

**A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave\***

**Global education policy: key concepts and theoretical frameworks**

**La política educativa global: conceptos y marcos teóricos clave**

Antoni Verger\*\*

**Resumo:** Este artigo sistematiza os principais componentes conceituais e teóricos da Política Educacional Global como um campo de estudos emergente. Os estudos sobre Política Educacional Global têm por objetivo analisar como se constitui a agenda educacional global, e o impacto de dinâmicas globais de distinta natureza na promoção da mudança educacional. A globalização produz múltiplos efeitos, tanto diretos quanto indiretos sobre a política educacional. A globalização tem gerado novos problemas educacionais e sociais que a política educacional deve enfrentar; intensificou o fluxo internacional e o intercâmbio de ideias sobre a reforma educativa; tem facilitado a constituição de redes transnacionais de especialistas; e tem gerado mudanças de escala nos processos de formulação de políticas educacionais. No entanto, a influência destas e de outras dinâmicas globais nos sistemas educativos nacionais nem sempre é fácil de se observar, distinguir ou rastrear empiricamente. Geralmente, o campo da política educacional se assemelha mais a um mercado desordenado de ideias sobre política educacional que, apesar de sua natureza hierárquica, não está estruturado de acordo com centros de difusão muito bem identificados e periferias receptivas, mas estrutura-se através de dinâmicas multi-escalares muito mais complexas. Como uma forma de abordar estes desafios, o artigo apresenta uma revisão das perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas mais proeminentes que pesquisadores têm usado na relação entre globalização e mudança educacional, incluindo a teoria da cultura mundial, a economia política internacional, a teoria do empréstimo de políticas, o enfoque da mobilidade das políticas.

**Palavras-chave:** Globalização. Política educacional. Governança global.

**Abstract:** This paper reflects on the main conceptual and theoretical components of global education policy as an emerging field of studies. Global education policy research looks at how global education agendas are being constituted, and by whom, and what are the implications of global dynamics of a different nature in the promotion of education policy change. Globalization produces multiple effects, both direct and indirect, on education policy systems. Globalization has generated new social and educational problems that education policy is expected to address; it has intensified the international flow and exchange of policy ideas on educational reform; it has facilitated the constitution of influential transnational networks of experts and, overall, has contributed to rescale policy-making processes in an unprecedented way. Nonetheless, the influence of these and other global developments in national education systems is not always easy to observe, distinguish or track empirically. Overall, the global

\* Tradução do Inglês para Português de Janete Bridon. Revisor de tradução: Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho – Portugal).

\*\* Professor da Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: <antoni.verger@uab.cat>.

education policy field resembles more a messy market of policy ideas that, albeit its hierarchical nature, is not structured according to very well defined centers of diffusion and receptive peripheries, but through more complex multi-scalar dynamics. As a way to address these challenges, the paper also reviews the most prominent theoretical, epistemological and methodological perspectives that scholars are using to study the relationship between globalization and educational change, including world culture theory, international political economy perspectives, policy borrowing and lending, or the policy mobilities approach.

**Keywords:** Globalization. Education Policy. Global governance.

**Resumen:** Este artículo sistematiza los principales componentes conceptuales y teóricos de la Política Educativa Global como un campo de estudios emergente. Los estudios sobre Política Educativa Global tienen por objetivo analizar cómo se constituye la agenda educativa global, y el impacto de dinámicas globales de distinta naturaleza en la promoción del cambio educativo. La globalización produce múltiples efectos, tanto directos como indirectos, sobre la política educativa. La globalización ha generado nuevos problemas educativos y sociales que la política educativa debe afrontar; ha intensificado el flujo internacional y el intercambio de ideas sobre reforma educativa; ha facilitado la constitución de redes transnacionales de expertos; y ha generado cambios de escala en los procesos de formulación de políticas educativas. No obstante, la influencia de éstas y otras dinámicas globales en los sistemas educativos nacionales no siempre es fácil de observar, distinguir o rastrear empíricamente. En general, el campo de la política educativa global se asemeja más a un mercado desordenado de ideas sobre política educativa que, a pesar de su naturaleza jerárquica, no está estructurado en base a centros de difusión muy claros, sino que se desarrolla más bien mediante dinámicas multi-escalares mucho más complejas. De cara a abordar estos desafíos, el artículo revisa también las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas más prominentes con las que abordar el estudio de la relación entre la globalización y el cambio educativo. Entre ellas, se incluyen la teoría de la cultura mundial, la economía política internacional, la teoría de los préstamos de políticas, o el enfoque de la movilidad de políticas.

**Palabras clave:** Globalización. Política educativa. Gobernanza global.

## Introdução

Atualmente, reformas educacionais semelhantes e um determinado jargão comum para referir as políticas de educação estão sendo aplicados em muitas partes do mundo, em locais incrivelmente diversos, tanto culturalmente como em termos de desenvolvimento econômico. Os programas de políticas educacionais<sup>1</sup>, tais como pedagogias centradas na criança, maior autonomia de gestão escolar, modelos de *accountability*, parcerias público-privadas ou esquemas de transferências condicionais estão sendo discutidos e implementados em todos os lugares, ao ponto de terem adquirido o status de “políticas educacionais globais” (PEG). Cada vez mais, pesquisadores provenientes de diferentes disciplinas e subdisciplinas como a educação comparada, a sociologia política, a antropologia e as ciências políticas, estão prestando atenção à globalização das políticas educacionais. Tradicionalmente, os estudiosos têm utilizado termos muito diversos para referir-se à globalização da política educacional, a saber: difusão, empréstimos, transferência, convergência ou políticas *vijantes*, entre outros.

No entanto, paradoxalmente, pesquisas existentes sobre globalização e educação nem sempre incorporam processos de globalização em seu quadro analítico, pelo menos de forma abrangente. Muitas vezes, as pesquisas sobre o tema não fornecem uma descrição de como e por que razão as políticas são construídas globalmente e se estabelecem em agendas globais. Elas estão focadas na

---

<sup>1</sup> Programas de políticas podem ser definidos como “[...] idéias técnicas e profissionais que especificam relações de causa e efeito e prescrevem um curso preciso de ação política” (CAMPBELL, 2004).

dimensão internacional do processo político, ou seja, elas analisam a transferência de políticas “[...] dentro dos países e entre os países” (STONE, 2004, p. 554) ou como uma “prática de cruzamento de fronteiras” (PECK; THEODORE, 2010, p. 169), mas não compreendem a dimensão global que a formulação de políticas educacionais está agora adquirindo. Outro problema habitual na literatura de transferência de políticas é que, muitas vezes, implica uma dicotomia entre os “níveis” locais e globais e os representa como camadas separadas de governança educacional (MUKHOPADHYAY; SRIPRAKASH, 2011). Ao fazê-lo, a pesquisa não consegue capturar a complexidade da política global e o fato de que diferentes escalas políticas são mutuamente constituídas (ROBERTSON; BONAL; DALE, 2002). Além disso, muitas pesquisas sobre PEG não fornecem evidências empíricas suficientemente ricas sobre a interação entre processos de globalização e recontextualização. Fazer isso é metodologicamente desafiador, mas se tentarmos entender as políticas educacionais de forma global, o estudo das relações complexas entre ideias globais, sua disseminação e recontextualização em ambientes locais torna-se uma tarefa fundamental (BALL, 1998).

