



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Brasil

Dale, Roger

Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação  
Educação & Sociedade, vol. 30, núm. 108, outubro, 2009, pp. 867-890

Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313700012>

- 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

## OS DIFERENTES PAPÉIS, PROPÓSITOS E RESULTADOS DOS MODELOS NACIONAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO\*

ROGER DALE\*\*

**RESUMO:** Este artigo discute a natureza e as posturas, atualmente variáveis, da educação por meio da distinção entre os papéis, propósitos e resultados de modelos educativos em níveis nacional e regional (supranacional, não subnacional). Propõe também o surgimento de um novo tipo de modelo regional de educação, que difere dos modelos nacionais em termos de conteúdo, papel e objetivo, e mantém com eles uma relação que não é de hierarquia, de convergência nem de escala. Compõem-se seus papéis no contrato social pela educação, tendo o Sistema Nacional de Educação como modelo-“padrão”. Embora ambos sejam parte das contribuições da educação para os meios de produção e distribuição de bem-estar, desempenham papéis diferentes. Como exemplos, o artigo examina o processo Bolonha, na União Europeia (UE), e a natureza e as possíveis consequências do projeto que busca “exportá-lo” para a América Latina. Esses dois casos sugerem que os resultados-chave envolvem a “re-construção” tanto da região quanto, e mais particularmente, da educação superior como setor. O artigo conclui propondo que esses desenvolvimentos podem culminar em divisões funcionais, escalares e setoriais do trabalho educacional.

**Palavras-chave:** Modelo regional de educação. Modelo nacional de educação. Contrato social pela educação. Construção do setor da educação superior. Divisão funcional, escalar e setorial do trabalho educacional.

---

\* Tradução de Carolina Violante Peres e Alain François.

\*\* Professor do Centro de Globalização, Educação e Sociedade da Universidade de Bristol (Inglaterra). E-mail: r.dale@bristol.ac.uk

DIFFERENT ROLES, PURPOSES AND OUTCOMES OF NATIONAL  
AND REGIONAL MODELS OF EDUCATION

*ABSTRACT:* This paper discusses the currently changing nature and roles of education through distinguishing between the roles, purposes and outcomes of educational models at national and regional (supra- rather than sub-national) levels. It proposes the emergence of a new kind of regional model of education, that differs from national models in content, role and purpose, and where the relationship between the two models is neither hierarchical, converging or scaled-up. The two models are compared in terms of their role in the social contract for education, and the national education system is taken as the 'default' model. While both models are part of education's contribution to the means of production and distribution of well-being, they play different roles. As examples, the paper examines the EU Bologna Process, and the nature and possible consequences of its projected "export" to Latin America, suggesting that in both cases key outcomes involve the "re-construction" of both the region and, especially, higher education as a sector. The paper concludes by suggesting that such developments may culminate in functional, scalar and sectoral divisions of labour of education.

*Key words:* Regional model of education. National model of education. Social contract in education. Construction of higher education sector. Functional, scalar and sectoral division of labour of education.

**V**inte e cinco anos atrás, a educação era vista como uma questão exclusivamente nacional, visão que foi fortalecida pelo surgimento de sistemas educacionais nacionais em praticamente todos os antigos territórios coloniais que se tornaram independentes desde o fim dos anos de 1940. Entretanto, hoje, a possibilidade de um leque de modelos educacionais diversificados entre escalas geográficas e dentro delas parece tão plausível que não se questiona tanto se existem modelos regionais de educação quanto que formas assumem e como se relacionam com os modelos nacionais. Contudo, temos de reconhecer que o que se pode entender por "modelos regionais de educação" está se modificando em razão de mudanças mais amplas na economia política global. De certo modo, por modelos regionais costuma-se entender essencialmente generalizações empíricas baseadas em proximidades

geográficas e semelhanças “culturais” presumidas. Consequentemente, encontramos referências a modelos educacionais europeus, asiáticos e latino-americanos, por exemplo. O que pretendo enfatizar aqui é algo um pouco diferente. Começo por considerar seriamente o próprio “regionalismo regulador” (Jayasuriya, 2000; Robertson, 2009) um novo momento da governança global. O regionalismo como estratégia política está, até certo ponto, associado a isso. Enfocarei um ensaio de concretização deste fenômeno, a saber, a tentativa da União Europeia de “exportar” sua estratégia para o campo da educação superior na América Latina. Proponho-me a demonstrar o crescimento de modelos regionais de educação principalmente em referência à Europa, o exemplo mais “avançado” de modelo regional de educação, para sugerir como e por que se sobressaíram e examinar como se relacionam com os modelos nacionais de educação.

Também é crucial perguntarmos que tipo de “solução” um modelo regional de educação representa. O argumento fundamental será o de que é possível distinguir modelos de educação regionais e nacionais, mas que, para tanto, precisamos de uma nova abordagem dos nossos modos de pensar a natureza e os objetivos da educação. A necessidade deste repensar repousa sobre uma visão da natureza e da extensão das mudanças que trouxeram à tona a possibilidade de modelos regionais. Embora a “obviedade” da possibilidade de modelos educacionais arraigados em níveis não nacionais indique que mudanças significativas estão ocorrendo, em termos gerais tende-se a ver essas modificações como afetando mais *o conteúdo* que *a natureza* dos modelos educacionais. Em vez de considerar o surgimento de novos modelos educacionais como simples reflexo de mudanças mais amplas, tentarei usá-lo como uma lente focada *no que mudou e como*. Os diversos modelos baseiam-se em respostas diferentes às mesmas perguntas? Ou respondem a questões diferentes? De certo modo, meu objetivo não será tanto comparar os modelos, mas examinar a base de comparação entre eles, em particular como concebem a relação entre educação e contrato social e como a educação contribui para os meios de produção e distribuição de bem-estar.

Meu argumento sobre por que modelos regionais têm prevalecido se baseia na visão de que, nesses últimos 25 anos, temos testemunhado mais o princípio de uma mudança *paradigmática* mais ampla na natureza das economias, políticas e sociedades que uma mudança *incremental*, embora muito grande, nessas áreas. A base teórica deste

argumento é que a atual era neoliberal é subjacente a uma tendência de separação das trajetórias do capitalismo e da modernidade, na qual os pilares Estado, regulação e emancipação estão se fundindo (ver Santos, 2002, e Dale, 2007, para elaborações deste argumento e suas possíveis significações para a educação). Isso está criando percepções de obsolescência e excesso (Santos, 2002) nas instituições e nos discursos da modernidade sobre a educação. Em síntese, isso quer dizer que as instituições da modernidade, incluindo a educação tal como a conhecemos, não mais fornecem a “melhor concha possível” para a fase atual do capitalismo.

