

# EDUCAÇÃO

## direito universal ou mercado em expansão

SÉRGIO HADDAD  
MARIÂNGELA GRACIANO

---

*Resumo:* Este artigo sintetiza estudo exploratório sobre educação e comércio, com o objetivo de mapear o estado da privatização da educação no Brasil, bem como as políticas e regras criadas pelo governo brasileiro concernentes às negociações comerciais internacionais e à participação do capital estrangeiro neste setor.

*Palavras-chave:* educação; comércio; mercado de serviços.

*Abstract:* This article synthesizes an exploratory study on Education and Commerce to show the state of privatization of Education in Brazil, as well as to show both the rules created by the Brazilian government concerning to international commercial negotiations, and the sharing of foreign capital in this sector.

*Key words:* Education; Commerce; Services' Market.

---

Nas últimas décadas, o Brasil ampliou consideravelmente a possibilidade de acesso à educação básica. Entre 1920 e 2000, enquanto a população cresceu 5,6 vezes, o número de crianças matriculadas aumentou 6,5 vezes, inicialmente nos quatro anos do antigo primário e posteriormente nos oito anos do atual ensino fundamental.

Esse crescimento se deu prioritariamente pela ampliação de vagas em escolas públicas municipais e estaduais, que dividem entre si a responsabilidade sobre a educação básica. A participação do ensino privado é minoritária em todos os níveis, não passando de 10% em média. No entanto, essa realidade se inverte no superior, que registra 69,78% das matrículas na iniciativa privada (MEC/INEP, 2002).

Nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, 64,58% das vagas são ofertadas pelos municípios; os Estados respondem, sobretudo, pelas quatro últimas séries dessa modalidade, concentrando 57,51% das vagas, e tam-

bém pelo ensino médio, 83,77% (MEC/INEP, 2002). O governo federal é responsável pelo superior e por algumas escolas técnicas de nível médio.

O resultado dessa configuração se reflete na possibilidade de acesso à educação: enquanto o ensino fundamental é freqüentado por aproximadamente 97% da população entre 7 e 14 anos, o superior atende apenas cerca de 8% das pessoas entre 18 e 24 anos. Na Argentina, esse porcentual está próximo de 40% e é elevado também em outros países: Alemanha (50%), França (60%), EUA (80%) e Canadá (quase 90%).

Nos últimos anos, em particular na gestão FHC, o governo federal instituiu uma reforma educacional que buscou adaptar o sistema de ensino à reforma do Estado, em consonância com as orientações das instituições financeiras multilaterais que, além de destacar essa área como prioritária, indicaram uma série de medidas para o setor.

A consequência foi uma política educacional caracterizada por "focalização" no ensino fundamental regular

apenas para as crianças e jovens dos 7 aos 14 anos; “flexibilização” do sistema, tornando-o “menos afeito aos limites estabelecidos por legislações anteriores, muitas delas produtos de direitos sociais conquistados”; “privatização” de alguns setores, particularmente o ensino superior; busca de parcerias com organizações da sociedade civil (ONGs, fundações empresariais, movimentos sociais) “menos nas definições de políticas e no controle das ações, mais na assessoria técnica e no trabalho direto” (HADDAD, 2003).

A focalização dos recursos no ensino fundamental é uma orientação que atende duplamente às necessidades do mercado. De um lado, permite que a população mais pobre tenha acesso a um mínimo de conhecimento para se inserir no mercado de trabalho e, de outro, deixa um vasto campo (mercado) a ser explorado pela iniciativa privada, nos ensinos técnico e superior.

*O Banco [Mundial] sabe que a iniciativa e os recursos privados preencherão a lacuna deixada pela retirada parcial do subsídio de outros níveis de educação pública e, principalmente, sabe que esta é a melhor situação porque, se todos devem pagar pelo que recebem, não serão gerados comportamentos considerados perversos do ponto de vista do mercado* (CORAGGIO, 1996).

As orientações das Instituições Financeiras Multilaterais – IFMs, no entanto, não têm produzido os resultados anunciados. O acesso à escola não garante melhores condições de vida à população pobre, porque não há crescimento de empregos. Nos últimos dez anos, o Brasil perdeu 40% da mão-de-obra na indústria. O crescimento, insuficiente, ocorreu, fundamentalmente, no setor de serviços e em especial na informalidade.

Entre 1992 e 2002, o crescimento médio do Produto Interno Bruto – PIB foi de 2,9%, índice que caiu para 1,6% nos últimos cinco anos do período. Em 2003, seguindo a tendência de encolhimento, o PIB caiu 0,2% em relação ao ano anterior. Entre 2000 e 2002, a indústria registrou seu pior desempenho, passando de um crescimento de 5,5% em 2000 para -0,8% em 2001 e 1,5% em 2002; em 2003, apresentou crescimento de apenas 0,3% na produção em relação ao ano precedente. O desempenho da economia teve reflexos perversos sobre o mercado de trabalho. A taxa de desemprego saltou de 7,1% em 2001, para 10,5% em 2002 e 12,5% em 2003.

O cenário econômico incidiu sobre as demandas por escolarização, tida como critério fundamental na disputa por postos e melhores salários no restrito mercado de tra-

balho, embora tenha havido redução na remuneração. Entre 1992 e 1999 (IBGE/PNAD, 1999), o ganho de uma pessoa com ensino fundamental completo passou de 1,03 para 0,89 do salário médio, e de 1,49 para 1,25 para concluintes do ensino médio.

Mais de 60% das vagas oferecidas no mercado de trabalho requerem no máximo o ensino fundamental (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO/RAIS, 1999; IBGE/PNAD, 1999). Dentre os 40 milhões de trabalhadores com oito anos ou menos de escolaridade, apenas 10% possuem diploma de ensino fundamental; pouco mais de 20% dos empregos oferecidos exigem curso médio e estão concentrados nas regiões mais industrializadas; e menos de 10% exigem curso superior completo.

## O MERCADO DA EDUCAÇÃO

Se a política educacional adotada nos últimos anos no Brasil não logrou melhorar as condições de vida da população mais pobre, reduzindo a concentração de renda, conforme anunciado pelas IFMs, certamente atingiu um outro objetivo desses organismos: criou um mercado extremamente atraente para a iniciativa privada, sobretudo no ensino superior.