De fato, levar a globalização a sério demanda revisar as principais questões que fundamentam a agenda de pesquisa da educação comparada (DALE, 2005). Há pelo menos quatro conjuntos principais de questões de pesquisa interligadas que podem contribuir para colocar a globalização no centro dos estudos de políticas educacionais. Essas questões permitem-nos analisar todo o processo de política educacional global: da seletividade estrutural de certas políticas à sua implementação real em contextos particulares.<sup>2</sup> São elas:

1 – Qual a natureza da relação entre globalização e processos de mudança educacional? Por que a “política educacional global” está acontecendo?

2 - Como as agendas de educação global e as soluções de políticas globais são formuladas e constituídas, e por quem? Por que certas políticas - e não outras - tornam-se selecionadas e privilegiadas nas agendas globais?

3 - Em que medida as políticas educacionais globais são divulgadas de forma eficaz? Por que os formuladores de políticas locais e os profissionais as adotam?

4 - Quais são os elementos e as instituições de mediação que afetam a tradução e a recontextualização de políticas globais em contextos educacionais específicos? Quais são os desafios específicos associados à atuação de políticas educacionais globais em contextos específicos, incluindo dinâmicas de resistência?

Neste artigo, discuto como diferentes abordagens teóricas na educação comparada e nos estudos de políticas educacionais têm tratado esses diferentes grupos de perguntas. Especificamente, na primeira seção, revisito as principais macroabordagens que explicam a globalização da política educacional da perspectiva de impulsionadores globais. Na segunda seção, foco em como diferentes estudiosos conceituam o papel de organizações internacionais e outros atores internacionais na disseminação e no enquadramento global das políticas educacionais. Na terceira seção, concentro-me na teoria da política educacional global na perspectiva dos atores de políticas nacionais que se envolvem e adotam elementos da agenda global de educação. Na quarta seção, reflito sobre essas perspectivas visando a recontextualização das políticas educacionais globais no âmbito local. Na conclusão, sintetizo as principais teorias de educação global abordadas neste artigo.

<sup>2</sup> Não quero dizer aqui que cada iniciativa de pesquisa de PEG deve abordar todas essas questões, pois exigiria uma grande quantidade de tempo, de recursos e de coleta de dados.

## Teorização da política educacional global

Existem duas macro-abordagens principais que exploram amplamente a relação entre a globalização e a política educacional, bem como qual a natureza dos impulsionadores globais que afetam a mudança educacional. Refiro-me, por um lado, ao institucionalismo sociológico, representado na educação comparada pela teoria da “Sociedade Mundial” (também conhecida como Teoria da Cultura Mundial) e, por outro, às abordagens da economia política internacional que encontra na “Agenda globalmente estruturada para a educação” uma das suas formulações mais notáveis.

Teóricos da Sociedade Mundial argumentam que um único modelo global de escolarização se espalhou pelo mundo como parte da difusão de um modelo mais geral culturalmente incorporado do Estado-nação moderno (ANDERSON-LEVITT, 2003). A necessidade de Estados-nação conformarem-se com um ideal internacional do Estado burocrático racionalizado levou a um processo de isomorfismo e convergência institucional (DREZNER, 2001). De acordo com essa abordagem teórica, os Estados-nação expandem a escolaridade como parte de um processo mais amplo de adesão aos modelos mundiais da organização da soberania (o Estado moderno) e da organização da sociedade como composta de indivíduos (a Nação moderna) (MEYER et al., 1997). A educação é uma área fundamental para que os governos demonstrem para a comunidade internacional que estão construindo um Estado moderno. Os estudiosos da Sociedade Mundial têm validado sua tese de forma empírica, mostrando, por exemplo, que a expansão escolar nos países africanos não tem sido tão relacionada ao seu nível de desenvolvimento, de industrialização ou de urbanização, mas o quão perto esses países têm estado de poderes Coloniais e influência Ocidental (MEYER; RAMIREZ; SOYSAL, 1992a).

Pesquisas da Sociedade Mundial problematizam a suposição de que as medidas educacionais são globalmente aplicáveis, independentemente das necessidades e das capacidades dos países que as adotam. Eles observam que as políticas educacionais (mas também de saúde, políticas fiscais, etc.) estão sendo adotadas de uma forma bastante rotineira em todo o planeta devido a razões de legitimação externas e internas. Isso é algo especialmente desafiador para os países em desenvolvimento, uma vez que, apesar de terem menos recursos e capacidade organizacional do que os países ricos, eles sentem pressões similares para cumprir os imperativos da reforma educacional (MEYER et al., 1997). No entanto, para esses estudiosos, o ponto principal não é se a política educacional do Estado é influenciada de forma exógena, mas sim o fato de o Estado ser, ele próprio, uma entidade construída exogenamente.

Estudiosos da Sociedade Mundial não se concentram tradicionalmente em modelos específicos de reforma da política educacional, mas na constituição da própria educação como modelo mundial. Esses estudiosos também têm realizado extensas pesquisas sobre convergência internacional em torno de conteúdos curriculares (MEYER et al., 1992b) e, mais recentemente, sobre o isomorfismo institucional na política de Educação Superior (RAMIREZ, 2006), sistemas de aprendizagem ao longo da vida (JAKOBI, 2009), avaliação educacional (BENAVOT; TANNER, 2008), descentralização escolar (ASTIZ, 2006), ou educação multicultural (TERRA; BROMLEY, 2012).