Contudo, é particularmente difícil analisar essas questões efetivamente, dado que não apenas as instituições e os discursos da educação como também os nossos meios de entendê-los estão totalmente imbuídos das suposições da modernidade. Tenho me referido, em outros lugares, a alguns exemplos disso: as dificuldades causadas pelo nacionalismo metodológico – a equação de sociedades com Estados-nações – e o estadismo metodológico, a tendência comparativa a presumir que uma *forma* de Estado comum – tipicamente a da social-democracia pós-guerra – está vingando no planeta afora (ver Dale, 2007). Ora, o mais importante para o nosso objetivo é aquilo que chamo de “educacionismo”: a tendência a ver a “educação” como uma única categoria para os propósitos da análise, na qual, supostamente, o escopo é comum e o conjunto de saberes, práticas e suposições, implicitamente compartilhado. Isso ocorre quando a educação é tratada como abstrata, fixa, absoluta, a-histórica e universal, quando não se distinguem seus usos para descrever objetivo, processo, prática e resultados (ver Dale & Robertson, 2007)

Para superar esses “-ismos”, um retorno à relação da educação com o contrato social tornou-se central, neste artigo. Um dos elementos mais fundamentais de qualquer sistema de educação é a sua relação com o “contrato social” básico, que serve de alicerce às sociedades. É por meio da sua relação com o contrato social, que jaz no âmago do imaginário social da modernidade (ver Taylor, 2002), que a relação institucional entre educação e modernidade tem sido mais extensivamente desenvolvida e difundida no mundo inteiro. É onde encontramos concepções sobre a utilidade da educação. Para falar cruentamente, o que a sociedade espera da educação? Por que populações e/ou indivíduos aceitam pagar pela educação ou obrigar seus filhos a irem para escolas?

Essas perguntas podem estar sempre implícitas no discurso educacional, mas tendem a ser presumidas pela existência de aparatos da educação nacional ou subsumidas sob eles. Na realidade, essas suposições constituem os maiores obstáculos à comparação entre os modelos regional e nacional de educação, uma vez que implicam uma base única necessária para tanto; contudo, não se trata de conhecer a natureza do contrato social, mas de saber como é posto em prática. Vou sugerir que modelos regionais e nacionais – e é preciso ter claro que esses “modelos”, aqui, são considerados mais representacionais que explanatórios – podem ser vistos como representações particulares do contrato social pela educação e de contribuições para os meios de produção e distribuição de bem-estar, e que encontraremos as diferenças fundamentais entre eles nas suas relações com o contrato social. Um questionamento das diferentes concepções de contrato social subjacentes aos modelos nacionais e regionais de educação indica que podemos esperar diferenças não tanto em conteúdo, quanto em orientação, escopo, governança e representação.

O presente artigo começa por considerar a natureza de modelos de sistemas de educação nacional uma “referência” que permite avaliar outros modelos educacionais. Para tanto, mais do que como os sistemas nacionais de educação são organizados e como podem estar mudando, tomaremos por base de comparação entre modelos: (a) as relações entre modelos educacionais e o contrato social – ou seja, por que temos sistemas e modelos educacionais – e (b) as condições político-econômicas e institucionais em que surgiram esses modelos e os projetos políticos aos quais estão vinculados.

### Modelos nacionais de educação

Talvez o melhor ponto de partida para essas questões seja examinar como a “suposição-padrão” predominante sobre educação e modelos educacionais tem se saído nas últimas duas décadas. Essa hipótese era a de que a educação é, fundamental e necessariamente, uma questão exclusivamente nacional. Os sistemas educacionais estão vinculados aos Estados-nações que os instauram e têm tido com eles relações não apenas simbióticas como também coconstrutivas (ver Green, 1990). Construem Estados tanto quanto dependem destes para sua própria existência. Isso está associado com o pressuposto de que os Estados-nações e

suas fronteiras são os continentes “naturais” das sociedades e, consequentemente, as unidades de análise apropriadas para as Ciências Sociais. Como disse John Agnew:

As maiores Ciências Sociais das universidades ocidentais contemporâneas – Economia, Sociologia e Ciências Políticas – foram todas criadas para fornecer serviços intelectuais aos Estados modernos para, respectivamente, a criação de riqueza, o controle social e a gestão do Estado. Não é de se espantar, portanto, que encontrem dificuldades para ir além de um mundo simplesmente dividido em unidades discretas de espaço soberano. (1998, p. 66)

De mais a mais, é em nível nacional que estatísticas de todos os tipos são coletadas; o nacionalismo metodológico opera tanto *sobre* quanto *para* o Estado-nação, a tal ponto que, estatisticamente, a única realidade que conseguimos descrever de maneira abrangente é uma realidade nacional ou, no melhor dos casos, internacional. Isso reforçou a proximidade da relação entre educação e Estados-nações, a qual também foi por ela reforçada.

Contudo, especialmente em tempos de mudança profunda e inexplorada, precisamos ter consciência de que, segundo o antropólogo Gavin Smith, “toda uma série de conceitos cruciais para compreender a sociedade deriva o seu poder do fato de parecerem ser justamente o que sempre foram e a sua instrumentalidade, do fato de assumirem formas muito diferentes” (Smith, 2006, p. 628).

Uma premissa básica deste artigo é a de que é esse justamente o caso do “Estado-nação” e da educação. Estados-nações ainda existem, com os mesmos nomes, e ainda são imensamente poderosos e influentes – embora não da mesma maneira que 20 anos atrás. As formas existentes não necessariamente têm a mesma significação que tinham antes. O fato de os sistemas educacionais ainda serem “nacionais”, no sentido de que as decisões continuam sendo tomadas nesse nível, não necessariamente implica que é onde jaz o poder sobre essas decisões; mesmo se as formas e os modelos educacionais existentes continuam aparentemente mais ou menos inalterados, suas significações se modificaram e novas formas, localizadas em escalas diferentes, passaram a existir, além deles.

