

ORGANISMOS MULTILATERAIS E A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL

Kamylla Pereira Borges¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal refletir sobre a influência dos organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, no conceito de qualidade da educação brasileira. Trata-se de uma revisão teórica fundamentada nas contribuições de Enguita (1994), Hill (2003), Fonseca (1998), Frigotto e Ciavatta (2003), Gramsci (1978) entre outros. Percebe-se que o Banco Mundial tem representado um papel bem incisivo, influenciando de forma contundente a forma como os Estados Nacionais e a cooperação internacional concebem as políticas educacionais. Através da influência destas agências multilaterais no país, a concepção de educação passou de educação como direito, para educação como mercadoria. Essa concepção de educação não poderá jamais ser considerada realmente de qualidade, pois na sua própria gênese já foi desqualificada, já que se ancora em padrões de exclusão e exploração do sistema societal do capital.

Palavras Chave: Qualidade da educação. Organismos Multilaterais. Banco Mundial

ABSTRACT

The main objective of this article is to reflect on the influence of multilateral organizations, especially the World Bank, on the concept of the quality of Brazilian education. It is a theoretical revision based on the contributions of Enguita (1994), Hill (2003), Fonseca (1998), Frigotto and Ciavatta (2003), Gramsci (1978) among others. It is perceived that the World Bank has played a very incisive role, strongly influencing how National States and international cooperation devise educational policies. Through the influence of these multilateral agencies in the country, the conception of education went from education to law, to education as a commodity. This conception of education can never be considered truly of quality, since in its own genesis it has already been disqualified, since it is anchored in patterns of exclusion and exploitation of the societal system of capital.

Keywords: Quality of education. Multilateral Organizations. world Bank

Introdução

Qualidade é um termo polissêmico, que traz em si uma complexa trama de fatores e conceitos com múltiplas significações. Quando se trata de qualidade da educação temos um fenômeno ainda mais complexo e abrangente, pois o sistema

¹ Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)/Campus Anápolis. Email: mylla567@gmail.com.

educacional está em constante transformação e movimento, alterando-se de acordo com as novas demandas políticas, sociais, econômicas e culturais da sociedade em que está inserido.

Enguita (1994) em uma consistente análise sobre o discurso da qualidade incidente no âmbito das práticas e políticas públicas da sociedade capitalista, alerta para as armadilhas que o consenso pela busca da qualidade da educação pode trazer às instituições públicas de ensino. Segundo o autor, o discurso da qualidade entra em cena sempre que se pretende justificar ou propor alguma alteração nos sistemas educacionais. O uso desse termo polissêmico se torna a linguagem comum quando se trata da questão do ensino público, desde o Estado, trabalhadores docentes até pais e alunos. Enfim o discurso da qualidade é imbatível e aceito pela totalidade dos sujeitos inseridos no contexto político e social, tanto no Brasil como no mundo.

Nessa perspectiva, o objetivo central do presente artigo será refletir sobre a influência dos chamados organismos ou agências multilaterais na concepção de qualidade da educação brasileira, especialmente o Banco Mundial. Trata-se de um artigo de revisão teórica fundamentado nas contribuições de Enguita (1994), Hill (2003), Fonseca (1998), Frigotto e Ciavatta (2003), Gramsci (1978) entre outros.

O trabalho está composto da seguinte forma: em um primeiro momento trataremos uma análise histórica sobre as mudanças do conceito de qualidade da educação no Brasil ao longo do tempo, no segundo falaremos sobre a questão do atual conceito de qualidade da educação no país e sua relação com os organismos multilaterais e por último trataremos nossas considerações, que não possuem a pretensão de serem finais, mas de levantar questões para o debate dessa problemática que continua atual mesmo com o passar dos anos.