Alguns autores, apesar de estritamente não fazerem parte da escola da Sociedade Mundial, seguem uma abordagem análoga neoinstitucionalista e centrada na cultura para analisar a reforma educacional. Esse é, por exemplo, o caso de Schriewer e Martinez (2004) que argumentam que as decisões sobre a política educacional (e, mais amplamente, as concepções educacionais dos formuladores) são afetadas pela disseminação de um relato cultural de desenvolvimento e ideologia educacional de âmbito mundial. Com base no trabalho de Luhmann, esses autores propõem o conceito de “externalização” para analisar a

forma como os formuladores de políticas argumentam sobre a necessidade de uma reforma educacional baseada em modelos externos.<sup>3</sup> A externalização pode ser sutil e não se referir a modelos específicos, mas a uma rede de normas e de crenças que tornam os representantes nacionais mais receptivos à reforma educacional. As reformas educacionais estão, portanto, incorporadas a uma teia universalizada de ideias sobre desenvolvimento e problemas sociais, “[...] uma rede de referências recíprocas que leva uma vida própria, movendo, reforçando e dinamizando a universalização mundial de ideias educacionais, modelos, padrões e opções de reforma” (SCHRIEWER, 2000a, p. 334).

As teorias da *Economia Política Internacional* (EPI) não colocam tanta ênfase em fatores culturais ou ideacionais, mas em econômicos como os principais impulsionadores da mudança educacional. De acordo com a abordagem da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), a economia capitalista mundial é a força motriz da globalização e a primeira fonte causal de múltiplas transformações manifestadas em diferentes setores políticos, incluindo na educação (DALE, 2000).

O modelo da Sociedade Mundial tem uma teoria implícita em que a legitimação, tanto interna quanto externa, é o principal problema a ser considerado pelo Estado. Em contraste, para a AGEE, além de fornecer a base de legitimação, os principais problemas do Estado incluem apoiar o regime de acumulação e proporcionar um contexto para a sua reprodução (ROBERTSON; BONAL; DALE, 2002). Os problemas centrais do Estado capitalista não podem ser resolvidos em conjunto, e as soluções para eles tendem a ser bastante contraditórias. Esses problemas e suas tensões, que são exacerbados no contexto da globalização econômica, proporcionam a dinâmica dos sistemas educacionais e condicionam de forma importante a agenda educacional do Estado (DALE, 2000).

As abordagens da EPI focalizam os efeitos indiretos da globalização na educação e não exclusivamente as influências diretas entre países ou entre as Organizações Internacionais (OIs) e os países. Elas sugerem que a forma mais importante em que a globalização está afetando a política educacional é alterando as condições estruturais nas quais a reforma educacional ocorre, incluindo as condições em que a reforma é enquadrada e percebida pelos formuladores de políticas como necessária. Um bom exemplo de como a globalização alterou as condições estruturais da governança educacional pode ser encontrado nos Programas de Ajuste Estrutural (PAE) patrocinados pelo Banco Mundial/FMI implementados em países latino-americanos e africanos nas décadas de 1980 e de 1990. Os Programas tiveram graves repercussões na educação, em primeiro lugar, reduzindo o orçamento público necessário para financiar a expansão educacional e, em segundo, aumentando os níveis de pobreza e, conseqüentemente, os custos de oportunidade da escolaridade (BONAL, 2002). A nova configuração social após o período de ajuste estrutural tornou-se altamente favorável ao surgimento e à implementação de políticas de Transferência Condicional de Renda, a qual, por meio de incentivos econômicos, leva alunos pobres a frequentar a escola (BONAL; TARABINI; RAMBLA, 2012).

Para os estudiosos da EPI, a globalização econômica e as pressões competitivas associadas a esse fenômeno estão provocando mudanças educacionais em todo o planeta. A globalização está colocando os governos sob pressão financeira para controlar a inflação e o déficit público e, conseqüentemente, reduzir o crescimento das despesas públicas e encontrar fontes de

---

<sup>3</sup> Aqui encontramos uma diferença importante entre a teoria da Sociedade Mundial e a teoria da externalização. A teoria da Sociedade Mundial analisa a disseminação de modelos globais na educação a partir de uma perspectiva hiperglobalista e de cima para baixo. Em contraste, o ponto de entrada da teoria de externalização para o PEG é a forma como os sistemas locais/nacionais analisam, adotam e transformam modelos e normas globais.



financiamento alternativas para cobrir a expansão educacional. Na verdade, muitos governos acreditam que, em uma economia global, eles têm de reduzir as taxas de tributação corporativa para evitar que o capital se afaste da sua jurisdição. Nesse ambiente econômico intensamente competitivo, as reformas orientadas pelo financiamento, como a privatização e a descentralização, tornam-se altamente atrativas (CARNOY, 1999, 2016).

Além disso, em uma economia globalizada, a maioria dos atores políticos e econômicos, incluindo os atores estatais (CERNY, 1997), visa elevar sua competitividade e seu desempenho econômico e perceber a educação e o conhecimento como ativos competitivos-chave para esse fim (BROWN; LAUDER, 1996; CARNOY; RHOTEN, 2002). Esse é também o caso de indivíduos que, cada vez mais, concebem a educação como um “bem posicional” (MARGINSON, 2004) em um mercado de trabalho altamente competitivo e dualizado. Essas crenças espalharam-se na medida em que hoje a maioria dos países e das regiões no mundo aspiram tornar-se “economias do conhecimento”.

A economia do conhecimento funciona como um poderoso imaginário econômico (JESSOP, 2008) ou uma “condensação política” (BALL, 1998) que enquadra as preferências de uma ampla gama de atores e orienta a maneira como eles intervêm na sociedade. O ideal da economia do conhecimento coloca a educação no centro das estratégias econômicas dos governos devido ao seu contributo crucial para a formação de mão de obra intensiva voltada ao conhecimento, à pesquisa aplicada e à transferência de conhecimento (BARROW; DIDOU-AUPETIT; MALLEA, 2004). A economia do conhecimento é, muitas vezes, associada a um jargão de reforma educacional com base nos princípios de qualidade, de aprendizagem, de *accountability* e de normas-padrão, e tem contribuído efetivamente para moldar a reforma educacional em países tão diferentes quanto a Dinamarca, o Nepal e a China (CARNEY, 2009).

