

**A INTERPRETAÇÃO PLURALISTA DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA
SOCIEDADE ABERTA DOS INTÉRPRETES: A INFLUÊNCIA DA OMC NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS.**

PLURALIST THE INTERPRETATION OF THE CONCEPT OF EDUCATION IN THE
OPEN SOCIETY INTERPRETERS: THE INFLUENCE OF EDUCATION POLICIES IN
WTO

Emanuel Lins Freire Vasconcellos

RESUMO

Para a definição da natureza jurídica da educação enquanto serviço ou enquanto direito fundamental social, essencial se faz a reflexão acerca do seu conteúdo, a partir de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e diversos campos de conhecimento. Revela-se fundamental, portanto, identificar como os organismos financeiros internacionais tentam apresentar a educação como serviço, e, como tal, comercializável, divergindo, destarte, da sua concepção como direito social, a ser oferecido mediante prestação estatal. Deve-se trazer à baila a dimensão negligenciada da influência exercida pelos organismos financeiros multilaterais na discussão sobre o acesso à educação, e, especialmente, sua influência na própria formulação do conceito de educação e das políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: DIREITO À EDUCAÇÃO; INTERPRETAÇÃO CONSTITUCIAL;
SOCIEDADE ABERTA DOS INTÉRPRETES; INFLUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES
FINANCEIRAS E COMERCIAIS MULTILATERAIS.

ABSTRACT

To define the legal nature of education as a service or as a fundamental social right, it is essential to reflect on its content, the knowledge derived from different approaches and different fields of knowledge. It appears therefore essential to identify how the international financial organizations try to present education as a service, and as such, marketable, diverging. Thus, its design as a social right, to be offered through state service. It should bring up a neglected dimension of the influence exerted by the multilateral financial organizations in the discussion on access to education, and especially its influence on the very formulation of the concept of education and educational policies.

KEYWORDS: RIGHT TO EDUCATION; INTERPRETATION CONSTITUCIAL; OPEN SOCIETY OF INTERPRETERS; INFLUENCE OF FINANCIAL INSTITUTIONS AND MULTILATERAL TRADE.

SUMÁRIO: 1. Introdução. 2. a hermenêutica constitucional do direito à educação nos marcos da sociedade aberta dos intérpretes: uma necessária abordagem plural 2.1. Educação: direito fundamental social ou serviço? 2.2. A influência dos organismos financeiros e comerciais multilaterais no conceito de educação e nas políticas educacionais 3. A educação no marco da organização mundial do comércio: a comercialização como serviço no âmbito do “GATS” (General Agreement On Trade In Services). 3.1. A concepção de educação da OMC. 3.1.1. O GATS e a Educação: as “barreiras” ao livre comércio. 4. Conclusões. 5. Conclusão. 6. Referências.

1 INTRODUÇÃO

É notável o avanço da doutrina jurídica, em especial a brasileira, no que concerne à eficácia dos direitos fundamentais sociais – malgrado, destaque-se prontamente, não seja este o objeto deste artigo.

Neste sentido, têm sido escritos numerosos textos tratando sobre políticas públicas de acesso a direitos sociais, baseados, essencialmente, no conceito cediço de direitos prestacionais, ou direitos a prestações do estado em sentido estrito, na forma apresentada por Robert Alexy¹. Uma interrogação tem sido posta precisamente sobre a questão da eficácia destes direitos sociais: havendo escassez de recursos, associado à necessidade de escolhas (as escolhas “trágicas”), é conclusão inevitável a limitação das políticas públicas de acesso a direitos sociais².

Nada obstante, há uma dimensão deste debate que nos parece negligenciado e que deve ser trazido à baila: a influência dos organismos financeiros multilaterais na discussão

¹ Neste sentido, cf. ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. Virgílio Afonso da Silva a partir da 5ª edição alemã. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 499-519.

² Há crescente estudo sobre o tema na doutrina brasileira, que podem ser bem representados a partir das seguintes obras: AMARAL, Gustavo. *Direito, Escassez e Escolha: critérios jurídicos para lidar com a escassez dos recursos e as decisões trágicas*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010; GALDINO, Flávio. *Introdução à teoria dos custos dos direitos: direitos não nascem em árvores*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

sobre o acesso à educação, e, especialmente, sua influência na própria formulação do conceito de educação.

Parece notável, destarte, que, para a definição da natureza jurídica da educação (enquanto serviço ou enquanto direito fundamental social), essencial se faz a reflexão acerca do seu conteúdo, a partir de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e diversos campos de conhecimento.

Tentar-se-á demonstrar no presente texto, portanto, como os organismos financeiros internacionais tentam apresentar a educação como serviço, e, como tal, comercializável, divergindo, destarte, da sua concepção como direito social, a ser oferecido mediante prestação estatal.

O presente texto tem por objetivo, deste modo, problematizar o debate sobre as diversas concepções de educação e como estes diferentes conceitos influenciam – ou podem influenciar – no próprio acesso à educação.

Assim, tentar-se-á apresentar uma breve reflexão sobre a influência da opinião da Organização Mundial do Comércio na discussão sobre políticas de acesso à educação, e como tais opiniões reverberam – ou podem reverberar – na concepção de projetos governamentais relativos à educação.

Buscar-se-á, desta maneira, subsidiar uma análise pautada numa perspectiva interdisciplinar, que toma em consideração a pluralidade de conceitos apresentados sobre a educação.

Tais conceitos, por sua vez, serão abordados a partir de uma pluralidade metodológica, pautada tanto na compreensão jurídica da educação como direito (fundamental ou humano), como também no entendimento da educação como serviço, posição aqui representada pelas opiniões defendidas pela Organização Mundial do Comércio.

Neste sentido, este estudo será efetuado com base no paradigma da “sociedade aberta dos intérpretes da Constituição”, tal qual apresentada por Peter Häberle³. Para tanto, são também utilizados elementos apresentados por Boaventura de Sousa Santos, notadamente em sua obra “Um discurso sobre as ciências”⁴, de modo a formar um estrato das possibilidades interpretativas do conceito de educação.

³ HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2002.

⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

2 A HERMENÊUTICA CONSTITUCIONAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO NOS MARCOS DA SOCIEDADE ABERTA DOS INTÉRPRETES: UMA NECESSÁRIA ABORDAGEM PLURAL

Peter Häberle, ao dissertar sobre a hermenêutica constitucional, afirma que não compete apenas aos juristas a interpretação da constituição, na medida em que esta também é objeto e produto da interpretação pluralista efetuada por um círculo muito amplo de participantes do processo hermenêutico, processo este que se mostra muitas vezes difuso⁵.

Häberle apresenta esta partindo da constatação da necessidade de tratar do tema, sobretudo a partir de uma concepção teórica, científica e democrática, posto que a interpretação constitucional esteve muito vinculada a uma idéia de “sociedade fechada”, reduzindo o âmbito de investigação ao reduzir a interpretação constitucional aos juízes e aos procedimentos formalizados⁶.

O autor expõe, neste sentido, sua tese central, referente à questão sobre os participantes do processo de interpretação: a transição de uma sociedade fechada dos intérpretes da Constituição para uma interpretação constitucional *pela e para* uma sociedade aberta⁷.

Neste sentido, a tese de Häberle é que, no processo de interpretação constitucional, estão potencialmente vinculados outros agentes que não apenas os juízes e os participantes dos procedimentos formalizados, tais como todos os órgãos estatais, todas as potências públicas, todos os cidadãos e grupos, não sendo possível estabelecer um rol fechado de intérpretes da Constituição⁸.

Sendo a interpretação constitucional mais um elemento de uma sociedade aberta, todas as potências públicas, que participam materialmente do processo social, são, simultaneamente, elemento resultante e elemento formador ou constituinte da sociedade

⁵ HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2002, p. 11.

⁶ HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2002, p. 12.

⁷ HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2002, p. 12-13.

⁸ HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2002, p. 13.

aberta. Assim, os critérios de interpretação constitucional não de ser tanto mais abertos quanto mais pluralista for a sociedade⁹.

Boaventura de Sousa Santos¹⁰, em sua obra “*Um discurso sobre as ciências*”¹¹, apresenta uma explanação acerca da crise do paradigma científico dominante, ao tempo que especula acerca da configuração de um paradigma científico emergente, pautado sobretudo na relativização da distinção entre ciências naturais e sociais, nas idéias de conhecimento local-total e de conhecimento como autoconhecimento, propondo, ao final, o paradigma do *conhecimento prudente para uma vida decente*, pugnando que todo conhecimento visa constituir-se em senso comum.