Uma Perspectiva Histórica sobre o Conceito de Qualidade da Educação no Brasil

Em uma perspectiva histórica, o conceito de qualidade associado à educação brasileira esteve condicionada a três momentos principais. O primeiro momento diz

respeito a aferição da qualidade educacional por meio do quantitativo de vagas disponibilizadas nas instituições públicas, sendo que a oferta limitada ao acesso escolar seria um indicador da má qualidade do ensino oferecido. O segundo se refere a qualidade como a permanência ou não dos alunos nas escolas, aferida através dos índices de reprovação e evasão escolares. E o terceiro e atual momento relaciona a qualidade da educação aos índices de desempenho dos estudantes provenientes dos sistemas de avaliação e monitoramento mediante aplicação de testes em larga escala (CAMPOS, 2000).

O debate em torno da questão da qualidade associada a quantidade de vagas escolares disponíveis, iniciou-se a partir dos anos de 1940, já nesse período se discutia o valor da educação como importante recurso para desencadear o desenvolvimento econômico e social de uma nação. Para isso era preciso ampliação da escolarização, sendo assim as reformas empreendidas nesse período, até meados dos anos de 1970, objetivaram assegurar o alcance da totalidade da população ao acesso a níveis de ensino que eram preconizados até então a uma minoria. Naquele momento, o importante era a garantia da igualdade de oportunidades, que se dava por meio do acesso à escola, à educação. Os índices de reprovação ou evasão escolares ou o nível de alcance dos processos educativos a esta nova demanda de estudantes provenientes das classes mais pobres eram ignorados (CAMPOS, 2000; ENGUITA, 1994).

Assim sendo, a educação se transformava na chave para promoção da igualdade, o que tornava desnecessária a interferência na conjuntura das instituições econômicas. Ou seja, era preciso apenas fazer algumas intervenções pontuais nos sistemas educacionais para que essa prometida igualdade fosse efetivada, enquanto que o contexto de profundas desigualdades sociais e econômicas da sociedade e sua influência no sistema educacional era ignorado. Dessa forma os governos iniciaram um processo de construção de novos prédios escolares, ampliação dos já existentes e contratação de mão de obra para o trabalho docente, privilegiando contratos precários envolvendo em grande parte o gênero feminino, que em busca de um posto de

trabalho e um lugar de destaque na sociedade se submetiam as péssimas condições de trabalho e a salários aviltantes.

Sanada, em parte, a emergência da falta de oportunidades igualitárias a escolarização da população, o debate em torno da questão da qualidade se voltou para outro aspecto problemático: os índices de reprovação e evasão escolares. Foi ampliado o quantitativo de oferta de vagas, mas os alunos não permaneciam nas escolas, o que configurava uma nova concepção de má qualidade da educação pública. Dessa forma, já nos anos 1980, além da construção de novas escolas, foram adotadas também medidas para melhoria do ensino através da revisão de currículos, distribuição de material didático, criação de bibliotecas escolares e introdução de novos planos de carreira para professores. Tudo isso implicava um aumento dos investimentos e dos custos com os sistemas educacionais públicos (CAMPOS, 2000).

Apesar de o Estado do bem estar social não ter se efetivado de forma substantiva no Brasil, podemos associar a concepção de qualidade vivida nesse período da educação brasileira com os enfoques dessa organização social. Nesse sentido, Enguita (1994) afirma que na vigência desta concepção de governo, quanto maior os custos com materiais ou recursos destinados a um determinado serviço público, maior era considerada a qualidade desse serviço.

No final da década de 1980 e início dos anos de 1990 a preocupação em torno da qualidade dos serviços educacionais adquiriu novos contornos, provenientes principalmente da crise do sistema capitalista e as novas configurações que a atuação do Estado passou a adotar para responder as demandas dessa nova etapa de expansão e acumulação do capital. Naquele momento, como salienta Enguita, o foco da questão da qualidade migrou dos recursos para os processos, conseguir o máximo de produtividade a um menor custo possível. O que gerou uma contradição entre os objetivos traçados até então para a melhora da qualidade do ensino e a disponibilização dos recursos necessários para atingi-la (CAMPOS, 2000).

