



Education Policy Analysis

Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas

ISSN: 1068-2341

EPAAP@asu.edu

Arizona State University

Estados Unidos

Linhares Hostins, Regina Célia; da Silva Hoepers, Idorlene
Transferência e mobilidade de políticas de Educação Superior na América Latina em
tempos neoliberais

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 25,
2017, pp. 1-19
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047096>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 25 Número 120

4 de dezembro de 2017

ISSN 1068-2341

Transferência e mobilidade de políticas de Educação Superior na América Latina em tempos neoliberais

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI



Idorlene da Silva Hoepers

Instituto Federal Catarinense - IFC

Brasil

Citação: Hostins, R. C. L., Hoepers, I. S. (2017) Transferência e mobilidade de políticas de Educação Superior na América Latina em tempos neoliberais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(120). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2756>

Resumo: O artigo tem o propósito de evidenciar os fluxos de políticas globais de educação nas políticas de Educação Superior e sua expressão em algumas políticas de dois países da América Latina – Brasil e Argentina – nas décadas de 1990 e 2000, a partir do referencial teórico-metodológico de Stephen Ball. Tomamos como pontos de partida dois grandes eventos – a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien (1990), e o Fórum Mundial de Educação, Dakar (2000) –, os quais são referências no movimento de transferência e mobilidade transnacional de políticas educacionais, capitaneado por agências internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), além de outras organizações internacionais. Esses eventos e documentos deles decorrentes inauguraram a conectividade discursiva e epistêmica das redes de políticas globais e a exportação/importação dos discursos de reformas (Ball, 2014), em um ambiente favorável ao fluxo de ideias, pessoas e valores. Neles, foram disseminados conceitos, fixadas prioridades e ratificadas agendas de ações

transnacionais, nos quais os países latino-americanos tiveram participação expressiva e estabeleceram consensos pela Reforma Educativa. Na Educação Superior, em países como o Brasil e a Argentina, observou-se, no período, forte expressão dos conceitos e recomendações decorrentes dos documentos firmados nesses eventos. Assim, este artigo destaca as recomendações incorporadas em algumas políticas desses países e evidencia os movimentos de interpretação no contexto das políticas nacionais, levando em conta o contexto histórico e as redes políticas estabelecidas nos âmbitos de cada país.

Palavras-chave: Política educacional; redes políticas; educação superior; América Latina

Transfer and mobility of higher education policies in Latin America in neoliberal times

Abstract: The paper aims to trace the flows of global education policies in Higher Education policies in two Latin American countries - Brazil and Argentina – during the decades of 1990 and 2000, from Stephen Ball's theoretical and methodological framework. Two major events were used for analysis - the World Conference on Education for All (Jomtien, 1990), and the World Education Forum (Dakar 2000), which are references in the transfer movement and transnational mobility of education policies led by international agencies such as the World Bank and The United Nations Organization for Education, Science and Culture (UNESCO), among others. These events and resulting documents inaugurated the discursive and epistemic connectivity of global policy networks and the export/import of reform speeches (Ball, 2014), in an environment conducive to the flow of ideas, people and values. As a result, concepts, set priorities and ratified agendas of transnational actions were disseminated, in which the Latin American countries had significant participation and established consensus on Education Reform. Within Higher Education in countries like Brazil and Argentina, a strong expression of the concepts and recommendations of the documents signed at these events was observed during this period. Thus, this paper highlights the recommendations incorporated in some policies of these countries and the interpretation of movements in the context of national policies, taking into account the historical context and political networks established in each country.

Keywords: Education policies; policy networks; higher education; Latin America

Transferencia y movilidad de política de Educación Superior en América Latina en tiempos neoliberales

Resumen: El artículo tiene el propósito de evidenciar los flujos de políticas globales de educación en las políticas de Educación Superior y su expresión en algunas políticas de dos países de América Latina - Brasil y Argentina - en las décadas de 1990 y 2000, a partir del referencial teórico-metodológico de Stephen Ball. Hemos tomado como ejes de análisis de dos grandes eventos -la Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien (1990), y el Foro Mundial de Educación, Dakar (2000), que son referencias en el movimiento de transferencia y movilidad transnacional de políticas educativo, capitaneado por agencias internacionales como el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), además de otras organizaciones internacionales. Estos eventos y documentos de ellos surgidos inauguraron la conectividad discursiva y epistémica de las redes de políticas globales y la exportación / importación de los discursos de reformas (Ball, 2014), en un ambiente favorable al flujo de ideas, personas y valores. En ellos se diseminaron conceptos, fijadas prioridades y ratificadas agendas de acciones transnacionales, en los cuales los países latinoamericanos tuvieron participación expresiva y establecieron consensos por la Reforma Educativa. En la Educación Superior, en países como Brasil y Argentina, se observó, en el período, una fuerte expresión de los conceptos y recomendaciones derivados de los documentos firmados en esos eventos. Así, este artículo destaca las recomendaciones incorporadas en algunas políticas de esos países y evidencia los movimientos de

interpretación en el contexto de las políticas nacionales, teniendo en cuenta el contexto histórico y las redes políticas establecidas en los ámbitos de cada país.

Palabras-clave: Política educativa; redes políticas; educación universitaria; América Latina

Introdução

Os países que compõem a América Latina¹, ou países latino-americanos, vivenciam, desde as últimas décadas, o que Steiner-Khamisi (2014, p. 58) denomina de “viagens de reformas educacionais de um contexto cultural para outro”, viabilizadas pela constituição e pelo intenso movimento de “redes de políticas globais” (Ball, 2014, p. 34) que se instituíram, de modo predominante, a partir da década de 1990. Nas palavras de Ball, em entrevista concedida a Avelar (2016, p. 8) as redes representam um conjunto de relações que se expandem por todo o mundo e por meio delas “as ideias políticas, as tecnologias políticas, as pessoas e o dinheiro se movem”.

Esse novo momento e dinâmica demarcam novas relações na política com o redesenho do papel do Estado – como policêntrico –, a diluição das fronteiras entre sociedade civil, o estado e a economia e a instalação de novos mecanismos de governança que passam a ser transnacionais, com a participação de uma gama diversificada de atores. Nessa perspectiva, com “a transformação das formas de estado” (Shaw, 1997, p. 497) a discussão sobre políticas educacionais se move entre o campo de políticas nacionais e o campo de políticas globais (Robertson 2013; Robertson, Bonal & Dale 2006).

Esse cenário impossibilita compreender as políticas nacionais por elas mesmas, as quais desconsideram os discursos, os eventos e as iniciativas que transitam sustentadas em uma “arquitetura global de relações políticas” (Ball, 2014, p. 34), que envolvem os governos nacionais e também organizações supranacionais, intranacionais, privadas, públicas, com e sem fins lucrativos. Assim, tendo por referência tais pressupostos, o objetivo deste estudo é evidenciar os fluxos de políticas globais de educação nas políticas de Educação Superior, destacando algumas políticas adotadas em dois países da América Latina – Brasil e Argentina –, nas décadas de 1990 e 2000.

