

GASTO OU INVESTIMENTO: O QUE É FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL?

Renato de Oliveira Brito¹
Fernando C. M. Louzada²

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo: a) fazer reflexões sobre os conceitos e as dimensões objetivas e subjetivas que sustentam o financiamento da educação superior no Brasil, tendo como base as definições de custo, investimento e financiamento encontrados na literatura contemporânea e b) apresentar argumentos que contrapõem as recomendações das instituições financeiras internacionais sobre educação nos países em desenvolvimento, ou seja, de que a prioridade de investimentos não é para a educação superior e contra-exemplos da teoria crítica de Chang (2009). Com base nessas reflexões, consideramos que o investimento em educação superior pode criar alternativas para melhorar a educação e auxiliar no desenvolvimento da sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: financiamento, educação superior, Teoria Crítica.

ABSTRACT: This article offers reflections on the concepts that underpin the funding of higher education in Brazil and their objective and subjective dimensions, based on the definitions of cost, financing and investment found in contemporary literature. It opposes the recommendations of international financial institutions on education in developing countries that the focus of investment is not for higher education and the against-examples of the Chang's Critical Theory (2009). In this sense, we consider that the investment in Higher Education can create alternatives to improve education and to assist in the development of Brazilian society.

KEYWORDS: financing, higher education, Critical Theory.

O presente artigo pretende refletir sobre as dimensões objetivas e subjetivas que sustentam o financiamento da educação superior no Brasil, tendo como base as definições de custo, investimento e financiamento encontradas na literatura contemporânea e nas recomendações

¹ Pesquisador Visitante em Direitos Humanos pelo Centre for Social Science Research da Universidade de Cape Town – África do Sul (2005). Membro do grupo de pesquisa “Gestão Educacional, Economia e Implicações Curriculares - CNPq”. E-mail: renatoorios@gmail.com

² Analista Sênior da Caixa Econômica Federal. Atualmente é mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília e membro do grupo de pesquisa “Gestão Educacional, Economia e Implicações Curriculares - CNPq”. E-mail: louzadaster@gmail.com

do fórum mundial de Davos (Suíça, 2009), com vistas a aprofundar as discussões sobre o tema e esclarecer os efeitos dessas dimensões na prática e no inconsciente dos brasileiros.

Conceitos sobre financiamento da Educação Superior no Brasil

Inicialmente, propomos ao leitor o esclarecimento sobre os conceitos que permeiam a atividade educacional, notadamente aqueles que pertencem à esfera do financiamento público. O financiamento público da educação é derivado da lei que compõe a Constituição Federal de 1988, emendas como a de nº. 14/96 e Leis como as de número 9.394/96, 9.424/96 e 9.473/97. Para tanto, buscamos as definições dos conceitos junto ao dicionário eletrônico Michaelis sobre os seguintes verbetes: financiamento, gasto, dispêndio e investimento, os quais são transcritos a seguir:

a) financiamento: *sm (financiar+mento2)* **1** Ação ou efeito de financiar. **2** Concessão de prazo para o pagamento de dívidas comerciais. **3** Empréstimo de dinheiro;

b) gasto: *adj (part irreg de gastar)* **1** Ação ou efeito de gastar. **2** Consumo. **3** Despesa, gastamento. **4** Dispêndio. **5** Aquilo que se gastou. *Gastos largos:* despesas excessivas;

c) dispêndio: *sm (lat dispendiu)* **1** Consumo, despesa, gasto.

d) investimento: *sm (investir+mento2)* **1** Ato ou efeito de investir. **2** *Econ* Aplicação de capitais.

Segundo a enciclopédia eletrônica Wikipédia (2009), o termo “gasto” seria visto como sacrifícios financeiros com os quais uma organização, uma pessoa ou um governo têm que arcar a fim de atingir seus objetivos, sendo considerados como objetivos a obtenção de um produto ou serviço qualquer, utilizados na aquisição de outros bens ou serviços. Por outro lado, o termo “investimento” refere-se à aplicação de recursos (dinheiro ou títulos) com a expectativa de receber retorno futuro superior ao aplicado, compensando, inclusive, a perda de uso desse recurso durante o período de aplicação (juros ou lucros, em geral, a longo prazo).