De acordo com estudo realizado pela Consultoria Merrill Lynch (CHANNEL NEWSASIA, s.d.), anualmente a educação, em geral, movimenta cerca de US\$ 2,2 trilhões, e em 2001 empregava cerca de 5% da mão-de-obra mundial. A mesma instituição afirma que a demanda atual mundial por ensino superior é de 84 milhões de pessoas, número que deve chegar a 160 milhões em 2025, com maioria concentrada em países em desenvolvimento. Nestes, nos últimos 50 anos, a educação secundária cresceu oito vezes, enquanto o ensino superior cresceu 14 vezes. Em movimento contrário, o gasto público no setor tem-se mantido constante ou até decresceu (MERRILL, s.d.).

O maior índice de privatização da educação superior pertence às Filipinas, com 94% das matrículas sob a responsabilidade da iniciativa privada, seguidas por Coréia (78%); Brasil (70%); Indonésia (63%); Colômbia (61%); Índia (60,5%); Nicarágua (42%); Peru (33%); Chile (28%); Nepal (24%); Guatemala (18%); Tailândia (17%); México (16%); Argentina (15%) e Malásia (12%), conforme Merrill.

De acordo com a consultoria Education Development and Investment Company of Switzerland – Edics, em estudo publicado em 2001, a iniciativa privada movimentava, em todo o mundo, 20% do mercado da educação

– cerca de US\$ 400 bilhões; Brasil, China e Índia, além dos países-membros da Organization for Economic Cooperation and Development – OCDE, seriam os mercados mais prósperos para investimentos no ensino superior, em virtude de seu grande contingente populacional, aliado à insuficiência da oferta nacional para o setor (EDICS, s.d.).

Nos EUA, 32% da população entre 18 e 30 anos cursa o ensino superior; na UE esse índice é de 20% (EDICS, s.d.) e, no Brasil, 8%. Em relação aos cursos de pós-graduação, o diagnóstico é que nos países da OCDE existe um graduado em doutorado para cada 5 mil habitantes, enquanto essa relação é de um para 70 mil no Brasil, 140 mil no Chile e 770 mil na Colômbia (GILLES, 2002).

Em 2001, a educação superior na União Européia tinha 13 milhões de estudantes, em 900 faculdades, com gastos de aproximadamente R\$ 112 bilhões. Nos EUA, no mesmo ano, eram 15,3 milhões de estudantes, 1.100 faculdades e gastos de R\$ 255 bilhões. Dessa forma, o custo-aluno nos EUA era significativamente maior que nos países da UE (EDICS, s.d.).

No Brasil, o ensino superior movimentava cerca de R\$ 20 bilhões e conta com 3,4 milhões de universitários; cerca de 2,4 milhões (dois terços) estão em instituições privadas de ensino, cuja margem de lucro é estimada em 25%. Estima-se que até 2011, o número de universitários chegará a 6 milhões (PAJARA, 2003; STUDART, 2002).

Estima-se que entre o final da década de 90 até 2002, a cada semana foram abertas, em média, três instituições particulares de ensino superior no Brasil, a maioria de pequeno porte. Há enorme concentração do mercado: menos de 5% das instituições de ensino superior particulares agregam quase metade das matrículas do setor privado, enquanto as 50% menores detêm apenas 5% do total de matrículas. As dez maiores universidades particulares têm mais de 440 mil alunos matriculados (18,1% do total), e a somatória de seus faturamentos gira em torno de 21% do total do mercado. O gasto com propaganda dessas instituições foi estimado em R\$ 400 milhões em 2002 (MONTEIRO; BRAGA, 2003).

A ampliação da rede privada de ensino superior foi acompanhada por amplo investimento em marketing feito por essas instituições. Na década passada, os gastos com propaganda aumentaram 105,6% e, apenas nos dois primeiros anos desta, cresceram mais 15,5%, segundo estudo feito pela Hoper Consultoria & Pesquisa junto a 78 instituições de ensino superior das regiões Sul e Sudeste do país (INSTITUTO MONITOR, 2003).

Ao lado do aumento contínuo de vagas no ensino superior, o Brasil registra alta ociosidade, tendência que tem se mostrado crescente. Em 1991, a taxa de ocupação era de cerca de 83%. Já em 2000, passou para 75%, embora o número de estudantes que ingressaram no ensino superior tenha quase dobrado (crescimento de 95%), segundo a *Folha OnLine* (SOBRAM..., 2003).

Além de ampliar-se, o “mercado” também vem se “diversificando” quanto aos cursos ofertados: em cem anos, o número de carreiras cresceu de 3 – medicina, engenharia e direito – para 350, dos quais 20 são considerados “tradicionais” e os demais foram criados para atender às demandas do mercado de trabalho.

Entre os novos cursos destacam-se os de empreendedorismo (FONSECA, 2003), uma demanda colocada não pelo mercado de trabalho, mas por sua retração: o desemprego. São cursos voltados para a criação de negócios próprios e, de acordo com pesquisa realizada pelo Global Entrepreneurship Monitor – GEM, coordenada pelo Babson College, dos Estados Unidos, e pela London Business School, da Inglaterra, o Brasil ocupa a sétima posição no *ranking* mundial dos países com maior nível de empreendedorismo.

A disseminação do uso da Internet, a indústria cultural e a presença de empresas transnacionais têm aumentado a busca por profissionais de tradução, principalmente do inglês (COM MERCADO..., 2003). Atualmente, 18 universidades oferecem graduação em tradução; 10 estão situadas no Estado de São Paulo e 3 na capital.

Os cursos de pós-graduação vêm constituindo-se em outro pólo para comercialização da educação. Pesquisa realizada pela empresa de recursos humanos Adecco (RIBEIRO, 2003), indica que do total de gerentes contratados em 2002 por 210 companhias, 60% apresentavam pós-graduação em seu currículo, o que representou aumento de 40% em relação a 2001. Pesquisadores da Universidade Federal Fluminense – UFF apontam tendência ainda mais específica no “mercado” da pós-graduação, que são os cursos Master in Business Administration – MBA, caracterizados por difundirem práticas adotadas em empresas de vários países, representando um modelo de gestão “globalizada”.

O mercado brasileiro de ensino superior oferece ainda a possibilidade de serem constituídos centros universitários que, diferentemente das universidades, não precisam desenvolver atividades de pesquisa, o que pode reduzir em até 40% a folha de pagamentos da instituição (STUDART, 2002). O Brasil é o 17º colocado no *ranking*

de pesquisa mundial, com forte crescimento entre 2001 e 2002 (CRISTINA, 2003). No entanto, a proporção atual é de 0,25 pesquisadores para cada mil habitantes, enquanto nos Estados Unidos essa relação é de 3,5 (MEC DEFENDE..., 2003).