As discussões centram-se principalmente nos conceitos de transferência e de mobilidade de políticas proposto por Stephen Ball (2014)² para compreender o fluxo global de ideias de políticas. O termo transferência de política refere-se tanto à importação de ideias desenvolvidas em outros lugares pelas elites de elaboração de políticas nacionais, como à imposição de políticas pelos organismos multilaterais e a processos de convergência estrutural. O conceito de mobilidade de políticas é, na concepção de Ball, apropriado para pensar esse fluxo. Ele privilegia o movimento das ideias pelas redes de relações sociais, as quais são permanentemente adaptadas por elas. “As relações envolvidas aqui atravessam e apagam as fronteiras nacionais e formam a base para novos tipos de

¹ No Balanço Preliminar das Economias da América Latina e Caribe, publicado pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2014), a América Latina é composta por 18 países, a saber: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela (CEPAL, 2014).

² Os estudos de Stephen Ball no campo das políticas educacionais tem contribuído para a compreensão crítica e abrangente das relações entre as micro políticas e as redes globais de políticas educacionais. Sua teoria, fundamentada, em grande parte, na teoria de Michel Foucault oferece ferramentas críticas e analíticas que possibilitam compreender sua epistemologia. Nas suas palavras, em entrevista concedida a Avelar (2016, p. 3): “I have become influenced, captured, engaged by a very different kind of theoretical and epistemological position, which is a post-structuralist one, mainly embedded in the work of Michel Foucault. As a result of that, I suppose, I would describe myself as holding a kind of double epistemology, and I think that is important and necessary in order to do useful analytical work in relation to the social world.”

agenciamentos globais, dentro dos quais novas políticas são produzidas e disseminadas” (Ball, 2014, p. 37).

Para dar materialidade aos conceitos aqui apresentados, trazemos à discussão algumas das principais políticas inseridas no movimento de mobilidade global e adotadas no Brasil e na Argentina. Para tal, elegemos para debate as ideias veiculadas em dois eventos internacionais de dimensões globais, ocorridos nos anos de 1990 e 2000, os quais foram planejados por agências multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco, tendo como escopo o projeto neoliberal de transferência e mobilidade de políticas. Esses eventos foram profícuos em seus propósitos, dado que, por meio dessa modalidade, constituíram um ambiente favorável ao fluxo de ideias, pessoas e informações. Como decorrência, geraram-se documentos orientadores das políticas nos estados-nação que se comprometeram a atender às recomendações apresentadas por meio de agendas, ações e prazos fixados. Por meio dessas estratégias de eventos e compromissos transnacionais, inaugurou-se a conectividade discursiva e epistêmica das redes de políticas globais e a exportação/importação dos discursos de reformas (Ball, 2014).

O Banco Mundial (1997), no documento intitulado *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo em transformação*, enfatiza a relevância de suas ações no estabelecimento de vínculos e afirma que há quatro maneiras de os organismos internacionais ajudarem a sustentar a reforma: 1) dar assistência técnica sobre o que fazer e o que evitar; 2) proporcionar um rico cabedal de experiências de diversos países sobre uma ampla gama de questões; 3) fornecer assistência financeira; e 4) proporcionar mecanismos para os países assumirem compromissos externos, tornando mais difícil retroceder no processo reformador. Com tais medidas, o Banco Mundial reafirma não somente seu papel de agente financeiro, mas também de agente responsável pela transferência ou importação/exportação de políticas, de novas técnicas e “boas práticas” entre diferentes países e de criação de mecanismos capazes de espalhar as reformas neoliberais globalmente (Ball, 2014) e controlar a sua realização.

No contexto da América Latina, o papel do Banco Mundial e outros organismos tem sido efetivo, notadamente a partir dos anos de 1990, quando a maioria expressiva de seus países assinou e ratificou seu compromisso com as reformas educacionais na Conferência Mundial de Educação para Todos. O Brasil e a Argentina são partícipes desse momento de transferência e mobilidade de políticas e seus principais representantes – líderes de Estado, ministros e secretários de Educação – associados à intelligentsia intelectual, essa com importantes inserções nos organismos internacionais, passaram a desencadear a reforma dos sistemas de ensino em várias frentes e níveis.

Considerando os limites deste artigo, destacamos algumas das políticas de Educação Superior adotadas por esses países, evidenciando as recomendações dos organismos internacionais e o seu processo de readequação/reinterpretação no contexto dos estados-nação, como forma de aproximação da realidade, nas condições objetivas de desenvolvimento.

Influências dos Organismos Internacionais nas Políticas de Países da América Latina

Na América Latina, a partir das décadas de 1950 e 1960, os organismos internacionais, nomeadamente o Banco Mundial (BM), a UNESCO, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), iniciaram um processo de disseminação de ideias tecnocráticas e desenvolvimentistas que atingiram seu ponto máximo nas décadas de 1990 e de 2000, com a intensificação da implantação dessas racionalidades.

Em um duplo movimento, as agências internacionais, por um lado, defendiam uma série de tecnologias sociais universais abstratas que poderiam ser utilizadas para aperfeiçoar a educação na maioria dos contextos, e, por outro, posicionavam-se como especialistas científicos capazes de criar soluções educacionais universais (Beech, 2012). Nessa perspectiva, o Banco Mundial extrapolou a

posição de ator financeiro para a de ator político e intelectual (Pereira, 2010) responsável por articular a exportação/importação das “retóricas e dos discursos de reforma” (Ball, 2014, p. 38). Nessa década (1990), a América Latina tornou-se o grande laboratório para a implantação das reformas políticas, entre elas, marcadamente, as educacionais³.

Há uma ligação entre os contextos global e local nos quais os discursos são produzidos no contexto de influências atravessando as fronteiras dos Estados. Estes colocam em evidência novos atores que operam por meio de diversos meios, sejam eles os materiais escritos, as conferências internacionais e a movimentação de informações e transferência de políticas na rede. Ao elaborar as políticas locais, a exemplo daquelas voltadas ao Ensino Superior, o Estado ratifica o discurso global importando as fórmulas simplificadas sugeridas pelos organismos internacionais, submetendo-as, no entanto, a outras redes de relações existentes na região. Se, por um lado, os Estados são pressionados a adotar certas políticas, por outro, as propostas simplificadas para os problemas também os agradam (Ball, 1998). Além disso, a possibilidade de receber financiamento para as reformas funciona como mais um atrativo, porque simplifica as funções do Estado e provê os meios para as alterações.

Dale (2004) defende que há uma agenda globalmente estruturada para a educação, na qual forças políticas e econômicas operam tanto supra quanto transnacionalmente, ultrapassando as fronteiras nacionais e construindo novas relações entre os Estados. Nessa perspectiva, a ideia de globalização faz sentido e situa a educação no foco central das políticas educacionais dos Estados. Novos atores, potencialmente poderosos, entram em cena ampliando as formas pelas quais as ideias e os processos sobre a educação e suas políticas se movimentam no âmbito global redefinindo seus contornos (Ball, 2014). Assim, “[...] com a participação de novos atores na atividade de consultoria orientada para políticas, com base na transferência de soluções de um contexto para outro, o espaço global da educação torna-se mais complexo” (Beech, 2012, p. 417). Destaca-se na composição dessa complexa agenda o papel dos policy makers, especialistas em educação, intelectuais, funcionários do governo e de organizações não governamentais, entre outros, na acomodação de idéias e práticas sugeridas pela rede, e também, por consequência, na proposição de ideias para as políticas.