No presente trabalho, interessa-nos, particularmente, as idéias voltadas à pluralidade metodológica, buscando-se uma síntese que não representa uma “*ciência unificada nem sequer uma teoria geral*”¹², mas sim, um “*conjunto de galerias temáticas onde convergem linhas de água que até agora concebemos como objectos teóricos estanques*”¹³.

Neste sentido, cumpre destacar que a pluralidade metodológica se verifica através de diferentes abordagens acerca da educação, que é concebida tanto como direito, quanto como serviço.

Para demonstrar a necessidade de uma análise pluralista, buscamos apresentar um estrato da concepção de educação defendida pela Organização Mundial do Comércio (OMC), reconhecendo, desta forma, a influência que este organismo comercial multilateral exerce na área educacional.

De outra sorte, apresenta-se brevemente a concepção jurídica de educação como direito (fundamental ou humano), bem como a idéia de prestação positiva do Estado.

Tal distinção conceitual acaba por ocasionar uma diferenciação na forma de conceber juridicamente, v.g., o acesso à educação, posto que, enquanto serviço passível de comercialização, o acesso à educação se vincula a uma lógica econômica relacionada à capacidade de aquisição/contratação de serviços especializados pelo indivíduo.

⁹ HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2002, p. 13.

¹⁰ Boaventura de Sousa Santos também possui escritos específicos sobre a temática educacional, especialmente no que toca à universidade. Contudo, este trabalho tem como foco a utilização dos elementos metodológicos propostos pelo autor português na obra “*Um discurso sobre as ciências*”, de modo que não serão abordadas no presente trabalho as ideias do autor relacionadas à educação. Para estudo dos escritos de Boaventura sobre a temática educacional, cf., em especial: *A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004; *Da Idéia de Universidade à Universidade de Idéias*. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 13. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

¹¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Op. cit.*

¹² *Id.*, *Ibid*, p.20.

¹³ *Id.*, *Ibid*, *loc. cit.*

Por outro lado, de modo relativamente distinto, a compreensão da educação enquanto direito (fundamental ou humano) guarda relação com uma atividade positiva do Estado no sentido de assegurar ao cidadão o gozo do direito constitucional à educação.

Cumprido ressaltar, contudo, que o objetivo do presente trabalho está voltado às possibilidades interpretativas do conceito de educação, e não à sua forma de aplicação jurídica, não obstante a busca em subsidiar um estudo neste sentido.

Neste particular, de essencial relevância é a observação, trazida pelo autor português, de que a “*reflexão epistemológica versa mais sobre o conteúdo do conhecimento científico do que sobre a sua forma*”¹⁴. Assim, repise-se, para a definição da natureza jurídica da educação (enquanto serviço ou enquanto direito fundamental), essencial se faz a reflexão acerca do seu conteúdo, a partir de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e diversos campos de conhecimento.

Busca-se, deste modo, uma racionalidade mais plural¹⁵, que guarda certa relação com a idéia de paradigma emergente defendida por Boaventura, paradigma este que, segundo o autor, tende a ser um conhecimento não dualista, que se funda na superação de distinções familiares e óbvias¹⁶.

Reconhecemos, portanto, que, inclusive no tocante à temática educacional, o pensamento excessivamente especializado, *sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado*, ocasionando uma segregação da organização do saber, que é orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor¹⁷, tal como afirma Boaventura. Neste sentido, assevera o autor português:

É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. Esses efeitos são sobretudo visíveis no domínio das ciências aplicadas. [...] o direito, que reduziu a complexidade da vida jurídica à secura da dogmática, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida.¹⁸

De outra sorte, importa destacar que todo conhecimento é auto-conhecimento, sendo que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas são intercambiáveis, constituindo-se como móvel da investigação científica, como bem destaca o autor português:

¹⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Op. cit.*, p.53.

¹⁵ *Id.*, *Ibid.*, p.58.

¹⁶ *Id.*, *Ibid.*, p.53.

¹⁷ *Id.*, *Ibid.*, p.74.

¹⁸ *Id.*, *Ibid.*, *loc. cit.*

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos.¹⁹

No que toca à parcelização do conhecimento decorrente da excessiva especialização cognitiva, Boaventura destaca:

No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por comunidades interpretativas concretas como projetos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.²⁰

Desta forma, dialogando com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, reconhece-se que a fragmentação pós-moderna da ciência não é disciplinar, e sim temática²¹, bem como se reconhece que o pensamento pós-moderno se assenta sobre as condições de possibilidade da ação humana, projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local, conhecimento este que é, como afirma o autor português, relativamente imetódico, constituindo-se a partir de uma pluralidade metodológica.

Por sua vez, para Boaventura, a busca por uma pluralidade metodológica é um conhecimento relativamente imetódico, posto que cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada²². Ademais, um lado da pluralidade de métodos está ligada à *tolerância discursiva*, que, por sua vez, refere-se a uma composição transdisciplinar e individualizada, que mescla estilos e métodos cognitivos, sugerindo um movimento no sentido da maior personalização do trabalho científico²³.

Ademais, segundo o autor português, a pluralidade de métodos só é possível através de uma *transgressão metodológica*. Conforme Boaventura:

¹⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Op. cit.*, p.85.

²⁰ *Id.*, *Ibid.*, p.76.

²¹ *Id.*, *Ibid.*, *loc. cit.*

²² *Id.*, *Ibid.*, p.77.

²³ *Id.*, *Ibid.*, p.79.

Sendo certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural.
[...]

A transgressão metodológica repercute-se nos estilos e gêneros literários que presidem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica²⁴.

Estes são, portanto, os elementos metodológicos que identificamos como fundamentais para a construção do presente artigo, haja vista a impossibilidade de, aqui, esgotar a riqueza das discussões trazidas por Boaventura no seu “*discurso sobre as ciências*”. Desta forma, os conceitos, observações e elementos metodológicos esposados acima serão aplicados no tocante à discussão acerca da educação, de forma a subsidiar uma análise do seu conteúdo e da sua natureza jurídica.

2.1 EDUCAÇÃO: DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL OU SERVIÇO?

Segundo Sérgio Haddad, uma das grandes questões que surge nos debates sobre GATS e educação é a própria concepção de educação. Nas negociações do GATS, a educação, assim como a saúde ou os transportes, é reduzida a um mero “serviço”, perdendo sua dimensão de direito humano. Para o referido autor, assumir a educação como direito humano significa afirmá-la como uma necessidade intrínseca ao ser humano e como um direito universal (para todos e com igualdade), indivisível e interdependente com relação aos outros direitos humanos destinados a garantir a dignidade para todas as pessoas, cabendo ao Estado a responsabilidade pela efetivação deste direito²⁵.

A Constituição Federal brasileira de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, positivando-a como tal no art. 205 do diploma constitucional.

Para alguns doutrinadores constitucionalistas, a educação está inclusa entre os direitos fundamentais. Tais direitos, segundo Canotilho, cumprem

a função de direitos de defesa dos cidadãos sob uma dupla perspectiva: (1) constituem, num plano jurídico-objetivo, normas de competência negativa para os poderes públicos, proibindo fundamentalmente as ingerências destes na esfera jurídica individual; (2) implicam, num plano jurídico-subjetivo, o poder de exercer positivamente direitos fundamentais (liberdade positiva) e de exigir omissões dos

²⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Op. cit.*, p.78-79.

²⁵ HADDAD, Sérgio. *O direito à educação no Brasil*. Relatoria Nacional para o Direito à Educação, Plataforma Brasileira de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, DhESC, 2003, p. 03-28.

poderes públicos, de forma a evitar agressões lesivas por parte dos mesmos (liberdade negativa)²⁶.

O Supremo Tribunal Federal já decidiu no sentido de classificar os direitos fundamentais em três categorias:

enquanto os direitos de **primeira geração** (direitos civis e políticos) – que compreendem as liberdades clássicas, negativas ou formais – realçam os princípios da liberdade e os direitos de **segunda geração** (direitos econômicos, sociais e culturais) – que se identificam com as liberdades positivas, reais ou concretas – acentuam o princípio da igualdade, os direitos de **terceira geração**, que materializam poderes de titularidade coletiva atribuídos genericamente a todas as formações sociais, consagram o princípio da solidariedade e constituem um momento importante do processo de desenvolvimento, expansão e reconhecimento dos direitos humanos, caracterizados enquanto valores fundamentais indisponíveis, pela nota de uma essencial inexauribilidade²⁷.