O “mercado promissor” em que se constitui o ensino superior brasileiro já foi descoberto e está sendo explorado pelo capital internacional, associado ao nacional. A empresa Apollo International, um dos maiores grupos de ensino dos Estados Unidos, associou-se à Faculdade Pitágoras, de Minas Gerais. Com investimento de US\$ 30 bilhões, o grupo possui 1,2 mil alunos, distribuídos em três unidades, duas em Minas Gerais e uma em Curitiba, e tem como meta ampliar seu público para 100 mil alunos, em dez anos (PAJARA, 2003).

Além do Brasil, o grupo atua na Holanda, na Alemanha, no México e na Índia. Nos Estados Unidos, a *holding* tem quatro universidades – entre elas, a University of Phoenix, com 135 mil alunos e faturamento de US\$ 1 bilhão. A expectativa da empresa é faturar, até 2010, US\$ 100 milhões no território brasileiro (PAJARA, 2003).

Outra estratégia de entrada do capital estrangeiro na área da educação é por meio da compra de instituições nacionais já consolidadas. O Sylvam Group, que utilizou essa estratégia para se instalar em países como México, Chile, Espanha, Suíça, Índia e França, já demonstrou interesse em investir no Brasil (PAJARA, 2003).

### O NOVO – E AMPLO – MERCADO *ON LINE*

Em 2000, o Ensino à Distância – EAD movimentou, pelas vias virtuais, US\$ 49,4 bilhões e atingiria US\$ 53 bilhões em 2003, segundo a consultoria Merrill Lynch (INFORME UNIREDE, 2003).

De acordo com especialistas, a aceitação do ensino virtual está relacionada à difusão dos meios eletrônicos para as mais diversas atividades cotidianas – desde o trabalho até o entretenimento. Nos Estados Unidos, segundo dados do U.S. Department of Education, 850 mil alunos frequentavam aulas virtuais em 2001.<sup>1</sup> A empresa de consultoria Market Data Retrieval afirma que, atualmente, 96% das escolas públicas norte-americanas têm acesso à Internet de alta velocidade e mais de 51% das salas de aulas dessas escolas estão conectadas. Em 1994, esses índices eram, respectivamente, 35% e 4%.

No Canadá, 100% das escolas e bibliotecas estão conectadas à Internet, num modelo em que todas essas instituições são interligadas por um portal. Estima-se que

75% da população daquele país utiliza a Internet (SAYAD, 2003a).

O EAD por meios virtuais envolve, principalmente, as atividades do chamado *e-learning* – que inclui universidades, capacitação de funcionários e *sites* de educação para entretenimento – e as videoconferências. Além de não precisar de investimentos físicos, esse empreendimento permite aproveitar conteúdos e estruturas já existentes. O investimento realizado fica por conta da estrutura tecnológica necessária para seu funcionamento.

De acordo com o International Data Corporation – IDC, em 2002 o *e-learning* movimentou, em todo o mundo, US\$ 6,6 bilhões; desse total, US\$ 5,2 bilhões foram gerados pelos EUA. Sua projeção para 2006 é que esse montante cresça para US\$ 23,7 bilhões.

A e-Marketer, uma das principais analistas internacionais da Internet, aponta fortes tendências de crescimento da educação virtual nos EUA e no Japão e a projeção é que o *e-learning* movimente, em todo o mundo, US\$ 50 bilhões até 2010 (E-LEARNING BRASIL, out. 2003).

De acordo com o IDC, os mercados mais fortes para o *e-learning* estão nos países com elevado nível de inserção na Internet. Na Europa, conforme dados dessa mesma instituição, o mercado de *e-learning* deve movimentar US\$ 4 milhões em 2004, o que representaria um crescimento anual de 96% do setor; 50% desse total deve ser destinado à área de Tecnologias da Informação (E-LEARNING BRASIL, set. 2003). Na Ásia, excluindo o Japão, a movimentação do mercado de *e-learning* deve ser de US\$ 233 milhões até 2005, com uma taxa de crescimento anual de 25% (E-LEARNING BRASIL, jul. 2003).

No Brasil, de acordo com informações disseminadas no Congresso *E-Learning* Brasil, em 2003, o setor movimentou US\$ 80 milhões, num crescimento de 33% em relação a 2001. A educação, juntamente com as indústrias das telecomunicações e farmacêutica, são as que mais contribuíram para esse aumento (E-LEARNING BRASIL, nov. 2001).

Existia no país, em 2003, cerca de 283 organizações que utilizavam o *E-Learning*, segundo informações disponibilizadas no portal “E-learning Brasil” (E-LEARNING BRASIL, 2003a). A utilização dos meios virtuais para capacitação de funcionários é recente, mas apresenta intensa taxa de crescimento: em 1999, cinco instituições utilizavam essa tecnologia; em 2000 o número saltou para 48; em 2001 para 100 e, em 2002, para 253. Dessas empresas e instituições de ensino, 50% estão no Estado de São Paulo e 16% no Rio de Janeiro (E-LEARNING BRASIL, 2003a). As receitas geradas para os fornecedores de tal tecnologia foram esti-

madas pelo IDC em US\$ 53 milhões em 2002, com crescimento médio anual de 362%.

Além da capacitação de funcionários, o *E-Learning* tem sido utilizado em universidades virtuais. Segundo a United Nations University – UNU, o custo estimado para a criação de uma universidade totalmente *on line*, para cerca de 2 mil estudantes, é de US\$ 15 milhões, incluindo pessoal, computadores e localização, e o valor unitário dos cursos varia de US\$ 50 mil a US\$ 500 mil, com uso de sistemas avançados (BARRET, 2003). A dimensão do mercado para as universidades virtuais pode ser mensurada pelo lucro da University of Phoenix, que em 2002 foi de US\$ 23,6 milhões (SAYAD, 2003b).

A UNU aponta a existência de quatro tipos de universidades virtuais. O primeiro reúne as instituições baseadas em *campi* tradicionais, que combinam ensino presencial com aquele à distância, como a Stanford University e Western Governors University. O segundo grupo é formado por instituições abertas, que oferecem educação à distância para grupos restritos de alunos, em tempo parcial, como a UK University. O terceiro grupo consiste nas universidades virtuais, propriamente ditas, que não possuem *campus* e utilizam a Internet como principal meio de atuação, a exemplo da African Virtual University e Jones International University. O último grupo é constituído pelos consórcios de educação *on line*, formados por redes de universidades e instituições não-acadêmicas, como a Virtual Learning Consortium – University of Cambridge.

