



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

O PÚBLICO E O PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES CONTEMPORÂNEAS

THE PUBLIC AND PRIVATE SECTORS IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL POLICIES

Marcela Alejandra Pronko
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Vemâncio/EPSJV;
Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz - Brasil
E-mail: mpronko@fiocruz.br

Eixo temático 2: Debates, enfoques e perspectivas epistemológicas da Política
Educativa

Resumo: O objetivo deste trabalho é esboçar algumas reflexões sobre a cada vez mais difusa fronteira entre o público e o privado nas políticas educacionais contemporâneas à luz da redefinição que esses conceitos vêm sofrendo nas últimas décadas, face ao processo de neoliberalização do mundo. Tomamos como referência histórica concreta da nossa reflexão, os documentos e a atuação recente do Banco Mundial no campo internacional da educação, particularmente a sua proclamada “Estratégia 2020 – Aprendizagem para todos” que sintetiza e atualiza suas principais orientações de política para os países da periferia do capitalismo. Assim, o texto se estrutura em três seções. Na primeira seção, apresentamos a reconfiguração da dicotomia público-privado operada através dos documentos e da atuação do Banco Mundial, como parte do processo de indução à reforma do Estado e da educação, ao longo das últimas duas décadas. Na segunda seção, problematizamos a relação do “público” com a natureza e a dinâmica do Estado no capitalismo contemporâneo, à luz do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico. Por fim, na terceira seção, levantamos algumas questões de caráter epistemológico geral sobre os limites e tensões da reivindicação de uma educação pública por parte dos movimentos populares na atualidade.

Palavras-chave: Estado. Política educacional. Público. Privado. Banco Mundial.

Resumen: El objetivo de este trabajo es esbozar algunas reflexiones sobre la cada vez más difusa frontera entre lo público y lo privado en las políticas educacionales contemporâneas a la luz de la redefinición que esos conceptos vienen sufriendo en las últimas décadas, acorde al proceso de neoliberalización del mundo. Tomamos como referencia histórica concreta de nuestra reflexión, los documentos y la actuación reciente del Banco Mundial en el campo internacional de la educación, particularmente su proclamada “Estrategia 2020 – Aprendizaje para todos” que sintetiza y actualiza sus principales orientaciones de política para los países de la periferia del capitalismo. Así, el texto se estructura en tres secciones. En la primera sección, presentamos la reconfiguración de la dicotomía público-privado operada a través de los documentos y de la actuación del Banco Mundial, como parte del proceso de inducción a la reforma del Estado y de la educación, a lo largo de las últimas dos décadas. En la segunda



sección, problematizamos la relación de lo “público” con la naturaleza y la dinámica del Estado en el capitalismo contemporáneo, a la luz del referencial teórico-metodológico del materialismo histórico. Finalmente, en la tercera sección, levantamos algunas cuestiones de carácter epistemológico general sobre los límites y tensiones de la reivindicación de una educación pública por parte de los movimientos populares en la actualidad.

Palabras clave: Estado. Política educacional. Público. Privado. Banco Mundial.

Abstract: The aim of this study is to propose a few reflections on the increasingly diffuse borderline between the public and the private sectors when it comes to contemporary educational policies. Such proposals will be made in light of how often and how extensively these concepts have been redefined in the last decades, considering the worldwide process of neoliberalization. The documents as well as the recent actions of the World Bank in the international scenario of education are used in this study as concrete historic references for our reflection, particularly the acclaimed “Strategy 2020 – Learning for All”, developed by the World Bank. The strategy synthesizes and updates the main policy orientations of the World Bank toward the periphery countries in capitalism. This study is divided into three sections. In the first section, the reader is presented with the reconfiguration of the public–private dichotomy, which is implemented through the documents and the actions of the World Bank, as part of the process of inducing educational and state reforms throughout the last two decades. In the second section, the relationship of the public sector with the nature and dynamics of the State in contemporary capitalism is rendered problematic, considering the theoretical–methodological references of historic materialism. Finally, in the third section, a few questions are posed from a general epistemological perspective, concerning the limits and tensions of the demands for public education, currently put forward by popular movements.

Keywords: State. Educational policy. Public. Private. World Bank.

O público e o privado nas políticas educacionais contemporâneas

Ao longo das últimas décadas, o Banco Mundial (BM) se tornou um dos principais articuladores das orientações de política em educação para os países em desenvolvimento, desempenhando um papel preponderante no campo internacional. Embora, na atualidade, pareça ter perdido visibilidade para a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) nesse campo, sua capacidade de capilarização e convencimento permanecem incontestes face às políticas efetivamente desenvolvidas em âmbito nacional na maior parte da periferia do capitalismo.

A construção de uma complexa malha de agências e agentes que colaboram na elaboração, difusão, tradução e adaptação de orientações de políticas definidas de acordo com os interesses e a visão programática do BM, reforçam seu papel, contribuindo para a ilusão sobre a existência de um



discurso único e global sobre educação, fora do qual só restaria irracionalidade, incompetência e desordem.

Sua mais nova estratégia sobre educação (BM, 2011), que sustenta um questionamento sedutor à centralidade da escola, lembrando os apelos desescolarizantes da década de 1960, e liquidifica conquistas históricas em prol de uma educação realmente para todos, aprofunda a diretriz liberal de mais mercado, defendendo o interesse empresarial de forma direta e indireta. De forma direta, pelo favorecimento à criação de mercados de formação, como novos nichos de expropriação das classes trabalhadoras do mundo (Fontes, 2010), ao questionar e redefinir o espaço público como garantia de direitos. De forma indireta, por assegurar a adequação de uma formação humana cada vez mais estreitamente “interessada” (GRAMSCI, 2001) na sua função produtiva, reduzida ao processo de “fazer” de acordo com o modo capitalista de produção da existência. Só nesse contexto é possível compreender a ideia de “qualidade da educação”, mote de todas as reformas propostas, como eficiência do investimento e adequação da sua contribuição aos estreitos limites do chamado “crescimento econômico”.

