERO, Osmar (org.) *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: EDUFF, 2005,...

E-mail: katiaslima@globo.com