Esta última forma tem se mostrado especialmente atraente para os investidores por possibilitar a divisão de custos entre os envolvidos nos consórcios, que, na maioria das vezes, são formados por instituições privadas e públicas.

Sobre a oferta de ensino virtual por instituições socialmente reconhecidas no ensino presencial, o pesquisador inglês Paul Delany, da Simon Fraser University, alerta para o que denomina “The Brand-Name University”, que permite às instituições de ensino superior freqüentadas pelas elites econômicas dos países ricos utilizarem seu nome – sua “marca” – para disponibilizarem parcialmente, e com baixa qualidade, seus serviços para os estudantes dos países pobres: “Nomes de universidades de elite assumiram o *status* de marcas comerciais como Coca e Pepsi”, afirma o autor, que aponta os cursos de pós-graduação do tipo Master in Business Administration – MBA como o principal serviço oferecido por essas instituições (DELANY, 1996). De acordo com Delany, os alunos esperam que a “marca” da universidade os credencie para melhores postos e salários no mercado de trabalho.

Seguindo a tendência mundial, o ensino por meios virtuais – *E-Learning* – surgiu no Brasil no final da década de 90, com a organização de consórcios formados por instituições – públicas ou privadas –, como forma de reduzir os custos iniciais.

Entre 1999 e 2001 foram formados grandes consórcios para a constituição de universidades virtuais, entre eles, a Universidade Virtual Pública Brasileira – Unirede, que envolve universidades públicas federais, estaduais e municipais; o Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro – Cederj; a Rede Brasileira de Educação à Distância, composta por dez instituições privadas; o Projeto Veredas, liderado pelo governo do Estado de Minas Gerais e integrado por 18 instituições públicas, particulares, comunitárias e confessionais; e a Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior – Ricesu.

O levantamento apresentado pelo Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América e no Caribe – Iesalc indica que o Brasil possui atualmente 84.713 alunos que cursam o ensino superior por meios virtuais, o que representa cerca de 2,6% dessa modalidade de ensino. Desse total, 54.757 (65%) freqüentavam cursos virtuais autorizados pelo MEC; 21.141 (25%) estavam em cursos credenciados por conselhos estaduais de educação; e os demais (10%) acompanhavam cursos em fase final de credenciamento.

Até 2002, 33 instituições públicas e privadas brasileiras ofereciam 60 cursos de graduação e pós-graduação não presenciais. Cerca de 99% dos inscritos em cursos de ensino à distância estudam em universidades públicas, federais ou estaduais. E a metade dos alunos está matriculada nos cursos de pedagogia, normal superior, magistério e educação básica. Quanto às faculdades privadas, sua oferta é de dois cursos seqüenciais e dois cursos de graduação, com o total de 831 alunos. Já na pós-graduação, o maior público é de profissionais da área da saúde (VIANNEY et al., 2003).

As universidades virtuais do país que concentram o maior número de alunos são a Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, que na graduação registra 14.320 matrículas, e a Universidade Federal de Lavras – Ufla, com 8.500 alunos na pós-graduação (VIANNEY et al., 2003).

De acordo com a Secretaria Nacional de Ensino à Distância, do Ministério da Educação, a meta é ampliar o número de vagas das atuais 84 mil para 250 mil nos cursos superiores à distância. O órgão afirma que essa modalidade de ensino é uma estratégia

*eficiente e apropriada para diminuir a exclusão social nas universidades do país; elevar a média de escolaridade da população – a segunda pior da América Latina, perdendo apenas para o Haiti – e estimular a inclusão digital (ALVARENGA, 2003)*

– atualmente, 87% dos computadores ligados à Internet encontram-se nas classes média alta e alta (VIANNEY et al., 2003).

Ainda de acordo com a Secretaria Nacional de Ensino à Distância, o primeiro passo para o estímulo ao ensino superior virtual é a utilização desse sistema na formação de professores. A medida atenderia a três diferentes demandas: cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases, que prevê formação superior para todos os professores da rede pública; o déficit de 200 mil professores de Matemática, Física e Biologia; e, por último, a inclusão digital.

De fato, a formação de professores tem sido o ponto central do ensino superior à distância no Brasil. Dados apresentados durante o Seminário Universidades Virtuais na América Latina e Caribe, realizado em Quito (Equador), em fevereiro de 2003, indicam que 77% dos 84.723 alunos dessa modalidade cursam licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental (VIANNEY et al., 2003).

A educação à distância, como alternativa de formação regular, foi introduzida no sistema educacional brasileiro ao final de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394, de 20/12/1996), em especial nos artigos 80 e 87.

O Decreto n. 2.494/1998 estabelece critérios comuns de credenciamento para instituições nacionais e estrangeiras de ensino à distância. A diferença de tratamento reside no reconhecimento do diploma.

Em 2002, o MEC divulgou relatório (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002) elaborado por comissão assessora formada por técnicos da instituição e especialistas no ensino à distância. O documento apresenta uma síntese da atual regulação dessa modalidade de ensino, aponta falhas e propõe algumas alterações, ainda não implementadas.

Em relação à certificação, o documento recomenda que:

*os diplomas de educação à distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, para gerarem efeitos legais, deverão ser revalidados por universidades públicas brasileiras, no caso da graduação, e por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos, no caso da pós-graduação stricto sensu, todas devidamente credenciadas para a oferta de cursos em nível correspondente,*

*preferencialmente com a oferta equivalente em educação à distância, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação. Deve-se, ainda, observar como pré-requisito para sua validade estar o diploma em conformidade com a legislação do país em que a instituição de origem estiver devidamente credenciada ou autorizada, além de ter plena validade nos países das instituições emitentes, inclusive no que se refere ao exercício de profissões que requeiram formação e diplomação específica, como é o caso quase universal das profissões da área de saúde e de direito, e outras cujas práticas envolvam riscos sociais considerados significativos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002).*

## EDUCAÇÃO: DIREITO OU SERVIÇO?

Todos os esforços para regulamentar a participação das universidades estrangeiras no Brasil, no entanto, podem não gerar resultados caso a educação seja incluída entre os serviços submetidos às regras da Organização Mundial do Comércio – OMC, por meio do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços – Gats, que está sendo negociado entre os países e deve ser concluído até 2006.