Porém, compreender a atuação do BM implica reconhecer o caráter não unilateral da sua intervenção, assim como o papel de mediação dos governos e organizações da sociedade civil na adoção das suas orientações de política. Embora esses governos representem, via de regra, os interesses de burguesias locais cada vez mais internacionalizadas e comprometidas com o capitalismo como modo hegemônico de produção da existência, a dinâmica e o caráter da relação entre o global e o local, como ponto de inflexão entre a divisão internacional do trabalho e a correlação de forças em âmbito nacional, não está dada: precisa ser construída e até disputada. A complexidade desse elo não escapa à atenção e à estratégia do próprio Banco, quando afirma:

Há quatro maneiras pelas quais os organismos internacionais podem ajudar a sustentar a reforma. Primeiro, podem dar importante assistência técnica sobre o que fazer e o que evitar. Essa assistência em geral é valiosa, especialmente para os Estados menores, que não tem recursos internos para atender a todas as questões técnicas. Mas há de ser complementada por técnicos locais, capazes de adaptar as reformas às condições e instituições do país. (...).



Segundo, os organismos internacionais podem proporcionar um rico cabedal de experiências de diversos países sobre uma ampla gama de questões. Muitas vezes por terem funcionários em várias partes do mundo, podem oferecer especialistas com experiências diferentes. Em terceiro lugar, assistência financeira que esses organismos proporcionam pode ajudar os países a superar o doloroso período inicial de reforma, até que os benefícios comecem a surgir. Quarto, podem proporcionar aos países um mecanismo para assumirem compromissos externos tornando mais difícil retroceder no processo reformador. **Contudo, se alguma coisa nos ensina a história da assistência ao desenvolvimento, essa lição é a de que o apoio externo pouco pode realizar quando falta a disposição interna de reformar** (BM, 1997, p. 16, grifos nossos).

O que está em questão são os objetivos e os destinatários dessas reformas. A construção de uma resposta a esse questionamento exige não cair em simplificações ou armadilhas conceituais, assim como implica a análise das formas concretas que adotam, em cada caso, as orientações gerais de política canalizadas através do Banco. Pois, como aponta Vinokur (2004, p. 12, tradução própria do espanhol original):

Não se trata pois de menos Estado e mais mercado, pelo menos no âmbito educacional. O nível do gasto público em educação não é mais um indicador da importância do setor público na produção de serviço; também não é um indicador do peso das deliberações políticas na distribuição desse gasto. O Estado é agora um ator central da interpenetração oculta das estratégias de atores públicos e privados e da generalização de uma lógica empresarial no serviço educacional. A opacidade nessa redistribuição do poder de decidir quem receberá que tipo de educação e o encobrimento das fronteiras entre as categorias tradicionais responde à impossibilidade, sem conflito social, de submetê-la a debate público.

Delinear uma aproximação a esse debate é o objetivo deste trabalho. Para isso, o presente texto se estrutura em três seções. Na primeira seção, apresentamos a reconfiguração da dicotomia público-privado operada através dos documentos e da atuação do BM, como parte do processo de indução à reforma do Estado e da educação, sobretudo nos países da periferia do capitalismo. Na segunda seção, problematizamos a relação do “público” com a natureza e a dinâmica do Estado no capitalismo contemporâneo, à luz do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico. Por fim, na terceira seção, levantamos algumas questões de caráter epistemológico geral sobre os



limites e tensões da reivindicação de uma educação pública por parte dos movimentos populares na atualidade.

A difusa fronteira entre público e privado nas políticas educacionais contemporâneas incentivadas pelo Banco Mundial

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997, intitulado “O Estado em um mundo em transformação”, constituiu um ponto de inflexão na redefinição estratégica da atuação do BM nas áreas sociais, dentre elas a educação. Esse relatório dedica-se, integralmente, a pregar o “redimensionamento” do papel do Estado perante as novas condições e exigências “de um mundo em transformação” (BM, 1997). Para isso, foi definida uma dupla estratégia: i) ajustar a função do Estado à sua capacidade e ii) aumentar a capacidade do Estado, “revigorando” as instituições públicas. Assim, para o BM, a primeira tarefa dos Estados é estabelecer bons fundamentos de política, traduzidos da seguinte maneira:

No centro da missão de cada governo, encontram-se cinco tarefas fundamentais sem as quais é impossível obter um desenvolvimento sustentável, comum e capaz de reduzir a pobreza:

- Formar uma base jurídica
- Manter políticas não distorcionistas, inclusive a estabilidade macroeconômica
- Investir em serviços sociais básicos e infraestrutura
- Proteger os grupos vulneráveis
- Proteger o meio ambiente (BM, 1997, p. 4).

Além dessas tarefas, o BM aponta que não é preciso que o Estado seja o único provedor de serviços básicos, abrindo as portas para provedores privados competitivos em atividades até agora reservadas ao setor público. Assim, Estado e mercado não precisam ser considerados antagônicos na administração da sociedade, sendo a privatização a saída mais óbvia para esse processo. A reforma do Estado, definida no documento em suas orientações estratégicas, passa a ser a única saída das nações para adequar-se às novas condições mundiais.