Entre as Conferências, nos limites deste texto, destacamos duas: na década de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (1990), e, nos anos de 2000, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar (2000). Esses dois eventos marcam alterações no percurso de atuação do Banco Mundial e das políticas desenvolvidas pelos países da América Latina. Para além desses aspectos, ficam evidentes também as redes políticas que se formaram, pois a organização dos dois eventos esteve sob a responsabilidade do Banco Mundial, da UNESCO, do UNICEF e do PNUD, além de outras organizações internacionais, a exemplo do Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP) e especialistas de várias organizações.

A partir de 1990, em Jomtien, o BM fortalece-se como maior provedor de financiamentos para a área educacional dos países, ação que já vinha sendo incrementada desde os anos de 1980. Na Declaração (1990) assinada na conferência evidencia-se, nos artigos 7, 8 e 9 o compromisso com “um enfoque abrangente”, na qual “as alianças” em torno de “novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários” na educação são parte fundamental. No plano de ação

³ Destaca-se nessa década a implantação do Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL) na articulação de políticas educacionais para a América Latina. Este foi criado a partir das Declarações e dos Planos de Ação das Cúpulas das Américas, com objetivo de formar o consenso em torno das reformas e indicar as medidas necessárias para materializar as propostas da agenda educacional firmada. Agregam a rede do PREAL lideranças da política, da economia, da mídia e da intelectualidade educacional representantes de vários países.

estabelecido, entra em cena a palavra “parceria” para definir as relações entre credores e devedores e entre governos e Organizações não Governamentais (ONGs).

As orientações resultantes de Jomtien e dos documentos posteriores produzidos pelo BM foram efetivadas em momentos distintos e com diferentes intensidades, mas, de modo geral, atingiram grande parte dos países latino-americanos. Nessa conferência, o Ensino Superior foi colocado em segundo plano, do ponto de vista do financiamento estatal, sendo a Educação Básica considerada prioridade no investimento. Naquele nível, entendido agora como educação terciária, a gratuidade é substituída pela cobrança de taxas e, como compensação para os mais pobres, é indicada a criação de um sistema de bolsas seletivo por meio de empréstimos (Unesco, 1998).

Para absorver a demanda excedente de pretendentes ao Ensino Superior é incentivada a expansão das instituições privadas, que propiciam a diversificação da oferta. Entre elas, são bem-vindas, as que representam menores custos como a educação a distância e cursos com menor tempo de duração. Além destas medidas, ganham relevância a implantação de mecanismos de avaliação externa, autoavaliação, credenciamento e recredenciamento de instituições e o incremento de projetos de parceria do ensino superior com os setores produtivos.

Nos anos de 2000, em Dakar, no Fórum Mundial da Educação, as metas fixadas em Jomtien e não realizadas foram avaliadas e fixadas novas metas para o ano de 2015. Como preparação para o Forum realizado em Abril de 2000, instalou-se um processo prévio de discussão em todos os países da América Latina, signatários da Conferência de Jomtien, seguida no continente pela Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas (República Dominicana) em fevereiro de 2000 (World Bank, 2000b).

O Fórum (Unesco, 2001) reafirmou seu posicionamento quanto: à centralidade da educação na redução da pobreza nos países latino-americanos; a ampliação do escopo de abrangência das prioridades de financiamento para, além da educação básica, a superior; à implantação de processos que envolvessem todos os interessados e parceiros. “As atividades regionais deverão estar baseadas no fortalecimento das organizações, redes e iniciativas regionais e sub-regionais” (Unesco, 2001, p. 9). Nesse sentido, recursos financeiros novos (sob a forma de subsídios e doações), devem, portanto “ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, entre elas o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado” (Unesco, 2001, p.10).

O Banco Mundial nesse mesmo ano publica um documento sobre as “Estrategia sectorial de Educación” no qual situa entre os erros cometidos “centrar-se em aspectos demasiadamente restritos, como fixar-se em um único subsetor de forma isolada do resto do sistema educativo [...]” (Banco Mundial, 2000a, p.xii). Entre as estratégias propostas para rever esse erro o banco propõe um enfoque mais holístico e revisão da recomendação de investir prioritariamente na educação básica. Em documento posterior (Banco Mundial, 2003a) reforça essa orientação assumindo que a “educação terciária” é de vital importância para todos os países.

Entre Jomtien e Dakar , no âmbito geral, apesar do redirecionamento, as orientações apresentam ligeiras variações. Entre elas, a utilização das novas tecnologias e modalidades de ensino a distância que permitem agir em duas frentes, ou seja, reduzindo custos e aumentando as possibilidades de acesso e o deslocamento para a necessidade de investir em todos os níveis de ensino e, entre eles, o Ensino Superior.

Em todas as recomendações, o enfoque continua sendo o colaborativo entre os governos, as ONGs, a sociedade civil e os organismos multilaterais. A ênfase na qualidade da educação oferecida para assegurar as aprendizagens tem destaque especial. Ao recomendar que sejam criados sistemas de avaliação e resultados com a participação dos sistemas de ensino em avaliações nacionais e internacionais, o Banco Mundial (2003a) destaca a necessidade de retorno dos investimentos realizados.

Nessa dupla via, são oferecidas as soluções e as metodologias para solucionar problemas que proporcionam, conforme as agências, a transferência do conhecimento possível de ser aplicado em contextos genéricos (Banco Mundial, 2003a). Como consequência do modo pelo qual as soluções são apresentadas, tem-se a descaracterização das peculiaridades de cada contexto e a homogeneização das políticas independentemente do nível de desenvolvimento de cada Estado.

Apesar das mudanças profundas efetuadas nos sistemas de ensino nos países da América Latina e do discurso oficial, houve resistências que impediram a tradução da retórica oficial em práticas. Na concepção de Beech (2012, p. 423), “[...] a implementação do modelo universal de educação promovido pelas agências internacionais encontrou resistência, reinterpretações e uma série de problemas práticos inesperados”, nos países destinatários.

As resistências e as reinterpretações operadas no âmbito local desdobram-se nas ações e nas táticas que buscam encontrar possíveis soluções para responder aos problemas postos pelas políticas. Essas reinterpretações se fortalecem porque, quando um modelo externo concebido de forma genérica chega em um determinado contexto, há a necessidade de fazer as adequações para considerar minimamente a realidade local, o que nem sempre se traduz em sucesso do ponto de vista educacional. Ainda, nessa mesma lógica, para Ball (2014), os discursos consensualmente produzidos na rede de relações e jogos de poder intencionalmente se perdem nas suas origens, mas produzem os efeitos desejados quando é disseminado. Torna-se difícil identificar a origem, quem disse, o que disse, quais as reais intenções e os efeitos desejados pois essas questões, propositalmente tornam-se opacas para os destinatários.