A partir desse ponto os problemas das instituições de ensino passaram a ser associados cada vez mais com a questão da qualidade e produtividade da escola pública. E aqui há uma regressão do termo igualdade que aparecia constantemente atrelado à qualidade. Agora surge uma nova concepção de qualidade educacional, aquela associada ao conceito de equidade, não existem mais o consenso da necessidade de oferecimento de um ensino que garanta a igualdade de oportunidades e sim uma educação voltada para promoção da equidade social. Sendo que a substituição do termo igualdade pela equidade não foi de maneira alguma inocente e neutra. (FONSECA, 1998, ENGUITA, 1994)

Nesse sentido, Fonseca (1998) afirma que a equidade funciona como uma premissa não voltada para garantia da igualdade, mas para fornecer o mínimo necessário para que cada indivíduo se desenvolva, com base no princípio de que não há como favorecer o progresso para todos, reforçando a ideia da competitividade, na qual um mínimo de educação é oferecida, mas todos tem oportunidades de correr atrás de seu “sucesso individual”. Dessa forma, o conceito de equidade se torna sinônimo de diferença, aquilo que se pode fazer baseado das características e recursos locais, considerando a máxima efetividade da relação custo/benefício.

Assim sendo, para atender aos novos princípios do sistema societal do capital era preciso realizar a reforma do estado, a qual trouxe em seu bojo as diversas reformas educacionais subsequentes, ocasionando novos conceitos tanto de educação quanto da qualidade dessa educação oferecida. As definições e concepções de qualidade passaram a ser influenciadas por diversas agências multilaterais e fundações vinculadas a grandes grupos empresariais. Com destaque para os organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE, UNESCO, entre outras) que entram em cena para mediar os ajustes necessários para que os sistemas educacionais atendessem as demandas da nova ordem do capital. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, OLIVEIRA, 2000; FONSECA, 1998, ENGUITA, 1994)

Agências Multilaterais e o Conceito de qualidade da Educação

De acordo com o exposto no tópico anterior, percebemos que as transformações ocorridas no estado e a necessidade de adequação as novas demandas do sistema capitalista, abriram os caminhos para que as agências multilaterais interferirem nas políticas econômicas e sociais dos chamados países em desenvolvimento.

Nessa perspectiva, na Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jontien, em 1990, foi inaugurado um grande projeto educacional em nível internacional, financiado pelas agências da Unesco, Unicef, e o Banco Mundial, entre outros. A principal prerrogativa dessa reunião era assegurar uma educação básica de “qualidade” para todos, qualidade esta que estaria fortemente atrelada aos princípios da equidade (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, OLIVEIRA, 2000).

A Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) tem sido a principal instituição responsável pela implementação das estratégias relacionadas à educação. No entanto, o Banco Mundial tem representado um papel bem mais incisivo neste setor, influenciando de forma contundente a forma como os Estados Nacionais e a cooperação internacional concebem as políticas educacionais. Seu papel de mediador e reorientador das políticas públicas ganhou espaço em nível mundial a partir da década de 1980, quando a crise do endividamento externo dos países da América Latina propiciou a abertura necessária para que o Banco passasse a atuar como figura central na renegociação e garantia do pagamento das dívidas, instituindo nessa ocasião, as condicionalidades necessárias para obtenção de novos financiamentos. Até então a principal preocupação do Banco era financiar políticas de industrialização dos países em desenvolvimento, visando sua inserção, mesmo que de forma marginal, no sistema comercial internacional (SILVA, AZZI E BOCK, 2008).