Esses princípios foram traduzidos em novos discursos e estratégias de gestão, a “nova gestão pública”, entendida como um “grupo de elementos que incluiu metas de desempenho, a transferência do gerenciamento para os gestores, a especificação de padrões e indicadores, a alocação regida por resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades que haviam sido uma parte central do setor público.” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1136). A implantação da “nova gestão pública” sinaliza o avanço das ideias do livre mercado como base para o desenvolvimento.

Embora o Relatório de 1997 tenha sacralizado o mantra da privatização, já difundido e aplicado extensivamente na periferia do capitalismo para o “enxugamento” da aparelhagem estatal, sua aplicação direta em algumas áreas sociais, como saúde e educação, gerou alguns desconfortos governamentais e protestos sociais em várias partes do globo.

Robertson e Verger (2012) sustentam que a difusão das parcerias público-privadas em educação (PPPEs) surgiram como uma alternativa mais palatável à privatização direta dos “serviços educacionais” promovida pelo BM. Como forma de mediação entre Estado e mercado, as PPPs se colocavam como uma possibilidade que promovia o “melhor” das duas esferas, concentrando esforços para resolver, ao mesmo tempo, os problemas da concorrência internacional e do acesso da população aos serviços. O fomento desse novo formato de “gestão” da educação, difundido amplamente no final da década de 1990, envolveu uma extensa rede de organizações internacionais, a começar pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, além de outras agências do sistema das Nações Unidas, o BM, a OCDE e outros doadores internacionais para o desenvolvimento. Como apontam os autores:

A ideia das parcerias, portanto, parece agir como um mecanismo útil, não apenas por colocar diferentes atores juntos e, por isso, diferentes grupos e diferentes tipos de conhecimento, mas por intermediar, mais do que mitigar ou mediar, a privatização na e da educação. (ROBERTSON; VERGER; 2012, p. 1141).

A proposta das parcerias público-privadas frutificou particularmente no nível educacional rebatizado como “educação terciária” que compreendia, segundo a definição da OCDE, retomada pelo Banco:



Um nível ou uma etapa de estudos posterior à educação secundária. [...] [esses] estudos se [efetivariam] em instituições de educação terciária como universidades públicas e privadas, institutos de educação superior e politécnicos, assim como em outros tipos de cenários como escolas secundárias, locais de trabalho, ou cursos livres através da tecnologia informática e grande variedade de entidades públicas e privadas (WAGNER *apud* BM, 2003, p. ix).

A expressão “educação terciária” explicitava a nova natureza da expansão do ensino na contemporaneidade, justificando a falência da educação pública superior preexistente (Neves e Pronko, 2008). Segundo o Banco:

os países em desenvolvimento estão deixando de ter sistemas pequenos e elitistas para ter sistemas de educação terciária amplos. Em termos gerais, este processo de massificação tem retirado dos governos sua capacidade de financiamento, afetando a qualidade educativa. (BM, 2003, p. 87).

Assim, a diversificação do sistema educacional seria a melhor solução para os problemas de acesso (ou de massificação), atendendo tanto à diversidade de tipos de educação, materializado em variedade de instituições, quanto à flexibilidade da demanda.

A diversificação da oferta de educação terciária e a limitação dos recursos públicos para enfrentar essa demanda exigiriam, segundo o Banco, o desenvolvimento dos “provedores privados de educação”, capazes tanto de atuar diretamente no provimento do serviço (instituições privadas de educação) quanto de gerir ou auxiliar o funcionamento de instituições públicas. O formato flexível e variado das parcerias público-privadas se adaptava perfeitamente à última opção, permitindo tanto a figura de contratos de gestão (gestão privada de instituições públicas) como o fornecimento de insumos (material didático, consultoria em sistemas de ensino, construção de prédios, etc) e a aplicação de políticas específicas de acesso, via subsídios públicos diversos (FIELDEN; LAROCQUE, 2008).

Dentre as organizações responsáveis pela veiculação das Parcerias Público-Privadas em Educação (PPPEs), a Corporação Financeira



Internacional (CFI)¹ teve um papel de destaque, articulando esforços de diversos organismos e difundindo orientações de políticas elaboradas por um seleto grupo de “consultores internacionais”, configurando uma rede de especialistas muito ativa na elaboração de publicações e produção de eventos, com participação de governantes, políticos, agências doadoras, funcionários de organizações internacionais e acadêmicos, que serviram como caixa de ressonância para a proposta².

A CFI faz parte do Grupo Banco Mundial, tendo sido criada em 1956 com o objetivo de apoiar e financiar diretamente a expansão do setor privado em países pobres e de renda média (Pereira, 2010). Segundo o autor:

Embora os empréstimos que concede não dependam do aval governamental, a CFI atua fortemente junto aos Estados para catalisar recursos públicos, agilizar o trâmite legal dos negócios e emprestar o seu selo a determinadas iniciativas empresariais. Trata-se, portanto, de uma organização que atua em tempo integral no âmbito da intermediação de interesses públicos e privados (PEREIRA, 2010, p. 65).

Esse papel de intermediação vem sendo magistralmente desenvolvido na promoção de um contexto regulatório adequado para a educação privada nas economias emergentes, particularmente a partir do ano 2000. Um dos documentos discutidos no *International Colloquium on Private Education*, promovido pelo BM e pela CFI em 2008, redigido por John Fielden e Norman LaRocque, dois dos seus principais consultores, sistematiza as avaliações e propostas do organismo para a implantação de regulações nacionais capazes de atrair e fortalecer a atuação privada na educação. Partindo da constatação de que “a incapacidade das instituições públicas de educação, particularmente em países em desenvolvimento, para absorver um número crescente de estudantes de todos os níveis de ensino, tem gerado o surgimento de escolas e instituições de ensino superior privadas” (FIELDEN; LAROCQUE, 2008, p. 1),

¹ International Finance Corporation (IFC). Optamos, neste artigo, por utilizar a sigla em português da instituição, embora nos documentos traduzidos do inglês apareça ainda a sigla IFC, indicando sua equivalência.

