

## Gestão Educacional: para onde vamos?

Candido Alberto Gomes

Professor do mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Saber para onde vamos é questão fundamental para as políticas públicas e, especificamente, educacionais do Brasil e de qualquer outro país. Certamente não se encontrará uma única chave ou resposta para essa indagação, já que existe uma pluralidade de portas, que conduzem a diferentes caminhos.

No entanto, o nó crucial em educação não se resume tão-somente a recursos, ou a resultados, ou a avaliação, ou a custos, ou a profissionais da educação, ou a demografia estudantil ou, ainda, a qualquer outro tema isoladamente. As definições para o futuro envolvem um amplo mapeamento da realidade, inter-relacionando os diferentes aspectos educacionais e a ponderação das alternativas que se pode seguir, com as respectivas vantagens e limitações. O estudo das alternativas, porém, precisa ser conduzido com uma visão clara da realidade do País, e essa visão não pode ser provinciana.

Num processo de interdependência que se tem intensificado nos últimos séculos (e que ora se tem chamado de globalização ou mundialização), é indispensável observar cuidadosamente os cenários internacionais que se desenham para o futuro, onde o Brasil se insere e, sobretudo, como se insere.

Portanto, a gestão educacional proporciona macrovisões que orientam os caminhos por onde se trilha. Não se trata, é claro, de confundir gestão educacional com eficientismo, com administrativismo ou como simples receitas para melhor combinar ou aproveitar os recursos que se encontram e podem colocar-se ao dispor da educação.

A necessidade de tais macrovisões é premente, na medida em que a aceleração da história nos impele a tomar decisões rápidas. No entanto, o Brasil carece de discussões aprofundadas nessa área, especialmente as que, considerando as contribuições internacionais, saibam reduzi-las à nossa realidade. Eis que o País ingressa no novo milênio com uma numerosa população, cujo nível de vida situa-se muito abaixo do desejável e que se caracteriza pela subeducação, tanto do ponto de vista quantitativo, ou seja, dos anos de escolaridade, quanto da qualidade dessa escolarização. Porém, o Brasil em que vivemos não poderia ser comparado estaticamente a uma peça de um quebra-cabeças ou a uma pedra de um

mosaico. O mundo de hoje é semelhante a um sistema dinâmico de forças, em que os espaços mudam junto com o ritmo do tempo. Por isso mesmo, precisamos abrir as janelas para conhecer esse mundo de que participamos sem que nos perguntem se queremos ou não – mas cujas relações com ele em parte temos a capacidade de determinação.

Por isso mesmo, o mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília, associado à Sociedade Brasileira de Educação Comparada, promoveu um encontro internacional, em outubro de 2000, mais precisamente no limiar do novo milênio, sobre o tema “Rumos da Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo”. Tendo recebido a generosa acolhida do *Em Aberto*, organizamos este número com as conferências dos convidados e alguns trabalhos apresentados no evento, além de outros que, conforme o formato do periódico, contribuem para enriquecer a abordagem do tema. Inúmeros relatórios de alta qualidade também foram apresentados no evento por acadêmicos de todo o País, entretanto, a necessidade de priorizar a espinha dorsal, previamente estabelecida com os quatro conferencistas, nos obrigou à dura decisão de publicar apenas alguns trabalhos de maior pertinência.

Em função desses atores estratégicos, este artigo inicial constitui uma pálida introdução às reflexões desenvolvidas por intelectuais tão ilustres de várias partes do mundo. Este é a entrada, precedendo as *pièces de résistance*, para provocar o debate e lançar algumas idéias, a fim de que o leitor conjugue diversos elementos e elabore as suas próprias conclusões.

### Em que mundo se insere a educação?

A gestão educacional nos conduz à primeira indagação, que é sobre o contexto em que se insere. Wolfgang Mitter se dedica, de início, ao mote pouco compreendido dos nossos dias: a globalização. E situa que, de fato, quando tratamos desta torrente, aparentemente irreversível, nos referimos ao que se chama de segunda modernidade.

A globalização vem a ser um processo de fundas raízes, cujas manifestações, conforme o autor, já encontramos na Idade Média, com a universalidade curricular do *trivium* e do *quadrivium*. Sem querer fazer sombra ao brilhantismo do autor, poderíamos arriscar que o Império Romano, com a sua vastidão e a unidade administrativa, militar, jurídica e econômica seria um primeiro círculo dessa globalização, centrada no Mediterrâneo, não por acaso chamado pelos romanos “*mare nostrum*” (nosso mar). Como uma pedra atirada num lago, outros círculos mais amplos se desenharam, como o das Grandes Navegações, em que o Brasil Colônia se integrou ao mundo atlântico como apêndice da História, já centrada na Europa, porém cada vez mais “geral”.

Esta é a essência do mundo visto do Hemisfério Sul (que Mitter se esforçou por apreender): um sistema internacional estratificado, segundo uma multidimensionalidade de critérios, em que as características econômicas são muito significativas. O sistema se assemelha a uma pirâmide, larga na base e estreita no topo. Como nas nossas sociedades, hoje, na segunda modernidade, a escassa mobilidade ascendente parece legitimar o sistema ao “provar” que é possível mudar de “classe”. As exceções servem para confirmar a regra. É o caso dos chamados “tigres asiáticos” e de outros mercados denominados emergentes, como Brasil, Argentina e México. Tendo esgotado há tempos a industrialização substitutiva de importações, sofrem agora da vulnerabilidade externa e são representados por grandes revistas como um dominó, cuja queda é suscetível de ameaçar as economias desenvolvidas, com os efeitos de suas ameaçadoras moratórias.

Trata-se, pois, de um mundo globalizado, mas também profundamente estratificado, que, após a Guerra Fria e o fim da União Soviética, se divide entre áreas política e economicamente significativas e “áreas inúteis”, cujos conflitos sequer merecem tempo diante das câmeras internacionais. Não chegam sequer a ser representadas como peças de um dominó.

O que importa reconhecer, sem otimismo ou entusiasmo pedagógico, é que grande parte dessa divisão tem como base o processo educacional. Roma baseava seu poder na capacidade

centralizadora, na criação e aplicação do Direito, na força militar ou, ainda, no ouro. Na primeira Revolução Industrial, a estratificação era clara: o país que tivesse grande produção industrial era rico, o que não tivesse era pobre. Hoje, as linhas de *status* são mais sutis e evanescentes. Formam-se redes de organizações empresariais de alto valor, que levam a palma sobre a produção de grande volume.