A OMC adota uma ampla definição de serviços: construção, computação, arquitetura, propaganda, audiovisual, consultoria, distribuição, educação, energia (inclusive “serviços” de petróleo e gás), serviços ambientais (que abrangem saneamento, abastecimento e distribuição de água), entrega rápida, financeiros, legais, logística, movimento de pessoas, correios, serviços profissionais, esportes, telecomunicações, turismo (e suas respectivas cadeias de hotéis, restaurantes, agências de viagens e serviços de guias turísticos), transportes (aéreo, marítimo, inclusive administração de aeroportos e portos).

Especificamente quanto à educação, ainda não há regras definidas para o estabelecimento das transações entre os países, tampouco em relação à pertinência da utilização do conceito de “serviço” para essa área.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, aprovada durante a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior,<sup>2</sup>

*teve por fundamento básico o fato de que o acesso à educação, inclusive no ensino superior, é um direito humano, não podendo pois ser tratada como mercadoria comercial (DIAS, 2002).*

No artigo 14º, a Declaração afirma a educação superior como um serviço público e, no artigo 6º, indica que esta deve basear suas orientações de longo prazo em objeti-

vos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e à proteção do meio ambiente.

Com sentido contrário, em setembro de 1998, a OMC lançou o documento S/C/W/49 (WTO, 1998), definindo novas regras para o ensino superior. Nesse texto, os serviços educacionais são divididos em quatro categorias: serviços de educação primária; serviços de educação secundária; serviços de ensino superior (terciário); e educação de adultos. O documento faz referência a “transformações” que vêm ocorrendo no ensino, “que podem afetar de maneira significativa a finalidade e o conceito mesmo da educação”. Também menciona inovações “nas estruturas domésticas e internacionais” do mercado que estão fazendo “surgir atividades muito próximas às dos serviços educativos”, como “os serviços de testes educacionais, programas de intercâmbio de estudantes e os serviços para facilitar o estudo no estrangeiro”.

Dias (2002) afirma que, na perspectiva das inovações, o ensino à distância é visto pela OMC como um “setor ultradinâmico” e a Internet como “contribuinte importante para as mudanças recentes na educação superior”, com a constituição das universidades virtuais. A instituição também aponta a emergência de “acordos inovativos” entre instituições privadas e públicas, em âmbito nacional, mas também envolvendo as estrangeiras – os conhecidos “consórcios”.

Sobre a responsabilidade estatal, diz o documento:

*a educação é normalmente vista como um item de “atribuição pública”, produzida freqüentemente livre de encargos ou a preços que não refletem o custo de sua produção. Gastos públicos permanecem, então, como a principal fonte de financiamento de muitos países.*

Por último, constata que a educação existe também como item de “atribuição privada”, com preços determinados livremente pelas instituições provedoras. De acordo com Dias (2002), a OMC entende que “a partir do momento que instituições particulares são admitidas como provedoras de ensino, este é comercial, aplicando-se, pois a ele, as regras da OMC”, ou seja, é um serviço.

A defesa da presença da iniciativa privada como forma de substituição, ou complementação, da ação e responsabilidade do Estado, sobretudo nas áreas sociais, contradiz a própria noção de direito universal inscrita na Constituição Federal. No caso da educação, a jurisprudência brasileira considera os serviços, mesmo quando prestados por particulares, como atividade de natureza pública, portanto delegada ao Estado, o que, em princípio, eliminaria a possibilidade da participação de estrangeiros nesse setor (DALLARI, 2003).

No âmbito da OMC, os serviços são considerados uma mercadoria que deve obedecer ao critério da máxima liberalização e abertura ao capital estrangeiro, de forma a maximizar os lucros das empresas que investem nesses setores, particularmente as transnacionais (REDE BRASILEIRA PELA INTEGRAÇÃO DOS POVOS, 2002).

No caso do ensino superior, por exemplo, mesmo aplicados esses princípios, os representantes da “indústria educativa” (expressão da OMC apud DIAS, 2002) querem mais, e vêm reclamando das dificuldades encontradas por estudantes para alcançar a equivalência nacional para os diplomas obtidos em instituições estrangeiras. Isso significa, reclamar dos critérios adotados pelos países para reconhecer a validade de um curso, nacional ou estrangeiro; os representantes da “indústria educativa” argumentam que os critérios são “subjetivos”.

A OMC, por sua vez, não reconhece a prerrogativa dos países em decidir sobre os padrões de qualidade e aceitabilidade da educação disponibilizada a seus estudantes. Ao contrário, afirma que a solução é o estabelecimento de “acordos” internacionais para garantir a aceitação dos diplomas estrangeiros. Ainda relativizando a importância do controle nacional sobre a educação ofertada, a OMC afirma que as companhias internacionais não consideram as certificações formais:

*em outras palavras, entre o diploma legalizado de uma universidade nacional e uma formação não reconhecida de uma indústria educativa que tenha a mesma origem que a companhia, esta pode dar preferência à última (DIAS, 2002).*

O mercado de trabalho internacional, neste caso, seria o regulador dos cursos estrangeiros.

Até o momento, EUA, Austrália, Nova Zelândia e Japão manifestaram-se sobre a inclusão da educação no âmbito da OMC. Desses, apenas o Japão dispõe sobre mecanismos governamentais com o objetivo de proteger os valores culturais locais. Já os países da Comunidade Européia, em abril de 2003, divulgaram “lista negativa”,<sup>3</sup> excluindo da liberalização em seu mercado os serviços de audiovisual, saúde e educação.

Em dezembro de 2000, os EUA entregaram ao Conselho de Comércio de Serviços da OMC proposta (Nota S/CSS/W9 – WTO, 2000) para comercialização do ensino superior, educação de adultos e formação. O documento reconhece a responsabilidade do Estado sobre a educação, mas reforça a premissa da OMC que sua comercialização internacional é coerente com a coexistência, em âmbito nacional, entre redes privadas e públicas.

As propostas encaminhadas à OMC pela Nova Zelândia (WTO, 2001a), em junho de 2001, e pela Austrália (WTO, 2001b), em outubro do mesmo ano, reforçam os pressupostos e proposições dos EUA que, talvez não por acaso, coincidem com a Nota da OMC sobre o tema, divulgada em 1998 e citada anteriormente.

A nota encaminhada pelo Japão (WTO, 2002) à OMC, em março de 2002, acentua, entre outros aspectos, a necessidade de

*manutenção e melhoria da qualidade das atividades de pesquisa de cada Estado Membro [...] proteger os consumidores quanto à prestação de serviços de baixa qualidade [...] medidas para garantir a equivalência internacional dos diplomas [...] levar em consideração as diferentes funções dos governos nacionais, em razão das diferentes estruturas administrativas, contextos sociais e níveis de desenvolvimento* (DIAS, 2002).