Em relação aos direitos fundamentais, Luís Roberto Barroso²⁸ afirma que:

Embora existam dissensões doutrinárias, fulcradas, sobretudo, em sutilezas semânticas, e haja discrepância na linguagem do Direito Constitucional positivo, é possível agrupar os direitos fundamentais em quatro grandes categorias, que os repartem em: direitos *políticos*, direitos *individuais*, direitos *sociais* e direitos *difusos*

[...] Os direitos econômicos, sociais e culturais, identificados, abreviadamente, como direitos sociais, são de formação mais recente, remontando à Constituição mexicana de 1917, e à de Weimar, de 1919. Sua consagração marca a superação de uma perspectiva estritamente liberal, em que se passa a considerar o homem para além de sua condição individual. Com eles surgem para o Estado certos deveres de prestações positivas, visando à melhoria das condições de vida e à promoção da igualdade material. A intervenção estatal destina-se a neutralizar as distorções econômicas geradas na sociedade, assegurando direitos afetos à segurança social, ao trabalho, [...] à educação, [...], dentre outros. Enquanto os direitos individuais funcionam como um escudo protetor em face do Estado, os direitos sociais operam como “barreiras defensivas do indivíduo perante a dominação econômica de outros indivíduos (MELLO, Celso Antonio Bandeira de. *Eficácia das normas constitucionais sobre a justiça social*. Tese apresentada à IX Conferência Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil. Florianópolis, 1982.)”.

Sobre a temática, afirma José Afonso da Silva:

Os Direitos Fundamentais Sociais não são direitos *contra* o Estado, mas sim direitos *através* do Estado, exigindo do poder público certas prestações materiais. São os Direitos fundamentais do homem-social dentro de um modelo de Estado que tende cada vez mais a ser social, dando prevalência aos interesses coletivos ante os interesses individuais²⁹.

²⁶ CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional*. Coimbra: Almedina, 1993, p. 541.

²⁷ STF – Pleno – MS n 22.164/SP – Rel. Min. Celso de Mello, Diário da Justiça, Seção I, 17 nov. 1995, p. 39.206.

²⁸ BARROSO, Luís Roberto. *O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição Brasileira*. 7. ed., Rio de Janeiro: Renovar, 2003, p. 99.

²⁹ SILVA, José Afonso da. *Aplicabilidade das Normas Constitucionais*. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 1998, p. 115.

A educação se caracteriza, deste modo, como direito social, pressupondo uma prestação positiva do Estado para assegurar ao cidadão o seu gozo, protegendo o indivíduo de ofensivas econômicas de outros indivíduos. Nesse sentido, a educação, enquanto direito social, é norma imperativa, que não pode ser violada por vontade dos indivíduos. Assim, ressalta Luís Roberto Barroso que

A Constituição de 1988 reiterou ser a educação direito de todos e dever do Estado (art. 205) [...]. Também aqui não parece haver dúvida quanto à imperatividade da norma e a exigibilidade do bem jurídico tutelado [...] ³⁰.

No entanto, a imperatividade e a exigibilidade dos direitos sociais têm sido mitigadas em meio às normas constitucionais programáticas, como destaca Luís Roberto Barroso:

Não sem surpresa, os direitos sociais são os que têm percorrido trajetória mais ingrata. Sob o aspecto estritamente jurídico, uma das dificuldades que enfrentam é que, frequentemente, vêm eles encamulhados com as normas programáticas, sem que se possa prontamente discriminar as hipóteses em que existem prestações positivas exigíveis ³¹.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, reafirma a definição da educação como direito de todos e dever do Estado, listando de forma específica quais são os deveres do Estado em relação à educação. Da mesma forma, diversos acordos internacionais, como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e várias outras constituições nacionais fazem referência ao direito à educação como um direito fundamental de cada cidadão ³².

Esta concepção de educação como direito humano coloca aos poderes públicos quatro tipos de obrigações:

- 1) disponibilidade, ou seja, educação gratuita à disposição de todos;
- 2) acessibilidade, que é a garantia de acesso à educação pública;
- 3) aceitabilidade, que diz respeito à qualidade da educação;
- 4) adaptabilidade, ou seja, correspondência entre a educação e a realidade imediata das pessoas ³³.

Quanto a estes aspectos, especialmente em relação à disponibilidade e à acessibilidade, Sérgio Haddad frisa que “a privatização de alguns setores impossibilita o acesso dos mais pobres, em particular no ensino pré-escolar e no Ensino Superior” ³⁴.

³⁰ BARROSO, Luís Roberto. *Op. cit.*, p.115.

³¹ BARROSO, Luís Roberto. *Op. cit.*, p.148.

³² HADDAD, Sérgio. *O direito à educação no Brasil. Op. cit.*, p.1-6.

³³ SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p. 95.

Ademais, o direito à educação é também fundamental para o acesso a outros direitos, como o direito ao trabalho, o direito de obter comida adequada, um teto ou cuidados médicos, o direito de participar ativamente da vida política, ou de se beneficiar do progresso da ciência e da tecnologia, como ressaltou, inclusive, o então diretor-geral da Unesco, Koïchiro Matsuura³⁵. O funcionamento da democracia, neste sentido, guarda profunda relação com a educação.

Nada obstante, é cediço que o direito à educação, enquanto norma constitucional positivada na Constituição Federal brasileira, não é historicamente estática, sendo alterada de acordo com as significações e sentidos que lhe conferem os diferentes agentes políticos e sociais. É neste espaço que encontram relevo as opiniões apresentadas pelos organismos financeiros e comerciais multilaterais, representados no presente estudo especialmente pelas opiniões da Organização Mundial do Comércio.

Segundo Sérgio Haddad³⁶, no que tange à intervenção exercida pelos organismos financeiros internacionais na política educacional brasileira, é importante destacar, sobretudo, o papel exercido pelo Banco Mundial (BM), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que agem de forma coordenada e complementar na proposição e implementação do seu ideário, alegadamente neoliberal, na agenda educacional dos países em desenvolvimento.

É neste sentido que se buscará abaixo, conforme prefaciado na introdução, realizar um breve estudo sobre a influência exercida pelos organismos financeiros multilaterais nas políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir das opiniões apresentadas pela Organização Mundial do Comércio.

2.2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS FINANCEIROS E COMERCIAIS MULTILATERAIS NO CONCEITO DE EDUCAÇÃO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

³⁴ HADDAD, Sérgio. *O direito à educação no Brasil. Op. cit.*, p.49.

³⁵ Tradução livre de trecho da mensagem do Diretor-geral da Unesco na ocasião do Dia Internacional dos Direitos Humanos (10 de dezembro de 2003). Disponível em <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27259&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em 23 jun. 2009.

³⁶ HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 07 (introdução).

De acordo com Sérgio Haddad³⁷, após a Segunda Guerra Mundial, as principais nações do mundo decidiram organizar instituições internacionais que pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental.

No campo econômico, assevera Haddad³⁸, foi adotado, pela primeira vez, um sistema de regras públicas para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países, através da atuação de instituições internacionais. Com este propósito, foram criadas, em 1944, em Bretton Woods, Estados Unidos, duas organizações internacionais: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Segundo o referido autor, para viabilizar a implementação, nos países em desenvolvimento, das políticas propostas pelas Instituições Financeiras Multilaterais (IFMs) e pela OMC, guiadas pelas diretrizes neoliberais emanadas dos países mais ricos, realizou-se uma reunião em Washington, no final da década de 80, reunindo as Instituições Financeiras Internacionais, presidentes de bancos centrais e representantes de diversos países, sobretudo os mais ricos, resultando, ao final, num decálogo de medidas de orientação neoliberal. Esta reunião ficou conhecida como *Consenso de Washington*, e produziu vasta influência na política educacional dos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil.

Maria Abádia da Silva³⁹, por sua vez, assevera que tal reunião, realizada em novembro de 1989, envolveu os governos de diversos países, notadamente os com orientações mais conservadoras, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington, a fim de procederem a avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo a lógica de acumulação de capitais. Assevera a referida autora que, durante a reunião, os integrantes afirmaram a necessidade de reformas estruturais, de aplicação de um plano de estabilização econômica e ratificaram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos. Esta reunião, conhecida como *Consenso de Washington*, como já mencionado, efetivamente imprimiu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nacionais.

³⁷ HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI. Op. cit.*, p. 09-13, *passim* (introdução).

³⁸ HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI. Op. cit.*, p. 09-13, *passim* (introdução).

³⁹ SILVA, Maria Abádia da. *O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira*. Extraído de <<http://app-uerj.net/olped/documentos/0293.pdf>>. Acesso em 31 mai. 2009.