Entre as várias razões dessas mudanças, que não temos espaço para esmiuçar aqui, estão o declínio das economias “nacionais”, a difusão

do neoliberalismo e da nova administração pública, a concessão, pelos Estados-nações, de muitas áreas previamente sob autoridade nacional a organizações internacionais (embora isso seja feito para promover os interesses nacionais) e o desenvolvimento de uma “Economia do Conhecimento global”, como projeto hegemônico do qual todos os Estados individuais participam (ver Jessop, 2007; Dale, 2005). Então, embora ainda haja modelos educacionais indubitavelmente “nacionais” e voltados para o que parecem ser os “mesmos” fins, objetivos e propósitos, tanto a natureza dos fins quanto a dos modelos têm se modificado no contexto das mudanças que acabamos de mencionar. Não se trata de um processo “passivo”. Existem provas claras de esforços para desenvolver novas formas e modelos de “educação” supranacionais que buscam conscientemente solapar e reconfigurar as formas nacionais de educação existentes, mesmo quando ocorrem ao lado ou na sombra destas.

Quatro das bases críticas aos argumentos sobre a natureza dos modelos regionais e nacionais de educação e as suas relações são: (1) nada sugere que modelos regionais e nacionais de educação têm algum tipo de relação hierárquica; (2) embora seja importante examinar de perto suas relações mútuas, devem-se evitar concepções simplórias sobre a “difusão” de tais modelos em diferentes escalas; (3) modelos regionais de educação não são versões “ampliadas” de modelos nacionais; e (4), a mais importante para nosso argumento, não se deve presumir que os respectivos modelos educacionais se baseiam em concepções idênticas do que vêm a ser a educação e seus objetivos e propósitos, ou que estes possam facilmente tornar-se comensuráveis. Portanto, não devemos começar esta análise pressupondo uma tendência à “convergência” desses modelos. Antes, temos de atentar para as possibilidades de que as suas diferenças também podem significar que estamos lidando com discursos distintos ou paralelos, ou até mesmo híbridos (ver Dale, 2007. Em certos momentos, a relação entre os diferentes modelos pode tomar a forma de uma divisão funcional e escalar do trabalho (ver Dale, 2003).

### Educação e o contrato social

Para Lee e LiPuma, no contrato social “indivíduos (...) se engajam nos recíprocos atos performativos de prometer e concordar criar

uma totalidade social quase-objetiva que passa então a governar as próprias ações” e, prosseguem, “cada vez mais, para o mundo como um todo, a esfera pública, a moderna cidade-Estado e o mercado são os componentes básicos do imaginário social da modernidade” (2002, p. 193 e 194).

Consideraremos estes três elementos a estrutura mais ou menos direta do contrato social pela educação. Quanto ao mercado, Fourcade e Healy (2007) estenderam a discussão de Hirschman (1982) sobre a relação entre mercados e moralidade, o qual divisava três concepções de mercados segundo seus efeitos sobre a sociedade: “civilizador”, “destrutivo” e “fraco”. Na primeira, que chamam de “sonho liberal”, os mercados encorajam as virtudes pessoais de honestidade, integridade, confiança, comportamento civilizado e cooperativo, soberania do consumidor e liberdade na esfera pública, além de fornecerem incentivos e oportunidades para a inovação. Baseados nesta visão da relação entre mercado e moralidade, podemos ver um contrato social que justifica a educação como dando a todos oportunidades de progredirem com base em seus talentos. O bem público que distribui é a agregação dos bens privados (valores de troca) que o contrato social permite acumular. Denominam a segunda de “pesadelo destrutivo”, pois inverte de várias formas as pretensões do sonho liberal: os mercados justificam as ações em busca do interesse próprio. Estão associados com competitividade, corrupção e maximização do consumo; em vez de permitir seu florescimento, “mercadorizam” (*commodify*) e desumanizam os indivíduos.<sup>1</sup> O bem público dado como contribuição para a educação, aqui, é essencialmente compensatório, buscando fornecer as oportunidades de vida que o mercado não pode proporcionar a todos. Trata-se de um meio de combater a exclusão social e as barreiras que impedem o acesso, numa concepção de educação como valor de uso para benefício tanto público quanto privado. A terceira visão, a dos mercados “fracos”, inverte a direção da relação entre mercados e moralidade tanto do “sonho liberal” quanto do “pesadelo destrutivo”, para os quais mercados moldam sociedades. Nela, os mercados são o produto de sociedades e culturas, o que reflete bastante claramente o argumento do “regime político mundial” (*world polity*) sobre os modelos globais de educação (ver Meyer et al., 1992), segundo o qual o roteiro “moderno” fundamental enfatiza o progresso na ciência e no individualismo como moldando as instituições das sociedades, e a moralidade da modernidade

configura todas as instituições da sociedade e os arranjos sociais e cognitivos a elas subjacentes, inclusive os mercados.

Em substância, podemos ver aqui a base dos divisores de águas entre os modelos nacionais e regionais. Durante a maior parte dos últimos 50 anos, por exemplo, o contrato social pela educação foi informado, pelo menos na Europa Ocidental, por uma concepção de pesadelo destrutivo da relação entre mercados e moralidade. O papel da educação era o de inocular populações contra os perigos atitudinais e organizacionais do mercado, de incluir em seus processos um conjunto alternativo de valores, de proteger contra as características “destrutivas” do mercado e compensá-las. Hoje em dia, esta *orientação* para o significado da educação está nitidamente ameaçada em vários lugares e é bem distinta da dos modelos europeus que discutiremos a seguir, que se situam incontestavelmente na versão do sonho liberal da relação entre mercados e moralidade, em razão de seus pressupostos neoliberais.

Contudo, as diferenças não se devem apenas à orientação quanto ao papel da educação no contrato social. Uma segunda diferença crucial entre modelos regionais e nacionais de educação evidencia-se nas suas concepções de clientela e nas suas relações com esta. Pretendemos relacionar isso mais diretamente ao *escopo* do contrato social. Quem está incluído nele, e sobre que base?