Passamos, pois, a depender mais intimamente da educação, da ciência e da tecnologia, recursos fúgidios e concentrados em certas regiões. No redimensionamento da divisão internacional do trabalho, os países que têm educação e pesquisa entram para o clube do êxito econômico, pois o presente e o futuro residem nas indústrias apoiadas na invenção. Os que não têm sequer educação não servem nem para sediar montadoras poluentes. Com isso se tornaria mais rígida a estratificação do sistema internacional? Os países que demoraram a acordar para a educação universal de qualidade, com democratização, estão em pior situação, seguidos pelos que pouco têm investido na pesquisa (cf. Gomes, 1996). Há, porém, esperanças a ser perseguidas e incentivadas.

### **Globalização: mão única ou dupla?**

Segundo a sua visão demonizada, a globalização seria uma rua de mão única, entre alguns sujeitos e muitos objetos. Dos centros de poder econômico e político emanariam as ordens que submetem um mundo passivo e objetificado. Seria um poder monolítico, sem frestas nem aberturas. Todavia, do mesmo modo que a teoria da dependência desafiou com êxito a teoria clássica do imperialismo nos anos 70, alguns sinais de contradição já devem ser detectados. Um deles é a geografia da literatura, redesenhando os limites da literatura mundial à luz da globalização e de fenômenos como a creolização ou a “contaminação cultural”. Se os grandes centros produzem e difundem sua literatura, no caminho de volta os países periféricos e a literatura dos povos migrantes formam zonas de mútua influência, que dilatam o mundo. O desafio à cultura

ocidental, autoproclamada universal, vem a ser a assimilação e a passagem do multiculturalismo (“uma espécie de inferno, nascido por trás da máscara multicolorida de um arlequim cego”) para a transcultura (Gnisci, 2001). Pode-se objetar que esses fenômenos ocorrem no campo da cultura, como se a vida do homem existisse sem ela. Mas, do ponto de vista econômico, há esperanças a serem perseguidas e incentivadas, como a transnacionalidade cada vez maior dos produtos e das tecnologias. Projetos cooperativos envolvem vários países, intercambiando especializações para resolver seus problemas (cf. Reich, 1991). Desse modo, com a relatividade das fronteiras, a economia mundializada investe em projetos, reunindo profissionais do seu interesse onde quer que estejam. Mas, para isso, é preciso que haja pessoas educadas em geral e profissionais competentes, o que leva certos países a serem excluídos dos circuitos. Ademais, a globalização age como um feixe de forças centrípetas, mas agrava as disparidades sociais e regionais, isto é, ao mesmo tempo incentiva as forças centrífugas. Daí emerge um problema: a possibilidade de autofagia da globalização, pois é pouco viável um banquete em que alguns comem e a maioria a ele assiste.

### **A frustração da paz**

Quando Mitter terminou o seu texto, não haviam ocorrido ainda os chocantes atentados em Nova Iorque e Washington, DC., bem como suas seqüelas. Tendo vivido duas Guerras Mundiais, não desejaria a Mitter ou a qualquer pessoa, de qualquer geração, que assistisse a outro espetáculo de horror. Todavia, esses fatos corroboram o caráter de mão dupla da globalização. Há meia década, Thurow (1996), discutindo o futuro do capitalismo, referia-se aos “vulcões sociais”: o fundamentalismo religioso e o separatismo étnico, aos quais se podem acrescentar os fundamentalismos leigos. Nenhum deles é novidade, nem é privilégio de qualquer grupo ou religião, de países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Hindus, muçulmanos, judeus, cristãos, budistas e outros partilham de valores sagrados, como o

respeito ao outro, o amor e a paz. No entanto, certos grupos interpretam a mesma palavra sagrada de maneiras radicalmente diferentes. Desse modo, oferecem a acolhida de certezas inabaláveis, como determinadas regras de conduta que devem ser seguidas por todos, sob pena de punições. O sentido da vida para eles não só foi definitivamente encontrado, como é o único possível. A vida individual nada vale diante de uma causa, se o paraíso se abre logo em seguida ao fragor de uma explosão, capaz de calcinar outras vidas, esperanças, amores, ansiedades, projetos e realizações. Não há angústia, nem dúvida, mas existe morte.

Na Guerra Fria, cada lado podia considerar a si mesmo como o império do bem e ao outro como o “império do mal”, o que já leva alguns a dela ter saudade. Desabado o Muro de Berlim, já não se pode dizer que se destampou a caixa de Pandora da mitologia clássica. Thurow (1996) apresenta metáfora muito melhor: entre as placas tectônicas que se movem na nova superfície do mundo, os vulcões entram em erupção. A paz e a guerra se redefinem. O capitalismo, vencedor da Guerra Fria, só poderá prosseguir se responder aos desafios estruturais.

No sentido da pacificação internacional, pelo menos, a globalização romana, em torno do Mediterrâneo, proporcionou algum tempo sem guerras, a chamada *pax romana*. Quando São Paulo percorreu o Império Romano, havia uma teia de estradas relativamente seguras, línguas comuns e o império (sem jogo de palavras) do Direito. Era o Direito da época, limitado, mas Direito. Eram pobres as liberdades de expressão e religiosa, porém, invocando sua condição de cidadão romano, o Apóstolo teve direito de defesa e apelação, embora tenha sido condenado à morte pela espada, segundo o *jus civilise* não o *jus gentium*. Aliás, em meio à multidão de religiões e cultos do Império, quase se podia crer em qualquer ente e qualquer coisa, desde que se considerasse cada imperador como divindade, ainda que vários deles fossem figuras hediondas. As poucas guerras eram consideradas legítimas e se limitavam a empurrar os “bárbaros” para fora das fronteiras, apesar das sábias advertências de Tácito, historiador muito na frente do seu tempo, a respeito do uso da força.

A razão das suas palavras se patenteou com a crise cada vez mais desagregadora dos valores, inclusive quando as fileiras das legiões passaram a ser preenchidas por “bárbaros”, encarregados de lutar também contra “bárbaros”. A máquina de guerra existia, mas havia perdido a legitimidade dos valores. E, como se sabe, se desfez.