Quanto à equivalência dos diplomas, a nota japonesa alerta para a necessidade de *proteger os consumidores contra as fábricas de diplomas*, e propõe a construção de uma rede internacional de informação sobre os serviços do ensino superior e investimentos em pesquisas de avaliação universitária.

Ainda que aceite a concepção da educação como serviço, o Japão é o único país que reconhece a prerrogativa dos governos nacionais de controlar as ações para melhoria da qualidade de ensino e a necessidade de criar regras para proteger os estudantes quanto à oferta de ensino de baixa qualidade.

O tema do reconhecimento internacional dos diplomas está em aberto, sobretudo porque se discute qual, ou quais, seriam as instituições com legitimidade para tal atribuição. De acordo com Dias (2002), algumas delas, como a Associação Internacional de Presidentes de Universidades – Iaup, fazem gestões para que sejam estabelecidos conceitos e padrões básicos de qualidade e de critérios de análise dos cursos ministrados em âmbito internacional, legitimados pela Unesco.

Em documento divulgado em 2001 (DANIEL, 2001), a Unesco afirma que “não tem absolutamente a intenção de se transformar numa agência internacional de acreditação no campo do ensino superior” e justifica que

*enfrentaria problemas insuperáveis de legitimidade e de eficácia, caso se transformasse em um instrumento para emitir julgamentos sobre instituições nos Estados Membros.*

Em abril de 2003, o Brasil indicou a inclusão de cinco áreas de serviços no Gats: limpeza, serviços veterinários,

fotográficos, de empacotamento e organização de convenções. A inclusão da educação não foi cogitada pelo governo brasileiro (BRASIL..., 2003).

A quinta conferência da OMC, realizada em setembro de 2003, em Cancun, não resultou em acordo entre os países, mas colocou em cena uma nova conjuntura.

Durante o encontro, o Brasil assumiu a liderança na constituição do G-21<sup>4</sup> e há gradual abertura do governo não apenas para os empresários, mas também para o diálogo e a participação de ONGs e movimentos sociais na delegação brasileira.

Ainda que o governo não tenha sequer manifestado a intenção de incluir a educação nas rodadas de negociação da OMC, sua inércia em adotar medidas reguladoras mais objetivas e contundentes, combinada à atual política econômica, feita em consonância com as orientações das IFMs, especialmente FMI e Banco Mundial, concorre para que, na prática, a educação, sobretudo o ensino superior, esteja vulnerável à voracidade com que as grandes empresas internacionais vêm atuando nessa área, conforme já demonstrado.

No documento Gastos Sociais do Governo Central 2001-2002, divulgado pelo Ministério da Fazenda em novembro de 2003, há críticas sobre a destinação dos investimentos federais para o ensino superior:

*A canalização de grande parte do orçamento da educação para o financiamento das instituições federais de ensino superior reduz o montante de recursos disponível para os demais estágios da educação. Considerando a questão da equidade, essa política produz distorções relevantes, constituindo-se no componente do gasto em educação de maior regressividade. Cerca de 46% dos recursos do Governo Central para o ensino superior beneficiam apenas os indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população* (MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2003).

O documento afirma ainda que cerca de 70% do gasto direto do Governo Central com Educação e Cultura, em 2001 e 2002, foi destinado ao ensino superior, em contraposição aos 13% com ensino fundamental, 8% com ensino médio e 4,5% com educação de jovens e adultos.

Tal afirmação coincide com a avaliação do Banco Mundial, expressa no texto Brasil: *Equitable, Competitive, Sustainable – Contributions for Debate* (BANCO MUNDIAL, 2004), que diz, em relação ao ensino superior:

*as universidades gratuitas e de alta qualidade atraem muitos candidatos, mas somente um em cada nove consegue uma vaga. Estudantes qualificados, mas em desvantagem –*



*geralmente de famílias pobres – são atendidos por instituições privadas.*

No mesmo documento, entre as indicações de políticas educacionais para a melhoria da qualidade do ensino, é citada a necessidade de maiores investimentos na educação infantil, com a devida recomendação de realocação de recursos:

*o retorno dos investimentos feitos nessa área (educação pré-escolar) é suficientemente alto para justificar a reorientação de recursos, possivelmente vindo de reduções aos subsídios públicos em outras áreas, como a educação superior.*

Além do problema de concepção, de considerar “gastos” os recursos destinados ao ensino superior, e não “investimentos” para o desenvolvimento do país, os dois documentos partem de premissas equivocadas, tanto com relação ao financiamento desta modalidade de ensino, quanto ao público beneficiado.

Estudo realizado pela Secretaria de Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade do Município de São Paulo, divulgado em novembro de 2003, revela que

*80% dos gastos públicos com educação, esportes e cultura se deveram a governos municipais e estaduais [...] Dessa forma, ao se mencionar que 70% do gasto social direto do governo federal com educação (incluindo empréstimos e subsídios) vão para o ensino superior, supostamente privilegiando as famílias com altos níveis de renda, deve-se ressaltar que se leva em conta tão-somente 20% do gasto total com educação (SECRETARIA MUNICIPAL DO DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E SOLIDARIEDADE, 2003).*

O estudo também contradiz o documento do Ministério da Fazenda quanto ao custo elevado do ensino superior, quando comparado a outros países. No período analisado, o Brasil destinou apenas 0,5% do PIB para essa área, enquanto o Chile aloca 2,1%; a Holanda, 1,8%; a Inglaterra, 1,1%; a Itália, 1,2%; e a Finlândia, 2%.

Quanto ao público beneficiado, a sistematização dos dados do Exame Nacional de Cursos 2003, o “Provão”, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (MEC/INEP, 2003), revela que os universitários com renda familiar de até R\$ 2.400,00 representam 70,8% dos alunos das instituições públicas de ensino superior e 58,4% das privadas. As instituições públicas têm ainda 26,5% de seus alunos oriundos de famílias com renda de até R\$ 720,00, enquanto nas privadas esse grupo corresponde a 12,9%.