² Para uma descrição mais detalhada da atuação dessa rede de especialistas, ver Robertson e Verger (2012).



os autores se propõem a explorar os benefícios potenciais do incremento da participação privada na educação.

Nessa perspectiva, uma das principais vantagens da participação privada em educação tem a ver, precisamente, com a flexibilidade:

Prestação privada de educação vem em muitas formas e tamanhos: escolas e instituições "formais" de ensino superior privadas, os chamados "cursinhos", faculdades que preparam os alunos para os exames nacionais, escolas informais e comunitárias, serviços de tutoria individuais e provedores baseados na Internet. O mercado de educação caracteriza-se por uma diversidade de prestadores de serviços, incluindo instituições sem fins lucrativos e religiosas [...] (Fielden e LaRocque, 2008, p. 2, tradução própria do inglês original).

Ainda segundo os autores, essa flexibilidade permite que os prestadores privados de educação se adaptem às necessidades e circunstâncias de cada economia, oferecendo aos governos uma colaboração preciosa para cumprir com as suas obrigações de assegurar educação de qualidade para sua população:

Os governos têm a obrigação de assegurar que seus cidadãos recebam uma boa educação, independentemente de quem a forneça. No caso das escolas públicas, isso significa que os mecanismos devem estar no local para garantir que pessoal docente, instalações, equipamentos e materiais sejam da melhor qualidade *que possa ser fornecida com os fundos disponíveis*. No caso de fornecimento do setor privado, aplicam-se os mesmos princípios, com a necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento e controle, para garantir que a prestação de ambos os setores, público e privado, seja *da mais alta qualidade possível* (FIELDEN; LAROCQUE, 2008, p. 4, grifos nossos, tradução própria do inglês original).

A premissa geral que orienta as propostas dos autores é a de que, embora a educação possa ser compreendida como um bem público, ela é, antes de mais nada, um serviço de responsabilidade do Estado, no que diz respeito à sua regulação e asseguramento, mas que pode ser fornecido tanto por provedores públicos quanto privados. Em sintonia com o tratamento da educação como serviço comercializável, proposto no âmbito do Acordo Geral de Comercio de Serviços (AGCS), em negociação no âmbito da Organização



Mundial do Comércio (OMC)³, a provisão privada de educação precisa de um entorno regulatório favorável, que combine na proporção adequada incentivo e controle, conforme descrito pelos autores:

A regulamentação do ensino privado deve procurar garantir a entrega de alta qualidade, e ao mesmo tempo incentivar o investimento - particularmente nos países em desenvolvimento, onde a necessidade é tão grande e os recursos do governo são limitados. Muitas vezes, a regulamentação governamental parece projetada para desencorajar o investimento privado, sem qualquer ganho proporcional na qualidade da educação. Uma característica comum do regime regulatório é que as políticas de financiamento dos governos geralmente favorecem a provisão pública sobre a provisão privada, apesar do impacto negativo na equidade e eficiência que isso pode ter no setor e da falta de qualquer lógica de política pública que justifique tal distinção (FIELDEN; LAROCQUE, 2008, p. 5, tradução própria do inglês original).

A promoção de um marco regulatório adequado para a educação privada tem se tornado uma das tarefas principais da CFI na sua atuação setorial, particularmente a partir do modelo de Parcerias Público-Privadas (PPPs). Desde 2001, a CFI e seus consultores têm publicado uma série de documentos nesse sentido, fornecendo ferramentas diversas que servem também de guia para os governos. O *Handbook on PPPs and Education* (Manual de PPPs e Educação) constitui uma das publicações pioneiras nesse campo balizando a orientação e os investimentos desse braço do BM na educação.

Sendo a educação terciária o setor educacional privilegiado para o estabelecimento de PPPs e para o desenvolvimento da atuação privada no mundo todo, a América Latina e o Caribe se destacam como espaços particularmente promissores desse desenvolvimento. De fato, a região

³ A OMC foi criada em 1995 e incorporou o GATT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio), que rege o comércio mundial de bens materiais, com perspectivas de incorporação de novos acordos em áreas com expectativa crescente de lucros como conhecimento (*Trade Related Aspects of Intellectual Property Rights – TRIPS*), investimentos (*Trade Related Investment Measures – TRIMS*) e serviços (*General Agreement on Trade in Services – GATS*, ou Acordo Geral sobre Comércio e Serviços – AGCS). Este último significa a incorporação “de diversos setores tradicionalmente mantidos e regulamentados pelo Estado como parte dos direitos sociais e subjetivos do cidadão, fruto de anos de luta e de conquista (educação, saúde, meio-ambiente, saneamento, transporte etc), e seu ordenamento sob a lógica do lucro, da oferta, da competição, características do pensamento liberal do “livre”-mercado” (Siqueira, 2004a, p. 55). Sobre o AGCS, ver também Siqueira (2004b) e Robertson, Bonal e Dale (2007).



concentra quase um quarto dos compromissos financeiros da CFI, considerando o conjunto dos seus setores de atuação, embora nesse quadro os setores Educação e Saúde juntos representem um discreto 5% (CFI, 2012b).