### Para onde vai o Estado?

Quando o Muro de Berlim veio abaixo, alguns chegaram a festejar a inauguração da *pax americana*, em analogia ao tempo de César Augusto e seus sucessores. Triste equívoco. A indústria da guerra passou do poder crescente de dissuasão entre dois blocos para a pulverização de conflitos, em que a população civil sofre cada vez mais, como escudo e alvo fácil das atrocidades, independente do que pensem, sintam ou creiam. Além e até acima dos separatismos de diversas ordens, certos movimentos, como parte dos terrorismos, se transnacionalizaram. Desse modo, as lutas não se sucedem apenas entre Estados nacionais ou blocos por eles formados. Ao contrário, o Estado nacional está em crise ante organizações ágeis – algumas terroristas, outras não – que o desafiam de fora ou de dentro. Tais organizações, com frequência, não se comprometem com qualquer tratado ou convenção de guerra, nos termos do frágil direito público internacional. Podem segui-los ou não. E não raro podem valer-se das normas de convivência internacional como arma para derrotar o seu “inimigo”. A guerra se transnacionaliza, à semelhança do que já ocorreu com as grandes corporações econômicas. Pelo menos parte dos conflitos parece-se com a luta do sistema imunológico de um organismo contra a metástase do câncer, por ele se alastrando. Como os tempos são mais de perguntas que de respostas, qual seria agora o papel do Estado em face da transnacionalização? O Estado mínimo, do neoliberalismo, tomado como modelo no dia seguinte à Guerra Fria, tem condições de sobreviver ou desapareceria?

Paradoxalmente, a intervenção intensa do Estado na economia após 11 de setembro, seja pelo socorro às empresas, seja

pelas tentativas de reanimação da economia norte-americana, seja pelo aumento de gastos governamentais na segurança, seja, ainda, pelo recuo talvez temporário dos fluxos financeiros internacionais, nos remete a outra época.

Depois que o keynesianismo de Roosevelt exorcizou os males da Grande Depressão de 1929 e banuiu a ortodoxia liberal que levou os Estados Unidos e muitos outros países ao fundo do poço; depois que os Aliados venceram o totalitarismo do Eixo na Segunda Guerra Mundial, Mannheim (1951), sociólogo alemão, exilado na Inglaterra, alertava para a debilidade do Estado democrático baseado no *laissez-faire* e para a necessidade de fortalecimento do mesmo por meio da planificação. Não defendemos aqui a circularidade da história, o *corsi-ricorsi* de Vico, mas podemos perguntar, como um articulista latino-americano: “¿El Estado vuelve a estar de moda?” (Campanario, 2001).

Considerando que a pimenta só arde nos próprios olhos e funciona como refresco para os outros, ainda no fragor dos acontecimentos, Estefanía (2001) destacou que o problema agora está no centro do sistema e não na sua periferia, ou seja, não se encontra no México de 1995, na Ásia de 1997, na Rússia e no Brasil de 1998 ou na Argentina de 2001. A receita do livre funcionamento das forças de mercado seria, pelo menos em parte, diferente para esses países se fossem os tempos da Guerra Fria. E é diferente para os Estados Unidos hoje. Poderíamos também nos referir à cogitação de quebra de patentes de antibióticos contra o bioterrorismo pelo Canadá. Quem ousaria há poucos anos pensar isso em relação à África do Sul e ao Brasil, assolados pela pandemia da Aids/HIV?

Essas mudanças, que certamente se encontram no bojo da passagem para outro paradigma, segundo opiniões, levam à era do Estado assegurador, isto é, cidadãos e empresas esperariam a proteção do Estado contra os riscos, segundo uma perspectiva em que os impostos são como cotizações e o governo como uma gerência eficaz, menos decisiva que as ideologias e as paixões políticas (Sorman, 2001). Para onde vamos, portanto? Não seria significativo, nesta hora, o prêmio

Nobel atribuído a Michael Spence, que desenvolveu, com os dois outros laureados, a teoria da informação assimétrica e os seus efeitos sobre os mercados, reconhecidamente imperfeitos? (cf. “Cuando...”, 2001).

Por outro lado, todas essas transformações precisam ser examinadas em quadros de valores sociais. A legitimidade das guerras se altera, inclusive diante das câmeras, também globalizadas. Como assistir à morte e à mutilação da população civil, de crianças pobres e famintas, em nome de uma causa? Desde a Antiguidade essas pessoas têm sido vítimas das mais variadas barbaridades, constatadas geralmente pelos olhos, pela tradição oral e pela pena dos historiadores. Hoje, porém, o impacto é outro, em tempo real, com imagens dentro das casas, para todas as faixas etárias. Para pelo menos uma grande parte dos fundamentalistas, a suposta nobreza dos fins – leigos ou religiosos – justifica o horror de qualquer meio. Para as demais pessoas, não. Como, então, lidar ou enfrentar a rede em que estão emaranhados populações civis, instituições, valores, vidas? Estas são novas formas de guerra, em que não se confrontam Estados nacionais, como na modernidade. Trata-se de outros inimigos, transnacionais ou infranacionais, que levam aos conceitos de guerras assimétricas e dessimétricas. Com isso, homens armados, misturados aos que jogam pedras, podem provocar reações desproporcionais de Estados nacionais, colocando em xeque, diante da opinião pública mundial, a legitimidade dos conflitos (cf. Bishara, 2001). Assim, as gigantescas forças militares dos Estados nacionais poderiam ser vulneráveis ante as tecnologias elementares dos guerrilheiros.

Estaríamos num conflito de civilizações, num choque reiterado entre Ocidente e Oriente, que se manifestaria em diversos períodos da história, como a Guerra Fria? (cf. “Bin Laden...”, 2001). Nela dois blocos – capitalista e socialista – buscavam chegar a diferentes conceitos de desenvolvimento. O conflito de hoje seria de inédita profundidade? Um dos terrorismos, ao que tudo indica, está ligado a uma crítica radical da modernidade que condena a mídia, os costumes, os padrões de comportamento e a maior parte da herança cultural do Ocidente, inclusive o conceito de desenvolvimento. Entretanto, ele usa os frutos mais sofisticados dessa mesma modernidade

contra as sociedades capitalistas. Isso poderá nos levar a um retorno à Idade Média? Ou a transformações da modernidade ou pós-modernidade, de modo que se torne mais humana, menos depredadora e menos concentradora dos seus frutos nas mãos de poucos?