As definições aqui descritas são aquelas de uso corrente por qualquer usuário leitor de dicionários. Diante dessas descrições, pode-se inferir que mesmo descritas no âmbito do financiamento educacional, estas não parecem ser as definições mais adequadas, tampouco demonstram a atitude mais correta quando se fala de custeio educacional. Tecnicamente, o Orçamento Geral da União trata o custeio da educação como gastos correntes. Como demonstrado na conceituação acima, as descrições denotam algo que vai embora, sem retorno.

O leitor pode se perguntar onde queremos chegar com essa discussão ou, ainda, o que está em jogo de fato com o financiamento da

educação superior. Nossa pretensão é demonstrar que os conceitos utilizados para o custeio da educação e praticados pelo governo, notadamente na esfera da educação superior, são insuficientes do ponto de vista conceitual; mais ainda, quando são levados em consideração os aspectos de bem-estar, melhoria de condições e desenvolvimento social e cultural inerentes ao processo educacional. Nesse sentido, o custeio da educação precisa ser tratado como investimento, ou seja, é preciso investir com o intuito de melhorar e de criar condições de a sociedade se desenvolver como um todo. Quando se pratica financiamento educacional, reduz-se a atividade educacional à lógica mercantilista, tantas vezes defendida pelo fenômeno da globalização do capital e da política neoliberal de países centrais (desenvolvidos).

O conceito de “financiamento” guarda consigo um prazo e um retorno tangível e material (dinheiro), o que não parece ser o mais adequado à realidade vivenciada, jurídica e politicamente no Brasil. O reducionismo econômico gera subprodutos como custo-aluno, custo-escola, eficiência escolar, maximização de resultados e tantos outros conceitos amplamente utilizados no jargão econômico, mas que pouco contribuem para a melhoria e a universalização da educação no Brasil.

No entanto, a forma de lidar com o financiamento da educação superior tem mudado durante os últimos anos. Como exemplo disso pode-se citar a proliferação de instituições particulares que, como consequência desse financiamento, ofertam um grande número de vagas nas mais diversas áreas do conhecimento. Enquanto isso acontece, a participação da universidade pública na formação de pessoal de nível superior, assim como a qualidade do ensino e as possibilidades de avanço do campo científico no país, têm sido colocadas de lado, ano após ano.

Direcionando o foco dessas reflexões para a educação pública superior, tem-se o seguinte quadro: os recursos públicos estão legal e culturalmente direcionados para a educação básica ou fundamental. Sguissard (2000), no artigo “O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições?”, descreve um quadro aterrador da educação superior durante o segundo governo FHC, entre 1995/1999, período em que houve redução do percentual financeiro aplicado à educação.

Nessa linha, a “crise” de financiamento da educação universitária está inserida no interior de uma crise maior, que é a crise fiscal do Estado, desencadeada no final do século XX, quando, a partir dos anos de 1980-90, o Banco Mundial passou a atuar como auxiliar na cobrança da dívida externa, fazendo com que os países endividados adotassem ajustes estruturais por meio de empréstimos específicos e, assim, privatizassem empresas públicas e abrissem seus mercados de produtos e, mais tarde,

de serviços. Assim, esse período perdura até os dias atuais, mas a ênfase do Banco Mundial, atualmente, vem sendo no corte de gastos públicos, visando ao pagamento da dívida externa, assim como o direcionamento de recursos educacionais para as séries iniciais do ensino fundamental.

Esse discurso esvazia a possibilidade de um ensino superior público, alinhado a objetivos estratégicos maiores dentro do Brasil. Não concretizar investimentos em educação superior pode significar, a médio e longo prazos, a frustração de desenvolvimento e melhoria tanto na estrutura, quanto nas políticas governamentais e privadas no Brasil. É importante ressaltar que, no nível superior, aprimora-se o senso crítico e instrumentaliza-se os profissionais tanto para o mercado de trabalho formal, quanto para a atividade educacional nos seus variados níveis. Entendemos que o ensino público superior, assim procedendo, estaria cumprindo satisfatoriamente seu objetivo principal, que é capacitar profissionais para lidar com um porvir em melhores condições de enfrentamento.

O financiamento da educação superior chegou a ser visto, por alguns especialistas, como uma “síndrome de qualificação”, ou seja, o Estado financia a educação e forma um grande número de diplomados com nível elevado de ensino, mas, ao mesmo tempo, gera uma grande massa de desempregados. Com base nesse discurso, a proposta para solução dessa suposta síndrome seria pôr fim à gratuidade do ensino superior. Outro argumento que começou a ser usado pelos organismos internacionais para a diminuição do financiamento educacional foi a divulgação do custo do aluno para os cofres públicos, com o objetivo também de justificar o congelamento salarial dos profissionais das universidades, fazendo com que os efeitos da educação para uma sociedade fossem resumidos a análises de custo - benefício.