A atuação da CFI no campo da educação se deu, de forma maciça, a partir dos anos 2000, ampliando consideravelmente seus empréstimos na área e encampando a difusão das PPPs como forma privilegiada de atuação⁴. Hoje o investimento em educação constitui estratégia prioritária do CFI, justificada nos seguintes objetivos:

- Ampliar o acesso à educação de qualidade para grupos de média e baixa renda, aumentando, assim, a mobilidade social.
- Introduzir formas inovadoras de financiamento/prestação de serviços.
- Melhorar os padrões de qualidade e eficiência.
- Facilitar o intercâmbio internacional de melhores práticas⁵.
- Ajudar os alunos/instituições a obter acesso à financiamento.
- Proporcionar oportunidades de trabalho para profissionais qualificados.
- Complementar o setor público, a fim de atingir objetivos nacionais em matéria de educação. (CFI, 2012a)

Embora discreta em relação ao total de compromissos assumidos para a região, a CFI constitui, hoje, o principal investidor multilateral em educação privada para “países emergentes”. E, do total de compromissos assumidos

⁴ Dentro das quatro prioridades estratégicas da CFI para América Latina, inclui-se no segundo item “**Competição e inovação**: Abordar os gargalos de infraestrutura e logística aumentando as Parcerias Público-Privadas e melhorando o clima de investimento; expandir a educação profissional e terciária; e apoiar novos setores e produtos, como o banco móvel” (CFI, 2012b, p. 3).

⁵ A expressão “melhores práticas” ou “boas práticas”, derivada do campo da gestão empresarial, foi adotada pelos organismos internacionais nos últimos anos, ligada à ideia de tomada de decisões baseadas em evidências, para designar um repertório de técnicas, procedimentos e soluções que favorecem a eficiência e a eficácia do processo, independentemente do contexto no qual se aplicam. No âmbito educacional, a utilização de “boas práticas” pressupõe a consideração do processo educacional, nos seus diversos componentes (gestão educacional, processo de ensino-aprendizagem, etc) de forma isolada do conjunto da vida social. Por isso, na perspectiva desses organismos, a construção de um repertório de “boas práticas” pode ser uma ferramenta útil sobretudo pela sua transferibilidade. Entendemos que essa noção constitui um ponto crítico da concepção epistemológica desses organismos que merece estudo crítico mais aprofundado. Para a análise de alguns aspectos dessa concepção, ver Verger e Bonal (2011).



mundialmente com educação, a América Latina e o Caribe representam o mercado mais promissor, concentrando quase 60% do total de empréstimos. Dentro da região, o Brasil tem um papel de destaque, recebendo 40% do financiamento regional e quase um quarto (23%) do financiamento mundial (CFI, 2012c). Essa diretriz de política sustentada tanto nos documentos quanto na atuação do BM para a educação assume um maior grau de sofisticação na definição da sua nova estratégia para o setor.

Assim, a Nova Estratégia do Grupo Banco Mundial para a Educação, lançada em 2011 e denominada *Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*, foi construída pelo organismo através de consultas com governantes, parceiros de desenvolvimento, estudantes, professores, pesquisadores, sociedade civil e representantes de negócios de mais de 100 países, de acordo com a diretriz de participação adotada pelo BM nos últimos anos⁶.

A nova estratégia parte da constatação de que, ao longo das últimas décadas, houve uma grande evolução, sobretudo nos países em desenvolvimento, nas matrículas, na retenção escolar e na igualdade de gênero na escola, fruto da operacionalização da diretriz de “Educação para Todos”, definida na Conferência de Jomtiem em 1990, e dos esforços nacionais para alcançar os Objetivos do Milênio. Entretanto, segundo o documento, esses avanços, embora importantes, não são suficientes face aos desafios contemporâneos e requerem do Banco e dos seus parceiros para o desenvolvimento uma nova estratégia de educação para a próxima década. Nesse contexto, a educação, como ferramenta central para o desenvolvimento,

⁶ Nos últimos anos, em resposta aos questionamentos recebidos acerca da sua atuação nas últimas décadas, a construção de documentos de estratégia do BM, orientadores de política, tem incorporado processos mais ou menos amplos de consulta, sobretudo com parceiros alinhados, que buscam conferir legitimidade ao processo e ao resultado. Por sua vez, e como parte da sua diretriz de transparência, processo e produto são publicizados. No caso do documento em tela, o processo de consulta pode ser reconstruído a partir da página web específica

(<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22490522~menuPK:282402~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html>) que inclui o cronograma de reuniões, a lista nominal dos participantes de cada uma delas, assim como um breve relatório dos principais pontos abordados e das conclusões alcançadas.



deve ser considerada não mais exclusivamente na perspectiva da escolarização, mas, sobretudo e de forma estratégica, da aprendizagem.

Segundo o documento:

O motor deste desenvolvimento (...) será, em última análise o que as pessoas *aprendem*, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até o mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BM, 2011, p. 1, grifos no original).

Segundo o BM, existiria um hiato entre os anos de escolarização e os conhecimentos e competências que os indivíduos precisam desenvolver para contribuir com o crescimento econômico dos seus países. O sistema educativo formal, representado pela instituição escolar, estaria perdendo sua centralidade no processo de transmissão de conhecimentos e isso, em grande medida, seria decorrente de uma visão estreita e engessada do que significa educação. O alargamento da compreensão do que seja esse processo torna-se, assim, eixo central da nova estratégia de atuação política proposta para os próximos anos, estratégia que tem, na reforma desses sistemas, uma das suas bases fundamentais. Esse procedimento de redefinição conceitual resulta central no documento, expresso da seguinte maneira:

No nível dos países, o Grupo do Banco irá concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais. O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BM, 2011, p. 5).