### A educação, motor do ódio?

O mínimo que se pode concluir é que a paz tem sido bem escassa, rara. Alguns podem até explicar geneticamente as tendências belicosas e genocidas do homem, semelhantes às encontradas, parece, entre certos primatas. Os ambientalistas, hoje, estão em baixa. No entanto, o ódio dos separatismos e dos fundamentalismos, inegavelmente, passa pela educação informal ou até formal, que convence gerações e gerações de certos valores. Violências pluriseculares podem ser recordadas por famílias e comunidades, gerações a fio, até desaguiarem em conflitos armados em pleno século 21. Currículos escolares podem ensinar a não saber conviver, contando a História, a Geografia e outros componentes de modo viesado. Currículos escolares podem também manter o foco em determinados conteúdos, anos a fio, num processo de mergulho, gerando alunos dispostos a fazer aguerridamente certas coisas. A mídia, com maior ou menor eficácia, pode formar opiniões e levar até ao pânico e à histeria coletiva. Enfim, a educação, de variadas formas, pode convencer de que eu sou humano, mas o outro não. Que eu sou titular de direitos, mas o outro é indigno deles. Que eu sou o umbigo do mundo, mas o outro é uma excrescência. Pior ainda, pode convencer de que todos são humanos e titulares de direitos, porém não levar necessariamente à prática desses valores.

Se a educação tudo isso pode fazer, por que não poderia ser também efetiva em favor da paz? Por que não poderia apoiar-se nos pilares de aprender a conhecer, a fazer, viver juntos, viver com os outros e aprender a ser? (Delors, 2000). Se não aprendermos a viver com os outros, em face do quadro atual, será possível a sobrevivência

da humanidade? As opções se reduzem, então, a uma só: conviver ou não conviver. Não conviver é desafiar a morte. Por isso mesmo, os conferencistas, antes dos acontecimentos trágicos já mencionados, indagaram sobre as faces e respostas da educação.

### A educação: faces e respostas

Mitter analisa os desafios da segunda modernidade à educação, destacando que se submeteram ao declínio os sistemas sociais que falharam na tarefa de ajustar sua educação às cambiantes mudanças das condições tecnológicas, econômicas, políticas e culturais. Com efeito, várias tendências teóricas têm reduzido a educação a uma caixa de ferramentas capaz de incrementar a riqueza de indivíduos e nações. Ela não seria mais do que uma das engrenagens de uma versão atualizada e mais sofisticada do filme clássico *Tempos modernos*, de Chaplin. Mais ainda, a educação confunde-se com a escolarização, quando hoje outros agentes educacionais tornam-se mais importantes que a escola, a família e a igreja. Mesmo em países cuja escola é de tempo integral, crianças e adolescentes tendem a passar mais tempo expostos à mídia, enquanto a convivência com a família reduz-se drasticamente, substituída, inclusive, pelos grupos de colegas. Mitter aborda as implicações educacionais, destacando os valores e a identidade. Ou seja, mostra que a educação é a própria chave da condição humana, em vez de um simples fator produtivo.

Em seguida, Cowen aborda a mesma temática do ponto de vista da crise da universidade e lança um aviso para o Brasil, nesse processo de globalização – interdependência. Ele declara que, ao contrário do que dizem os políticos, as universidades estão mudando em três sentidos: nas suas formas culturais, na sua relação com o Estado e na sua gestão. No primeiro caso, a redefinição da base de habilidades transmitida pelas escolas, composta pela crescente necessidade de classificar educacionalmente toda uma coorte de idade é destrutiva da forma cultural tanto nos currículos quanto

nos métodos. A redefinição da universidade como fonte crucial de habilidades e treinamento, de tal modo que o conhecimento deve ser organizado em pacotes e capacitação de pós-graduação padronizada, é destrutiva da forma cultural de alguns países.

Na relação com o Estado, a universidade, pela expansão, se tornou muito cara. Daí serem cobrados retornos públicos e privados dos seus serviços e os conseqüentes esforços no sentido de integrar firmemente as instituições universitárias às indústrias, de buscar novas formas de relacionamento entre universidades e capacidade produtiva, inclusive com a simplificação e o encurtamento de doutorados e a padronização de programas para treinamento em técnicas de pesquisa e, *last but not least*, a mensuração do desempenho das universidades.

Isso quer dizer que a universidade perdeu o espírito. É o que diz, do outro lado do Atlântico, um livro bem documentado (Aronowitz, 2000), com o subtítulo que traduzimos como *Desmantelando a universidade corporativa e criando a verdadeira educação superior*. O autor declara que os americanos não podem obter uma boa educação por amor ou dinheiro. As universidades estabeleceram critérios de gerência, de levantamento de fundos, parcerias privadas que se erigiram acima da obrigação de educar alunos. E, assim, fugindo da missão educacional, tratam os estudantes como clientes que precisam de credenciais.

A questão econômico-financeira é muito grave e não nos permite querer entrar na máquina do tempo para restabelecer a Universidade de Berlim, tal qual concebida por Humboldt, ou a nossa Universidade de São Paulo dos anos 30. Também deste lado do Atlântico, Ibrahim Warde (2001) refere-se ao acordo de 25 milhões de dólares feito entre o Departamento de Microbiologia da sua universidade (Berkeley) e uma multinacional, desde que um terço das descobertas (inclusive aquelas financiadas com fundos governamentais) seja garantido, com patente, àquela indústria. Mais da metade dos professores expressiu sua inquietude tanto por se contrariar o princípio da pesquisa para o bem público, como a livre troca de idéias na comunidade científica. Além disso, ele cita que

uma multinacional de calçados esportivos suspendeu seus financiamentos a três grandes universidades, sob o pretexto de que os seus estudantes tinham criticado certas práticas da indústria em outros países, particularmente no que se refere à exploração do trabalho infantil. Por fim, vem o dilema de morder a mão que alimenta (a universidade). Um ilustre professor de Criminologia procedeu a testemunhos decisivos no Poder Legislativo e na mídia em favor da privatização das prisões, que levaram suas idéias a serem adotadas. Mais tarde, revelou-se que esse especialista era acionista de várias empresas penais privadas. Além desse e de outros casos, vem uma pesquisa do *Los Angeles Times*, segundo a qual 19 dos 40 artigos publicados nos três últimos anos sobre quimioterapia pela prestigiosa *New England Journal of Medicine* haviam sido redigidos por médicos remunerados pelos medicamentos que eles estavam encarregados de avaliar.