A educação, que por vários séculos foi vista como um investimento do Estado para com a sociedade, realizado a médio e longo prazos, há alguns anos deixou de ser o centro das atenções de organismos internacionais no que tange às políticas educacionais. Assim, vários países sofreram cortes bruscos nesse setor, em especial, na educação superior, que teve de se submeter às diretrizes impostas por esses organismos que se limitavam a financiar projetos e estudos para a redução dos gastos com o ensino superior público e, com isso, buscar formas de otimizar a “eficiência interna” do setor, isto é, adotar práticas de gestão empresarial que visavam ao fortalecimento do setor privado.

No início do século XXI, sob a alegação de que a educação superior é de fundamental importância dentro do mundo globalizado, surge mais um argumento favorável à expansão do setor privado, justificado

pelo surgimento de uma “sociedade do conhecimento”. No entanto, a oferta não partiria mais do setor público, e sim do setor privado. De acordo com dados do Banco Mundial (SGUISSARD, 2000), esse setor deveria ser visto, doravante, como uma área de negócios ligada ao setor privado internacional e a grandes firmas nacionais a ele associados, que estariam prontas para vender seus pacotes educacionais, consultorias, equipamentos, entre outros.

Dentro dessa linha de pensamento, foi enfatizada não só a necessidade de diversificação das instituições, como defende o sistema estratificado, com poucas universidades de pesquisa no topo, seguidas por universidades que oferecem formação profissional em quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos. As universidades de pesquisa atenderiam à elite intelectual do país, contariam prioritariamente com verbas públicas, seriam gratuitas, mas o uso de seu potencial seria para o desenvolvimento, isto é, para fazer projetos com o intuito de acelerar o desenvolvimento econômico do país e a competitividade das empresas. Também foi reforçada a implantação de novas modalidades de oferta do ensino superior, como o ensino a distância, o semipresencial, bem como a oferta de cursos em blocos sequenciais.

As forças econômicas mundiais e a educação superior no Brasil

No parágrafo anterior, foi possível demonstrar o poder das forças econômicas sobre a educação superior no Brasil. Isso é decorrência da observância, muitas vezes acrítica, das recomendações do Consenso de Washington (SGUISSARD, 2000) e das instituições reguladoras do capital internacional (BID, FMI, etc.). Tais recomendações dividem-se em dez regras básicas que são: disciplina fiscal, redução de gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto com eliminação de restrições, privatização de estatais, desregulamentação e direito à propriedade intelectual.

A educação superior, que até há pouco tempo era considerada como um Direito Social, traço legítimo, histórico e legal dentro de uma estrutura cidadã, passou a ser vista como mercadoria em função da imposição de determinados processos de mundialização dentro do âmbito educacional, mais especificamente, nas negociações realizadas pela OMC que estiveram em curso do final de 2004 até o início de 2005. Tais negociações traziam em seu bojo um discurso de que era necessário transformar os povos dos países em desenvolvimento em cidadãos do mundo. No entanto, esses cidadãos não foram alertados para o fato de que, nesse processo, passariam de sujeitos atuantes para objeto conduzido pela mão liberal e

se tornariam cidadãos pouco ativos dentro do estado democrático e seriam manipulados pelas políticas neoliberais, ou seja, estariam fadados ao fracasso na medida em que não haveria diversidade cultural.

Alguns autores têm tratado dessa temática em tom crítico, defendendo a missão social da universidade e, por conseguinte, seu financiamento, como afirma Broveto, Mix e Panizzi (2003, p. 31):

En el marco de su misión social, la Universidad Iberoamericana tiene también el papel fundamental de desarrollar nuevos criterios de pertinencia con el fin de preservar la cultura de los pueblos. Lo que está en juego es la supervivencia de los valores distintivos de Iberoamérica, la construcción misma de un proyecto común regional [...]. La producción y difusión de bienes culturales debe responder a las necesidades del desarrollo integral de cada sociedad [...]. Solo la mundialización multicultural es aceptable, y es preciso encararla desde nuestras propias realidades, rechazando toda forma de globalización alienante pues, integrar el multiculturalismo en una visión democrática es también una misión capital de la Universidad Pública contemporánea.