Conforme assevera Abádia da Silva⁴⁰, essa reunião produziu, como resultado final, um decálogo de medidas gerais alinhadas com o pensamento neoliberal, uma espécie de receituário básico a ser proposto e direcionado, sobretudo, aos governos nacionais com dificuldades econômicas de pagamento da dívida externa, como política social e econômica para que tais países entrassem num ciclo de crescimento e desenvolvimento econômico e social. Estas medidas são:

1. Ampliar a abertura comercial;
2. Aplicar o plano de estabilização monetária;
3. Controlar o déficit público;
4. Reduzir a presença do Estado na oferta dos serviços públicos;
5. Favorecer a liberdade para circulação de capitais externos;
6. Reformar o Estado;
7. Ampliar a liberdade para as atividades comerciais e de mercado;
8. Implementar políticas de privatização de empresas estatais;
9. Eliminar as barreiras impostas ao fluxo de capitais estrangeiros;
10. Estimular o desenvolvimento de empreendimentos privados nacionais e internacionais.

Segundo a referida autora, para compreender os processos que caracterizam a intervenção das instituições financeiras internacionais nas políticas nacionais, sobretudo nas educacionais, é imprescindível entender que esses processos foram implementados com o consentimento do governo federal, à época em que foram propostos, bem como parte dos governos estaduais e das elites nacionais. Registra, neste sentido, que o governo brasileiro, no período compreendido entre 1990 e 2002, figurou como sujeito ímpar no processo de ajuste e implementação de políticas sociais de corte privatista, na medida em que alterou a Constituição de 1988, através de emendas e medidas provisórias, instituindo preceitos jurídicos e normativos que dão outra configuração à ordem econômica e social do país⁴¹. Assim, as pressões dos investidores, credores e acionistas dos bancos e das empresas transnacionais, a fiscalização e arbitragem da OMC e a intervenção do FMI e do Banco Mundial, constituem os elementos para se obter do governo federal, parte dos estaduais e das

⁴⁰ SILVA, Maria Abádia da. *Op. cit.*

⁴¹ Para estudo sobre este tema, cf. BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2004.

elites dominantes o consentimento que se efetiva mediante a subscrição ao modelo de desenvolvimento econômico neoliberal instituído durante o Consenso de Washington.

Ademais, destaca Sérgio Haddad⁴², os intelectuais também prestaram e prestam um papel relevante às IFMs, como o Banco Mundial. O Banco mantém um quadro de pesquisadores para as diversas áreas do conhecimento, na sua grande maioria economistas, que cumprem o papel de tornar universais as orientações e os resultados produzidos por suas investigações locais, independente das suas condições históricas, do nível de desenvolvimento adquirido e dos recursos disponíveis para tal. O autor assevera que essas orientações vão sendo universalizadas como receituário único, e assistimos à naturalização dos significados dessas reformas para vários países do “Terceiro Mundo”: descentralização da capacitação de professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, prioridade ao ensino primário, assistencialismo ou privatização dos demais níveis de ensino.

É neste quadro que, segundo Haddad⁴³, no Brasil, a partir dos anos 90, especialmente no período 1990-2002, o governo federal, parte dos estaduais e das elites empresariais subscreveram e se dispuseram a implementar, gradualmente, as medidas econômicas de corte neoliberal. De fato, passaram a desmontar o Estado nacional-desenvolvimentista voltado para a construção da infra-estrutura, pólos industriais e petroquímicos, indústria de base, rede de transportes e provedor dos direitos sociais, com o argumento de que a intervenção estatal coíbia o desenvolvimento do capital. O governo federal e as elites dominantes, sob a influência dos *homens de negócio* e dos credores privados e acionistas de empresas transnacionais passaram a defender um Estado que se ocupasse dos interesses do capital, com o livre mercado e que tivesse firmeza na contenção dos investimentos públicos na área social.

Esta decisão política, afirma Haddad⁴⁴, induziu a privatização das políticas sociais – saúde, educação, previdência social e segurança – que não decorre apenas das decisões econômicas baseadas no uso racional dos investimentos públicos. É uma decisão política de governo sustentado nas premissas neoliberais de que são atividades não exclusivas de Estado e que podem ser objeto de concessão à iniciativa privada. Somam-se a este princípio, outros como a necessidade de redefinição das funções do Estado e as pressões de acionistas de empresas e de corporações internacionais para a abertura de mercados para a expansão de seus negócios.

⁴² HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI. Op. cit.*, p. 09-13, *passim* (introdução).

⁴³ HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI. Op. cit.*, p. 09-13, *passim* (introdução).

⁴⁴ HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI. Op. cit.*, p. 09-13, *passim* (introdução).

Segundo Abádia da Silva⁴⁵, como exemplo disso, pode-se citar a disposição do governo de Fernando Henrique Cardoso em estabelecer sintonia com as políticas pactuadas com o Banco Mundial no campo da educação, encontrada no documento “Planejamento Político-Estratégico”, de maio de 1995, em que sinaliza a “progressiva transformação do Ministério da Educação num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e a conseqüente redução de seu papel executivo”⁴⁶. É exemplar o artigo 8º, § 1º, da Lei nº. 9.394/96:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Salienta a pesquisadora⁴⁷, portanto, que há uma mudança de concepção. Nos anos 80, o papel do Estado era o de executor da política nacional de educação, ao passo que, nos anos 90, passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papel supletivo e distributivo, sendo estes alguns dos mecanismos estruturantes da ordem privada neoliberal introduzidos na legislação educacional, considerando como uma das estratégias do Estado a de organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial.

Portanto, de acordo com os pressupostos acima apresentados, é possível considerar que as opiniões sobre universidade apresentadas pelo governo FHC guardam estreita relação com as proposições apresentadas pela Organização Mundial do Comércio e pelo Banco Mundial sobre educação, que está fundada na ideia de educação como serviço comercializável, e não como um direito.

O atual governo, na esteira do governo de Luís Inácio “Lula” da Silva, por outro lado, concebe a educação como bem público, o que retira o seu caráter de serviço sem impedir, contudo, que a educação possa ser comercializada.

O então Ministro da Educação do primeiro Governo Lula, Sr. Tarso Genro, conjuntamente com o então Secretário de Ensino Superior do MEC, Ronaldo Mota, publicou, em 10/02/2005, à época da discussão acerca do Projeto de Lei nº. 7.200/06 (Projeto de Lei da Reforma Universitária), matéria no Jornal do Brasil no qual afirmam:

⁴⁵ SILVA, Maria Abádia da. *Op. cit.*

⁴⁶ BRASIL. MEC. **Planejamento político-estratégico**: 1995-1998. Brasília, maio de 1995.

⁴⁷ SILVA, Maria Abádia da. *Op. cit.*

Os avanços no financiamento de custeio, a liberação de número considerável de novas contratações de professores e a instalação de novas unidades federais de educação superior permitiram que as propostas contidas na versão preliminar do anteprojeto tivessem consistência, conectando ações imediatas com transformações de modelos de gestão coerentes com o efetivo exercício de autonomia.

Enfim, a autonomia proposta, em consonância com o disposto no artigo 207 da Constituição, propiciará ao setor público avanços irreversíveis na gestão por orçamento global, com repasses regulares e recursos adicionais.

(...)

A autonomia no setor público remete à necessidade de financiamento regular, por parte do Poder Público, a partir de uma rigorosa avaliação. (grifos nossos)

Logo, é possível interpretar-se que o atual governo, de maneira distinta do sentido construído pelo governo FHC, concebe que a educação universitária, em sua dimensão financeira, caminha eminentemente no sentido da ampliação da universidade pública, por meio, inclusive, do financiamento através de recursos públicos, o que não impede, contudo, o avanço das opiniões que concebem a educação como serviço.

Segundo Sérgio Haddad⁴⁸, o tema da relação dos organismos financeiros multilaterais com a educação não é novo para a sociedade brasileira, e nem, muito menos, para a academia, bem como para a sociedade civil organizada. Segundo Sérgio Haddad, esta discussão ganha relevância no contexto das análises sobre os efeitos dos processos de globalização econômica recentes e as conseqüentes políticas nacionais de ajustes a esse contexto global, particularmente nos países mais pobres, onde os organismos multilaterais têm um papel fundamental.

O autor⁴⁹ menciona que, no caso do Banco Mundial, a cooperação técnica e financeira com o Brasil teve seu início na primeira metade da década de 1970, e sua presença foi marcada pelas diversas dinâmicas produzidas por seus empréstimos e sua influência política. O pesquisador afirma que, em 1996, já se discutia o papel estratégico do Banco Mundial ao influenciar as políticas educacionais naquele momento conjuntural em que as políticas neoliberais no Brasil ganhavam fôlego. Segundo Haddad, naquele momento, dois aspectos mereceram destaque: a prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional e a falácia de políticas que declaram o objetivo de elevação da qualidade de ensino enquanto implementam a redução dos gastos públicos para a educação e se mantêm indiferentes à carreira e ao salário do magistério. Assevera o economista que, passados mais de dez anos, estas questões continuam colocadas ao identificar como instituições de natureza econômica, como as IFMs e a OMC, ao influírem sobre aspectos sociais, o fazem sobre o

⁴⁸ HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI. Op. cit.*, p. 09-13, *passim* (introdução)

⁴⁹ HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI. Op. cit.*, p. 09-10 (introdução)

olhar da sua própria lógica econômica e a partir dos interesses de reprodução do grande capital internacional.