Com o retorno da democracia no Brasil e na Argentina, no início da década de 1980, foi iniciado um movimento de implementação de políticas de acesso ao Ensino Superior, com sua intensificação nos anos de 1990. Esse movimento não foi exclusivo de um ou outro país, mas esteve presente e, de certo modo, continua a ser uma tendência verificada em alguns países da América Latina, a exemplo do Brasil e da Argentina, que serão, nos limites deste texto, objetos de discussão nos próximos tópicos.

A Interpretação das Políticas Globais no Contexto Brasileiro

No Brasil, especificamente no período correspondente aos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 – 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (LULA) (2003 – 2010), seguido pelo governo de Dilma Rousseff (2011-2015), há algumas diferenças quanto aos encaminhamentos da política educacional brasileira. Tais encaminhamentos geraram desdobramentos no plano das políticas para o Ensino Superior e na atuação do Estado. É importante ressaltar que, no início dos anos de 1990, o Brasil havia recém-saído de um período ditatorial, com duração de duas décadas.

Nos anos de 1990, governo de FHC, o Brasil era um dos países com a maior dívida externa, com problemas econômicos e sociais, a exemplo da inflação descontrolada e o desemprego que atingiam enormes quantitativos. Na tentativa de reverter o quadro instalado nos governos anteriores, esse governo aderiu às recomendações dos organismos internacionais e não de modo ingênuo. Ele negociou e barganhou a favor de seus interesses (Pereira, 2010), buscou levar a cabo a reforma do aparelho do Estado com o plano de estabilização econômica, a redução da máquina do Estado com as privatizações e o corte no financiamento da educação, nomeadamente a de nível superior (Schwartzman, 1996). O resultado dos cortes efetuado foi o sucateamento das instalações físicas do parque instalado das universidades federais e a ausência de concursos públicos para a contratação de efetivos docentes e administrativos, o que impedia o crescimento das instituições e a ampliação do número de vagas.

Por outro lado, seguindo as orientações emanadas pelos organismos internacionais, nomeadamente as da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990), a exemplo da diversificação das instituições do Ensino Superior, abriu-se e fortaleceu-se a presença da iniciativa privada na oferta desse nível de ensino. Ao mesmo tempo, essa reforma propiciou ambiente favorável para a formação de outras redes políticas interessadas em garantir retorno para seus investimentos educacionais tornando a educação um “edunegócio” (Ball, 2012).

O discurso oficial advogava a favor das parcerias público-privadas, na racionalização eficiente de recursos e, especialmente, na aproximação entre a universidade e a indústria, o que possibilitaria também quantitativos de financiamento. Nesse período, em linhas gerais, reproduzindo as orientações, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) em vigor, como porta voz das ideias importadas do BM. A reforma do Ensino Superior trouzia também a normatização das avaliações em larga escala bem como o credenciamento e recredenciamento das instituições, marcando uma mudança de Estado Provedor para Estado Avaliador (Neave, 1988). Esse movimento pode ser tomado como exemplo para a mobilidade e a conectividade das ideias políticas que, ao se moverem, conquistam novos adeptos que agem em interstícios globais para além dos Estados, nas redes e com elas (Ball, 2014).

Nessa confluência de ideias e ações evidencia-se a atuação de uma rede de mediações, na qual estão envolvidos agentes, processos e relações de poder, que merece ser melhor discutida. No Brasil pode-se destacar importantes estudos (Cunha, 2002; Mello, 2012; Shiroma, 2014) dedicados à análise dessas redes, ainda que com conceitos e abordagens diferenciadas.

Cunha (2002) considera que a análise das políticas educacionais deveria partir da identificação dos grupos envolvidos, isto é grupos que têm interesse material e/ou simbólico nas políticas em questão. No caso brasileiro, o autor chama a atenção para o papel de um grupo de pessoas – policy makers, especialistas em educação, intelectuais, funcionários do governo, professores universitários, entre outros –, isto é, uma intelligentsia, que, nesse período, foi determinante na acomodação de idéias e práticas sugeridas pelo Banco, especialmente porque essas ideias não pareciam estranhas para esse grupo de interlocutores, os quais atuavam, também, com propositores de ideias. O autor cita, entre outros, Paulo Renato Souza, que antes de ser nomeado Ministro da Educação na gestão de FHC, era funcionário do BID, Paulo Paiva, que após sair do Ministério do Trabalho passou a ocupar uma gerência dessa mesma agência, Claudio de Moura Castro (ex funcionário da OIT, do Banco Mundial e do BID), e João Batista Araújo e Oliveira (ex-funcionário do Banco Mundial e da OIT) que apoiaram, como consultores, Paulo Renato Souza na implantação das reformas educacionais (Cunha, 2002, p.105, 111).

Mello (2012) também analisa a atuação do Banco Mundial no setor educacional brasileiro, sobretudo a partir de meados da década de 1990, sinalizando o papel ativo de uma intelligentsia, um grupo de intelectuais, isto é, de policy makers entendidos como agentes responsáveis – e ao mesmo tempo consagrados – pela circulação e recepção de ideias do Banco no país. A autora também dá destaque a Claudio Moura Castro, Simon Schwartzman, Eunice Durham, o ministro da Educação, à época, Paulo Renato Souza e outros interlocutores responsáveis pela legitimação de uma intelligentsia brasileira nos organismos internacionais como: Maria Helena Guimarães de Castro, Eunice Durham, Elisa Reis, Bolívar, Lamounier, José Joaquín Brunner, Sonia Rocha, Jorge Balán, João Batista Araújo e Oliveira.

Shiroma (2014) amplia o olhar sobre as redes analisando os links entre os principais atores e organizações no processo de construção e “delivery” das políticas educacionais. A autora considera que as metas estabelecidas em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos tem sido monitoradas em inúmeros fóruns nacionais e internacionais, inclusive nas décadas subsequentes (Banco Mundial, 2000a, 2000b, 2003a, 2005; UNESCO, 2000, 2002). Partindo do pressuposto de que o Estado não tem sido minimizado, nem substituído pelas redes globais, o estudo demonstra

que o Estado constitui a estratégia nodal no funcionamento dessas redes. Na análise das atividades do PREAL na América Latina, sua pesquisa identifica a formação de redes e sinergias das organizações internacionais com atores nacionais na difusão das diretrizes da reforma educacional. Entre os principais atores brasileiros atuantes na Rede PREAL, Shiroma identificou os mesmos nomes citados nos estudos de Mello (2012) e Cunha (2002), acrescentando à rede numerosas organizações governamentais e do setor privado, organizações e fundações não governamentais (nacionais e internacionais) institutos empresariais e meios de comunicação. O estudo demonstrou que a visibilidade do Estado e as relações de negócios no interior das redes contribuem para a compreensão de “como as prioridades sociais e os interesses comuns se tornaram interesses privados e rentáveis, como um novo nicho de mercado para o investimento privado social” (Shiroma, 2014, p. 342).