As condicionalidades são propostas de reformas de políticas públicas setoriais, educação, saúde, agricultura etc, que devem ser aceitas de forma automática a partir da assinatura dos empréstimos realizados pelo banco. Estas envolvem, não somente o Banco Mundial, mas também as formas de cooperação entre o banco, o FMI (Fundo

Monetário Internacional e a OMC (Organização Mundial do Comércio), visando apoio a políticas financeiras e comerciais que favoreçam a liberação do comércio de bens e serviços, incluindo a educação (SILVA, AZZI E BOCK, 2008).

Em consequência, torna-se imperativa a realização de uma ampla reconfiguração do setor educacional, inspirada nos critérios de equidade e eficiência, que assegure a capacitação profissional necessária para se desenvolver nos indivíduos as habilidades para adequação aos novos desafios impostos pelas demandas da reestruturação capitalista (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

É importante ressaltar que para estas agências multilaterais, a concepção de educação está vinculada apenas à prestação de um serviço, seja público ou privado. Isto é, a educação é vista como uma mercadoria e não como um direito de todos a um saber sistematizado e imprescindível para apropriação da cultura historicamente produzida e humanização dos indivíduos. A substituição da educação como um direito para educação como um serviço, fundamenta-se nos critérios de máxima liberalização e abertura ao capital privado, pois se defende a ideia de que os mecanismos de mercado teriam uma maior propensão a suprir as necessidades básicas dos cidadãos (SILVA, GONZALEZ E BRUGIER, 2008).

Assim sendo, os serviços educacionais comercializáveis reduzem o aluno de cidadão a cliente e o ensino passaria a ser avaliado de acordo com uma visão utilitarista e pragmática focado no desempenho dos professores em oferecer o melhor serviço aos seus alunos-clientes. Estes por sua vez deverão avaliar as instituições escolares de acordo com a eficácia do “produto” adquirido pelos alunos em se ajustar a lógica do mercado capitalista. A concepção de educação como uma mercadoria traz impactos também sobre a autonomia dos Estados no que diz respeito a definição das políticas educacionais mais adequadas a sua realidade econômica, social e cultural, já que o que está em jogo são as formas de maximização dos lucros das empresas que investem nestes setores, principalmente as transnacionais. (SILVA, GONZALEZ E BRUGIER, 2008)

Toda essa conjuntura traz profundas consequências para a concepção da qualidade educacional, que desde então passa a se pautar na definição de objetivos educacionais que pudessem ser quantitativamente aferidos. Dessa forma, desde a década de 1990 o Brasil tem fomentado suas políticas educacionais de acordo com as metas instituídas para a educação por estas agências multilaterais.

Nesta perspectiva, a partir da Conferência Internacional de Jontien, diversas medidas foram tomadas para elevar o padrão de qualidade educacional brasileiro, medidas estas pautadas nas orientações doutrinárias e as metas quantitativas definidas neste fórum internacional e posteriormente reforçadas na Cúpula Mundial de Educação para todos (ocorrido em Senegal, Dacar, em 2000). Dentre estas, destacam-se a implantação de um amplo sistema de avaliação da educação básica para quantificar a aprendizagem dos estudantes de forma contínua e integrada ao planejamento e financiamento das reformas educacionais, conforme preconizado pelos organismos multilaterais (FONSECA, 2009).

Desde então, atribui-se os problemas dos sistemas públicos de ensino a simplesmente o mau uso das verbas destinadas a esse setor. Relacionando a qualidade com a quantidade e variedade dos insumos necessários ao processo ensino-aprendizagem, com um menor custo possível. De forma que para melhorar a alocação dos recursos e insumos existentes era preciso que a escola se pautasse nos modernos métodos de gerenciamento de produção das empresas privadas para se obter maiores ganhos com a “produtividade”, incentivando a descentralização administrativa e a competição para diminuir a burocracia e a inércia supostamente inerentes ao sistema público (FONSECA, 1998; FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003; SILVA, AZZI E BOCK, 2008, CAMPOS, 2000).