Haddad⁵⁰ menciona ainda que os mecanismos de influência do Banco Mundial chegavam às orientações das políticas educacionais sempre em complementaridade às orientações macroeconômicas estabelecidas pelo Brasil nos seus acordos com o FMI. Assim, por exemplo, enquanto as orientações macroeconômicas determinavam os cortes de despesas e os ajustes estruturais, as orientações do BM na educação, para ser coerentes, focalizavam os recursos no ensino fundamental, preocupavam-se mais com a eficácia do sistema do que com o aumento dos gastos, operando sob a lógica do custo-benefício.

Desse modo, segundo o autor⁵¹, ficava claro o interesse em fazer da reforma educacional um braço das reformas mais gerais do Estado na lógica neoliberal, como pode se verificar nas orientações da reforma educativa ocorrida nos anos 1990 no Brasil, não só pela focalização dos gastos sociais, mas também pela descentralização (municipalização) e, sobretudo, pela privatização, que no caso brasileiro se traduzia na criação de um mercado de consumo de serviços educacionais, particularmente no ensino superior.

Nelson Cardoso Amaral⁵² afirma que, com a determinação constitucional de 1988, esperava-se que as instituições universitárias públicas começassem a ver resolvidos vários de seus problemas, entre eles, a falta de autonomia para as mais simples ações administrativas e orçamentárias, a crônica escassez de recursos para o financiamento de suas ações e expansão do sistema e a inexistência de ações colaborativas entre elas.

Entretanto, de acordo com o referido autor⁵³, a partir de 1990, os presidentes da República eleitos iniciaram, no Brasil, a implantação das políticas presentes em orientações de organismos multilaterais e elaboradas após a crise do Estado de Bem-Estar Social europeu. No ensino superior, conforme assinala Amaral, o que se viu, no contexto do *quase-mercado* educacional, foi uma pregação em favor do eficientismo, da competição entre as instituições, da implantação de um gerenciamento administrativo/acadêmico que segue padrões de empresas privadas e de procura por fontes alternativas de financiamento junto ao mercado, de modo a complementar as do Fundo Público.

⁵⁰ HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI. Op. cit.*, p. 09-10 (introdução)

⁵¹ HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI. Op. cit.*, p. 09-10 (introdução)

⁵² AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003, p. 25-26.

⁵³ AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior. Op. cit.*, p. 25-26.

De acordo com o autor⁵⁴, organismos multilaterais, como o Banco Mundial, com uma visão extremamente financista, pronunciam-se sobre pontos importantes, por exemplo, o aumento de recursos para o ensino superior, a cobrança de mensalidades nas instituições públicas, a aplicação de recursos públicos nas instituições privadas, as reformas no financiamento, a moradia e a alimentação estudantis, a diversificação das instituições e a autonomia universitária.

Nesta senda, assevera Amaral⁵⁵ que o reflexo das prescrições dos organismos financeiros internacionais se abateu mais fortemente sobre o ensino superior público federal com o início do Governo FHC, quando a reforma modernizadora da educação superior ganhou força e as ideias neoliberais se materializaram em políticas, haja vista que, não obstante não tenha ocorrido uma *privatização direta* das IFES, promoveu-se uma *privatização dissimulada*, tendo sido tais instituições forçadas, pela diminuição dos recursos próprios, a se dirigir ao mercado, à procura de fontes alternativas de recursos financeiros, por meio de prestação de serviços, oferecimento de cursos de especialização e extensão, consultorias, assessorias, cobranças de taxas, matrículas, serviços de laboratórios etc. O autor assinala que esta opinião quanto à diversificação das fontes de financiamento é vista em documentos do Banco Mundial, que sugerem que os governos podem mobilizar um maior volume de recursos privados de várias maneiras: mediante a participação dos estudantes nos gastos; a arrecadação de recursos de ex-alunos; a utilização de fontes externas; e a realização de outras atividades que gerem receitas.

Essas políticas se materializaram em um quadro burocrático-legal coerente com as novas configurações. Segundo o referido autor⁵⁶, abraçando a concepção do Banco Mundial, o governo FHC apresentou proposta para transformar as IFES em Organizações Sociais, de acordo com a legislação brasileira sobre a matéria, o que retiraria o caráter autárquico que caracteriza as universidades públicas. Assim, o Plano Diretor da Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE, 1995) no início do governo FHC, trazia um diagnóstico que creditava ao avanço da atuação do Estado na esfera produtiva o desequilíbrio entre Estado e mercado, e que, portanto, seria necessário diminuir a presença do Estado no setor da educação, transformando-o em regulador e fiscalizador⁵⁷.

⁵⁴ AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior*. Op. cit., p. 25-26.

⁵⁵ AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior*. Op. cit., p. 29-30.

⁵⁶ AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior*. Op. cit., p. 117.

⁵⁷ AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior*. Op. cit., p. 117.

Ainda nesta senda, conforme Amaral (2003), o governo FHC, no ano de 1995, por meio do Ministério da Educação (MEC, 1995), apresentou o documento *"A política para as Instituições Federais de Ensino Superior"*, ao tempo que, paralelamente, visando transformar as IFES em organizações sociais, o Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE:1995) publicizou à comunidade universitária o documento *"Etapas para viabilização da aplicação da Lei de Organizações Sociais na recriação de Universidade Pública a ser administrada por Contrato de Gestão"*, contendo dozes etapas, que visavam a extinção da Instituição de Ensino Superior autárquica ou fundacional e a sua recriação como *"entidade pública não estatal"*, constituída como *"uma Associação Civil ou Fundação de Direito Privado, que deverá prever em seus atos constitutivos os requisitos para operar como Organização Social apta a celebrar contratos de gestão"*, contratos estes que seriam válidos por 2 a 3 anos, estando adstritos a metas que, se descumpridas, poderiam implicar na não renovação do contrato.

O então governo do Presidente Luís Inácio "Lula" da Silva, por sua vez, apresentou uma política de expansão do ensino superior pautada no crescimento tanto do setor público, como do setor privado. Desta forma, o Projeto de Lei n.º 7.200/2006 (Projeto de Lei da Reforma Universitária), encaminhado ao Congresso Nacional em 10 de abril de 2006, com tramitação paralisada há algum tempo, incluiu novamente a universidade no centro das discussões acerca da educação no país. Com a paralisação do Projeto referido, as universidades federais foram tomadas pelo debate acerca do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que engendrou uma série de divergências acerca da sua implementação. Ademais, é importante destacar que, antes mesmo da apresentação do Projeto de Lei n.º 7.200/06, o atual governo já apresentava uma política de expansão do ensino superior também no seu setor privado, notadamente através do PROUNI (Programa Universidade para Todos).

Portanto, diante de todo o quadro exposto acima, percebe-se que o simples fato do direito à educação, inclusive a universitária, estar positivado na Constituição Federal brasileira não lhe confere um conceito estático, mas, pelo contrário, a interpretação dada à tal norma está sujeita à significação ideológica conferida pelos agentes políticos que tem poderes para produzi-la (governos), bem como pelos próprios destinatários da norma (a comunidade universitária, representada por entidades de classe, v.g.), além de sofrer a influência de agentes políticos como as instituições financeiras e comerciais multilaterais, a exemplo da OMC e do Banco Mundial.

3 A EDUCAÇÃO NO MARCO DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO: A COMERCIALIZAÇÃO COMO SERVIÇO NO ÂMBITO DO “GATS” (GENERAL AGREEMENT ON TRADE IN SERVICES)

Inicialmente, revela-se importante apresentar um breve panorama do funcionamento da Organização Mundial do Comércio (OMC), da sua organização e do seu histórico, de modo a possibilitar uma melhor compreensão da sua relevância no cenário das políticas comerciais internacionais, bem como a influência exercida sobre as políticas educacionais.