A ênfase dada pelos estudiosos da EPI a fatores ideacionais como a “economia do conhecimento” mostra que há espaço para a reconciliação entre abordagens materialistas e construtivistas quando se trata de explicar a mudança educacional. Tradicionalmente, para os estudiosos da EPI, ideias ou fatores culturais têm sido subordinados a fatores materiais na compreensão das mudanças sociais e institucionais, ou simplesmente têm sido negligenciados. A abordagem da Economia Política Cultural (EPC) é uma tentativa de superar esse dualismo ideacional-material na análise política. A EPC acrescenta à economia política convencional um foco claro na semiose (entendida como todas as formas de produção social de significado intersubjetivo) e um rico relato da dimensão semiótica das ordens econômicas e políticas (JESSOP, 2008). A EPC promove uma compreensão mais crítica da incorporação cultural de transformações econômicas, políticas e institucionais mais amplas e destaca o papel dos “imaginários” discursivamente seletivos e das instituições estruturalmente seletivas - como um Estado capitalista cada vez mais competitivo - em tais transformações (SAYER, 2001; JESSOP, 2010).

Em geral, as abordagens da EPI estão preocupadas com os efeitos da globalização na educação por duas razões principais. Primeiro, a globalização provoca reformas de tipo neoliberal e orientadas para a eficiência que, entre outras implicações, colocam os objetivos e os valores de equidade educacional em segundo plano (CARNOY, 1999). Em segundo lugar, a globalização implica o enfraquecimento da soberania e do controle democrático, pois, em um campo da política educacional global, muitas decisões educacionais importantes estão sendo tomadas ou influenciadas por redes difusas de especialistas que não foram eleitos democraticamente (MOUTSIOS, 2010; POPPEMA, 2012). No entanto, os estudiosos da EPI também prestam atenção ao potencial dos movimentos sociais quando se trata de contrabalançar algumas dessas

dinâmicas e recuperar e redemocratizar os espaços de políticas educacionais (STROMQUIST, 2015).

### **Configurar políticas educacionais em agendas globais: o papel-chave das organizações internacionais e não só**

As duas abordagens teóricas descritas anteriormente enfocam as condições estruturais que favorecem a disseminação das políticas globais. No entanto, os estudos da PEG também estão atentos aos tipos de análise no âmbito de agentes sobre como as políticas são estabelecidas em agendas globais e por quem. Conforme será mostrado nesta seção, há uma série de pesquisas que prestam atenção à capacidade estruturante das organizações internacionais (OI) e outros tipos de atores transnacionais, e, também, a como esses atores alteram a dinâmica de tomada de decisão em sistemas de políticas multiescalares.

Atualmente, uma rede densa de OIs interage e compete para promover seus discursos educacionais e soluções de políticas preferenciais no campo da política educacional global. As OIs desempenham um papel-chave nos processos de definição da agenda. De acordo com a abordagem da Sociedade Mundial, as OIs contribuem para a convergência das políticas na educação, espalhando o sistema ocidental de organização política e autoridade estatal em todo o mundo (MEYER; RAMIREZ; SOYSAL, 1992a). Certamente, as OIs - incluindo Organizações não governamentais (ONGs) internacionais - podem representar a modernidade ocidental em termos gerais. Contudo, quando olhamos as OIs com mais detalhes, observamos que elas expressam agendas educacionais divergentes e até rivais em relação a uma ampla gama de temas e noções relacionados a políticas, como a economia do conhecimento (ROBERTSON, 2005), a participação na educação (EDWARDS; KLEES, 2015), ou Educação para Todos (CHABBOTT, 2003; KING, 2007).

Para as teorias da EPI, as OIs são conceituadas como transmissoras-chave de pontos de vista particulares da educação e da reforma educacional, basicamente instrumentais e orientadas para o mercado, para contextos nacionais. Roger Dale (1999) sistematiza uma série de mecanismos de políticas ativados por OIs e outros atores externos que lhes permitem enquadrar e influenciar as políticas educacionais nacionais e subnacionais de forma mais ou menos coerciva, a saber: imposição, harmonização, disseminação, padronização e instalação de interdependência. Nas últimas décadas, esses mecanismos globais adquiriram mais centralidade do que os mecanismos tradicionais de influência bilateral, como “empréstimo de políticas” e “aprendizagem de políticas” (DALE, 1999).

As OIs devem ser vistas ambas como fóruns de cooperação e luta entre os países membros e os atores de políticas autônomas em si mesmos. Os estados mais poderosos geralmente tentam instrumentalizar as OIs para alinhar essas organizações com seus próprios interesses econômicos e geopolíticos. Entretanto, as OIs não estão exclusivamente a serviço dos Estados membros nem simplesmente são a extensão de interesses nacionais particulares. As burocracias das OIs também são fontes de poder relativamente autônomas que possuem espaço suficiente para interpretar e redefinir o amplo mandato político da organização e exercer, em conformidade, poder sobre seus membros (HEYNEMAN, 2003; MUNDY; VERGER, 2015). As principais fontes de poder político das burocracias das OIs são geralmente informais e dependem principalmente da legitimidade da autoridade racional-legal que representam, bem como do seu controle sobre informações, dados e conhecimentos técnicos (FINNEMORE, 1996). A legitimidade das OIs também depende da sua capacidade de *tecnificar* problemas e soluções educacionais. Em outras palavras, a capacidade de influência de muitas OIs depende de sua habilidade em retratar como técnicas questões que são percebidas como altamente políticas e

sensíveis na escala nacional. Uma vez que as OIs são concebidas como agentes políticos ou ideológicos - como aconteceu com o Banco Mundial em vários países latino-americanos - a sua capacidade de influenciar a política nacional fica substancialmente restrita.

De acordo com Barnett e Finnemore (2004), as OIs exercem o poder organizando três tipos de ações aparentemente apolíticas e técnicas. São eles: primeiro, *classificar o mundo*, por exemplo, estratificar países de acordo com seu nível de desempenho em avaliações internacionais, como TIMSS ou PISA<sup>4</sup> e, portanto, colocando os governos sob grande pressão para introduzir reformas educacionais; em segundo lugar, *corrigir significados no mundo social*, por exemplo, definir o que significa qualidade educacional, o que é algo que as OIs podem fazer de forma explícita, mas também indiretamente sob a forma de indicadores e referenciais; e, em terceiro lugar, *articular e divulgar novas normas, princípios e crenças*, por exemplo, espalhando o que consideram “boas” ou “melhores” práticas no desenvolvimento educacional.

Em geral, o poder das OIs não depende apenas da disseminação de soluções políticas específicas. Dentro do campo da política educacional global, o poder também é sobre a capacidade de definir as principais prioridades e objetivos da mudança educacional, bem como quais os principais problemas que os sistemas educacionais devem tentar abordar. A batalha global para definir os resultados da aprendizagem como o principal desafio da reforma educacional que observamos no contexto do tão chamado debate Pós-2015<sup>5</sup> ilustra bem a importância de conceber o momento de definição dos problemas como um componente central dos processos de configuração.