A conclusão está no próprio estudo:

*Fica evidente, independentemente da forma de apresentação dos dados, que nas IES públicas é significativamente maior o percentual de alunos com renda familiar mais baixa; inversamente, nas IES privadas é significativamente maior o percentual de alunos com renda familiar mais alta, desfazendo-se a percepção generalizada de que os filhos dos ricos estudam nas instituições públicas e os filhos dos pobres nas instituições privadas (MEC/INEP, 2003, p. 25, resumo técnico).*

Os dados expostos acima indicam, então, que as orientações das IFMs, seguidas pelo governo brasileiro, que têm levado à privatização do ensino superior, baseiam-se em concepções e premissas totalmente equivocadas que, em última análise, beneficiam apenas a “indústria educativa” do ensino superior. Tal tema torna-se particularmente relevante neste momento, em que a reforma universitária está em pauta, e com ela o sentido público da educação.

## NOTAS

Agradecemos a Carolina Macedo Galvani pela pesquisa de documentos.

1. Ver o site: <<http://www.elearningbrasil.com.br>>.
2. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, em outubro de 1998, com a participação de mais de 180 países.
3. Relação dos serviços excluídos – ou protegidos – da possibilidade de negociações no comércio internacional, permanecendo integralmente sob o controle e responsabilidade dos respectivos Estados nacionais, ainda que internamente sejam ofertados também pela iniciativa privada.
4. Países integrantes do G-21 em 12 set. 2003: Argentina; Bolívia; Brasil; China; Chile; Colômbia; Costa Rica; Cuba; Equador; Egito; Guatemala; Índia; México; Nigéria; Paquistão; Paraguai; Peru; Filipinas; África do Sul; Tailândia; Venezuela.  
Fonte: <[www.news.bbc.co.uk](http://www.news.bbc.co.uk)>.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, D. Secretário Nacional quer triplicar número de vagas no ensino superior virtual. *Último Segundo – IG*. 19 fev. 2003. Disponível em: <[http://ultimosegundo.ig.com.br/materias/mundovirtual/1099501-1100000/1099700/1099700\\_1.xml](http://ultimosegundo.ig.com.br/materias/mundovirtual/1099501-1100000/1099700/1099700_1.xml)>. Acesso em: 20 fev. 2003.
- BANCO MUNDIAL. *Brasil: equitável, competitivo, sustentável – Contributions for debate*. p.152, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>.

- BARRETT, B.F.D. Higher Ed. and the Info Soc. In: *Informal Event at the WSIS Prep. Comm. II*. Geneva, United Nations University – UNU, 27 Feb. 2003. Disponível em: <<http://www.gvu.unu.edu/docs/WSIS%202-3-3.ppt>>.
- BRASIL protege educação da lista de serviços da OMC. *Gazeta Mercantil*, São Paulo, 20 abr. 2003.
- CHANNEL NEWSASIA. *Developing Singapore's Education Industry*. Disponível em: <<http://www.channelnewsasia.com/cna/parliament/erc/edu.pdf>>. Acesso em: out. 2003.
- COM MERCADO em alta, curso de tradução fica mais atrativo. *O Estado de S.Paulo*, São Paulo, 25 nov. 2003. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/educando/noticias/2003/nov/25/163.htm>>.
- CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L. et al. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.
- CRISTINA, E. *Ministro defende a renovação da universidade*. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=4715>>. Acesso em: 25 nov. 2003.
- DALLARI, D. de A. *Alca e comércio de serviço*. Jan. 2003. Mimeografado.
- DANIEL, J. *Expert Meeting – Impact of Globalization on Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education – Introductory remarks*. Unesco, 2001. (Documento aos participantes da reunião de especialistas).
- DELANY, P. *Where Did You Say You Were?: Virtual Universities and the Death of Distance*. 1996. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/delany/mla96/delany.html>>.
- DIAS, M.A.R. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: REUNIÃO DE REITORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS IBERO-AMERICANAS – III CUMBRE IBEROAMERICANA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESTATALES. Maio 2002. Mimeografado.
- DIEESE. *A situação do trabalho no Brasil*. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br>>.
- EDICS. *Markets: Overview*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.edics.ch/markets.htm>>.
- E-LEARNING BRASIL. *E-Learning no Brasil*. 2003a. Disponível em: <<http://www.elearningbrasil.com.br>>. Acesso em: 20 out. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Dados de mercado*. 2003b. Disponível em: <<http://www.elearningbrasil.com.br>>. Acesso em: 20 out. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Todos os indicadores apostam no crescimento do e-learning*. Out. 2003. Disponível em: <[http://www.elearningbrasil.com.br/home/d\\_mercado/mercado.asp?id=1913](http://www.elearningbrasil.com.br/home/d_mercado/mercado.asp?id=1913)>. Acesso em: 20 out. 2003.
- \_\_\_\_\_. *O mercado europeu de e-learning será de 4 milhões em 2004*. Set. 2003. Disponível em: <[http://www.elearningbrasil.com.br/home/d\\_mercado/mercado.asp?id=1912](http://www.elearningbrasil.com.br/home/d_mercado/mercado.asp?id=1912)>. Acesso em: 20 out. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Perspectivas para o e-learning na Ásia*. Jul. 2003. Disponível em: <[http://www.elearningbrasil.com.br/home/d\\_mercado/mercado.asp?id=1910](http://www.elearningbrasil.com.br/home/d_mercado/mercado.asp?id=1910)>. Acesso em: 20 out. 2003.
- \_\_\_\_\_. *As dificuldades enfrentadas pelas escolas virtuais*. Ago. 2002. Disponível em: <[http://www.elearningbrasil.com.br/home/d\\_mercado/mercado.asp?id=1905](http://www.elearningbrasil.com.br/home/d_mercado/mercado.asp?id=1905)>. Acesso em: 20 out. 2003.
- \_\_\_\_\_. *IDC: Brazil e-learning market and trends*. Nov. 2001. Disponível em: <[http://www.elearningbrasil.com.br/home/d\\_mercado/mercado.asp?id=1897](http://www.elearningbrasil.com.br/home/d_mercado/mercado.asp?id=1897)>. Acesso em: 20 out. 2003.
- FMI; BANCO MUNDIAL. *Poverty Reduction Strategy Papers: Detailed Analysis of Progress in Implementation*. set. 2003. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/np/prspgen/2003/091503.pdf>>.
- FONSECA, A.M. De volta à sala de aula. *Pequenas Empresas Grandes Negócios*. São Paulo, n. 178, nov. 2003.
- GILLES, B. *Globalization: What Issues are at Stake for Universities?* Université Laval, 2002 (dados de 1997). Disponível em: <<http://www.unesco.org/iau>>.
- HADDAD, S. *O direito à educação no Brasil*. 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>; <<http://www.dhescbrasil.org.br>>.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*. Rio de Janeiro: 1999.
- INFORME UNIREDE. *IDC estima crescimento do e-learning em 35% até 2006*. Universidade Virtual Pública do Brasil, n. 74 EAD, 2003. Disponível em: <[http://www.unirede.br/informe/074/clipping/c20030318\\_74\\_12.htm](http://www.unirede.br/informe/074/clipping/c20030318_74_12.htm)>.
- INSTITUTO MONITOR. *Um panorama dos novos desafios da Escola*. 2003. Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br/seminario>>.
- ISTOÉ DINHEIRO. São Paulo, 21 fev. 2003. Disponível em: <[http://www.terra.com.br/istoedinheiro/286/negocios/286\\_ensino.htm](http://www.terra.com.br/istoedinheiro/286/negocios/286_ensino.htm)>.
- MEC DEFENDE universidade pública. *Gazeta de Cuiabá*, Cuiabá, 26 nov. 2003.
- MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2002*. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>>.
- \_\_\_\_\_. *Exame Nacional de Cursos 2003: Resumo Técnico*. p. 25. Brasília, dez. 2003. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/ENC\\_PROVA\\_O/resumo\\_tecnico\\_2003.pdf](http://download.inep.gov.br/ENC_PROVA_O/resumo_tecnico_2003.pdf)>; <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo19.htm>>.
- MERRILL, L. *Stimulating Investment in Global Education, EdInvest*, NCSPE (National Center for the Study of Privatization in Education, Columbia University, EUA). [s.d.]. Disponível em: <[http://www.ncspe.org/publications\\_files/EDinvest%20Columbia%202003.ppt](http://www.ncspe.org/publications_files/EDinvest%20Columbia%202003.ppt)>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (Portaria MEC n. 335, de 6 de fevereiro de 2002). Relatório: ago. 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/EAD.pdf>>.
- MINISTÉRIO DA FAZENDA. *Gastos Sociais do Governo Central 2001-2002*. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br>>.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. *Relação Anual de Informações Sociais – Rais*, 1999.
- MONTEIRO, C.; BRAGA, R. O mercado da educação superior particular no Brasil. *Revista @prender*, jun. 2003. Disponível em: <[http://www.aprendervirtual.com/ver\\_noticia.php?codigo=24](http://www.aprendervirtual.com/ver_noticia.php?codigo=24)>.
- PAJARA, F. As multinacionais do ensino. *IstoÉ Dinheiro*, 21 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.terra.com.br/istoedinheiro/286/negocios/286\\_ensino.htm](http://www.terra.com.br/istoedinheiro/286/negocios/286_ensino.htm)>. (Atualizado com dados de MEC/INEP, 2002).
- REDE BRASILEIRA PELA INTEGRAÇÃO DOS POVOS – REBRIP. *Por que dizer não à ALCA*. Rio de Janeiro, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.rebrip.org.br>>.