A partir dessas redes inúmeras políticas foram desencadeadas no Brasil. No governo FHC, no âmbito do acesso geral, foi criado, em 1998, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), prontamente utilizado pelas instituições privadas para o ingresso aos cursos de graduação e que, atualmente, vem se fortalecendo como meio de acesso majoritário ao Ensino Superior, expressando a continuidade das políticas entre os governos.

Quanto ao acesso, a mais importante iniciativa empreendida pelo governo de FHC foi a instituição do Programa de Crédito Educativo (1999), atualmente denominado Fundo de Assistência ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Esse Fundo disponibiliza recursos públicos para financiar bolsas de estudo em instituições privadas aos alunos que não possuem condições de arcar com os custos. A concessão de bolsas, outra das recomendações do BM na década de 1990, atua com o duplo propósito de oferecer auxílio aos economicamente desfavorecidos e ao mesmo tempo garantir as fatias de numerários para as instituições privadas.

Nos anos de 2000, nos mandatos de Lula e, posteriormente, de Dilma Rousseff, sob as orientações do Fórum Mundial da Educação ocorrido em Dakar (2000), ainda que tenham permanecido as condições favoráveis para as instituições de Ensino Superior privadas e que os acordos anteriormente firmados tenham sido mantidos, a lógica para o acesso e a equidade no Ensino Superior sofreu algumas alterações. Em certa medida, estas vêm ao encontro das recomendações dos organismos internacionais que expressam a continuidade da política conduzida pelo governo anterior e, por outro lado, atendem às pressões da sociedade civil e dos movimentos sociais nacionais.

Desde o início do governo Lula, foram aprovados vários programas visando garantir os direitos de acesso e equidade no Ensino Superior. No ano de 2005, ocorreu a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio da Lei nº 11.096 ainda vigente, que tem o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos.

Os destinatários da bolsa são os brasileiros que ainda não possuem diploma universitário e que tenham a renda familiar mensal per capita não superior a um salário mínimo e meio. Além dos critérios já mencionados, para receber a bolsa, o estudante deve ter cursado o Ensino Médio completo em escola pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, ser portador de deficiência, ou professor da rede pública de ensino para os cursos de licenciatura, voltados à formação de professores para atuação na Educação Básica, nesse caso, independentemente da renda (Brasil, 2005).

Nessa iniciativa, o governo brasileiro desenvolve sua ação em duas frentes distintas. Por um lado, há uma tentativa de diminuir o processo de exclusão histórico de acesso ao Ensino Superior aos economicamente menos favorecidos, e, por outro, reforça-se a lógica da diversificação do Ensino Superior e fortalece-se a atuação da iniciativa privada e sociedade civil nesse nível de ensino,

conforme recomendações dos organismos internacionais. Assim, perpetua-se a lógica de interesses e a racionalidade econômica anteriormente estabelecida na gestão do Ensino Superior.

Outra política implantada - talvez a de maior impacto - foi a criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (2008), com o objetivo de expandir e democratizar o acesso ao Ensino Superior. Essa Rede, com os Institutos Federais e vinculada ao Ministério da Educação, ampliou significativamente sua esfera de atuação passando a oferecer também a Educação Superior, além da interiorização das Universidades Federais, com a abertura de unidades em locais distantes dos grandes centros. Com essas ações, aumentaram também as vagas para o Ensino Superior e, na contramão das recomendações, as vagas passaram a ser gratuitas.

Conforme a Lei de criação da Rede Federal, os objetivos dos Institutos Federais são, de modo geral, ministrar educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente aos concluintes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, ministrar cursos de formação continuada a trabalhadores, realizar pesquisas aplicadas, desenvolver atividades de extensão. E, especialmente em nível de Educação Superior, conforme item IV, os Institutos devem ministrar:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica. (Brasil, 2008, p. 3)

No Ensino Superior, a formação de profissionais para os diferentes setores da economia marca a aproximação com o setor produtivo, seguindo a lógica das prescrições do BM quanto aos fundamentos práticos orientados para ação. Um olhar mais atento às adequações efetuadas nas políticas brasileiras marca o movimento das redes, das ideias políticas e dos atores que vão alternando conforme os interesses sem evidenciar as reais intenções (Ball, 2014).

O conjunto de políticas anunciadas expressa o modo como, no contexto brasileiro – com sua materialidade histórica e relações de poder –, foram traduzidas as recomendações das políticas globais. Da mesma forma, não se desconsidera o fato dos inúmeros contornos que assumem essas políticas no interior das instituições de Ensino Superior que conta com a criatividade dos seus atores para colocá-las em ato (Ball, 2012; Braun, Ball, Maguire & Hoskins, 2011).

Nesse processo em que se interconectam macro e micro contextos, processos de transferência e de mobilidade de políticas consolidam-se evidenciando o papel das diferentes redes interorganizacionais na sua tessitura.

A Interpretação das Políticas Globais no Contexto Argentino

A Argentina, assim como o Brasil e outros países da América Latina, viveu tempos de ditadura militar no período compreendido entre 1976 e 1983. O último governo militar “[...] gerou uma forte deterioração das condições sociais que se aprofundaram durante os governos democráticos posteriores, especialmente durante a gestão neoliberal que, nos anos 90, foi liderada por Carlos Menem” (Chiroleu, 2009a, p. 2).

Nos anos de 1990, em um contexto histórico, político, social e educacional deteriorado e envolto em altos montantes de dívida externa, o Estado também procedeu à reforma econômica de cunho neoliberal seguindo as prescrições do Banco Mundial, especialmente as reformas educacionais conforme prescritas em Jomtien.

O relatório *Argentina, reorientação de recursos para a melhoria da educação*, publicado em 1991, constitui uma síntese das políticas posteriormente implantadas, entre as quais: ações focalizadas na população mais pobre, transferência do ensino de nível médio para as províncias, estabelecimento de um sistema nacional de avaliação e reforma da educação superior. (Vior & Cerruti, 2014, p. 138).

Para isso, o país recebeu vários empréstimos voltados ao “enxugamento do aparato estatal” (Vilas, 2014). Nesse pacote de reformas, também o Ensino Superior sofreu mudanças durante os governos de Carlos Menem (1989 – 1999). Essas reformas, pautadas em ideias importadas, promove as estratégias de governança com base nas relações construídas por meio das redes. Sob influência das políticas propostas pelo Banco Mundial, procedeu-se a reforma estrutural do Estado e dentro dela também a reforma do Ensino Superior contemplando a diversificação e a diferenciação das instituições, o desenvolvimento do setor privado, diversificação do financiamento e novas formas contratuais entre o Estado e as instituições. Os discursos de qualidade e equidade tornaram-se os norteadores dos programas de modernização do ensino superior (Fanelli, 2000; Guaglianone, 2011).