Se a escola já não favorece as aprendizagens individuais necessárias para o desenvolvimento social, isso implica a valorização de outros espaços e processos formativos não ligados aos sistemas públicos de ensino, disseminados no conjunto da vida social e, sobretudo, na atividade produtiva. Afinal, para os elaboradores do documento, o parâmetro de medida do desenvolvimento de uma nação é o seu crescimento econômico, expresso em indicadores econométricos que mostram a capacidade nacional de integração ao mercado mundial. Para justificar essa posição, os expertos do Banco apelam para o recurso das “evidências”⁷, destacando a potencialidade econômica de tal estratégia. No caso específico da relação entre escolarização e aprendizagem, afirmam, por exemplo, que “no nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho (...) preveem taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade” (BM, 2011, p. 3).

O desenvolvimento da noção de competência, disseminada no âmbito educacional e das relações de trabalho nas últimas décadas, se coaduna perfeitamente com essa perspectiva, valorizando mais o saber fazer do indivíduo/trabalhador adquirido ao longo da vida e no processo de trabalho, do que as certificações educacionais. A adequação dessas competências⁸ aos requerimentos do processo produtivo gera, na perspectiva do Banco, menos “externalidades” ao processo educativo, favorecendo o crescimento econômico e, conseqüentemente, o almejado desenvolvimento.

Assim, de forma aparentemente paradoxal, o encurtamento do horizonte educacional pela sua adequação estreita ao mercado de trabalho promovido pela noção de competências corresponde a um “alargamento” da compreensão de educação, não mais baseada na instituição escolar, mas nas (difusas)

⁷ A tomada de decisões baseada em evidências tem se tornado um mantra nos organismos internacionais ao longo dos últimos anos. As chamadas “evidências” consistem, na maior parte dos casos, em correlações simples entre indicadores quantitativos definidos por algum grupo de expertos como relevantes para influenciar a orientação de políticas setoriais específicas. Para uma análise mais detalhada, ver Moreno *et al.* (2011).

⁸ Para uma discussão mais aprofundada sobre a noção de competências e suas implicações no âmbito educacional, ver Ramos (2001) e Fidalgo (1999).



oportunidades de aprendizagem. Por isso, a estratégia específica apontada pelo Banco para os próximos anos redefine, sobretudo, o foco do investimento em educação capaz de redimensionar as políticas nacionais do setor. Por isso:

O ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos. Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. Segundo, para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade. Terceiro, aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

Nessa perspectiva, o investimento em educação deve estar mais voltado para as “oportunidades de aprendizagem”, favorecendo mercados de formação que promovam a disseminação das competências e capacidades individuais necessárias para o desenvolvimento. Embora nessa estratégia a escola perca centralidade no processo educacional, como ainda não será possível prescindir dela, torna-se necessário adequá-la também a esses novos requerimentos, pela via do estabelecimento de “relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado” (BM, 2011, p. 6). Promove-se, assim, o estabelecimento de uma relação direta (e estreita) entre financiamento e resultados.

Nesse quadro, o papel do setor privado em educação cresce e se alarga. De um lado, através da capacidade de orientar corretamente a adequação das oportunidades de aprendizagem oferecidas às necessidades da atividade econômica, aumentando a eficiência do investimento e promovendo, portanto, a assim redefinida “qualidade”. De outro lado, favorecendo a expansão dos provedores privados de educação, dentro e fora do sistema educacional, através da criação e do aprimoramento das “oportunidades de aprendizagem” em mercados formais e informais de



formação. Daí a importância, sublinhada no documento, das atividades desenvolvidas pela CFI no setor educação, em franco crescimento.⁹

Para apoiar essa nova agenda de política educacional, o BM (2011, p. 6) mais do que fornecer recursos financeiros, propõe-se a desenvolver “uma base de conhecimento de elevada qualidade sobre a reforma do sistema educacional” em nível global. A avaliação sistemática dos sistemas educacionais, entendidos de forma alargada como definido previamente, juntamente com informação atualizada e o desenvolvimento de ferramentas de comparação, capazes de apontar pontos fortes e fracos de cada país, constituem parte importante dessa estratégia de atuação. A construção de uma nova agenda educacional para o mundo implica, assim, a redefinição das bases políticas e epistemológicas a partir das quais se define, de forma “correta” e adequada, os pressupostos, objetivos, atores e estratégias para a educação nos próximos anos.

Espaço público e Estado na perspectiva do materialismo histórico

Numerosos autores que se debruçaram sobre a redefinição contemporânea dos significados do público (FELDFEBER, 2003; LAVALLE, 2005; RABOTNIKOF, 2008; LOSEKANN, 2009) tem apontado a vinculação desse conceito com o papel e as funções assumidas pelo Estado, sobretudo no que se refere à sua função social exercida, principalmente, através das chamadas políticas sociais. De fato, parece existir uma histórica vinculação do “público” ao estatal, sustentada por tradições políticas diferentes que, entretanto, sedimentaram na construção de um “senso comum” que permeou, sobretudo, a segunda metade do século XX. Essa vinculação entre o público e o estatal pode ser atribuída, em parte, à configuração histórica do Estado de Bem-Estar Social no âmbito dos países do capitalismo central, baseado na extensão tendencialmente universalizante dos chamados “direitos sociais”, e

⁹ “No âmbito do Grupo Banco Mundial, o Banco Mundial e a IFC [CFI] trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do setor privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do setor privado por meio de *parcerias estratégicas* nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais” (BM, 2011, p. 9, grifos no original).



que se tornou referência para muitas reivindicações de cunho popular, mais como modelo a ser alcançado do que como realidade vivida para as classes trabalhadoras da periferia do capitalismo. Mas também, essa vinculação parece obedecer, parcialmente, à compreensão de um setor da esquerda do Estado como arena de disputas o que, em última instância, podia garantir uma ampliação universalizante do público, através do “alargamento” do escopo do espaço público como produto das lutas populares.