Para ilustrar esse cenário, vale destacar um trabalho publicado pela IBRD/WORLD BANK (2000) em parceria com a UNESCO, intitulado *A educação nos países em desenvolvimento: riscos e promessas*, produzido por um grupo de especialistas de 14 países, dentre os quais estão Brasil, Estados Unidos, Palestina, África do Sul e Japão. Tal trabalho foi construído com o intuito de se criar políticas educacionais alternativas e, ao mesmo tempo, de delinear rumos para a educação superior nos países subdesenvolvidos. Com isso, acabou-se enfatizando a necessidade de empréstimos voltados à educação básica e, em decorrência disso, colocou-se o ensino superior em segundo plano. Esses discursos já sinalizavam indícios de que a educação passaria por mudanças bruscas no âmbito dos países em desenvolvimento e surgiria uma solução padronizada para a educação superior em escala mundial, a saber, a adoção do modelo de educação norte-americana.

Tal sugestão de modelo, de certa maneira, já vinha sendo apreendida ao longo das discussões e negociações de forma quase uniforme pelos vários organismos internacionais como BID, Banco Mundial, Unesco, entre outros. Tal modelo de educação traz em sua essência uma autono-

mia que se autofinancia, mas que ignora completamente a realidade e a trajetória histórica política de cada país e de cada universidade.

No entanto, algo no meio desse percurso mudou e o processo mercantil e gerencial que concretizou o *Extender Order* na sociedade e na educação brasileira (principalmente nos governos FHC e parte do governo Lula) teve seu efeito contrário com a atual crise mundial, iniciada em setembro de 2008. Tal cenário foi delineado no início de fevereiro de 2009 pelos resultados alcançados na última reunião de Davos, marcada por uma atmosfera pessimista em relação à realidade mundial e dando indícios de uma nova forma de protecionismo. Esse clima de pessimismo é objeto do artigo “Clima de pessimismo marca Davos” (TOTINICK; GIRÃO, 2009), no qual as autoras ressaltam o pronunciamento do primeiro ministro do Reino Unido, Gordon Brown e afirma:

Se não fizermos nada, a crise vai levar a uma nova forma de protecionismo, uma retração na globalização e a redução no comércio entre os países que, será seguido rapidamente por uma velha forma de protecionismo comercial do passado. (TOTINICK; GIRÃO, 2009, grifo nosso).

Nesse encontro em Davos, ficou evidenciado que a resolução da crise internacional exigirá esforço conjunto de todos os países e não haverá espaço para imposição de uma política ditada por poucos. Consequentemente, especialistas na área de educação começam a desenhar tal cenário de crise no âmbito das universidades. Segundo uma entrevista com o sociólogo Boaventura Santos, publicada pela Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília, com o advento da crise, as universidades européias já cortaram 20% de seu orçamento e em instituições públicas americanas, como a Universidade de Wisconsin, os cortes chegam a 50%. Ao mesmo tempo, o setor privado se vê ameaçado, pois reconhece que a abertura desenfreada de instituições de ensino já representa ociosidade de vagas, na medida em que não há público para tantas faculdades. Esse problema foi aventado pelo sociólogo nessa entrevista:

Não há público para tantas faculdades particulares. Elas estão fechando. Só vão sobreviver as que fizerem pesquisa. Há uma tendência internacional de criação de franquias entre as grandes universidades e as pequenas. É um pacote fechado, que determina os cursos, os currículos e os professores. Essas franquias

preferem as universidades que produzem patentes e que geram renda através delas. Para as Humanidades isso é mortal. Por isso, elas precisam do Estado, do investimento público. As Humanidades não geram patentes. Geram pensamentos [...]. A universidade vai para onde o mundo vai e é por isso que uma boa universidade deve ajudar a mudar o mundo. (MAGNO; MOTTA, 2003, p. 52).

As contradições do livre mercado induzem a situações como esta, na qual falta público para o contingente de vagas na IES particulares. Isso é verdadeiro em essência? Ou o modelo de financiamento do ensino superior, posto à prova, mostra-se descolado da realidade econômico-financeira dos estudantes brasileiros?