Simplificando, nos modelos nacionais de educação, a base do contrato social dá-se essencialmente entre o Estado e o cidadão. Este não é o lugar para extensas discussões sobre o significado de cidadania ou o que este conceito implica, mas o elemento central para essas definições é que essa relação é ao mesmo tempo formal e recíproca. Jane Jenson elaborou de modo eficiente as questões a respeito da cidadania, por meio da ideia de “regimes de cidadania” – “os arranjos institucionais, regras e compreensões que norteiam e moldam as decisões políticas e despesas coincidentes dos Estados, as definições dos problemas pelos Estados e cidadãos, e as reivindicações dos cidadãos” (Jenson, 2007, p. 55). Ela distingue quatro componentes dos regimes de cidadania. O segundo, o terceiro e o quarto referem-se, respectivamente, à identificação daqueles que têm direito ao estatuto de cidadão pleno; aos mecanismos institucionais que dão acesso ao Estado e à legitimidade de tipos específicos de reivindicações; e às definições de pertencimento e identidade. O primeiro, e o mais importante neste contexto, define

Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais...

(...) os limites das responsabilidades do Estado e as diferenças das dos mercados, das famílias e das comunidades. (...) *O resultado é a definição de como produzir bem-estar, seja pelo mercado, pela reciprocidade de parentesco, pelo apoio coletivo em comunidades, ou pela solidariedade coletiva e pública, isto é, a oferta do Estado, e de acordo com o princípio de igualdade entre cidadãos [que] estabelece um lugar para a cidadania (...).* (p. 55; grifo nosso)

O que torna isso tão importante é que ela não apenas define as fronteiras das responsabilidades do Estado, mas incorpora a definição dos meios de produção e a distribuição de “bem-estar”, e, obviamente, a responsabilidade por eles. Temos aqui uma concepção clara da abrangência dos modelos nacionais de educação, em termos tanto de extensão e conteúdo quanto de alcance.

Esta não apenas introduz uma definição de cidadania, que é crucial neste contexto, mas também, de modo pelo menos igualmente importante, dirige-nos para fontes alternativas de produção de bem-estar, especificamente mercados, famílias e comunidades. A produção de bem-estar não é um “estado-ou-nada”, um jogo de soma zero. Este é um elemento crucial, ainda que negligenciado, nas discussões sobre a natureza e os benefícios da cidadania. De fato, isso mostra que a questão capital, em jogo aqui, não é tanto a “cidadania” quanto *os meios de produção e distribuição de bem-estar*. Esta distinção tem sido obscurecida na dominância do discurso da cidadania. Se reconhecermos que a cidadania é uma resposta ao problema da distribuição de bem-estar, embora altamente carregada, normativa e politicamente, podemos enxergar, nos meios de distribuição de bem-estar e nos grupos envolvidos nela, a questão “real”, a qual podemos ver como sendo basicamente uma questão de *representação* no contrato social em torno da educação. Este representa quem? Quem está representado nele? Como? Isso é fundamental para entendermos as diferenças entre modelos nacionais e regionais de educação. Em poucas palavras, quando os modelos regionais de educação não são relacionados à produção de bem-estar por meio da solidariedade coletiva e pública, ou seja, da oferta do Estado, não é possível nem desejável – pois é potencialmente enganador – vê-los como relacionados à cidadania. O que não significa que não possam trazer contribuições úteis para o bem-estar, mas estas não deveriam ser vistas como *formas de cidadania*, porém como *meios alternativos* de produção de bem-estar.

Agora, também é necessário considerar quais são as relações entre modelos regionais de educação, as suas concepções de clientela e as suas relações com esta. *O simples fato de não existirem relações “de cidadania” entre modelos regionais de educação e as pessoas a quem se dirigem não deve nos levar a presumir que não existe relação alguma.* Este é um dos principais argumentos deste artigo, pois sinaliza e determina uma possível diferença-chave entre os sistemas e modelos educacionais existentes, que, até certo ponto, estão todos vinculados a um contrato social entre Estado e cidadão, e os possíveis sistemas educacionais futuros. Quem, então, são os parceiros para o contrato social nos modelos regionais de educação?

Isso tem sido mais ofuscado que meramente obscurecido em muitos dos recentes debates sobre o assunto, os quais se fundamentam no desgosto simultâneo e igual pelas duas soluções, a do “Estado” (burocracia irresponsável) e a do “mercado” (avidez desregulada), que emergiram no período que se seguiu ao declínio do Estado-providência social-democrata, e no desejo de encontrar um “caminho do meio” entre Estado e mercado, menos duro e mais “humano” que ambos.<sup>2</sup>

Sugerimos que esses parceiros assumem duas formas: consumidores e partes interessadas (*stakeholders*). A ideia de “consumidores” de educação não é tão estranha como era 20 anos atrás. Pelo bem ou pelo mal, temos nos acostumado com a ideia da “privatização” da educação, ou da educação como “mercadoria”. Embora possamos não estar suficientemente conscientes do alcance das atividades geradas nessa área de comércio (para exemplos de desenvolvimentos verdadeiramente incríveis do envolvimento privado na educação pública e do desenvolvimento de “indústrias da educação”, ver Ball, 2007, e Meyer & Rowan, 2006), lidamos nitidamente com indústrias globais, que, até certo ponto, são regulamentadas por organismos globais como o AGCS (ver Robertson et al., 2002). Pouca atenção tem sido dada, entretanto, à base “produtor-consumidor” da relação do contrato social pela educação. Esta é bem distinta da relação entre Estado e cidadão, à qual não se reduz, na qualidade de base para modelos educacionais. Ainda que esse tipo de relação possa ser encontrado em níveis regional e nacional, está claro que, junto com os outros elementos dos modelos que estamos discutindo aqui, essa relação pode aumentar mais ainda a dificuldade e a complexidade da comparação desses modelos.

Pretende-se fazer do termo “parte interessada” um guarda-chuva recobrindo um leque de conceitos cada vez mais diversos e abrangentes, cuja base e foco estão “espessando” de diversas maneiras as relações entre os Estados e suas populações que buscam ir além das relações de cidadania política formal. Por um lado, a cidadania formal é representada como demasiadamente passiva, como limitando as oportunidades de participar de uma sociedade pela votação em eleições muito espaçadas. Simplificando muito, ela pressupõe que a relação entre Estado e cidadão se baseia em responsabilidades recíprocas. As maneiras sobre como cidadãos devem responsabilidades a Estados e obtêm direitos destes variam da cidadania “ativa” (como implicitamente oposta à passiva) até a necessidade de alimentar o capital social e tomar parte em alguns aspectos da sociedade. Todas são tentativas de estender a base de participação do cidadão de diversos modos, do iniciativo ao formal (o *workfare*,<sup>3</sup> por exemplo, em um extremo), sem esquecer o uso de alvos e referências (como vemos no caso da UE e sua promoção das “competências cívicas” como elementos-chave do seu modelo educacional). Outras versões desta abordagem privilegiam as “comunidades” como nível apropriado para a participação do cidadão ou promovem concepções de universais éticos como alternativas a contratos sociais localmente receptivos.