Atores internacionais que não sejam OIs também têm a capacidade de influenciar e enquadrar a política de educação global, recorrendo a normas, convicções de princípios, evidências e outras formas de ideias. Refiro-me a atores - ou a redes de atores - como as comunidades epistêmicas (CHABBOT, 2003), redes transnacionais da sociedade civil (MUNDY; MENASHY, 2011), consultores internacionais (GUNTER; HALL; MILLS, 2015), empreendedores de políticas (BALL, 2007; ROBERTSON; VERGER, 2012) ou fundações internacionais (SRIVASTAVA; OH, 2010; SCOTT; JABBAR, 2014). Em algumas circunstâncias, esses tipos de atores podem moldar as preferências do Estado para várias opções de políticas, ou ajudar os Estados a identificar seus interesses e posicionar-se em relação a certas questões políticas, sobretudo em momentos de incerteza. De fato, em muitos lugares, esses novos atores estão se tornando parte integrante das formas emergentes de governança global e contam com uma capacidade crescente para enquadrar agendas políticas globais e provocar processos de transferência e de aprendizagem de políticas.

O poder dos atores não estatais na política internacional não é necessariamente novo; o que mudou é a forma como esses atores interagem principalmente com e dentro da arena global. Há décadas, os atores não estatais tentaram influenciar fóruns e acordos internacionais *por meio do* Estado (ou seja, interpelaram um ou mais Estados-nação como forma de fazer suas demandas serem ouvidas na arena internacional por intermédio dos estados em questão). No entanto, atualmente, o multilateralismo está se afastando de uma estrutura exclusivamente estatal, e a sociedade civil e os atores privados desempenham diretamente um papel cada vez mais relevante

---

<sup>4</sup> Nota de tradução: Respectivamente, *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) - Tendências no Estudo Internacional de Matemática e Ciências, série de avaliações internacionais do conhecimento de matemática e ciências de estudantes em todo o mundo; e *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

<sup>5</sup> É assim que o debate para a definição da agenda das Metas de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas é conhecido em muitos círculos políticos e acadêmicos.



nas estruturas multilaterais. Nesse “multilateralismo complexo” emergente (O’BRIEN et al., 2000), os atores não estatais têm mais espaços e oportunidades para influenciar as OIs sem a necessária mediação do Estado. Exemplos de “multilateralismo complexo” no setor educacional podem ser encontrados na participação das ONGs e nos atores corporativos no conselho da Parceria Global para a Educação (MENASHY, 2016), ou no papel crescente das empresas transnacionais em estruturas de ajuda educacional (VAN FLEET, 2012; JUNEMANN; BALL, 2015).

As empresas transnacionais como a Microsoft estão promovendo programas educacionais e estabelecendo relações bilaterais com os países do Sul, como países doadores tradicionais fariam (BHANJI, 2008), ou fornecem fundos a organizações internacionais como a UNESCO (BULL; MCNEILL, 2007). Essas formas emergentes de autoridade privada na educação estão sob suspeita devido ao conflito de interesses que elas geram - já que os jogadores privados geralmente são, ao mesmo tempo, defensores de políticas e prestadores de serviços (JUNEMANN; BALL, 2015). Por exemplo, muitas empresas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como a Microsoft e a Intel, concebem responsabilidade social corporativa como uma ferramenta para abrir novos mercados no exterior (VAN FLEET, 2012), e as grandes empresas de consultoria estão defendendo parcerias público-privadas na educação usando argumentos baseados em evidências, mas, ao mesmo tempo, beneficiam-se de contratos de prestação de serviços educacionais em todo o mundo (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Os atores internacionais aos quais me refiro nesta seção têm interesses e razões muito diferentes para se envolverem na arena da política educacional global. No entanto, o que muitos deles têm em comum é que eles são entidades de conhecimento intensivo, e sua principal fonte de energia baseia-se no conhecimento e nas ideias (com empresas transnacionais e bancos de desenvolvimento sendo uma exceção a essa premissa devido ao enorme poder econômico com o qual eles também contam). Assim, a maioria desses atores não estatais estão ganhando autoridade em estruturas de governança global em virtude do conhecimento científico que possuem, dos antecedentes de resolução de problemas e, no caso particular de redes da sociedade civil e dos movimentos sociais, seus pontos de vista orientados em princípios para os problemas com os quais eles lidam (KECK; SIKKINK, 1998; HAAS, 2004).

No entanto, ser ator do conhecimento não significa que os jogadores internacionais estão continuamente inovando e/ou produzindo novas alternativas de políticas. Na maioria das vezes, empreendedores de políticas baseados em fundações internacionais, *think tanks*<sup>6</sup> ou OIs atuam mais como corretores de ideias de políticas do que como puros teóricos. Eles normalmente pegam práticas de políticas já existentes, as rotulam e as vendem por aí. Muitas políticas educacionais globais iniciaram sua jornada dessa forma, sendo primeiro formuladas e implementadas em certos países. A gestão baseada na autonomia da escola (*school-based management*) originou-se no Reino Unido (BALL, 2007), a educação baseada em resultados na Nova Zelândia (SPREEN, 2004) e escolas *charter*<sup>7</sup> nos EUA (BULKLEY; FISLER, 2003). Uma vez que os empreendedores de políticas internacionais mais influentes provêm do mundo anglo-saxão, não é uma surpresa que suas políticas *référentiels* sejam desses países. Há, entretanto, algumas exceções. Por exemplo, os esquemas de transferência condicional de renda começaram a

6 Nota de tradução: “O termo pode ser entendido como um grupo de pessoas e de instituições que desenvolvem pesquisa e propõem soluções de problemas nas áreas social, tecnológica, de política estratégica, etc.” Fonte: BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. p. 35.

7 Nota de tradução: “Escola *charter* é uma escola que recebe financiamento público. Contudo, ela atua de forma independente”. Fonte: BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. p. 35. p. 52.

ser implementados em diferentes localidades no Brasil e no México, e, posteriormente, foram adotados e divulgados como modelo global pelo Banco Mundial e outros bancos regionais de desenvolvimento (BONAL; TARABINI; RAMBLA, 2012).