A OMC foi criada em 1995. Até então, as regras internacionais de comércio eram discutidas dentro do Acordo Geral de Tarifas Aduaneiras e Comércio (GATT, em inglês), assinado em 1947, após a Segunda Guerra Mundial. Um primeiro texto, que previa a criação de uma Organização Internacional do Comércio (OIC), foi recusado pelos Estados Unidos, que apenas aceitaram assinar o GATT⁵⁸. No início, o GATT incluía 23 países, mas, ao cabo de oito rodadas de negociação até 1994 – quando foi criada a OMC –, 125 países eram membros. Em 2008, 151 países participavam da OMC e os países não membros se situavam na África do Norte, Oriente Médio, Rússia e Europa do Leste⁵⁹.

Na OMC há vários acordos⁶⁰, dentre os quais o Acordo Geral sobre Comércio em Serviços⁶¹ (conhecida pela sigla em inglês “GATS” – *General Agreement on Trade in Services*), que representa a primeira tentativa de elaboração de regras internacionais para a liberalização do comércio de serviços⁶². Sua importância se dá porque, segundo a OMC, nas últimas décadas houve um aumento dos fluxos no comércio de serviços, que chegaram a representar 25% do valor do comércio mundial de bens⁶³.

O GATS divide os serviços em doze setores: Comércio; Comunicação; Construção e Engenharia; Distribuição; Educação; Meio Ambiente; Serviços Financeiros; Saúde; Turismo e Viagens; Lazer, Cultura e Esporte; Transporte; e “Outros”. A divisão aplica-se a todas as

⁵⁸ Para estudo sobre a criação, o funcionamento e a organização da OMC, cf. SIQUEIRA, Ângela. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: n.º. 26, p. 145-156, mai-ago. 2004.

⁵⁹ SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-90.

⁶⁰ Sobre demais acordos existentes dentro da OMC existem vários acordos, referentes diferentes áreas comerciais, cf.: SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p. 90.

⁶¹ O GATS é resultado da Rodada do Uruguai e entrou em vigor em janeiro de 1995, porém as negociações só começaram em janeiro de 2002. Para aprofundamento sobre o estudo das rodadas de negociação da OMC, cf. SIQUEIRA, Ângela. *Op. cit.*, p. 147.

⁶² SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p. 91.

⁶³ *Id.*, *ibid.*, *loc. cit.*

medidas relativas ao comércio de serviços, ou seja, todas as leis, regulamentações e práticas nacionais, regionais ou locais⁶⁴. Além dessa divisão por setores comerciais, o GATS estabelece e classifica a natureza das atividades comerciais, chamadas de modos de fornecimento, segundo a tabela abaixo:

Tabela 1 – Modos de fornecimento das atividades comerciais no GATS

Modo	O que é	Natureza
1	Comércio transfronteiriço	O serviço cruza as fronteiras, saindo de um país para ser consumido em outro. No setor da educação, entram nessa categoria qualquer tipo de curso à distância ou por internet, qualquer prova material de educação que possa cruzar as fronteiras.
2	Consumo no exterior	O consumidor cruza as fronteiras. Representa a forma mais comum de comércio na educação, por meio da educação no exterior.
3	Presença comercial	O fornecedor cruza as fronteiras estabelecendo-se e investindo em um país estrangeiro. No setor da educação, manifesta-se quando universidades criam cursos ou instituições em países estrangeiros.
4	Movimento temporário de pessoas físicas	O fornecedor cruza a fronteira na forma de um deslocamento de pessoas físicas. Na educação, remete ao deslocamento de professores e outros profissionais da área.

Fonte: SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p. 91.

As negociações do GATS seguem um quadro jurídico comum a todas as negociações da OMC, em particular a cláusula da Nação Mais Favorecida e o Trato Nacional, como também algumas disciplinas particulares adaptadas ao setor de serviços, como a mudança das regras de aduana para regras de acesso ao mercado, uma vez que o setor de serviços não pode comportar regras de aduana, já que não é possível impor taxas aduaneiras a mercadorias que não são físicas⁶⁵.

Ademais, além das regras que se aplicam a todos os serviços, há regras setoriais, que estão expostas nos “anexos setoriais” do GATS. Esse sistema de anexos setoriais cria uma certa flexibilidade nas negociações de serviços, pois autoriza a existência de negociações específicas que se atrelam ao acordo geral do GATS⁶⁶.

⁶⁴ *Id., ibid., loc. cit.*

⁶⁵ SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p. 91-92. Segundo as autoras, a cláusula da Nação mais Favorecida estabelece que um país que abrir seu mercado para outro em determinado setor deve estender esse privilégio a todos os países participantes do acordo. Por sua vez, o Trato Nacional proíbe a concessão de privilégios a empresas nacionais, discriminando as estrangeiras, por meio, por exemplo, de incentivos fiscais.

⁶⁶ *Id., ibid.*, p. 92.

O texto do GATS possui sete partes, três delas essenciais para a compreensão das negociações: o segundo capítulo expõe as disciplinas e obrigações gerais, o terceiro capítulo explicita os compromissos específicos em termos de acesso ao mercado e trato nacional e, por fim, os anexos especificam as exceções de cada setor. Em princípio, o GATS apenas fornece um parâmetro de negociação e cada país é livre para propor o grau de liberalização que aceita dentro de cada setor, no que diz respeito ao acesso ao mercado e ao trato nacional.

As negociações do GATS funcionam com um sistema de pedidos e ofertas, no qual cada membro da OMC pode pedir a um ou mais membros que se comprometam a liberalizar o comércio em determinados serviços. Cada país que recebe os pedidos tem um prazo para fazer uma oferta inicial, que, após comentada e criticada pelos outros membros, poderá ser “melhorada”.

No entanto, apenas os setores ou sub-setores ofertados pelos países estão sujeitos às regras do GATS e, dentro de cada setor, apenas os modos que o país decidiu liberalizar. Por exemplo, é possível liberalizar a educação somente nos Modos 1, 2 e 3, sem liberalizar o Modo 4, posição seguida por países como Austrália e Nova Zelândia. É também possível se engajar em termos de acesso ao mercado sem, no entanto, garantir trato nacional.

Essa flexibilidade de negociação vem sendo criticada pelos países favoráveis a uma maior liberalização dos serviços, visando acelerar as negociações, além de considerarem que as ofertas são poucas e de baixa qualidade. Estes países apresentam como proposta a criação de *benchmarks*, que são parâmetros de negociação que obrigariam o conjunto de países da OMC a se enquadrar num nível mínimo de liberalização, parâmetros estes que podem ser quantitativos (número de setores ofertados, por exemplo) ou qualitativos (como a ausência de limitações e exceções em cada modo)⁶⁷.

Essa questão não foi decidida, e é alvo de incisivas críticas e recusa por parte de muitos países, que consideram ser uma modificação injusta dos termos de negociação e um aumento da pressão sobre os países que não querem liberalizar alguns de seus setores⁶⁸.

⁶⁷ SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p. 93. Segundo as autoras, com base em documentos da OMC (*Communication from the European Union and its Member States, Elements for “Complementary Approaches” in Services*), em uma comunicação sobre as possibilidades de abordagens complementares na negociação do GATS, a União Européia propôs, como “objetivos quantitativos”, que os países desenvolvidos façam propostas novas ou melhoradas em pelo menos 85% dos setores presentes no GATS, e os países em desenvolvimento em pelo menos 66% dos setores do GATS. Como proposta de objetivos qualitativos, propõe, por exemplo, que nos Modos 1, 2 e 3, os compromissos sejam feitos sem limitações, quando possível e em setores significativos comercialmente.

⁶⁸ *Id.*, *Ibid.*, p. 91-94. Segundo as autoras, o Brasil é um dos países que adotou posição contrária aos *benchmarks*, sob o argumento de que “não parecem levar devidamente em conta a necessidade de respeitar a arquitetura e as flexibilidades construídas no GATS”. Para aprofundamento, cf.: SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p.90-94.

Segundo SILVA, GONZALEZ e BRUGIER, a Oxfam Internacional afirma que “os países em desenvolvimento encontram uma pressão crescente para participar de negociações plurilaterais” e também se insiste que esses países

estabeleçam novas ‘referências qualitativas’, tais como níveis maiores de participação estrangeira, desenhadas para impulsionar a liberalização de novos setores de serviços, seja ou não benéfico para seu próprio desenvolvimento⁶⁹.

É neste contexto de pressão para que os países em desenvolvimento participem das negociações internacionais e abram setores como a educação para o comércio, que se insere a concepção da OMC sobre educação, defendendo a educação não como direito, mas como um serviço não-exclusivo do Estado, e, portanto, comercializável.

3.1. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DA OMC.

No âmbito da OMC, a educação está compreendida enquanto serviço passível de comercialização, o que destoa, em boa medida, da concepção acima apresentada de educação enquanto direito, na medida em que o acesso à mesma fica sujeito à capacidade de aquisição, lógica distinta da prestação de direitos pelo Estado.