Contudo, não basta apontar para o maior apelo normativo desses termos relativamente “confortantes e tranquilizadores”, dos quais “cidadania” é um exemplo clássico. É importante reconhecer que um dos eixos centrais do projeto de globalização neoliberal é precisamente reduzir o papel do Estado na economia, privatizar suas atividades e, mais significativamente para os nossos propósitos, despolitizar coisas como a produção e distribuição de bem-estar, tornando-as passíveis de cálculos técnicos, assim como os processos que as governam, sujeitando-os a auditorias não financeiras (em uma palavra, ao projeto da Nova Administração Pública). Por um lado, esse processo leva ao estabelecimento de discursos apolíticos, ou mesmo antipolíticos, como os sobre cidadania e capital social, mas, por outro, sua natureza intrinsecamente política fica exposta.

Desenvolverei muito brevemente aqui o argumento de que duas consequências relacionadas, embora não suficientemente analisadas, da série de projetos e processos que chamamos de globalização são: (a) os Estados-nações não foram responsáveis pelos problemas que

lhes ocorreram e (b) embora estes fossem da sua responsabilidade, não os entenderam e não tinham “modo óbvio” para lidar com eles. Isso abriu um vasto espaço de oportunidades para “empresários de conselhos políticos” e, particularmente, para organizações internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a EU. Contudo, não existe, entre essas organizações internacionais, uma única interpretação concordante do paradigma dominante; antes, competem entre si no terreno do conhecimento/perfícia consensual para elas, o qual se baseia nas suposições cognitivas das correntes dominantes da profissão econômica (ver Fourcade, 2009), na existência de um mercado global e na necessidade de expandi-lo para criar mais oportunidades para as soluções de mercado preferidas, na necessidade de minimizar e focalizar o papel do Estado e na contribuição central, embora diferente, da educação para o desenvolvimento econômico e sua importância como parte das políticas sociais produtivas.

O resultado é um modelo educacional parcialmente baseado nas categorias estatísticas das quais recebe sua substância e influência, que nos indica a natureza do mundo em que estamos vivendo e como este precisa ser mudado. Conta-nos que tipos de conhecimento têm mais valor neste mundo e como esse conhecimento deveria ser desenvolvido e distribuído. Esses projetos não se destinam a substituir as formas nacionais existentes, embora se possa esperar que as influenciem. Contudo, oferecem, efetivamente, um conjunto distinto de alternativas, voltadas à melhoria da contribuição da educação para a Economia do Conhecimento de modos que não podem ser alcançados apenas pelos esforços de cada Estado-nação.

Um ponto-chave aqui é que a substância do espaço de oportunidade não envolveu tanto as organizações internacionais que fornecem *respostas* aos novos desafios da “globalização” quanto presume implicitamente a maioria das abordagens sobre o trabalho das organizações internacionais em educação, mas que estas *delimitaram e definiram a natureza* desses novos desafios, tanto pelo discurso quanto pelas estatísticas. Ou seja, especificam e formulam a natureza dos problemas enfrentados pelos sistemas nacionais pela natureza das soluções que fornecem.

E conseguiram especificar a natureza das mudanças que o capitalismo neoliberal destina à educação essencialmente porque os sistemas educacionais existentes as interpretaram de modos incrementalistas ou dependentes de trajetórias, ou não tinham capacidade nacional ou

desejo político de lidar com elas. Aqui, definições frouxas da “globalização” forneceram espaços tanto para que as organizações internacionais a especifique mais estreitamente quanto uma justificativa para que os governos nacionais se “curvem” diante de sua lógica inexorável.

Uma das principais formas que esse exercício assumiu foi “delinear” os problemas educativos em nível nacional, em vez de resolvê-los ou trazer respostas para eles, *representando-os como problemas que podem/devem ser localizados em escala diferente, a saber, em escala ou nível regional*. É crucial notar, até certo ponto, que esses modelos regionais de educação configuram e constroem, necessariamente e ao mesmo tempo, as próprias regiões de modos novos e diferentes. A “Europa” de 2009 é muito diferente da “Europa” de 1999 e da de 1989, embora seu território total mal tenha mudado.

Esse delineamento teve uma plausibilidade clara fora das estruturas das organizações internacionais. Dale e Robertson (2002) apontaram para a importância crescente do regionalismo em educação. Argumentaram que, embora as três maiores organizações regionais que observaram – o Acordo de Livre Comércio Norte-Americano, o Acordo de Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico e a União Europeia – tivessem diferentes modos operatórios e interesses em educação, suas razões de ser foram essencialmente as mesmas: buscar proteção coletiva contra as ameaças da globalização, por um lado, e, onde forças políticas e sociais particulares usavam a ameaça do global aos interesses nacionais, propor uma nova escala na qual promover tipos particulares de projetos e interesses adicionais, os quais, por sua vez, constituíram essa plataforma. Os objetivos e problemas primários das organizações regionais são o acesso à economia mundial e como melhorá-lo, as assimetrias entre membros e como neutralizá-las, e o ajuste e como pagar por ele. Juntos, esses pontos significam que “um bloco comercial... precisa de um conjunto forte de instituições regulatórias não mercadológicas para combater as imperfeições e falhas do mercado” (Drache, 2000).

Além disso, a competição entre blocos regionais contribui de modo expressivo para o que conhecemos como “globalização”. Contudo, isso não significa que as consequências da “governança global” se reduzem ou reduziram a essa tríade, nem que existem limites econômicos, políticos e ecológicos à competição ou que os blocos regionais

são meramente “receptivos” aos caprichos da economia mundial. O que deu uma nova importância à ideia de regionalismo. Como Charles Oman (1994, p. 12) assinalou mais de 15 anos atrás: “(...) Globalização e regionalização constituem um desafio duplo para as empresas e os governos dos países em desenvolvimento”.