- RIBEIRO, F. Cresce 40%, diz pesquisa, total de gerentes com MBA. *O Globo*, Rio de Janeiro, 23 nov. 2003.
- SAYAD, A. Canadá tem 100% das escolas e bibliotecas conectadas à Web. *UOL Aprendiz*, 2 out. 2003a. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_noticias/congressos/id011003\\_05.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/congressos/id011003_05.htm)>. Acesso em: 02 out. 2003.
- \_\_\_\_\_. Universidade australiana investe maciçamente em tecnologia. *UOL Aprendiz*, 1 out. 2003b. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_noticias/congressos/id011003\\_02.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/congressos/id011003_02.htm)>. Acesso em: 01 out. 2003.
- SECRETARIA MUNICIPAL DO DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E SOLIDARIEDADE. *Desigualdade de renda e gastos sociais no Brasil: algumas evidências para o debate*. São Paulo, Prefeitura Municipal de São Paulo, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br>>.
- SOBRAM vagas nas universidades brasileiras, diz estudo. *Folha Online*, São Paulo, 25 nov. 2003.
- STRAUSS, L.R. Cresce número de matrículas no interior. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 nov. 2003.
- STUDART, H. Faculdade em série. Nunca foi tão fácil abrir uma delas. Tanto, que até o Ministério Público desconfia. *IstoÉ Dinheiro*, São Paulo, 5 jun. 2002. Disponível em: <[http://www.terra.com.br/istoedinheiro/249/economia/249\\_faculdades\\_serie.htm](http://www.terra.com.br/istoedinheiro/249/economia/249_faculdades_serie.htm)>.
- TEKRATI. IT Education Service Market in Japan will Maintain Steady Growth. *IDC Reports*, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.tekrati.com/T2/Analyst\\_Research/ResearchArchivedNewsDetails.asp?Newsid=958](http://www.tekrati.com/T2/Analyst_Research/ResearchArchivedNewsDetails.asp?Newsid=958)>.
- VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. *A universidade virtual no Brasil: os números do ensino superior a distância no país em 2002*. (Informe preparado para o Seminário Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe Quito – Equador, 13 e 14 fev. 2003).
- WTO. *Communication du Japon – Conseil du Commerce des services – session extraordinaire – Proposition de négociation pour les services d’éducation*, 2002. Documento S/CSS/W/137 de 15 mar. 2002. Disponível em: <<http://docsonline.wto.org/GEN>>.
- \_\_\_\_\_. *Comunicação Nova Zelândia*. Negotiating proposal for education services. Council for Trade in Services. Documento S/CSS/W/93, 2001a. Disponível em: <<http://www.wto.org>>.
- \_\_\_\_\_. *Communication from Australia*. Negotiating proposal for education services. Council for Trade in Services. Documento S/CSS/W/110, 2001b. Disponível em: <<http://www.wto.org>>.
- \_\_\_\_\_. *Communication from United States*. Higher (Tertiary) Education, Adult Education and Training. Council for Trade in Services. Documento S/CSS/W/9, 2000. Disponível em: <<http://www.wto.org>>.
- \_\_\_\_\_. *Council for Trade Services*. Education Services. Background Note by the Secretariat. Documento S-C-W-49, 23 set. 1998 (98-3691), Genebra. Disponível em: <<http://www.wto.org>>.

**SÉRGIO HADDAD:** Economista, Professor da PUC-SP, Secretário-executivo da ONG Ação Educativa e Relatoria Nacional para o Direito à Educação (sehaddad@terra.com.br).

**MARIÂNGELA GRACIANO:** Jornalista, Assessora da Relatoria Nacional para o Direito à Educação (mariangela@acaoeducativa.org).