Nesse movimento, formam-se novas comunidades, inserem-se outros atores que validam novos discursos políticos possibilitando novas formas de influência e alterando profundamente as ideias políticas anteriormente estabelecidas (Ball, 2008). Nesse sentido, Vior e Cerruti (2014) afirmam que:

Durante as duas presidências de Menem (1989-1999), foram aprovados 15 projetos para o setor financiados pelo banco. [...] o governo introduziu, praticamente sem distorções, as políticas recomendadas pelo BM, tanto para a educação quanto para outras áreas, e assumiu como próprias as propostas da Cepal-Unesco de recolocar a educação no centro do debate, sugerindo a “concertação” e o “consenso” como estratégias políticas para a “transformação educativa”. (Vior & Cerruti, 2014, p. 138).

Com o assessoramento logístico e intelectual do Banco Mundial na forma de estudos diagnósticos, relatórios, créditos e modelos, a reforma foi efetuada na perspectiva despublicizante e mercadorizante (Catani & Azevedo, 2005), apesar de Menem ter sido eleito como um governo popular.

Seguindo as perspectivas da reforma do Estado, em 1995, sob a égide das recomendações de Jomtien, e também cofinanciado pelo Banco Mundial, por meio de concessão de crédito, diagnóstico, relatórios e modelos foi criado o Programa para a Reforma da Educação Superior (PRES) sob a execução do Ministério da Cultura e Educação intermediado pela Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) (Catani & Azevedo, 2005). Entre os objetivos estavam a melhoria da qualidade, alteração na distribuição de recursos e gestão visando otimização do fluxo de informações e planejamento, ações essas que iam ao encontro das recomendações do Banco Mundial. Na sequência das ações foi aprovada a *Ley de Educación Superior* (LES) n.º 24.521 em um sistema predominantemente público e de entrada aberta desde 1983, no qual a única exigência era a apresentação do diploma dos estudos médios. A LES instituiu o CPRES Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior, organismo encarregado de planejar, coordenar e articular as ações do sistemas de educação superior nos territórios regionalizados (sete instâncias regionais e interinstitucionais) do país. De acordo com González e Claverie (2017), a instalação do CPRES ocorreu no interior de duas concepções em disputa: a regulacionista que defendia maior intervenção

do Estado e a autonomista partidária da retirada do Estado como promotor ativo da política, para assumir uma função de condutor do funcionamento do sistema. O “CPRES se instalou como um instrumento de política pública com o objetivo de descentralizar as ações do governo e gerar espaços regionais de integração e articulação de dois âmbitos separados do sistema de educação superior: a educação universitária e a formação terciária” (González & Claverie, 2017, p. 12), nos moldes da reforma neoliberal de educação. No entanto, observou-se, de acordo com as autoras, que o desempenho dos CPRES, entre 1995 e 2015, não obteve total êxito, dado sua regionalização e quantidade varável de atores envolvidos. Logo, seu dinamismo está fortemente vinculado à arena política em que se desenvolvem seus atores e organizações envolvidas.

Seguindo os preceitos importados, as universidades foram incentivadas a buscar por outras fontes de financiamento, além da implantação da avaliação em um sistema que caminhava para a diversificação da oferta (Chiroleu, 2009a). Assim, utilizando-se de outros caminhos, a Argentina procedeu às alterações indicadas nas políticas educacionais, pelos organismos internacionais tentando ajustar a realidade interna a um projeto pensado externamente (Vior & Cerruti, 2014).

Entre os atores envolvidos na rede global das reformas educacionais no país, pode-se citar algumas organizações nacionais e internacionais como: CONEAU Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, DGCyE Dirección General de Cultura y Educación, FOMEC Fondo para el Mejoramiento de la Calidad, SPU Secretaría de Políticas Universitarias, IDB Interamerican Development Bank, IDECE Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa, CPRES Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior, IMD Institute for Management Development, MECYT Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, OECD Organization for Economic Co-operation and Development, PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, RICyT Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología, IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Buenos Aires.

A expansão e a diversificação das instituições contribuiu para amenizar, por um lado, a demanda reprimida na busca pelo acesso ao ensino superior, e por outro possibilitou o avanço do setor privado, assim como a descentralização geográfica de instituições que ofertam o ensino superior. O binômio expansão / diversificação conduziu a criação de mecanismos de avaliação externa (Fanelli, 2000; Guaglianone, 2011), que era outra recomendação do Banco Mundial.

Em documento do Banco Mundial denominado “Education and skills in Argentina” (2003b) os especialistas Holm-Nielsen & Hansen afirmam que “com a promulgação de 1995 da Lei do Ensino Superior, a autonomia da universidade foi aplicada e comprometida ao mesmo tempo” (Banco Mundial, 2003, p. 19). Na visão do banco as universidades, mantiveram seu interesse em preservar e maximizar sua autonomia e poder de decisão. No entanto, “a autonomia tem suas desvantagens vistas dos pontos de vista do estado”. A autonomia dificulta o monitoramento das universidades e a imposição de padrões e políticas comuns pelo governo federal. “Em consequência, o Parlamento estabeleceu a CONEAU (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) e o Ministério com o apoio das universidades introduziu ferramentas de gestão mais transparentes, tais como os sistemas de informação padronizados” (Banco Mundial, 2003, p. 19). Além do monitoramento das universidades, a CONEAU foi responsável por autorizar o estabelecimento de novas universidades, públicas e privadas (UNESCO, 2001; Banco Mundial, 2003b).

Ball (2014, p. 215) considera que os “Estados pós-crise, com problemas de liquidez em todos os lugares, constroem burocracias ‘mais enxutas’, implementam programas de austeridade financeira, enquanto buscam novas maneiras de melhorar as qualificações e flexibilizar o seu capital humano”. Na reforma do Estado desencadeada na década de 1990 foram introduzidos os discursos de eficiência, eficácia, qualidade e avaliação (Guaglianone, 2011) que conduziram o Estado argentino a exercer um novo tipo e controle indireto intermediado por agências internas criadas para essa

finalidade. Além desses discursos, a inclusão social também conquistou seu lugar e se revela nas políticas internas, que atendem as recomendações dos diferentes organismos internacionais.

Considerando que cada Estado se organiza internamente para responder as suas demandas, na Argentina a inclusão é considerada como igualdade de acesso (Chiroleu, 2009a). Para a autora, a garantia da gratuidade e do ingresso direto no Ensino Superior, em grande parte das instituições públicas, é considerada uma política inclusiva por proporcionarem iguais oportunidades de acesso a todos.

No segundo quinquênio da década de 1990, também como resposta às recomendações de Jomtien, foram criados o *Programa Nacional de Becas Universitarias* e o *Programa de Créditos para la Educación Superior*. Ambos com o objetivo de proporcionar apoio financeiro aos estudantes universitários, satisfazendo, assim, o quesito da criação de programas de bolsas aos estudantes.

Imersa em profunda crise econômica, após os governos de Menem e até o ingresso de Néstor Kirchner, a Argentina passou rapidamente por vários presidentes.