Ambos os fenômenos estão criando oportunidades para fortalecer a integração Norte-Sul, e aprimorar o crescimento da produtividade, da competitividade e dos padrões de vida dos países em desenvolvimento. Mas, para muitos países, isso também traz a ameaça da exclusão involuntária do “mundo tripolar” emergente. O reconhecimento dessa ameaça serviu de incitação ao desenvolvimento de organizações regionais mundo afora – inclusive nas que ainda não tinham reconhecido que eram uma “região”.

A construção do regionalismo passou então a ser representada como um dos principais problemas enfrentados pelos Estados-nações, com o qual tinham de lidar sozinhos. Isso foi inevitavelmente mais nítido na área do comércio, mas não se limitou a ela, em parte porque, durante esse período, a Europa tornou-se claramente, por assim dizer, o “modelo” para o “modelo regional”, tanto na educação como em outras partes. Tornou a importância do regionalismo muito mais séria e extensivamente que qualquer outra área, especialmente em seus esforços para competir econômica e politicamente com os Estados Unidos, e alega ter tido sucesso com essa abordagem.

Mais particularmente, ao menos no caso da Europa, o regionalismo deixou de ser uma estratégia defensiva para se tornar um modelo exportável no mundo inteiro. Robertson argumenta que implantar novas atividades regionalizadoras dentro e além da Europa deveria ser visto como algo que envolve uma combinação de atividades e mecanismos que operam dentro e por intermédio das nações e regiões, como:

A afirmação da soberania territorial contingente (Elden, 2006) e do status de Estado, por parte da Europa; a extensão do projeto político da Europa para outras reivindicações geoestratégicas; a atratividade, para os atores nacionais de economias vizinhas e mais distantes, da utilidade das ferramentas da educação superior européia para corretar transformações internas; o desejo, globalmente orientado, de exportar e importar instituições de educação de nível superior e economias nacionais para além das fronteiras da Europa, de modo a alinhar suas arquiteturas e

suas estruturas reguladoras e maximizar sua posição de mercado; a emergência do poder normativo da Europa no palco global. (Robertson, 2009, p. 1)

Este é claramente o caso da educação superior. A Europa tem evidenciado importantes esforços para construir uma educação política, essencialmente em busca de objetivos econômicos e geopolíticos, embora com resultados variados (ver Dale & Robertson, 2009), insistindo que uma dimensão europeia para a educação é uma parte crucial da sua contribuição para a média de produção e distribuição de bem-estar. Significativamente, inclusive no caso de educação superior na América Latina, que nos interessa, buscou não apenas expor-se e divulgar-se como modelo a ser mais ou menos passivamente emulado, mas também se dedicou ativamente a “exportar” o *modelo* europeu como projeto geopolítico. Devemos ter muito claro, aqui, que isso não deve ser visto meramente como uma extensão da “educação de exportação”, uma tentativa de melhorar a parte da Europa no mercado de *commodities* da educação superior. Por mais que este seja um elemento da estratégia, não a exaure de modo algum.

De fato, o modelo de Bolonha para a educação superior é um pacote muito coerente, que inclui uma “arquitetura de diplomas”, numa sequência 3-2-3 (anos) para graduação, mestrado e doutorado; um sistema de transferência de crédito; um sistema incipiente de garantia de qualidade; e, em particular nas experiências na América Latina, uma ênfase forte nos resultados e nas competências da aprendizagem como base de progresso. Este último deu ensejo ao *ALFA-Tuning America Latina Project* (Projeto Sintonizar a América Latina), lançado em 2003 com o apoio da Comissão Europeia. Trata-se de uma iniciativa ambiciosa, que envolve 18 países (inclusive Argentina, Bolívia, Cuba, México e Venezuela) e 180 universidades. Entre as matérias contempladas estão Educação, História, Medicina, Geologia, Física e Matemática. Tal empreendimento passou por uma pesquisa das visões de alunos, empregadores e universidades sobre a aprendizagem de habilidades e competências na matéria especificada, para depois juntá-las de modo que se desenvolvesse uma ferramenta de tradução dentro da região latino-americana e em relação à UE (Beneitone et al, 2007). Esta iniciativa intensificou, firmou e recontextualizou a atividade europeia na América Latina, o que incluiu a implementação da arquitetura para

a educação superior de Bolonha no continente, a fim de reorganizar o setor da educação superior e torná-lo mais “eficiente”.

Duas características básicas, facilmente subestimadas, desse projeto são que foi preciso reconstruir as concepções da ideia tanto de modelo regional de educação superior quanto de educação superior como setor. No que tange à primeira, embora existam muitos exemplos da construção da “América Latina” como espaço político-econômico (ver Rodriguez-Gomez, para um relato muito interessante de como quatro organizações internacionais [Banco Mundial, UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina e Banco Interamericano de Desenvolvimento] tentaram isso de diferentes maneiras, cujo ponto comum parece ser o fato de terem tratado [especialmente as duas primeiras] a América Latina como um ajuntamento de Estados separados num mesmo espaço geográfico, e não, propriamente, como uma entidade), nunca se alcançou o tipo de “densidade” regional e o leque de atividades que o modelo da UE contém e promove. Também existe uma história de “assistência ao desenvolvimento” da UE para a América Latina, como nos programas ALFA, por exemplo. Contudo, o que o modelo de Bolonha para a educação superior implica vai muito além da assistência técnica. De certo modo, é isso que torna a UE importante nesta área: demonstrou a possibilidade de um espaço regional. Quanto à segunda, o discurso tradicional em torno do desenvolvimento da universidade na América Latina não passou disto: focalizou a universidade quase que exclusivamente como uma instituição, não como setor. Essa história também varia, especialmente em resposta a transformações em nível global (ver Torres & Schugurensky, 2002), mas a especificação de um setor de *educação superior* regional parece ser um novo ponto de partida. A mudança é do debate sobre o modelo de uma universidade nacional para o debate em torno de um modelo regional de educação superior.

Obviamente, isso não significa que o modelo tenha sido plena ou mesmo parcialmente implementado. Embora, em decorrência de uma série de razões históricas complexas (Brunner, 2009; Bernasconi, 2007), haja uma resistência considerável à ideia de qualquer coisa como uma “Área de Educação Superior Latino-Americana”, tudo não pode se resumir a isso. Não é apenas nos resultados do processo que podemos esperar encontrar o efeito do modelo de Bolonha de educação superior na América Latina e os dois acadêmicos referidos anteriormente reconheceram sua mais ampla significação. Brunner, por exemplo, argumenta que

Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais...

o maior impacto do processo de Bolonha foi levantar novas questões, como a relevância do currículo para o emprego e a importância da garantia de qualidade. Sustenta que sua importância se deve às discussões que estimulou e chega ao ponto de sugerir que “é em parte responsável pelo mais entusiasmado debate sobre o futuro das instituições terciárias de educação desde os anos de 1960” (2009, p. 18).