Assim, para a 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 transnacionais⁷⁰.

Portanto, a concepção da educação como um direito conflita com aquela que apresenta a educação como um serviço e defende a idéia de que as necessidades básicas dos cidadãos seriam supridas de forma mais eficiente pelas instituições privadas, em razão dos mecanismos de mercado. O setor privado incentivaria a competição e diminuiria a burocracia e a inércia supostamente inerentes ao sistema público.

Entender a educação como serviço comercializável, a ser oferecido por um setor privado mais ágil, menos burocrático e mais competitivo, reduz o estudante cidadão a cliente, resultando em profundas consequências na qualidade educacional, que se reflete, por

⁶⁹ *Id.*, *Ibid.*, p. 94.

⁷⁰ HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: vol. 18, nº. 3, 2004, p. 73.

exemplo, no crescente e visível investimento em marketing educacional, que invade TV's, outdoors, jornais, rádios e cria uma profusão de eventos sobre a temática⁷¹.

Esta concepção comercial da educação pode ser vista de maneira bastante emblemática, por exemplo, na declaração do consultor em marketing educacional do grupo Objetivo/UNIP, Ryon Braga, que, durante o 9º Seminário de Marketing Escolar, realizado em 2003 em São Paulo, atribuiu o sucesso do grupo à sua postura comercial⁷²:

[...] aqueles que entraram na educação com uma visão mais empresarial e profissional desde o início, como o caso do Di Gênio [um dos proprietários do grupo], obtiveram resultados melhores do que aqueles que entraram com uma visão muito acadêmica, pouco profissional.

O conceito de qualidade que sustenta a concepção de educação como serviço é o de “qualidade total”, com foco na eficiência. Os últimos anos viram a emergência da avaliação dos professores e alunos por critérios de produtividade, oferecendo, inclusive, bônus e prêmios aos considerados mais produtivos. Além disto, a educação é fator fundamental de soberania nacional e autonomia dos Estados para definirem a política educacional mais adequada, razão pela qual a abordagem da educação como serviço tem impacto também nesta discussão. A capacidade do setor público de elaborar políticas públicas de educação é, portanto, inseparável da liberdade que cada país tem de elaborar um projeto de desenvolvimento humano, social e econômico, ou seja, de soberania nacional⁷³.

3.1.1. O GATS E A EDUCAÇÃO: AS “BARREIRAS” AO LIVRE COMÉRCIO.

O texto do GATS prevê a exclusão de alguns serviços públicos da negociação, com a condição que os mesmos sejam prestados exclusivamente pelo Estado, como polícia, bombeiros, seguro social obrigatório etc. A educação não poderia estar incluída nessa categoria já que em praticamente todos os sistemas educativos do mundo coexistem escolas públicas e privadas⁷⁴.

⁷¹ SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p. 96.

⁷² *Id.*, *Ibid.*, *loc. cit.*

⁷³ *Id.*, *Ibid.*, p. 96-97.

⁷⁴ SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p. 97.

A OMC, de acordo com sua lista classificatória de serviços⁷⁵, divide a educação em cinco categorias, todas incluídas na negociação:

Tabela 2 – classificação dos serviços educacionais de acordo com a OMC

Categoria	Natureza da atividade
Educação primária	Corresponde, no Brasil, à pré-escola e ao primeiro ciclo do ensino fundamental; não inclui, no entanto, creches e alfabetização de adultos.
Educação secundária	Segundo ciclo do ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico e vocacional, e serviços de tipo educacional para estudantes com deficiência.
Educação superior	Serviços educacionais providos por universidades e escolas profissionalizantes especializadas e ensino técnico e vocacional de nível pós-secundário.
Educação de adultos	Serviços educacionais para jovens e adultos, não ministrados em universidades e escolas normais, incluindo programas de educação geral e vocacional, programas de alfabetização etc.
Outros setores	Qualquer serviço educacional não mencionado, com exceção de lazer.

Fonte: OMC – Organização Mundial do Comércio. **Serviços Educacionais**. Nota documental da Secretaria. Conselho de Comércio de Serviços, S/C/W/49, 23 de setembro de 1998, p. 15, 25 e 26⁷⁶.

Segundo a OMC⁷⁷, há barreiras que limitam o livre comércio de serviços educacionais, conforme a tabela abaixo, distribuída de acordo com o modo de fornecimento:

Tabela 3 – Barreiras ao livre-comércio da educação

MODO	O QUE É	EXEMPLOS DE BARREIRAS
1	Comércio transfronteiriço	- restrição à importação de materiais escolares; - limitação do uso de satélites nacionais para transmissão de atividades educacionais às empresas nacionais ou estatais; - testes de necessidade econômica para a implantação de empresas estrangeiras ou multinacionais.
2	Consumo no exterior	- limites à mobilidade dos estudantes; - problemas com visto; - dificuldade para obter equivalência de diploma; - limite à quantidade de dinheiro com que se pode entrar no país; - desigualdade de acesso aos recursos dentro do país de estudos.
3	Presença comercial	- dificuldade para obter o direito de fornecer diplomas ou certificados; - limites ao investimento direto estrangeiro (incluindo as que limitam o tamanho das entidades estrangeiras); - exigência que a instituição de ensino pertença a pessoa ou empresa nacional; - subvenções governamentais ou qualquer benefício a nacionais; - restrição ao número de fornecedores ou à oferta de determinado tipo de

⁷⁵ WTO – WORLD TRADE ORGANIZATION. **Services Sectoral Classification List**. Note by the Secretariat. Council for Trade in Services, MTN.GNS/W/120, 10 de julho de 1991, 08 páginas.

⁷⁶ WTO – WORLD TRADE ORGANIZATION. **Education Services**. Background Note by the Secretariat. Council for Trade in Services, S/C/W/49, 23 set. 1998, 26 páginas.

⁷⁷ *Id., Ibid.*

		serviço, de acordo com o que o governo avalia que seja necessário para o país; - restrição ao recrutamento de professores estrangeiros.
4	Movimento temporário de pessoas físicas	- monopólio estatal; - diferença no processo de aprovação de provedores de educação nacionais ou estrangeiros; - dificuldade para reconhecer credenciais de educação estrangeiras; - necessidade de vistos para estudar, ensinar ou estabelecer uma empresa em outro país; - problemas com a importação por provedores estrangeiros de educadores estrangeiros.

Fonte: OMC – Organização Mundial do Comércio. **Serviços Educacionais**. Nota documental da Secretaria. Conselho de Comércio de Serviços, S/C/W/49, 23 de setembro de 1998, p. 08-09.

Segundo SILVA, GONZALEZ e BRUGIER⁷⁸, vários trabalhos mostram que a eliminação das barreiras ao livre comércio identificadas acima provocaria uma falência dos sistemas públicos de ensino. A concorrência que surgiria entre os provedores de educação estrangeiros (que teriam pleno acesso ao mercado nacional) e o sistema público poderia criar uma pressão para deixar o setor público mais “produtivo”, menos oneroso, colocando em risco, portanto, a natureza pública do ensino. Além disso, a intervenção do governo no suposto “mercado educacional” seria identificada como barreira à criação de um mercado privado, já que alteraria a livre competição.

Dessa forma, segundo as referidas autoras, a capacidade de regulação e fiscalização do Estado na área educacional, bem como a sua liberdade de decidir qual a melhor política para a sua realidade, diminuiria consideravelmente. Para se visualizar este quadro, apresentam, como exemplo, o quadro as seguintes situações:

- o fornecimento transfronteiriço (Modo 1) totalmente liberado, por exemplo, traz à tona a questão do controle dos conteúdos dos livros didáticos;
- quanto ao consumo no exterior (Modo 2), a concessão de subsídios a estudantes nacionais seria considerada uma barreira ao livre comércio caso o benefício não fosse estendido aos estudantes estrangeiros. Isso poderia tornar inviável uma política de ajuda financeira aos estudantes nacionais;
- no que se refere à presença comercial (Modo 3), exigências curriculares, tais como curso na língua nacional, história e geografia do país poderiam ser consideradas barreiras ao livre-comércio, pois poderiam impedir que instituições estrangeiras contratassem unicamente professores estrangeiros;

⁷⁸ SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p. 98. Os trabalhos citados pelas autoras são os seguintes: ROBERTSON, Susan; BONAL, Xavier; DALE, Roger. Gats and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Re-territorialization. **Comparative Education Review**. Chicago. EUA: The University of Chicago Press, vol. 46, nº. 4, p. 472-496, 2002; COHEN, Marjorie Griffin. **The World Trade Organization and Post-Secondary Education: Implications for the Public System**. Vancouver, Canadá: British Columbia Teachers’ Federation, 2000; EDUCATION INTERNATIONAL. WTO trade talks “suspended”. **Trade-ducation News**. Bruxelas, Bélgica: nº. 10, agosto de 2006.