O sucessor de Menem foi Fernando De La Rúa. Da mesma forma que atuou no plano da política econômica, atuou com relação às políticas universitárias. Com De La Rúa, nada mudou. Foi apeado do poder justamente por conta de sua inoperância, por não ter apresentado política econômica alternativa que satisfizesse aos argentinos [...]. (Catani & Azevedo, 2005, p. 14).

O descontentamento e as manifestações populares levaram-no a renunciar. Seu substituto foi Eduardo Duhalde que “[...] iniciou mudanças na política econômica mas não apresentou novidades no plano da educação superior” (Catani & Azevedo, 2005).

Nos anos de 2000, os governos de Néstor Kirchner e, na sequência, de Cristina Kirchner deram continuidade às políticas sob as orientações de Dakar, buscando por formas de ampliar as condições de acesso, reduzir as discriminações étnico culturais e, ao mesmo tempo, responder às prescrições externas de crescente ajuste interno. Foram contemplados como subprogramas do *Programa Nacional de Becas Universitarias*, implantado na década de 1990, os indígenas e os deficientes (*discapacidad*). Essas alterações no âmbito das políticas dos Estados evidenciam a mobilidade das políticas e os contornos esmaecidos entre o global e o local por meio de formas híbridas de gerenciamento. “O financiamento de Ensino Superior do setor público está cada vez mais opaco e as bases morais e educacionais das práticas educativas estão cada vez mais turvas.” (Ball, 2014, p. 212).

Vior e Cerruti, (2014) destacam que os documentos do BM, posteriores a 2002, fazem referência à profunda crise enfrentada pela maioria da população argentina, e às suas consequências, “como se fossem fenômenos casuais que não tiveram relação alguma com as políticas econômicas recomendadas pelo organismo para toda a região” (Vior & Cerruti, 2014, p. 142).

Como forma de melhorar a pertinência e a eficiência da oferta de Ensino Superior, em 2008, ocorreu a criação do *Programa Nacional de Bolsas Bicentenário (PNBB)*. Esse programa tem o objetivo de aumentar o ingresso de jovens provenientes de lugares de baixos ingressos em carreiras consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e produtivo do país incentivando a permanência e a conclusão dos estudos.

Para Chiroleu (2009b), esse Programa é um projeto de grande alcance e investimento econômico, pois, por um lado, envolve a classificação de certas carreiras consideradas essenciais para o desenvolvimento nacional, e, por outro, “[...] pela primeira vez, surge a necessidade de monitorar os beneficiários não só em termos econômicos mas também no campo acadêmico” (Chiroleu, 2009b, p. 155).

Ainda que o governo argentino venha defendendo um discurso de maior autonomia em relação às orientações dos organismos internacionais, “[...] tanto na legislação quanto nas políticas

que dela derivaram podem ser identificadas numerosas relações com a ‘agenda’ estabelecida pelo BM na última década” (Vior & Cerruti, 2014, p. 143). O discurso da inclusão manifestado nas políticas governamentais pode ser um exemplo do consenso existente entre as recomendações e as ações.

Conclusão

Consideradas as devidas peculiaridades de cada nação, as políticas internas criadas para o Ensino Superior nos diferentes países sofrem influências e pressões externas de organismos internacionais, que produzem e legitimam discursos por meio dos consensos, os quais, uma vez constituídos, funcionam na lógica do “dever fazer”. Entre essas pressões estão as ações que, no contexto das políticas públicas educacionais, visam promover a inclusão, o acesso e a equidade no Ensino Superior.

Marcados por grandes desigualdades sociais, os países latino-americanos são reiteradamente citados pelas agências internacionais e chamados a responder a determinadas demandas no sentido de diminuir as desigualdades em aspectos de difícil equacionamento, não apenas no âmbito local, mas também no mundial. Esses discursos constituíram-se muito antes da década de 1990, mas foi nessa época que as influências externas, na América Latina, marcadamente no Ensino Superior, foram mais presentes.

Outra vertente relevante nesta discussão sobre a transferência das políticas, nomeadamente as do Brasil e da Argentina, diz respeito ao processo político e o papel do Estado na economia, com interferência marcante nas políticas educacionais e na formação universitária. Estão em pauta os diversos aspectos da vida civil e problemas que afetam a sociedade, a exemplo da saúde, da educação, da segurança, da reforma agrária, do reconhecimento cultural e das políticas de ações afirmativas. No entanto, conforme Trojan (2010), a máxima das generalidades continua forte, pois os relatórios das avaliações produzidos pelos organismos internacionais não conseguem exprimir as desigualdades internas de cada país. No quadro mais amplo, as pretensões de garantir, por meio de políticas públicas específicas, o acesso e a equidade no âmbito de Estados fica descoberto pelas grandes estatísticas.

No entanto, o mundo globalizado e altamente competitivo guarda suas limitações; quando os interesses se chocam, ocorrem os sombreamentos e cada Estado luta pelas suas prioridades quando negocia e barganha com os organismos internacionais, privilegiando seus interesses. Desse modo, os agentes de poder mundial são assimétricos e representam diferentes segmentos, com diferentes interesses.

Em documento publicado pelo Grupo do Banco Mundial em 2011, sobre a estratégia 2020 para a educação, a rede se amplia e assume configurações ainda mais complexas. No documento, o banco não se refere mais a educação para todos, mas ao “conceito alargado” de aprendizagem para todos. Essa concepção vem embalada por uma mudança estratégica de concentração nas reformas dos sistemas de educação. O termo “sistema educacional”, no entanto, de acordo com o banco, extrapola as escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação, para abranger “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)” (Banco Mundial, 2011, p. 5). Nesse conceito “mais inclusivo” de sistema educacional são ampliados os beneficiários e os espaços para além dos programas formais. Tal conceito 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” (Banco Mundial, 2011, p. 5).

Nessa perspectiva, o Banco passa a retirar o poder da escola como espaço formal de escolarização para dar lugar a um conceito abstrato de aprendizagem, como estratégia mais efetiva

de empoderamento das redes de parcerias que envolvem em grande medida atores do setor privado e da sociedade civil já anunciados como relevantes nas Conferências mundiais de Educação, aqui discutidas.

Neste trabalho, especificamente olhar para o movimento da rede de políticas globais, requer pensar no contexto de influência global, nacional, institucional e suas relações. Para responder às demandas instaladas, cada nação, aqui consideradas o Brasil e a Argentina, tenta compor seu mosaico de respostas específicas, conforme sua realidade social, o que se revela em um complexo movimento, ao considerar que as proposições nascem em contextos externos às realidades internas.