De acordo com Oliveira (2000, p.256):

É como se o desafio da gestão democrática na educação pudesse ser resolvido mediante a assimilação de técnicas gerenciais que apresentam soluções “mágicas” para todas as circunstâncias encontradas no cotidiano escolar. O chamado “fracasso escolar” (evasão e repetência) é reduzido, nessa abordagem, a uma questão de má administração de recursos materiais e humanos. Portanto, para se resolverem os problemas educacionais faz-se

necessário assimilar e introjetar a “competência” da economia privada na gestão da escola pública.

Por conseguinte, os novos métodos de gerenciamento introduzidos transformaram o sistema burocrático educacional. Os pais e alunos passaram a ser equiparados aos consumidores de mercadorias, pois a elevação dos padrões de qualidade são mais facilmente atingidos por meio da lógica do mercado. Sendo que, os métodos descentralizados e participativos de gestão da educação se ancoraram nas preferências e julgamentos individuais dos “consumidores”, da mesma forma em que nas empresas privadas, a produção se adapta rapidamente as preferências do mercado capitalista (CAMPOS, 2000).

A educação escolar estaria assim ajustada a reestruturação produtiva do sistema societal do capital e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho. Adotou-se o pensamento pedagógico empresarial, focado em uma “perspectiva individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização, privatização e com o desmonte dos direitos sociais” contidos na “cartilha” do neoliberalismo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.108).

Dave Hill (2003) nos chama atenção para a não compatibilidade entre mercado e educação, salientando que apesar da educação ser tratada atualmente como uma mercadoria comum, ela não se encaixa nesses moldes, pois não pode ser comprada ou vendida, pode-se sim comprar os meios para a educação, mas nunca o aprendizado em si. Sendo que educação e o mercado capitalista são totalmente contraditórios, pois apresentam metas, métodos, motivações e padrões de excelência opostos. Nessa perspectiva o autor segue analisando os aspectos teóricos e acadêmicos dos argumentos neoliberais que identificam e aproximam a educação do mercado, realizando um paralelo entre ambos, mostrando suas contradições.

A partir dessas considerações podemos apreender que o enfoque utilitarista e pragmático, utilizado para criar padrões educacionais gestados no bojo da lógica mercadológica, não são suficientes para orientar a qualidade da ação educativa. A

educação é muito mais do que apenas a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. É uma prática social que se legitima nos diversos espaços sociais, articulando os fatores políticos, econômicos e culturais, interagindo com todas as esferas da vida social. É a apropriação da cultura historicamente produzida pelos indivíduos, humanizando e criando nos homens as condições necessárias para a vida em sociedade. É um elemento crucial para construção de uma contra hegemonia e transformação da sociedade excludente em que estamos inseridos (GRAMSCI, 1978, FRIGOTTO, 2003).

Nesse sentido Frigotto (2003, p.31) salienta que:

A educação [...] é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais,... O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam.

A concepção de educação como uma mercadoria torna a relação custo/benefício o principal determinante de sua qualidade, as demais categorias constituintes das ações educacionais são desconsideradas ou relegadas ao segundo plano. O que interessa é o retorno econômico, a educação como um direito, como constituinte da humanização e da consciência política autônoma dos sujeitos, não é interessante. Assim sendo, a educação está entre as políticas públicas cujo processo de mercantilização está ocorrendo de forma mais acelerada, o que acarreta prejuízos para a sociedade como um todo, desde os trabalhadores docentes, gestores educacionais até pais e alunos, que sem saber são submetidos a uma educação alienante e desprovida de qualquer ética ou crítica.