#### Diferenças entre modelos nacionais e regionais de educação

Finalmente, quero brevemente chamar a atenção para diferenças importantes entre os modelos nacionais e regionais de educação por meio do caso paradigmático da UE. Primeiro, é capital notar aqui que a Europa não é um “Estado” no modelo westfaliano, nem a “europeanização” – para a qual pode esperar-se que um “modelo europeu de educação” contribua – é um projeto de “construção de Estado”. Embora a Europa possa ter algumas características de “cidadania”, como eleger deputados, seus cidadãos têm poucos direitos, além deste, e não têm deveres.

Segundo, os espaços e as políticas educacionais europeus não devem absolutamente ser considerados equivalentes aos espaços e às políticas educacionais nacionais nem como versões ampliadas destes: diferem qualitativa e quantitativamente. Repousam sobre a alegação de que o *Espaço Educacional Europeu* (EEE) pode ser visto como uma estrutura de oportunidades delimitada: a) *formalmente* pelas responsabilidades do Tratado, que faz da educação um assunto para os Estados-membros, sujeito a subsidiariedade; b) *substantivamente* pela meta da construção da Europa como a economia mais competitiva e socialmente coesiva do mundo; e c) *organizacionalmente* pelas atividades de educação da Comissão Europeia.

Terceiro, o que distingue de modo decisivo o EEE dos espaços educacionais nacionais é que apenas se preocupa com a educação *na medida em que pode ser vista como relacionada a metas e implicações específicas (Lisboa)*. Quer dizer, o EEE caracteriza-se pelos seus escopo e objetivo relativamente sucintos e concentrados. Muitas das questões que pressionam mais diretamente os Ministérios da Educação nacionais – questões de contrato social como acesso, equidade, eficácia e eficiência – são relativamente periféricas ao EEE tanto em termos de substância – sua relevância para Lisboa – quanto de forma – educação como responsabilidade dos Estados-membros.

Quarto, as limitações impostas pela subsidiariedade, por um lado, e o escopo relativamente estreito da “educação”, pelo outro, significam que, em termos de modelo educacional, (1) qualquer coisa “parcida com política” teria a forma de “paradigmas de política”, que vão “provavelmente refletir um processo muito diferente, marcado por mudanças radicais nos termos centrais do discurso político” (Hall, 1993, p. 279) mais do que por reformas políticas (*dentro* dos discursos políticos); (2) os modelos educacionais devem assumir a forma não de “programas”, mas de “ontologias de programas”, que objetivem dar conta de *como* programas, políticas, etc. realmente funcionam; consistem essencialmente na “teoria” do programa como oposta ao seu conteúdo (Pawson, 2002, p. 342); (3) essas produções, embora necessariamente “políticas”, hão de ser “despolitizadas”; e (4) dirigidas ao nível dos *sistemas* educacionais dos Estados-membros (em que um Estado-membro pode ser mais receptivo à opinião “europeia”, a qual pode fortalecer seus próprios planos de mudança) e não às *políticas* de educação (que precisam contemplar questões mais amplas do contrato social) nos Estados-membros.

Portanto, os modelos educacionais europeus são qualitativamente diferentes dos modelos nacionais em escopo, governança e representação, embora sua orientação possa ser vista como muito mais estreita e mais focada que a da maioria dos modelos nacionais.

### Conclusão

Este artigo tentou desenvolver quatro temas principais derivados da problemática do surgimento de modelos educacionais regionais e nacionais, exemplificando-os no caso de uma suposta “exportação” do modelo europeu de educação superior para a América Latina.

Primeiro, tentou mostrar por que e como a comparação de modelos em escalas diferentes não é tão simples como pode parecer à primeira vista. A razão para tanto é que “modelos” em escalas diferentes têm tipos diferentes, não necessariamente associados às mesmas concepções de “educação”. Tentamos mostrar isso realçando as principais características de “sistemas educacionais nacionais” como modelo-“padrão”, que nos permitem julgar os outros. Argumentamos que as diferenças se devem ao fato de as especificidades do nível nacional estarem

Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais...

estreitamente associadas a uma concepção de contrato social entre Estado e cidadãos, para a qual não há equivalente em outros níveis.

Segundo, o texto tentou mostrar que os modelos regional e global diferem do modelo nacional em termos de orientação (postura quanto à relação entre mercado e moralidade), escopo (quem está incluído no modelo, e com respeito a que leque de atividades), governança (os meios de coordenação da educação e outras políticas) e representação (a natureza da relação entre produtores e receptores de bem-estar).

Portanto, os modelos regionais de educação, tais como concebidos neste artigo, tendo o sistema UE/Bolonha como caso paradigmático, podem ser vistos como *sui generis*. Nisso representam uma contribuição distinta e relativamente nova para o pensamento sobre a natureza e as formas de educação política, em uma era globalizante.

Finalmente, tentamos mostrar a natureza e a importância das condições políticas e econômicas sob as quais os modelos regionais de educação foram delimitados e os fins aos quais se destinam. Isso reforçou os primeiros argumentos a respeito da dificuldade de encontrar bases para comparar e comensurar modelos. Sugerimos também uma tentativa de conclusão, segundo a qual os modelos poderiam ser vistos como discursos paralelos, podendo se influenciar mutuamente, que operam com diferentes propósitos e clientelas e são moldados por condições diferentes, o que pode formar a base de uma divisão de trabalho funcional e escalar.

*Recebido e aprovado em agosto de 2009.*

## Notas

1. O contraste entre as interpretações de “sonho liberal” e “pesadelo destrutivo” da relação entre mercados e moralidade mostra-se muito claramente nos argumentos contra e a favor da educação particular.
2. Num artigo sobre o “Terceiro Setor” (foi o termo mais geral que consegui achar) intitulado “State, market and...?” (Estado, Mercado e...?), que apresentei em uma conferência destinada a comemorar o “ano da família”, identifiquei 12 diferentes alternativas “brandas” para Estado e mercado (ver Dale, 1992).
3. N. do T.: Programas em que os desempregados têm de realizar trabalho comunitário ou frequentar cursos de formação profissional em troca de um subsídio-desemprego.