Logo abaixo desse artigo, os franceses fazem sua autocrítica, em termos de “doce traição”, denunciando a competição dominante, a emulação científica e pedagógica entre estabelecimentos, a rápida qualificação profissional segundo o perfil requerido pelos patrocinadores (perfil que pode obsolescer tão cedo...), a redução da carga horária de filosofia, sociologia e economia de certos cursos e os selos de qualidade que “garantem” o “produto diplomado” (Accardo, Corcuff, 2001).

É preciso discutir a concepção de universidade que se quer, se um viveiro de idiotas ou um centro de criação e criticidade. Há quem tenha escrito na vida uma ou até mais centenas de artigos e livros, publicados em diversas línguas, tudo isso mensurado por sofisticados índices bibliométricos. Um certo número de pessoas assim o tem feito, sobretudo no Hemisfério Norte. Quem são essas pessoas? Podem ser gênios. Ou podem ser medíocres impulsionados pela fábrica do conhecimento. É possível que não tenham acrescentado ou mudado nada. Em compensação, transformações sociais ocorreram por um único artigo de jornal, *J'Accuse*, quando Zola denunciou a injustiça anti-semita do caso Dreyfus e teve que se exilar.

Ou seja, em nossas palavras, a educação básica e superior se perde no *know-how*, nos meios, e se esquece do *know-what*, dos objetivos e finalidades da escola e da vida. Sobra conhecimento, falta sabedoria. Sobra tecnologia, falta filosofia. Faltam também fontes financeiras que permitam a independência, porém parecem cada vez mais altos os custos do fracasso e da alienação escolares. Este é parte do pano de fundo de muitas das colaborações a este número.

Tanto nas sociedades afluentes como nas miseráveis desenvolvem-se o preconceito, a violência e as mais variadas formas de violação dos direitos, quer daqueles que presidem as relações entre os seres humanos, quer daqueles que presidem o contrato implícito, pelo qual o homem é inquilino da natureza. No vácuo dos valores, na inadequação da escola, na falta da família e de grupos de apoio, até sociedades desenvolvidas ficam perplexas com a reiteração de atos de violência, como matar uma pessoa por ser imigrante de pele negra ou assassinar um dos pais por contrariar a sua vontade. Buscando compreender tais atos, reflete-se sobre a fragilidade do mundo juvenil (e também adulto), povoado por moços e moças inteligentes, adornados pelas melhores grifes, mas afetivamente frágeis, como vidro de murano. Quais barcos estupendos sem instrumentos de bordo parecem mover-se num deserto de sentimentos, em que cedem à ética da circunstância, pela qual tudo é possível, inclusive a violência (Andreoli, 2001). Em face desse vácuo que se globaliza, parece que a pior forma de pobreza ainda não é a privação material, mas a falta ou indefinição de valores. Atribuir à pobreza o papel de fator direto da criminalidade ou dos terrorismos é uma visão preconcebida, pois estes fenômenos não são típicos dos menos aquinhoados.

Mas por que faltam valores? A escola e outros agentes educacionais têm a sua responsabilidade, porém, não se pode mascarar a geração de disparidades por políticas econômicas e sociais. As desigualdades sociais contribuem significativamente para o fracasso escolar, como a literatura internacional indica. O fracasso, em parte, conduz à violência escolar e esta, por sua vez, a métodos

repressivos quanto à delinquência. É assim que se estabelecem dois paradoxos. O primeiro é a transformação do Estado Providência, inclusive em contextos políticos populistas, num Estado mínimo. Com isso, recua o Estado social e, ante as demandas da sociedade ame-drontada, avança o Estado penal. O segundo é uma espécie de sebastianismo ao século 21: se persistem as políticas econômicas e sociais geradoras de desigualdade, a última esperança de salvação é que a escola se torne meio de promoção social. Sem uma ação concertada, com iniciativas solitárias, a escola pode se tornar o D. Quixote das sociedades contemporâneas e perder ainda mais terreno. Isso poderá ser pior com o reforço da função custodial da instituição escolar, em face do prolongamento da escolaridade e do desemprego juvenil. Tornar uma escola pouco significativa local de ocupação compulsória de parte do tempo de grupos socialmente “perigosos” pode gerar contradições insustentáveis.

### Gestão educacional sem sectarismo

Na seqüência das conferências do seminário, após as discussões de Mitter e Cowen, Juan Casassus analisa as tendências da gestão educacional na América Latina, numa perspectiva, inclusive, histórica. O autor destaca que cada uma dessas tendências constitui uma forma de resposta às limitações que apresenta o modelo anterior ou situações restritivas do entorno dos modelos anteriores, porém, cada novo marco não invalida o anterior, pois representa uma acumulação teórica e instrumental. O autor faz, então, as diferentes perspectivas convergirem para duas representações básicas do mundo e dos seus modelos da gestão, que, buscando a maior isenção possível, designa de “A” e “B”. Trata-se, portanto, de dois paradigmas, cada um com as suas vantagens e limitações; luz e, necessariamente, sombras; sombras e, necessariamente, luz. Conforme uma metáfora, o paradigma é semelhante a um transatlântico, onde alguém pode deslocar-se, fazer refeições e compras e dedicar-se às mais variadas atividades. No entanto, não poderá sair do navio em alto mar para dar um passeio em terra



(Beust, 2000). Da mesma forma, se alguém está no litoral, diante das águas, não poderá navegar, embora possa fazer muitas coisas em terra firme.