Dentro dessa lógica, as condições objetivas do trabalho docente são desconsideradas como fatores importantes no aumento da qualidade educacional. As pesquisas realizadas sobre a qualidade do ensino brasileiro pelos técnicos do Banco Mundial enfatizam que o papel do professor nos processos educativos não é

determinante para melhoria dos padrões de ensino/aprendizagem. Questiona-se também a relação entre o número de alunos por sala e a atuação dos educadores. De acordo com os documentos do banco, a média de 40 a 50 alunos por professor é considerada satisfatória, o que é totalmente inaceitável quando se analisa o real contexto em que o trabalho pedagógico é realizado. Da mesma forma, o pressuposto de que o aumento da remuneração dos trabalhadores da educação tem incidência na melhora da qualidade educacional é combatido, enfatizando-se que a qualidade das instalações escolares ou do material didático tem impacto muito maior sobre a qualidade do ensino que o aumento do nível salarial dos docentes (SILVA, AZZI E BOCK, 2008; FONSECA, 1998).

Por conseguinte, na educação-mercadoria o que é valorizado é a produtividade mediante menores custos, no mais há um total desprezo em relação aos trabalhadores docentes inseridos nos sistemas públicos de ensino. Sua atuação é menosprezada e suas condições de trabalho relegadas a um segundo plano. O que está em jogo é a adequada combinação de insumos escolares (materiais didáticos, recursos tecnológicos, infraestrutura) e uma gestão administrativa capaz de utilizá-los de forma eficiente, de maneira a proporcionar a maior economia possível ao estado.

Algumas Considerações

Na atual conjuntura analisada, percebemos que o que se oferece aos alunos é uma educação deformada, fetichizada e alienada, que nem mesmo tem conseguido seu objetivo primeiro que é preparar para o tão sonhado mercado de trabalho. Desconsidera-se a totalidade do contexto social, político, cultural e econômico dos sujeitos inseridos na realidade das instituições públicas de ensino e a ênfase recai sobre projetos orientados pelas necessidades de acumulação e expansão capitalista, cuja qualidade se torna resultado de uma competitividade e uma boa avaliação nos padrões que são considerados aceitáveis por grupos empresariais nacionais e internacionais e agências multilaterais.

Essa concepção de educação não poderá ser considerada realmente de qualidade, pois na sua própria gênese já foi desqualificada, já que se ancora em padrões de exclusão e exploração do sistema societal do capital. No qual qualidade educacional, na verdade, torna-se sinônimo de diferença, pois se anteriormente se vinculava educação a igualdade de oportunidades e desenvolvimento, hoje a educação-mercadoria da sociedade capitalista, está mais voltada para empregabilidade e competitividade. (ENGUIA, 1994). Isto é, proporcionar ao indivíduo o mínimo de conhecimentos necessários para que o mesmo crie suas próprias oportunidades de trabalho por meio de estratégias empreendedoras e competitivas, o que tem influência também na própria competição internacional.

A deturpação da educação chegou a tal ponto que deturpa a própria escola e os trabalhadores nela inseridos, os espaços para conscientização, desenvolvimento de uma autonomia intelectual, para crítica e criação de uma identidade política e de classe estão cada vez mais se extinguindo. O que tem sobrevivido no ambiente escolar, e de forma predatória tem caçado e tentado aniquilar todas as outras concepções, sejam educacionais ou até mesmo visões de mundo, é a reprodução acrítica e a-histórica dos discursos enfatizados e disseminados pelo estado e por seus agentes.

Referências

CAMPOS, M. M. A qualidade da Educação em debate. 2000. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/993/993.pdf>>. Acesso em 10/02/2011.

ENGUIA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.93-110.

FONSECA, M. Banco Mundial como referência para a justiça social no mundo: evidências do caso brasileiro. In: **Revista de Educação da USP**, vol.24, jan/jun, 1998.

_____. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. Educ.soc., Campinas, v.24, n.82,p. 93-130, abril, 2003.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HILL, D. O neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da educação. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, p.24-59, Jul/Dez 2003.

OLIVEIRA, D.A. Educação básica. Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Camila C., AZZI, Diego, BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (org). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-75.

SILVA, Camila C., GONZALEZ, Marina, BRUGIER, Sacavone Y. OMC em foco: a comercialização da educação na América latina. In: HADDAD, S. (org). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-124.