## Referências

- AGNEW, J. *Geopolitics: re-visioning world politics*. London: Routledge, 1998.
- BALL, S.J. *Education PLC: understanding private sector participation in public sector education*. Abingdon: Routledge, 2007.
- BENEITONE, P. et al (Ed.). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe Final (Proyecto Tuning, América Latina 2004-2007). Bilbao and Groningen, 2007. 429p.
- BERNASCONI, A. Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review*, Chicago, v. 52, n. 1, p. 27-52, 2007.
- BRUNNER, J.J. Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases por un nuevo contrato. In: COURAN, H. (Ed.). *Políticas comparadas en educación superior*. Santiago: FLACSO, 1993.
- BRUNNER, J.J. The Bologna process from a Latin American perspective. *Journal of Studies in International Education*, jan. 2009.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *Presidency conclusions of the Lisbon European Council, 23-24 March 2000*. Brussels: CEC, 2000.
- DALE, R.; ROBERTSON, S.L. The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 46, n. 1, p. 10-36, 2002.
- DALE, R.; ROBERTSON, S.L. Beyond methodological “isms” in comparative education in an era of globalisation. In: KAZAMIAS, A.; COWAN, R. (Ed.). *Handbook on comparative education*. Dordrecht: Springer, 2007.
- DALE, R. *The Lisbon declaration, the reconceptualisation of governance and the reconfiguration of European educational space*. Paper presented at the seminar Governance, Regulation and Equity in European Education Systems, Institute of Education, London University, 20 March 2003.

Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais...

DALE, R. Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 41, n. 2, p. 117-149, 2005.

DALE, R. Repairing the deficits of modernity: the emergence of parallel discourses in higher education in Europe. In: EPSTEIN, D. et al. (Ed.). *World yearbook of education 2008 – geographies of knowledge, geometries of power: framing the future of higher education*. London: Routledge, 2007.

DALE, R. Contexts, constraints and resources in the development of European education space and European education policy. In: DALE, R.; ROBERTSON, S.L. (Ed.). *Globalisation and Europeanisation in education*. Wallingford: Symposium, 2009a.

DALE, R. Studying globalisation and Europeanisation in education: Lisbon, the open method of coordination and beyond. In: DALE, R.; ROBERTSON, S.L. (Ed.). *Globalisation and Europeanisation in education*. Wallingford: Symposium, 2009b.

DRACHE, D. Trade blocs: the beauty or the beast in the theory? In: STUBBS, R.; UNDERHILL, G.R.D. (Ed.). *Political economy and the changing global order*. 2. ed. Don Mills, Ontario: Oxford University Press, 2000. p. 184-97.

FOURCADE, M. *Economists and societies: discipline and profession in the United States, Britain and France, 1890s to 1990s*. Princeton: Princeton University, 2009.

FOURCADE, M.; HEALY, K. Moral views of market society. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, v. 33, p. 285-311, 2007. (no prelo)

GREEN, A. *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and the United States*. London: Macmillan, 1990.

HALL, P.A. Policy paradigms, social learning and the State: the case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, New York, v. 25, n. 3, p. 275-29, 1993.

HIRSCHMAN, A.O. Rival interpretations of market society: civilizing, destructive, or feeble? *Journal of Economic Literature*, Nashville, v. 20, p. 1.463-1.484, 1982.

JAYASUIRYA, K. Authoritarian liberalism, governance and the emergence of the regulatory state in post-crisis East Asia. In: RUBINSON, R. et al (Ed.). *Politics and markets in the wake of the East Asian crisis* London: Routledge, 2000. p. 315-330.

JENSON, J. The European Union's citizenship regime: creating norms and building practices. *Comparative European Politics*, v. 5, p. 53-69, 2007.

JESSOP, B. L'imaginaire économique et l'économie politique des échelles (The economic imaginary and the political economy of scale). In: PASQUIER, R.; SIMOULIN, V.; WEISBEIN, J. (Dir.). *La gouvernance territoriale: pratiques, discours et théories*. Paris: LGDJ, 2007. p. 65-85. (Droit et société, série politique, 44)

KEELING, R. The Bologna process and the Lisbon research agenda: the European commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, Oxford, v. 41, n. 2, p. 203-233, 2006.

LEE, B.; LIPUMA, E. Cultures of circulation: the imaginations of modernity. *Public Culture*, Chicago, v. 14, n. 1, p. 191-213, 2002.

MEYER, J.; BENAVOT, A.; KAMENS, D. *School knowledge for the masses*: world models and national primary curricular categories in the twentieth century. Philadelphia: Falmer Press, 1992.

MEYER, H.-D.; ROWAN, B. *The new institutionalism in education*. Albany: State University of New York, 2006.

OMAN, C. *Globalisation and regionalisation*: the challenge for developing countries. Paris: OECD, 1994.

PAWSON, R. Evidence-based policy: the promise of realist synthesis. *Evaluation*, London, v. 8, n. 3, p. 340-358, 2002.

ROBERTSON, S. The EU, regulatory State regionalism and new modes of higher education governance. Presentation to the panel "Constituting the knowledge economy: governing the new regional spaces of higher education". New York: International Studies Association Conference, 2009.

Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais...

ROBERTSON, S.; BONAL, X; DALE, R. GATS and the education service industry. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 46, n. 4, p. 472-497, 2002.

RODRIGUEZ-GOMEZ, R.; ALCANTARA, A. Multilateral agencies and higher education reform in Latin America. *Journal of Education Policy*, London, v. 16, n. 6, p. 507-525, 2001.

SANTOS, B.S. *Toward a new legal common sense*. London: Butterworths, 2002.

SMITH, G. When “the logic of capital is the real which Lurks in the background”: programme and practice in European regional economies. *Current Anthropology*, Chicago, v. 47, n. 4, p. 621-39, 2006.

TAYLOR, C. Modern social imaginaries. *Public Culture*, Baltimore, v. 14, n. 1, p. 91-124, 2002.

TORRES, C.A.; SCHUGURENSKY, D. The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. *Higher Education*, Amsterdam, v. 43, p. 429-455, 2002.