Não fizemos o que nos foi dito

Os veículos de imprensa estampam a manchete histórica: “A Câmara aprova orçamento que prevê investimentos em educação da ordem de 10,5% do PIB, para o exercício de 2050”. O corpo da notícia traz a alvissareira informação de que os investimentos maciços em educação, notadamente na educação superior dos últimos 40 anos, sustentaram os avanços tecnológicos e o desenvolvimento econômico-social brasileiro. Numa exitosa parceria com países de pouca visibilidade e desenvolvimento econômico no cenário internacional, Brasil e Moçambique produzem energia de matriz alternativa e limpa. A cooperação técnica dos países permitiu o desenvolvimento de tecnologia e a troca de experiências entre renomadas IFES públicas, levando à produção de hidrogênio em larga escala, o que transformou, radicalmente, a realidade dos brasileiros e dos moçambicanos nas 4 últimas décadas. O intercâmbio de pesquisadores egressos de ambos os países, com demais integrantes da academia internacional, foi resultado da política de investimentos em educação superior adotada pelo Brasil a partir de meados de 2010 e colocada como projeto estratégico de desenvolvimento nacional e global.

Esse cenário Changiano pode ser considerado idílico ou não. Na obra *Os maus samaritanos: o mito do livre-comércio e a história secreta do capitalismo*, Chang (2009) critica o modelo “universalizante” e neoliberal propalado pela globalização. Seus artigos se contrapõem à história oficial dos sacrifícios necessários à implantação do livre comércio, que prevê a educação como mercadoria com padrão internacional.

Um dos pontos que merece destaque em relação ao investimento em educação e auxilia essa discussão são os exemplos de países como a

Coréia do Sul, Malásia e outros que contrariaram, ou melhor, pouco observaram o ditado popular “façam o que eu digo, mas não façam o que eu faço”. Esses países desenvolveram estratégias de desenvolvimento econômico-social baseadas em investimentos na educação. Contrariando as recomendações daqueles que chutaram a escada (CHANG, 2009), os sul-coreanos, que já conviveram com classes que variavam de 40 a 100 alunos, garantem, desde os anos de 1960, pelo menos seis anos de educação para todas as crianças, mesmo com as desvantagens de um ensino pouco envolvente e baseado na repetição. Além disso, para suprir a falta de engenheiros e cientistas, aumentou “o financiamento e o número de vagas nas universidades” (CHANG, 2009, p.195) para essas áreas e diminuiu as vagas nos departamentos de humanas. O caso da Malásia traz um aspecto vanguardista e bastante curioso: o Banco Central da Malásia tem seu corpo funcional eminentemente feminino e com profissionais qualificadas. No entanto, é preciso lembrar que esse país está situado numa sociedade de orientação islâmica, a qual impõe ao sexo feminino muitas restrições à vida social fora dos lares (CHANG, 2009).

Afinal, por que esses aspectos são importantes para se pensar a Educação Brasileira? Em que os aspectos aqui abordados influenciam nas discussões sobre o financiamento da educação superior no Brasil? Essas indagações e questionamentos servem, em nossa opinião, para questionarmos como temos abordado e enfrentado esse assunto na atualidade. Ainda que Chang não seja “a fé, a verdade e o caminho”, sua crítica articulada nos apresenta alternativas de desenvolvimento baseadas num processo educacional orientado e bem estruturado, segundo a diversidade e as condições de cada país. Dessa forma, é possível trilharmos caminhos alternativos para a concretização ou não do cenário descrito acima. Para tanto, entendemos ser necessário desmitificar e desmistificar conceitos para compreendermos melhor a lógica do financiamento educacional, a fim de que haja maior envolvimento dos atores, de fato, envolvidos nesse processo, a saber, estudantes, professores e gestores.

Considerações Finais

Os temas propostos e discutidos neste texto não se esgotaram e tampouco tiveram a intenção de esgotar o assunto financiamento educacional. A partir do questionamento sobre a função do custeio educacional ser encarado como gasto ou investimento, buscamos elucidar como os conceitos são formados e apreendidos pelos atores da educação brasileira. A proposta dos governos de investirem em educação superior, em vez de financiá-la ou custeá-la, é traçar um caminho diferente e norteado pela retroalimentação virtuosa do sistema educacional. Profissionais em edu-

cação mais qualificados e conscientes terão mais condições de formar novos profissionais com perfil semelhante, o que certamente implicará na melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio que, por sua vez, capacitará melhor o pessoal técnico. Nessa esteira, os estudantes também serão mais qualificados, o que poderá gerar empregos melhor remunerados e, por fim, haverá desenvolvimento e melhoria da sociedade. Muito mais que a mera mudança conceitual, é necessária uma mudança de atitude em relação à educação brasileira, que deve ser operada de cima para baixo, da cabeça para o corpo.