Referências

- Argentina. (1995). *Ley de Educación Superior (LES) nº 24.521/1995*. Disponível em:
http://www.unne.edu.ar/conociendo/doc_normativas/Ley_EducacionSuperior_24521.pdf.
 Acesso em: 2 de ago. 2016.
- Avelar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analyzing his Contribution to Education Policy Research *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Ball, S. J. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, 56(4), 747-765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00722>.
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2014). *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário liberal*. Tradução: Janete Bridon. UEPG: Ponta Grossa.
- Banco Mundial. (1997). *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo em transformação*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2000a). Estratégia sectorial de Educación: Grupo del Banco Mundial, *Red sobre Desarrollo Humano*. Washington CD: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2003a). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2011). Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. *Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Beech, J. (2012). Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In R. Cowen & A. M. Kasamias. *Educação comparada: Panorama internacional e perspectivas* (Vol. 1, pp. 413-433). Brasília: UNESCO, CAPES.
- Brasil. (2005). *Lei nº 11.096/2005*. Institui o Programa Universidade para Todos PROUNI, regula a atuação de entidades benfeitoras de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Retirado em 12 agosto 2016 de Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 20 de fev. 2016.
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.892/2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 3 de ago. 2016.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>

- Catani, A., & Azevedo, M. L. N. de. (2005). *O sistema universitário argentino: um contraditório campo de reformas*. Artigo apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais.
- Cepal. (2014). *Balanço Preliminar das Economias da América Latina e Caribe*. Disponível em:
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37576/S1421095_pt.pdf?sequence=1.
Acesso em: 12 de mar. 2016.
- Chiroleu, A. (2009a). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15.
- Chiroleu, A. (2009b). Políticas públicas de inclusión en la educación superior: los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2)(59), 141-166.
- Cunha, L. A. (2002). As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. Em D. Zibas, M. Aguiar & M. Bueno, *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília : Plano Editora, 2002.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Fanelli, A. M. G. de. (2000). Transformaciones en la política de educación superior Argentina n los años noventa, en *Revista de la Educación Superior en Línea*, 114. Buenos Aires, Argentina.
- Gonzalez, G., & Claverie, J. (2017). Planeamiento de la educación superior em Argentina: Entre las políticas de regionalización y los processos de inovación universitaria (1995-2015). *Archivos Análíticos de Políticas Educativas*, 25(70). Disponível em:
<http://dx.doi.org/1014507/epaa.25.2804>. Acesso em: 20 abr. 2017. Este artículo forma parte del número especial Reformas a la Educación Superior: América Latina em contexto internacional comparado, editado por Andrés Bernasconi y Sergio Celis.
- Guaglianone, A. L. (2011). La conformación del sistema de educación superior en Argentina. *Revista de la educación superior*, XL (3), No. 159, 163–184.
- Mello, H. D. A. (2012). *O Banco Mundial e a educação no Brasil : convergências em torno de uma agenda global*. Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação em Sociologia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp.
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1/2), 7-23. <https://doi.org/10.2307/1502961>
- Pereira, J. M. M. (2010). *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Robertson, S. L. (2013). “As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional [The Social Justice Implications of Privatisation in Education Governance Frameworks: A Relational Account].” *Educação & Sociedade*, 34 (124), 679–703. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300003>
- Robertson, S. L., Bonal, X., & Dale, R. (2006). GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. In H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 228–246). Oxford: Oxford University Press.
- Schwartzman, J. (1996). *Políticas de ensino superior no Brasil na década de 90*. NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo. Disponível em:
<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9603.pdf>. Acesso em: 8 de jul. 2016.
- Shaw, M. (1997). *The State of Globalization: Towards a Theory of State Transformation*. *Review of International Political Economy*, 4(3), 497–513. <https://doi.org/10.1080/096922997347724>
- Shiroma, E. O. (2014). Networks in action: new actors and practices in education policy in Brazil. *Journal of Education Policy*, 29(3), 323-348. <http://dx.doi.org/101080/02680939.2013.831949>.

- Steiner Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: building comparative policy studies. In G. Steiner Khamsi & F. Waldow, *World yearbook of education policy borrowing and lending in education* (pp. 3-17). London; NY: Routledge; Taylor & Francis Group.
- Trojan, R. M. (2010). *Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais*. RBPAE, 26(1), 55-74.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Paris: Unesco.
- UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unesco.
- UNESCO. (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco, Consed.
- World Bank. (2000b). *Education for all: from Jomtien to Dakar and beyond. Paper prepared by the World Bank for the World Education Forum in Dakar, Senegal* (April 26-28, 2000). Washington, DC: Banco Mundial.
- World Bank. (2003b). *Education and skills in Argentina: Assessing Argentina's Stock of Human Capital*. Argentina: Latin America and the Caribbean Regional Office LCSHD. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/959131468742167758/pdf/272970Education0Argentina.pdf>. Acesso em: 30 de jul. 2017.
- World Bank. (2005). *Education Sector Strategy Update (ESSU). Achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness* (Final Draft). World Bank. Disponível em: http://siteresourcesworldbank.org/education/resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_update. Acesso em: 24 jul. 2017.
- Vilas, C. M. (2014). O Banco Mundial e a reforma do Estado na América Latina: fundamentos teóricos e prescrições políticas. Em J. M. M. Pereira & M. Pronko (Orgs.), *A demolição de direitos: Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*, pp. 65-85). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- Vior, S. & Cerruti, M. B. O. (2014). O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). Em J. M. M. Pereira & M. Pronko (Orgs.), *A demolição de direitos: Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*, pp. 113-151). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Sobre o Autores

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (SC)

reginalh@univali.br

<http://orcid.org/0000-0001-8676-2804>

Mestrado e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000; 2006). Pós-doutorado (2013), no Institute of Education, University College of London, Inglaterra, com a supervisão do Prof Dr Stephen Ball, no campo da Sociologia da Educação, desenvolvendo estudos sobre Abordagens Teórico-metodológicas na Pesquisa de Políticas Educacionais. Professora e pesquisadora do Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí e coordenadora do grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais, no qual desenvolve pesquisas, subsidiadas pelo CNPq e pela CAPES, direcionadas para dois eixos de investigação: 1. Políticas de Pós-Graduação; 2. Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Coordena pesquisas sobre Avaliação da Pós-Graduação em Educação: trajetória e recriação da política nos programas de excelência e Identidade Institucional de universidades comunitárias no sul do Brasil. Atua no núcleo em rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial, em parceria com a UFSCar e outras 22 universidades brasileiras, o qual tem como foco produzir estudos integrados no campo das políticas de Educação Especial e do Observatório Nacional de estudos sobre escolarização de estudantes com deficiência intelectual, este em parceria com a UFRRJ e a UDESC.

Idorlene da Silva Hoepers

Instituto Federal Catarinense – IFC campus Camboriú (SC)

idorlene.hoepers@ifc.edu.br

Doutorado e Mestrado em Educação, com Graduação em Pedagogia e Ciências da Computação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Atualmente é docente da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica exercendo suas atividades no Instituto Federal Catarinense (IFC) campus Camboriú (SC). Leciona no Programa de Pós-Graduação lato sensu, Eixo: Processos Educativos e Inclusão e Coordena o Curso de Licenciatura em Pedagogia, além de lecionar disciplinas voltadas a pesquisa. Atua como colaboradora no Projeto de Pesquisa Gestão da Educação Básica no âmbito da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí – AMFRI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0701191397858274>

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 120

4 de dezembro 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCULAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAPPE> e Twitter feed @epaa_aape.