Por isso mesmo, a versão paradigmática do tipo A representa um universo relativamente estável, com mudanças lentas e acumulativas em torno de certos objetivos preestabelecidos. Já o tipo B representa um universo instável, com mudanças turbulentas e qualitativas. São evidentes as raízes nos paradigmas do consenso e do conflito na sociologia aplicada à educação (cf. p. ex., Gomes, 1994), não fosse a gestão um processo social. A cada visão do universo é claro que correspondem competências gestoras diversas, em educação e outros campos. Casassus, sem sectarismo, considera que cada modelo apresenta debilidades e fortalezas, de tal modo que os modelos devem ser aplicados aos contextos correspondentes. Essa posição não significa cair no relativismo ou no sincretismo, mas admitir aquilo que a sociologia do conhecimento há décadas desvelou: o conhecimento brota de uma circunstância histórico-social, é por ela condicionada e age sobre a mesma. Sendo tais circunstâncias caracterizadas pela pluralidade e não pela singularidade, o conhecimento não é descartável nem aponta caminhos rigorosamente determinados, como faz a bússola em relação ao norte magnético. Aliás, o descarte, a transformação de um paradigma em peça de coleção paleontológica é a atitude mais incompatível com a visão de mundo do tipo B e mais próxima da visão gradualista e até neo-evolucionista do tipo A, para este último, numa versão radical, as teorias seriam abandonadas como roupas que não servem a um corpo que cresce ou transforma-se continuamente.

Assim, Casassus aponta para a grande angústia do homem, que tem sido a escolha e, nesse caso, a escolha relativa e provisória das nuances e não do nítido claro *versus* escuro, do sim e do não absolutos. Cabe lembrar, nesse contexto, que, qualquer que seja o paradigma considerado, a educação possui profundas especificidades, assim como os sistemas escolares. Se eles apresentam aspectos comuns a outros processos e instituições sociais, têm também as suas

peculiaridades, que cabe respeitar na sua gestão. Nesse sentido, cabe melhor falar em racionalidades, no plural, conforme o paradigma escolhido. A visão normativa constitui-se um esforço maior de introdução da racionalidade no exercício de governo em suas tentativas de traçar o futuro a partir do presente. Esta era uma racionalidade eminentemente técnica (e, em princípio, necessária), porém há que se admitir, sobretudo no tipo B, as diferentes racionalidades políticas. Sob esse aspecto, a crise dos anos 80, a chamada década perdida, com os cortes orçamentários dos setores sociais, é campo de estudo muito fértil.

## O pacto federativo

Se a gestão envolve racionalidade política, entramos no cerne da questão no texto de Walter Garcia. Retornando à globalização, o autor indica o quanto as agendas educativas têm sido influenciadas por pactos como os de Jomtien e Dacar e, em especial, por instituições que provêm recursos financeiros e assistência técnica como grandes incentivos – e até, poderíamos dizer – fortes condicionamentos para agir neste ou naquele sentido. *Carrot e Stick*, incentivos e sanções são mais ou menos sutilmente associados. A grande questão, que nos permitimos acrescentar, é que essa agenda, apesar de muitos pontos comuns, varia segundo as latitudes e zonas de influência do mundo. Em certos lugares, a descentralização é vista como a chave dourada da democratização, da qualidade e da eficiência. Também em certas áreas e conjunturas a introdução de mecanismos de mercado é vista como o único caminho salvador das deficiências que apresentam as paquidérmicas burocracias públicas. A “livre” escolha do “cliente”, dotado supostamente de poderosa capacidade de discernimento (mas, na realidade, caracterizado pela “informação assimétrica”, segundo Spence e colaboradores); a precariedade das relações de trabalho, deixando todos a andar na corda bamba, como se a instabilidade fosse condição da eficácia; o tratamento dos desiguais como iguais (ou dar nozes até a quem não tem dentes, conforme o

ditado português) são elementos de um formulário que, pelo desgaste do tempo, já adquiriu áreas de bolor. No entanto, comprovando que os efeitos dessas políticas não são bem conhecidos, parece que há uma insatisfação ampla com os rumos da educação pública e uma perplexidade ante um processo que, do ponto de vista prático, ocupa o tempo de grande parte da população (o tal papel custodial da escola, de simplesmente guardar e manter ocupados crianças e adolescentes) e que estaria fazendo outras coisas, talvez mais custosas, se não estivessem nos estabelecimentos de ensino. Além disso, na chamada sociedade do conhecimento, espera-se que a educação forme pessoas capazes de trabalhar, ainda que essas oportunidades andem (cada vez mais?) escassas. Assim, por exemplo, só para citar países de grande capacidade de influência, o Reino Unido, com um sistema tradicionalmente descentralizado, tem tomado medidas centralizadoras. Enquanto isso, sistemas historicamente centralizados, como os da França e da Suécia, têm buscado a descentralização. A grande mensagem aqui se refere à precariedade dos “modelos” e aos cuidados especiais que se devem tomar quando se transferem soluções de um lugar para outro.

No caso do Brasil, fica clara a complexidade do nosso pacto federativo, que envolve três níveis de governo, a União, os Estados e os municípios. Ainda mais, a Constituição define como entes federativos Estados e municípios, gerando discussões intermináveis. Não se trata, pois, de um Estado unitário, ou de uma lassa confederação, nem de uma federação simples, mas envolve uma teia complexa de três níveis que, ao longo da história administrativa do País, oscila como um pêndulo, ora baseado no centralismo herdado de Lisboa, ora pendendo para a descentralização, pelo menos nas áreas menos “interessantes”, como a educação, no Império e na “República Velha”. O artigo de Garcia mostra que centralização e descentralização não constituem um processo de duas pontas, nem uma questão de Física, de tirar os pesos de um prato da balança e colocar no outro. Ao contrário, importa que níveis de governo relacionem-se entre si

e o que, quantitativa e qualitativamente, é transferido entre eles, como pessoal, verbas, relações de fidelidade e de apoio (ou suserania/vassalagem). Como se fosse possível uma balança de três pratos, é lição histórica a variedade de alianças feitas entre as esferas governamentais brasileiras, com o governo central aproximando-se dos Estados ou dos municípios, neste caso quando interessava enfraquecer os Estados e centralizar o poder, ou entre o governo estadual e os seus municípios para fazer em face do poder central. Com certeza, não se poderia comparar esta rede complexa a um triângulo, ainda que de lados desiguais, porque as disparidades entre unidades federativas e os mais de seis mil municípios introduzem uma complexidade, pela qual o tratamento idêntico para desiguais pode ser uma emenda pior que o soneto. Devemos, então, pensar mais numa teia que num triângulo ou, ainda, numa pirâmide de três camadas regulares, superpostas, ainda assim numa visão simplificada.