A história recente tem demonstrado que o aceite e a observância acrítica de preceitos direcionados à educação de países em desenvolvimento, originadas por instituições financeiras internacionais, atendem aos interesses dos detentores do capital, que pouco se importam se faltam professores, engenheiros, bibliotecários ou outro tipo de profissional qualificado nos países que seguem suas orientações.

A mercantilização da educação e o seu financiamento puro e simples, na realidade brasileira, atende pouco aos anseios de uma sociedade mais justa e ao bem-estar social.

Dentro dessa perspectiva e observando a linha de pensadores como Boaventura, vê-se que ainda persiste, por parte dos defensores de uma educação superior pública de qualidade, a preocupação com um ensino mercantilizado que nos leva à seguinte reflexão: seria o Fórum Econômico de Davos o espaço mais propício para refletir acerca da conjuntura da educação superior em países em desenvolvimento como o é o Brasil? Do ponto de vista econômico, a resposta sem dúvida seria afirmativa, mas analisando a situação pelo prisma de educação como investimento e considerando o projeto social da realidade nacional, não, pois isso colocaria fim à função social da universidade.

Portanto, reafirmando o que dissemos anteriormente, apostamos em alternativas para o modelo de financiamento, custeio ou investimento para a educação brasileira que priorizam de forma estratégica as aplicações na educação superior. A capacidade instalada nesse nicho, juntamente com a pesquisa e a extensão inerentes às atividades das IFES, podem nortear a mudança e abrir os caminhos que o Brasil trilhará para o desenvolvimento sustentado. Sendo assim, quanto mais conhecermos os conceitos relacionados à questão do financiamento em educação superior e as possíveis consequências de uma política equivocada em relação a esse financiamento, tanto mais envolvidos estaremos na busca de soluções adequadas à realidade da sociedade brasileira.

Desejamos que este texto traga elucidação sobre o assunto e que provoque mais indagações e questionamentos sobre a questão do

financiamento da educação no ensino superior, a fim de que mais e mais atores que vivenciam a educação no Brasil sejam envolvidos, com vistas a se tornarem sujeitos das decisões e dos rumos que a educação brasileira venha tomar, na busca do seu desenvolvimento e bem-estar social.

Referências

AMARAL, N. C. *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba-SP: Ed. UNIMEP, 2003.

BROVETTO, J.; MIX, M.; PANIZZI, W. M. (Orgs). *A educação superior frente a Davos*. - La Educación Superior frente a Davos. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2003.

CHANG, H. *Os maus samaritanos: o mito do livre-comércio e a história secreta do capitalismo*. Tradução de Celina Martins Ramalho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

IBRD/WORLD BANK. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. The World Bank: Washington DC, 2000. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_en.pdf>. Acesso em: 15. fev. 2009.

MAGNO, A.B.; MOTTA, L.G. *Sociólogo analisa conseqüências da crise para o ensino*: Boaventura apresenta suas preocupações a respeito do futuro do conhecimento. Brasília: SECOM/UNB Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/green/2009/02/440084.shtml>>. Acesso em: 15. fev. 2009.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, n.22, p.1-20, nov. 2000.

SGUISSARDI, V.; GOERGEN, P.; DIAS SOBRINHO, J.; PINO, I.; PIOZZI, P.; OLIVEIRA, R. P.; CAMARGO, E. A. S. P. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 647-651, 2004.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. La Nueva Ley de Educación Superior: Fortalecimiento del sector público y regulación de lo privado/mercantil, o continuidad de la privatización y mercantilización de lo público? *Fundamentos en Humanidades*, San Luis, v.7, p. 9-46, 2007.

TOTINICK, L.; GIRÃO, L. Clima de pessimismo marca Davos, 02 de março de 2009. *Jornal do Brasil on-line*. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/nextra/2009/02/02/e02027183.asp>>. Acesso em: 15. fev. 2009.

Washington Consensus, Center for International Development at Harvard University, 2003. Disponível em: <<http://www.cid.harvard.edu/cidtrade/issues/washington.html>>. Acesso em: 20. fev. 2009.

WIKIPÉDIA, gasto – verbete, enciclopédia eletrônica. Disponível em:
<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Gasto>>. Acesso em: 15. fev. 2009.

Recebido em: 23/03/2009

Aprovado em: 08/05/2009