Hoje, em que pese a clássica distinção doutrinária liberal entre público e privado, como reflexo da separação Estado – mercado, a concretude do processo de neoliberalização tornou cada vez mais difusa a fronteira entre esses dois conceitos, subsumindo, na prática e cada vez mais, a existência de um espaço público à lógica de valorização do capital, isto é, à lógica da mercantilização de todas as dimensões da vida.

Numa perspectiva marxista, a compreensão do papel e da dinâmica do Estado no capitalismo passa pelo reconhecimento da existência das classes, isto é, da separação da sociedade em classes com interesses antagônicos cuja dinâmica conflitual determina e é determinada pela atuação do Estado como forma específica de organizar a dominação. O Estado capitalista é, portanto, um Estado de classe: não é a encarnação da razão universal, mas uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse universal, defende os interesses comuns de uma classe particular (COUTINHO, 2008).

Nessa perspectiva, por que, então, um Estado de classe seria o espaço/locus do público, entendido na sua potencialidade universalizante, capaz de conter anseios e reivindicações da classe trabalhadora?

A compreensão do Estado como relação, ou na formulação de Poulantzas (1980), como condensação material de relações de força, significa ampliar sua compreensão para além do aparelho de Estado, redefinido sua articulação com a sociedade civil, numa perspectiva inaugurada por Gramsci (2001).

Nessa concepção integral ou “ampliada” do Estado, o espaço principal para o exercício da função hegemônica é o da sociedade civil, arena privilegiada da luta de classes (intra e entre classes), através da atuação dos



chamados “aparelhos privados de hegemonia”: organizações nas quais se elaboram e moldam as vontades e a partir das quais as formas de dominação se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas ao grupo ou fração dominante. Convencimento que passa a ser, a partir de então, tarefa permanente e fundamental da burguesia para fortalecer sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas. O vínculo orgânico entre sociedade civil e Estado explica o caráter molecular dessa dominação que atravessa todos os espaços sociais, educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos (FONTES, 2006).

Assim, o terreno da sociedade civil aparece como local de formulação e consolidação dos projetos sociais e da constituição das vontades coletivas, por configurar-se como momento organizativo e espaço de mediação entre o âmbito da dominação direta (a produção), através da organização e do convencimento, e o terreno da direção geral e do comando sobre o conjunto da vida social, através do Estado em sentido estrito (aparelho estatal ou sociedade política).

Dessa forma, a hegemonia, criada e recriada num tecido de instituições, relações sociais e ideias é, necessariamente, como aponta Gramsci, “uma relação pedagógica, que se verifica não só no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.” (GRAMSCI, 2001, p. 399). No âmbito nacional, essa relação pedagógica se desenvolve no seio do Estado, que assume o papel de Estado educador, capaz de adaptar o conjunto da sociedade a uma forma particular de “estar no mundo”.

Mas essa relação de forças não se esgota nem fica confinada no âmbito nacional. O capitalismo constitui um sistema mundial que se caracteriza pelo desenvolvimento desigual e combinado das diferentes formações sociais que o compõem e ainda de locais e regiões dentro delas. Nesse sentido, a definição de políticas sociais, entre elas as educacionais, não depende pura e exclusivamente das relações de força entre classes e frações de classe dentro de um Estado, mas também do lugar que ele ocupa na divisão internacional do



trabalho estabelecida, de forma sempre provisória, entre os países que a compõem.

Entretanto, essa natureza de classe do Estado não é absoluta nem homogênea mas relacional, implicando ao mesmo tempo a inscrição permanente das classes dominadas na própria ossatura material do Estado (NEVES; PRONKO, 2010, p. 4). Dessa forma, Poulantzas (1980, p. 167) afirma que “as lutas populares estão inscritas na materialidade institucional do Estado, mesmo se não se esgotam aí”. Segundo Gramsci (2001), elas se fazem presentes, concomitantemente, na sociedade civil, entendida como arena de conflitos, através dos aparelhos privados de hegemonia. Essa concepção da conformação do Estado nos permite compreender as lutas populares pelo alargamento do espaço público como inscritas na materialidade estatal, seja como aceitação parcial, traduzidas em políticas de extensão controlada de benefícios ou “direitos” para uma parte variável da população, ou seja como negação, no desenvolvimento de um discurso que caracteriza o espaço público como sendo melhor garantido pela lógica gerencial própria da “iniciativa privada”.

Porém, a compreensão da relação histórica entre Estado e espaço público não resolve a pergunta sobre os significados contemporâneos do público como espaço reivindicado pelas lutas populares. Em tempos em que a forma escolar vem sendo frontalmente atacada não só por algumas alegações pós-modernas mas também por um dos principais porta-vozes do grande capital financeiro internacional (BM), que significa, por exemplo, a reivindicação de uma educação pública de qualidade/para todos?

Dado que, do ponto de vista das classes dominantes, a reconfiguração do público como público não estatal está largamente difundida e aceita como estratégia complementar às expropriações secundárias em curso (Fontes, 2010), nos questionamos, do ponto de vista das classes populares, se, no contexto das reconfigurações contemporâneas, continua sendo válida, hoje, a luta pelo público? E, em todo caso, o que compreendemos por isso?