- no que diz respeito à presença de pessoas físicas (Modo 4), exames nacionais – instituídos para controlar a qualidade da formação dos profissionais e regular a quantidade de profissionais presentes no mercado, que existem em determinadas carreiras, como a advocacia – poderiam ser eliminados⁷⁹.

Ainda segundo as autoras, outro problema importante a ser destacado, que pode surgir no Modo 3, é a demanda das instituições estrangeiras receberem dos governos nacionais tratamento semelhante às instituições nacionais “do mesmo tipo”. Por um lado, isso pode significar apenas as instituições privadas, pois somente elas são de natureza comercial. No entanto, com a tendência cada vez mais marcada de comercialização das instituições de ensino públicas, com a cobrança de taxas ou busca de outros financiamentos que não públicos, essa diferença entre instituições privadas e públicas ficará cada vez menos evidente. Pode-se, assim, sofrer uma contestação judicial ou o questionamento da legitimidade do financiamento público ao ensino superior⁸⁰.

Neste mesmo sentido, destaca Ângela Siqueira, de forma precisa, que:

Quanto ao setor público, quanto mais terceiriza atividades (por exemplo, alimentação, treinamento de professores, avaliação etc.), vende serviços (cursos e tratamentos pagos, desenvolvimento de pesquisas remuneradas ou que beneficiem empresas), faz marketing comercial para atrair interessados, torna-se extremamente vulnerável à regulamentação da educação como um serviço comercial via OMC/GATS, saindo do frágil escudo do “exercício da autoridade governamental”, pois passa a oferecer educação em base comercial e em competição com outros provedores. Assim sendo, os grupos empresariais poderão processar os países por práticas prejudiciais à livre oferta de serviços educacionais, em vista do oferecimento de tratamento diferenciado, caracterizado por subsídios às entidades públicas, exigindo tratamento igual: recursos públicos para todos ou para nenhuma instituição⁸¹. (grifos nossos)

Neste contexto, o GATS é, portanto, afirmam as autoras acima mencionadas, uma ameaça ao caráter público da educação e à compreensão da educação como um direito humano⁸². É o instrumento utilizado pelos países desenvolvidos para forçar, nos países em desenvolvimento, a abertura da educação e outros setores à exploração comercial.

4 CONCLUSÕES

Pelas diferentes abordagens acima apresentadas, verifica-se a importância exercida pelas distintas possibilidades de interpretação jurídica da educação. Tal constatação guarda

⁷⁹ SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p.99.

⁸⁰ *Id.*, *Ibid.*, *loc. cit.*

⁸¹ SIQUEIRA, Ângela. *Op. cit.*, p. 147.

⁸² SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *Op. cit.*, p. 99.

relação com a reflexão feita por Boaventura de Sousa Santos de que, na reflexão epistemológica, passou a ocupar papel de relevo a análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonada no campo separado e estanque da sociologia da ciência⁸³.

Tal distinção conceitual, repise-se, ocasiona uma diferenciação na interpretação jurídica da educação. Assim, por exemplo, no tocante ao acesso à educação, caso esta seja concebida como serviço passível de comercialização, o acesso se vincula a uma lógica econômica relacionada à capacidade de aquisição do indivíduo. Por outro lado, de modo relativamente distinto, a compreensão da educação enquanto direito social fundamental guarda relação com a prestação positiva de direitos pelo Estado.

Da mesma forma, percebe-se que, como opção metodológica, a precisão quantitativa do conhecimento sobre a educação é estruturalmente limitada, não superável com maiores quantidades de investigação⁸⁴. Logo, a discussão sobre a temática deve ser tratada a partir de uma metodologia qualitativa, que busca qualificar a definição de educação a partir de um referencial teórico selecionado entre as concepções compreendidas como mais relevantes, sobretudo em virtude da impossibilidade de elencar todas as compreensões existentes.

Portanto, diante de todo o quadro exposto acima, percebe-se que o simples fato do direito à educação, inclusive a universitária, estar positivado na Constituição Federal brasileira não lhe confere um conceito estático, mas, pelo contrário, a interpretação dada à tal norma está sujeita à significação ideológica conferida pelos agentes políticos que tem poderes para produzi-la (governos), bem como pelos próprios destinatários da norma (a comunidade universitária, representada por entidades de classe, *v.g.*), além de sofrer a influência de agentes políticos como as instituições financeiras e comerciais multilaterais, a exemplo da OMC e do Banco Mundial.

Neste sentido, parece fundamental aprofundar o estudo sobre o impacto das opiniões dos organismos financeiros multilaterais na política educacional no Brasil, sobretudo em virtude dos impactos que podem ser ocasionados no oferecimento de políticas públicas de acesso à educação superior.

Com efeito, conforme se verifica acima, a eliminação das “barreiras” ao livre comércio da educação pode ocasionar, inclusive, uma falência dos sistemas públicos de ensino, na medida em que a concorrência eventualmente surgida entre os provedores de

⁸³ SANTOS, Boaventura Sousa. *Op. cit.*, p.50-51.

⁸⁴ *Id.*, *Ibid.*, p.54-55.

educação estrangeiros (que teriam pleno acesso ao mercado nacional) e o sistema público poderia criar uma pressão para deixar o setor público mais “produtivo”, menos oneroso, colocando em risco, portanto, a natureza pública do ensino. Além disso, a intervenção do governo no suposto “mercado educacional” seria identificada como barreira à criação de um mercado privado, já que alteraria a livre competição.

Neste contexto, opiniões como a da OMC, expostas no âmbito do GATS podem representar uma ameaça ao caráter público da educação e à compreensão da educação como um direito humano.

E isto, parece-nos evidente, exerce influência decisiva no debate sobre o acesso à educação, enquanto direito fundamental social, especialmente porque se revelaria notadamente vazio um discurso de proclamação de efetividade do direito social à educação em um contexto político e econômico no qual a privatização da educação prevalece.

5 REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. Virgílio Afonso da Silva a partir da 5ª edição alemã. São Paulo: Malheiros, 2008.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior**: estado x mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003.

BARROSO, Luís Roberto. *O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição Brasileira*. 7ª. ed., Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BRASIL. MEC. *Planejamento político-estratégico*: 1995-1998. Brasília, maio de 1995.

CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional*. Coimbra: Almedina, 1993.

HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional*: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da constituição. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2002.

HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: vol. 18, nº. 3, 2004. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v18n03/v18n03_07.pdf>. Acesso em 23 jun. 2009.

_____. *O direito à educação no Brasil*. Relatoria Nacional para o Direito à Educação, Plataforma Brasileira de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, DhESC, 2003. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/direito.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-90.

SILVA, José Afonso da. *Aplicabilidade das Normas Constitucionais*. 3ª ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

SILVA, Maria Abádia da. *O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira*. Extraído de <<http://lpp-uerj.net/olped/documentos/0293.pdf>>. Acesso em 31 mai. 2009.

SIQUEIRA, Ângela. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: nº. 26, p. 145-156, maio. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a11.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2009.

WTO – WORLD TRADE ORGANIZATION. **Education Services.** Background Note by the Secretariat. Council for Trade in Services, S/C/W/49, 23 set. 1998, 26 páginas. Disponível em http://docsonline.wto.org/gen_searchResult.asp?searchmode=simple&collections=&restriction_type=&synopsis=&subjects=&organizations=&products=&articles=&bodies=&types=&days=&redays=&meet_date=&dpsday=&dpeday=&mh=&c2=@meta_Symbol&c3=@meta_Title&c4=@Doc_Date&o4=%3E%3D&c5=@Doc_Date&o5=%3C%3D&c6=@meta_Serial_Num&c8=@Derestriction_Date&c9=@Derestriction_Date&q0=&q4=1998%2F09%2F23+00%3A00%3A00&q5=&q8=&q9=&q2=&q3=education+services&q6=&countries=&q1=&days=23%2F09%2F1998&ddeday=&multiparts=on&scndformat=off&ct=DDFEnglish%2CDDFFrench%2CDDFSpanish&search=Search&searchtype=simple. Acesso em 23 jun. 2009.

WTO – WORLD TRADE ORGANIZATION. **Services Sectoral Classification List.** Note by the Secretariat. Council for Trade in Services, MTN.GNS/W/120, 10 de julho de 1991, 08 páginas. Disponível em www.wto.org/english/news_e/news00_e/w120.doc. Acesso em 23 jun. 2009.