### **Adoção: por que os formuladores de políticas acreditam em políticas educacionais globais?**

O momento de adoção é o outro lado da moeda da divulgação de políticas internacionais. Para que as políticas educacionais se tornem efetivamente globalizadas, elas precisam ser adotadas e institucionalizadas em redes de práticas por formuladores de políticas e profissionais. Muitas vezes, os países adotam políticas e programas educacionais globais porque são impostos externamente condicionados à ajuda ou pela coerção ou porque os estados-nação estão inclinados a aderir aos modelos mundiais de organização educacional (como a teoria da Sociedade Mundial assumiria). No entanto, os formuladores de políticas nacionais têm mais espaço para movimentar-se nos processos de reforma educacional do que algumas macroteorias preveem, e, muitas vezes, adotam as PEGs de forma voluntária. Assim, em um campo da política educacional globalizada, é mais relevante do que nunca compreender - e explorar empiricamente - por que os formuladores de políticas locais se envolvem com as PEGs, bem como quais são os processos, os motivos e as circunstâncias que favorecem a adoção da PEG.

Uma abordagem racionalista da transferência de políticas proporcionaria um primeiro tipo de resposta à pergunta de adoção de políticas. De acordo com a teoria racionalista de transferência de políticas, os formuladores de políticas locais adotam e implementam políticas globais porque há evidências suficientes que demonstram que essas políticas “funcionam” ou funcionaram bem em outros lugares. Para o racionalismo, os formuladores de políticas são atores racionais bem informados com tempo e capacidade suficientes para escanear a arena da política educacional internacional e escolher as soluções de políticas mais adequadas para seus sistemas educacionais. No entanto, o racionalismo é insuficiente para entender por que existem tantos modelos de reforma educacional que se disseminam globalmente, apesar de não haver evidência empírica suficiente que suporte os benefícios desses modelos. Políticas como esquemas de *vouchers*<sup>8</sup> universais, importantes consequências derivadas dos resultados (*high-stakes accountability*) ou até mesmo algumas formas de pedagogias centradas na criança têm sido amplamente criticadas por seus impactos desiguais e até mesmo negativos, mas isso não as impediu que continuassem a ser internacionalmente disseminadas (LUKE 2003; ALTINYELKEN, 2011).

Uma resposta mais diferenciada para a questão da adoção das PEGs seria proporcionada pelo construtivismo crítico, o qual diria que os formuladores de políticas adotam as PEGs porque eles *percebem* que essas políticas funcionam. Os formuladores de políticas poderiam perceber que algumas soluções políticas globais são apropriadas para seus países para fins educacionais, mas também por razões políticas e econômicas. A literatura é muito rica em explicações e hipóteses relacionadas a essa linha de argumentação alternativa. Estas incluem explicações que se concentram na capacidade persuasiva dos agentes globais para enquadrar as decisões políticas, mas também explicações que se focam em atores locais que interagem com a arena global como forma de ganhar credibilidade política e promover suas preferências políticas preestabelecidas (MUNDY et al., 2016). Exploro isso mais detalhadamente e outros fatores de adoção de políticas nas linhas a seguir.

---

<sup>8</sup> **Nota de tradução:** “*School vouchers* são bolsas dadas pelo governo para que os pais possam matricular seus filhos em escolas públicas ou privadas” Fonte: BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. p. 58.

a) *Enquadramento importa*. Empreendedores de políticas são promotores muito ativos de soluções de políticas globais. Atualmente, o campo da PEG está repleto de uma ampla gama de empreendedores de políticas que competem entre si para conscientizar os formuladores de políticas sobre os problemas educacionais que enfrentam e, mais importante, sobre a eficácia de suas soluções políticas para enfrentar esses problemas. Em termos gerais, mais do que a consistência interna das ideias de políticas, a forma como essas ideias são formuladas e apresentadas afeta as decisões dos formuladores de políticas sobre comprar ou não uma determinada política (VERGER, 2012). OIs e outros tipos de empreendedores de políticas conhecem isso bem e colocam muitos recursos e esforços na disseminação e na mobilização do conhecimento. Bem disseminadas, as ideias de políticas globais são lançadas e difundidas por meio de registros, artigos e relatórios sobre políticas e, também, em eventos públicos ou privados (seminários, oficinas, lançamentos de relatórios, etc.) que geralmente são bem frequentados por líderes políticos nacionais e formuladores de políticas. Apesar das OIs utilizarem um discurso aparentemente neutro e técnico, ao mesmo tempo elas defendem suas propostas, muitas vezes com grande entusiasmo. Para enquadrar as PEGs de forma atraente, as OIs devem apresentá-las de maneira clara e concisa. Além disso, as novas políticas são mais prováveis de serem consideradas se forem percebidas como tecnicamente viáveis e adequadas às restrições orçamentárias e administrativas (KINGDON, 2002). Não surpreendentemente, a maioria dos empreendedores de políticas destaca os ganhos de rentabilidade e eficiência das políticas que estão promovendo.

No entanto, as estratégias de enquadramento são muitas vezes disputadas com rigor científico. Para vender seus programas e enquadrá-los de forma mais convincente, os empreendedores de políticas podem ocasionalmente precisar, de forma mais ou menos explícita, simplificar a realidade (BALL, 1998) e recorrer a diferentes tipos de falácia lógica e atalhos argumentativos (VERGER, 2012). De fato, as viagens internacionais de políticas educacionais foram fortalecidas pela consolidação da abordagem *política baseada em evidências* (isto é, baseando as decisões políticas em pesquisas sólidas que mostram que tipo de políticas “funcionam”). A política baseada em evidências é vista por muitos formuladores de políticas e doadores como uma abordagem superior para tomar decisões sobre as políticas e possui, possivelmente, muitas vantagens em relação a formas de tomada de decisão simplesmente políticas ou ideológicas. No entanto, sabe-se que as evidências podem ser facilmente instrumentalizadas para apoiar a adoção de certas políticas em vez de outras. Especialmente em relação a áreas controversas de pesquisa de políticas, como quase-mercados na educação (LUBIENSKI; SCOTT; DEBRAY, 2014), reformas de modelos de *accountability* (RECKHOW; GALEY; FERRARE, 2016), ou políticas de incentivo (SCOTT; JABBAR, 2014), *think tanks*, OIs e outros tipos dos corretores de conhecimento podem resumir dados complacentes e argumentos subsidiários para apoiar as preferências políticas preestabelecidas. Tal prática seletiva significa que a pesquisa viaja diretamente da ideologia a recomendações de políticas, e usa a ciência e a evidência principalmente como um quadro de legitimação. Assim, de acordo com Pawson (2006, 2013), em vez de uma política baseada em evidências, “evidência baseada em políticas” é uma prática mais comum em muitos círculos políticos.