Para fazer em face de essas relações às vezes tumultuosas, Garcia lembra o regime constitucional de colaboração – estatuído em 1988 apenas para o setor educacional –, e até hoje não definido satisfatoriamente. Apesar da sua imprescindibilidade, do modo vago em que opera, apesar de esforços aqui e ali, pode mais atrapalhar que ajudar. Esta é uma questão sobre a qual o País não pode silenciar.

Garcia alerta, ainda, para a inserção do Brasil numa agenda internacional, processo em que a ninguém é perguntado se deseja ou não participar. A mundialização é tão drástica que o terrorismo se mundializou, mesmo abrigado por regimes isolacionistas, que proibam amplamente a influência ocidental. Não se pergunta quem quer ou quem não quer participar da mundialização, conquanto seja possível, segundo certo grau de liberdade, escolher como participar. E isso depende, é claro, das formas de articulação das forças internas políticas, sociais e econômicas.

Voltando à educação, precisamos muito caminhar nesses processos articuladores, em que o regime de colaboração continua parecendo ser um elo esquecido. Que temos feito nesse sentido?

Em que medida tecemos um consenso mínimo sobre como nos relacionamos entre nós e o mundo à nossa volta? Não seria o caso de aplicar-se a lei do caos ou o princípio romano *divide et impera*. Se a Constituição Federal consubstancia e traça as linhas gerais do pacto federativo, à semelhança de outros países, como desenvolvemos essas linhas e as tornamos mais nítidas, especialmente no campo das políticas educacionais?

Embora os especialistas vejam com muita reserva a concepção da história como mestra da vida, o texto de Jorge Abrahão de Castro e Raul Miranda Menezes oferece uma breve perspectiva dos anos 90, sob o ponto de vista da gestão das políticas federais para o ensino fundamental. A análise de três governos, dos senhores Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, mostra as sinuosidades do processo e, especialmente no período de 1990-1992, as contradições entre valores proclamados e valores reais na educação brasileira, tão bem dissecadas pelo clássico de Anísio Teixeira (1983). Sem querer antecipar as conclusões e tirar o sabor de quem o ler, o caminho trilhado é o da descentralização, mas se poderia referir a “descentralizações”.

### Os meios e os fins

Em seguida às considerações de Garcia e de Castro e Menezes, Verhine ajusta o foco sobre o financiamento da educação básica num Estado nordestino, grande e cheio de contrastes, a Bahia. Num estudo longitudinal, que apresenta dados raros sobre a rede particular, é analisado o comportamento da despesa média por aluno no ensino fundamental e na educação básica. As disparidades ao longo dos anos e entre as dependências administrativas parecem refletir a expressão “terra de contrastes” aplicada ao Brasil, mas que aqui poderia ser especificada para a Bahia. Embora a série histórica venha a prosseguir, permitindo novas e interessantes conclusões, são analisadas luzes e sombras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(Fundef), necessárias, mas não suficientes para reduzir drasticamente mesmo as disparidades intra-estaduais. Este é um dos aspectos cruciais da descentralização antes abordada por outros autores.

Aliás, antes mesmo da sua implantação, com base nas estimativas então calculadas, prevíamos que, pela estrutura do Fundo, os efeitos seriam muito mais positivos no que se refere às desigualdades intra-estaduais do que no que se refere às disparidades interestaduais (Gomes, Merchede, 1998). A importância da receita do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, nervo estratégico do Fundef, é um desses fatores, além do acanhamento de outras fontes para compensar as históricas disparidades regionais do País.

Enquanto Verhine apresenta essas considerações e dados inéditos sobre o financiamento, Cavalcanti investiga o outro lado da moeda, isto é, o dos custos. Não dos custos de planejamento, implantação ou funcionamento das escolas, porém de um ponto quase cego da pesquisa educacional: os custos indiretos para o aluno. Tendo em vista a expansão do ensino médio como um dos mais notáveis fatos da história da educação brasileira nos anos 90, o autor participou de um amplo projeto de pesquisa sobre o assunto, levado a efeito pelo mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília e ainda em curso. Tendo sido obtidas amplas evidências da expansão da rede pública estadual em todo o Brasil, foi constatado um processo de democratização da escola pública de nível médio, a cargo, sobretudo, dos Estados. No Distrito Federal, a rede lançada pelo sistema de ensino tem alcançado até os mais modestos níveis de renda, incluindo grande quantidade de alunos socialmente desprivilegiados.

Cavalcanti, por isso, busca examinar um dos entraves à democratização, isto é, os custos com que o aluno arca para frequentar o curso médio. A escola é pública e gratuita, constitucionalmente, mas existem obstáculos significativos para a universalização desse nível de ensino, sob a forma de custos de transporte, roupas e material didático, embora a distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino favoreça aos alunos deslocamento rápido e de baixo custo.

Constatadas também as dificuldades de trabalho do corpo discente e as crescentes exigências de escolaridade, que fazem diminuir o valor relativo do certificado de ensino médio, a questão é estratégica e, em face da inflação educacional, poderia resumir-se a uma frase: ruim com ele (o curso médio), pior sem ele.

Em seguida, o “Espaço Aberto”, com a sua flexibilidade, instiga o leitor a refletir sobre várias questões. Em primeiro lugar, aborda-se uma instituição constitucional singular, prevista especificamente para a educação, ou seja, o já mencionado regime de colaboração entre os diferentes níveis de governo. Particularmente privilegiado à falta de lei complementar, prevista pela Constituição, sobre as atribuições de cada esfera governamental, o setor da educação tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) uma divisão clara de incumbências. Apesar de, realisticamente, ainda manter superposições, embora apontando caminhos, a LDB definiu campos e áreas de atuação. Sendo, porém, uma lei geral, não entrou em detalhes sobre o regime de colaboração.

Maria Aglaê de Medeiros Machado, com grande experiência, aborda o regime de colaboração à luz do pacto federativo e analisa os caminhos percorridos, especialmente com o marco do Fundef. Passando à prática, Rui Aguiar narra a experiência cearense nesse sentido, de discutir um anteprojeto de lei abrangente para o Estado. Mostra que, buscando-se acertar um alvo, acabou-se por acertar outro. Em vez da lei esperada, intensificaram-se as ações de colaboração entre o Estado e seus municípios, bem como instituições e órgãos governamentais, sem que se lograsse chegar à lei almejada.