Algumas reflexões finais/iniciais sobre o “público” reivindicado

No âmbito específico da educação, a reivindicação histórica de um sistema público de ensino se confunde com a difusão das proposições, formuladas nos primórdios da constituição dos sistemas nacionais, de uma “educação comum, igual para todos” que só poderia ser efetivamente alcançada no âmbito do aparelho do Estado. Desde sua origem, assim, a reivindicação da educação pública se coloca de forma contraditória articulando reivindicações populares de uma escola unitária (igual para todos) com a “tutela” de um Estado de classe. Essa contradição persiste até hoje.

Embora contemporaneamente reconheçamos que a dicotomia atual não é entre estatal e privado, mas entre público e mercantil (SADER, 2003; 2010), o caráter do público a ser defendido continua sendo escorregadio. Talvez seja a hora de aprofundar o debate e empreender o esforço de definir aquilo que caracteriza o público, não como simples negação (como espaço desmercantilizado) mas como proposição, mesmo que utópica. Nesse sentido, talvez devêssemos resgatar o caráter político emancipatório do público como processo e espaço de socialização plena. O lema de “Para todos, tudo”, na linguagem dos zapatistas, talvez possa resumir o que compreendemos por isso. Escola pública significaria, assim, aquela onde o conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade é posto à disposição, transmitido e recriado “desinteressadamente” para o universo das novas gerações. Se isso pode ou não ser resolvido pela forma escolar desenvolvida até hoje, é uma questão difícil de responder. Entretanto, certamente não é através do fomento da “aprendizagem para todos”, promovida pelo BM que isso acontecerá...

Referências

BANCO MUNDIAL. **O Estado em um mundo em transformação**. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997, Washington D.C. 1997.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington, 2003.



BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011.

CFI. **Investing in Private Education in Emerging Markets**. 2012a. Disponível em: <<http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/aa7793004a3f94fda061af8969adcc27/Brochure+2012+FINAL-021312.pdf?MOD=AJPERES>> Acesso em: 30 ago. 2013.

CFI. **A IFC na América Latina e no Caribe. Criando oportunidades**. 2012b. Disponível em: <<http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/848bbd804d76b30caa0ebf48b49f4568/LAC+Brochure+PORTUGUESE+FOR+WEB+PDF.pdf?MOD=AJPERES>> Acesso em: 15 ago. 2013.

CFI. **Summary of IFC's Investment in Education by Regions**. 2012c. Disponível em: <<http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/c43f4a804e4aab738d83ad7a9dd66321/Education+Dealsheet+final%5B1%5D.pdf?MOD=AJPERES>> Acesso em: 15 ago. 2013.

COUTINHO, C. N. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In: COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-69.

FELDFEBER, M. Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. In: FELDFEBER, M. (Comp.). **Los sentidos de lo público**. Reflexiones desde el campo educativo ¿existe um espacio público no estatal? Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2003. p. 107-127.

FIDALGO, F. **A Formação Profissional Negociada: França e Brasil, Anos 90**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

FIELDEN, J.; LAROCQUE, N. **The Evolving Regulatory Context for Private Education in Emerging Economies**. Discussion Paper. Banco Mundial. Corporação Financeira Internacional. 2008. Disponível em: <<http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/7db3ed804970bff99a01da336b93d75f/Discussion%2BPaper%2BFinal.pdf?MOD=AJPERES>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

FONTES, V. Sociedade civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J.; NEVES, L. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 201 -239.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010.



GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O principio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

LAVALLE, A. G. As dimensões constitutivas do espaço público. Uma abordagem pré-teórica para lidar com a teoria. **Espaço & Debates**, v. 25, p. 33-44, 2005.

LOSEKANN, C. A esfera pública habermasiana, seus principais críticos e as possibilidades do uso deste conceito no contexto brasileiro. **Pensamento Plural**, Pelotas, v. 4, p. 37-57, jan./jun. 2009.

MORENO, A. *et al.* Políticas Baseadas em Evidências: Formulações Baseadas em Incertezas? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EPIDEMIOLOGIA, 8., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011.

NEVES, L.; PRONKO, M. **O Mercado do conhecimento e o conhecimento para o Mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, L.; PRONKO, M. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das Políticas Sociais no Século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.1, n.2, p. 97-111, jan. 2010.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RABOTNIKOF, N. Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. **Iconos**, Revista de Ciencias Sociales, Quito, n. 32, p. 37-48, set. 2008.

RAMOS, M. **Pedagogia das competências**. São Paulo, Cortez Ed. 2001.

ROBERTSON, S.; BONAL, X.; DALE, R. El AGCS y la industria de los servicios educativos. In: BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A.; VERGER, A. (Comp.). **Globalización y educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2007. p. 205-232.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, n. 50, p. 283-302, maio./ago. 2012.



SADER, E. Público versus mercantil. **Folha de São Paulo**, Tendências/Debates. São Paulo, quinta-feira, 19 de junho de 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1906200310.htm>> Acesso em: 10 abr. 2014.

SADER, E. **Esfera pública vs. Esfera mercantil**, publicado em 26 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/emir-sader-esfera-publica-vs-esfera-mercantil.html>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SIQUEIRA, Â. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p.145-156, maio/ago. 2004a.

SIQUEIRA, Â. Organismos Internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, L. M.W. (Org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004b. p. 47-71.

VERGER, A.; BONAL, X. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "Aprendizaje para Todos". **Educación & Sociedad**, Campinas, n. 117, p. 911-932, out./dez. 2011.

VINOKUR, A. El comercio de la educación en cuestiones. **Revista de la Educación Superior**, v. XXXIII, n. 130, p.75-86, abr.-jun. 2004.