Geralmente, as políticas que ressoam melhor dentro da forma predominante da acumulação capitalista e do paradigma da política de desenvolvimento predominante terão mais chances de ser mantidas em agendas globais e selecionadas em países específicos (DALE, 2000). Do ponto de vista semiótico, o neoliberalismo e os discursos políticos relacionados tornaram-se hegemônicos e uma espécie de senso comum. Ideias como incentivos baseados em desempenho, financiamento competitivo, educação como dispositivo de competitividade, etc. foram interiorizadas por muitos tomadores de decisão e profissionais (CARNEY, 2009). Como consequência, princípios e lógicas orientados para o mercado estão moldando os parâmetros de

formulação de políticas em muitos países (TAYLOR; HENRY, 2000). Contudo, ao mesmo tempo, os tomadores de decisão governamentais muitas vezes evitam políticas de privatização difíceis (como *vouchers* escolares), uma vez que essas políticas são muito controversas e, geralmente, consideradas muito ideológicas. É por isso que, para tornar essas políticas mais normativamente aceitáveis, a maioria das OIs que promovem os quase-mercados na educação evita o uso do conceito de “privatização” e usa conceitos mais amigáveis, como *parcerias* público-privadas (ROBERTSON; VERGER, 2012).

b) *Status global e desterritorialização*. Conforme mencionado anteriormente, as políticas educacionais globais mais conhecidas têm uma origem local, que geralmente é ocidental e, mais precisamente, anglo-saxônica. Por essa razão, é útil pensar sobre as PEGs como localismos globalizados (SANTOS, 2005). Do mesmo modo, uma vez que um número crítico de países empresta uma política, parece que suas origens particulares desaparecem; a política torna-se *global* e é negociada como *modelo global* (STEINER-KHAMSI, 2010). A aquisição de “status global” aumenta a atratividade das políticas e predispõe os formuladores de políticas a discutir as reformas educacionais guiadas por eles.

No entanto, o prestígio global dos atores que respaldam as PEGs é igualmente importante. Normalmente, os empreendedores de políticas mais bem-sucedidos são baseados em OIs que estão localizadas nos interstícios de uma série de redes sociais e políticas influentes (CAMPBELL, 2004). Na verdade, em muitos países, a opinião de um especialista do Banco Mundial será mais considerada do que a de um estudioso de uma universidade local, mesmo que ambos os atores tenham um treinamento similar de alta qualidade e proponham as mesmas ideias de políticas bem-sucedidas ou fracassadas. O movimento definitivo para uma política tornar-se globalmente negociada vem quando uma instituição global que conta com altos níveis de exposição e boas redes a adota. Na ocasião, as redes sociais são fundamentais para entender esse tipo de movimento. Por exemplo, a educação baseada em resultados tornou-se uma política global em parte porque um dos promotores da Nova Zelândia, Maris O’Rourke, tornou-se diretor de educação do Banco Mundial (STEINER-KHAMSI, 2004).

c) *Janelas de oportunidade e seletividade da PEG*. Alguns estudiosos consideram que os formuladores de políticas percebem a importação de novas políticas de outros lugares como necessária quando a situação dos seus sistemas educacionais é crítica ou no contexto de crises sociais e econômicas mais amplas. Phillips e Ochs (2003) usam o conceito de “impulsos” para se referir às condições prévias para empréstimos. Os impulsos incluem um conjunto eclético de elementos como a insatisfação interna com o sistema educacional por parte das famílias, dos professores, etc.; o colapso ou a inadequação da provisão educacional; resultados negativos de avaliação externa; mudança política e mudanças nas demandas de educação; e assim por diante.

As OIs desempenham um papel fundamental na geração de alguns desses aspectos, especialmente quando se trata de conscientizar os governos e a opinião pública sobre seus problemas educacionais e a necessidade de implementar reformas adequadamente. Testes internacionais padronizados, como o PISA, geram um sentimento de urgência de reforma mesmo em países poderosos e economicamente desenvolvidos como a Alemanha e a Suíça (BIEBER, 2010). Na parte sul do globo, o fato de que muitos países ainda estão longe de atingir os objetivos de desenvolvimento educacionais acordados internacionalmente - como os objetivos da Educação Para Todos (EPT) no passado e, mais recentemente, as Metas de Desenvolvimento Sustentável - está abrindo oportunidades políticas para muitos empreendedores de políticas tentando vender suas prescrições de políticas. Por exemplo, corporações educacionais como a Pearson estão definindo a conveniência de investir em escolas privadas de baixas mensalidades em países de baixa renda recorrendo a uma retórica humanística e ao papel fundamental que o setor privado

poderia desempenhar dentro de conjuntos educacionais globais, como as Metas de Desenvolvimento Sustentável (VERGER; FONTDEVILA; ZANCAJO, 2016). Catástrofes naturais e contextos pós-conflito também abrem janelas importantes de oportunidades políticas para defender a reforma educacional. Nessas situações extremas (como o pós-Katrina, em New Orleans, ou o pós-terremoto, no Haiti), os defensores da reforma educacional beneficiam-se de uma sensação de urgência de reconstrução e, portanto, tempo e condições insuficientes para uma deliberação adequada sobre políticas. Tais condições permitem que os reformadores acelerem mudanças que, em uma situação mais estável, seriam muito mais difíceis de promovê-las com sucesso (VERGER; FONTDEVILA; ZANCAJO, 2016).

d) *Instrumentalizando a PEG*. Steiner-Khamsi (2004, 2010), com base no intenso trabalho de campo em vários países asiáticos, conclui que os formuladores de políticas locais têm um duplo registro no discurso da política educacional; eles falam aos constituintes locais e aos doadores internacionais de formas diferentes. Formuladores de políticas adotam a linguagem internacional da reforma como forma de garantir fundos internacionais, mas, uma vez que obtêm esses fundos, eles implementam o tipo de reformas que eles consideram mais relevantes e, de alguma maneira, continuam com “negócios como de costume”. Assim, de acordo com essa estudiosa, mais do que *políticas globais*, o que está sendo realmente disseminado é *um discurso de política global*. Essa é, de fato, uma abordagem cética dos efeitos da globalização na mudança de políticas que rompe com as abordagens hiperglobalistas usuais que percebem os países em desenvolvimento como receptores passivos de políticas globais.