Sônia Nogueira, por sua vez, lança uma “carapuça” especial sobre o financiamento da educação no Brasil. Não trata-se de uma análise da nossa situação, mas de uma abordagem histórica da Argentina, que, muito mais cedo que nós, cuidou da vinculação de recursos para a educação e da respectiva fiscalização. Não por acaso, João Calmon, já declarado patrono da educação pública brasileira, citava o presidente argentino Sarmiento: “O povo é soberano. Educai o soberano”.

Alvaro Chrispino, em prosseguimento, trata de um delicado problema de democratização do ensino, muitas vezes desapercibido: o do contraste entre o “escolão” tradicional, de grande porte, ímã de muitos recursos, e as escolas periféricas, carentes. Seria interessante lembrar que as escolas de milhares de alunos têm sido reputadas como um problema por educadores e sociólogos europeus, por considerá-las criminógenas, como as grandes cidades.

Encerrando a seção, Pedro Demo aborda em entrevista as relações entre gestão educacional e cidadania. E, como lembrança dos nossos compromissos coletivos, transcrevemos a *Declaração de Cochabamba*, firmada pelos Ministros da Educação da América Latina e do Caribe, em março de 2001.

As resenhas bibliográficas sugerem o conhecimento de diferentes caminhos. Foram escolhidas, inicialmente, três obras publicadas em Portugal, país do qual pode-se dizer que, de certo modo, está de nós separado pela mesma língua. A primeira, organizada por João Barroso, abre uma ampla janela sobre dez países europeus, parte pertencente à União Européia. Nele se trata da escola entre o local e o global, exatamente quando o último libera tantas forças centrífugas que salientam a articulação com o primeiro. Numa Europa globalizada, por exemplo, passa-se a ensinar o bretão nas escolas, junto com o francês. Quais os significados e perspectivas de processos como esse para o século que já começou?

As duas obras seguintes articulam o nível macro da gestão educacional com o nível micro da gestão escolar. Angelina Carvalho e Fernando Diogo abordam o projeto educativo da escola, enquanto Anselmo Freitas e José Antônio Afonso tratam das práticas de organização e gestão escolares no contexto da elaboração do regulamento interno, ou regimento escolar, segundo a terminologia brasileira. A autonomia da escola, a participação democrática na sua gestão, a elaboração de projeto e regimento próprios, que reflitam a comunidade, são temas centrais, tratados tanto em Portugal como no Brasil. O primeiro é um país unitário; o segundo, federativo, com três níveis de governo e a complexidade já apontada por

Aglaê Machado. Apesar das diferenças constitucionais e outras, muitos temas e dilemas são comuns. Como nos olhamos no espelho do *alter*, por sinal nossa matriz histórica, qualquer semelhança não será mera coincidência.

Por fim, a resenha de *Escolas de Paz*, na verdade, relatório de pesquisa avaliativa, indica o que a unidade escolar com relativa autonomia e recursos proporcionados por um programa pode fazer em favor da construção da paz, em áreas marcadas pela pobreza e violência. Guardada a perspectiva crítica, é pelo menos um antídoto para o desânimo. A vontade por si só não nos permite edificar novas experiências, mas, sem vontade, “tudo ficaria como dantes – ou pior, pois o tempo não pára – no quartel de Abrantes”.

### Referências bibliográficas

ACCARDO, Alain; CORCUFF, Philippe. En France, la douce trahison des clercs. *Le Monde Diplomatique*, Paris, v. 48, n. 564, p. 20-21, mars. 2001.

ANDREOLI, Vittorino. Quei pulcini feroci assuefatti alla morte-spettacolo. *Corriere della Sera*, Milão, 24 feb. 2001. p. 4.

ARONOWITZ, Stanley. *The knowledge factory: dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon, 2000.

BEUST, Luís Henrique. Ética, valores humanos e proteção à infância e juventude. In: KONZEN, Afonso Armando et al. (Coord.). *Pela justiça na educação*. Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

BISHARA, Marwan. La era de las guerras asimétricas. *Le Monde Diplomatique*, Santiago, n. 13, oct. 2001.

BIN Laden trasformare il terrorismo in uno scontro di culture: intervista a Huntington. *Corriere della Sera*, Milão, v. 40, n. 40, p. 3, 15 ott. 2001.

CAMPANARIO, Sebastián. ¿El Estado vuelve a estar de moda? *El Clarín*, Buenos Aires, 7 oct. 2001. p. 4-5.

CUANDO supe la noticia, quedé sin habla. *El Mercurio*, Santiago, 11 oct. 2001. p. B 16.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

ESTEFANÍA, Joaquín. Todos eran keynesianos... *El País*, Madri, n. 8.910, 15 oct. 2001. p. 15-16.

GOMES, Candido Alberto. *A educação em perspectiva sociológica*. 3. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1994.

\_\_\_\_\_. *European crossroads: unity cleavages and education in the threshold of a new millenium*. The Joseph Lauwerys Memorial Lecture. Atenas, 1996. 17<sup>th</sup> Conference of Comparative Education Society in Europe.

GOMES, Candido Alberto; MERCHEDE, Alberto. O ensino fundamental em um dois Brasis: uma avaliação por meio de dados agregados. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 267-284, abr./jun. 1998.

GNISCI, Armando. *Una storia diversa*. Roma: Maltemi, 2001.

MANNHEIM, Karl. *Freedom, power and democratic planning*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1951.

REICH, Robert B. *The work of nations: preparing ourselves for 21<sup>st</sup> century capitalism*. Nova Iorque: Alfred A. Knopf, 1991.

SORMAN, Guy. L'ère de l'État assureur. *Le Figaro*, Paris, 16 oct. 2001. p. 16.

TEIXEIRA. Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 64, n. 148, p. 243-256, set./dez. 1983.

THUROW, Lester C. *The future of capitalism: how today's economic forces shape tomorrow's world*. New York: William Morrow, 1996.

WARDE, Ibrahim. L'université américaine vampirisée par les marchands. *Le Monde Diplomatique*, Paris, v. 48, n. 564, p. 20-21, mars. 2001.