Embora seguindo um raciocínio diferente, Martens e Wolf (2009) também consideram que os países podem instrumentalizar a arena global para promover certas reformas políticas. Segundo os autores, os países abordam as instituições globais para reduzir os custos de transação para fins de resolução de problemas e formulação de políticas, mas também para obter alavancagem no nível doméstico quando se trata de avançar as mudanças das políticas. Desse ponto de vista, as recomendações políticas globais seriam invocadas instrumentalmente pelos formuladores de políticas por razões legitimadoras e como uma forma de suavizar a resistência interna. O processo de Bolonha foi, até certo ponto, manipulado dessa forma por uma série de países europeus para avançar preferências de políticas governamentais preestabelecidas (HUISMAN; VAN DER WENDE, 2004). Em sua análise da dimensão da política do PISA, Grek (2007, p. 33) levanta um ponto semelhante quando afirma que a “[...] referência a ‘situações mundiais’ permite que os formuladores de políticas defendam reformas educacionais em casa que, de outra forma, seriam contestadas”.

## Recontextualização e atuação

Pesquisas sobre a recontextualização da PEG traçam as diferentes traduções dos programas de políticas e tentam descobrir as múltiplas relações que reconstituem tais programas em múltiplas escalas (MUKHOPADHYAY; SRIPRAKASH, 2011). As experiências do campo dizem-nos que devemos questionar esses argumentos hiperbólicos sobre a globalização como impulsionadora da convergência global de políticas e práticas na educação.<sup>9</sup> A globalização não é

<sup>9</sup> Estudiosos da Sociedade Mundial são os defensores mais conhecidos da tese de convergência da política na educação comparada. Apesar de terem admitido que algum nível de *loose coupling* entre PEGs e práticas locais poderia prevalecer, apenas nos últimos anos começaram a teorizar a variação local mais seriamente (ver POPE; MEYER, 2016). **Nota de tradução:** *Loose coupling*, de acordo com Freidson (1998, p. 28), envolve “[...] um relacionamento mais solto, sem determinações, mas com constrangimentos”. Assim, o termo poderia ser traduzido como “fracamente articulado”. Fonte: FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. Tradução Celso M. Paciornik. São Paulo: USP, 1998.



um projeto absoluto com efeitos idênticos em todos os lugares (APPADURAI, 1996; ROBERTSON; DALE, 2006). Embora a globalização apresente características comuns em todo o mundo, os efeitos dela na política educacional são mediados pela história e política domésticas e pela interação complexa das forças globais e locais, entre outras contingências.

Vários autores enfatizam que as ideias de políticas emprestadas são modificadas, indigenizadas ou resistidas na medida em que são implementadas nos países beneficiários (PHILIPS et al., 2003; STEINER-KHAMSI; STOLPE, 2006); como consequência, as reformas educacionais globais tendem a desenvolver-se em padrões de políticas multiformes (MUNDY et al., 2016; SCHRIEWER, 2012). Por sua vez, Peck e Theodore (2010, p. 170), que são os principais defensores da chamada abordagem das *mobilidades das políticas*, consideram que as políticas globais mudam durante suas jornadas e “[...] raramente viajam como pacotes completos, elas se movem em partes e pedaços - como discursos seletivos, ideias incipientes e modelos sintetizados - e, portanto, ‘chegam’ não como réplicas, mas como políticas já em transformação”. Da mesma forma, Ball (1998, 2016) considera que as políticas globais são mal traduzidas em práticas de políticas em estado puro ou inalteradas, uma vez que as políticas são mais complexas do que um “texto” que é facilmente transferível em escalas. As políticas também fazem parte de um debate técnico e político, muitas vezes controverso, que é altamente contingente e situado.

No geral, uma vez que as políticas educacionais importadas são mediadas localmente e recontextualizadas por meio de múltiplos processos, as consequências da transferência permanecem imprevisíveis (BEECH, 2006). Ao ignorar as diferenças de capacidade e cultura contextual no âmbito nacional, regional e local, a globalização resultou em consequências inesperadas e indesejadas para a prática educacional e corre o risco de deteriorar a qualidade da educação (CARNOY; RHOTEN, 2002). O desenvolvimento de programas educacionais globais muitas vezes é questionado por não levar suficientemente em conta o contexto e as necessidades sociais (CROSSLE; WATSON, 2003). Na literatura, encontramos quatro argumentos principais que refletem o motivo pelo qual a recontextualização da PEG pode ser tão problemática, especialmente nos países em desenvolvimento. De acordo com suas diferentes ênfases, eu chamo essas explicações de *material*, *institucional*, *cultural* e *escalar*.

a) *Material*. Como Lewin (2007) observa, não é apropriado importar modelos que possam ter funcionado em sistemas educacionais consolidados, bem financiados, altamente profissionalizados e bem regulamentados para locais cujas condições educacionais estão longe de atingir esses padrões. Muitos países em desenvolvimento geralmente não possuem recursos materiais e humanos adequados para implementar programas educacionais globais de alto custo e tecnicamente exigentes, como quase-mercados em educação ou com importantes consequências derivadas dos resultados. O Banco Mundial muitas vezes enfrenta essa questão com os projetos que financia. O relatório de 2011 do Grupo de Avaliação Independente do Banco Mundial encontra resultados bastante “desiguais” no portfólio de projetos educacionais do Banco, precisamente devido a “fraquezas de projeto e implementação”, incluindo “projetos excessivamente complexos em relação às capacidades locais” (IEG, 2011, p. 13).

Entretanto, os formuladores de políticas locais estão conscientes dos recursos disponíveis e das necessidades materiais em seus países quando se envolvem com a PEG e, conseqüentemente, adaptam os discursos globais seletivamente. Este é, por exemplo, o caso de muitos governos africanos ao adotar princípios mundiais sobre a aprendizagem ao longo da vida (ALL), uma vez que os governos concebem ALL como alfabetização de adultos e Educação Básica, em vez de Educação Superior ou quadros de qualificação alternativa como fazem países mais industrializados (JAKOBI, 2009). Bonal, Tarabini e Rambla (2012) mostram como as capacidades técnicas, os recursos econômicos disponíveis e, especificamente, o *design* final dos

modelos de políticas globais, neste caso as transferências condicionais de renda, são fatores-chave para a compreensão dos resultados desses modelos nesse âmbito.

b) *Instituições*. Instituições de natureza diferente, incluindo instituições políticas, moldam a retenção local e a adaptação de modelos de políticas globais. De acordo com Taylor e Henry (2000), política partidária e ideologia política são os principais motivos pelos quais as nações não se entregam igualmente ao campo da PEG. Especificamente, esses autores mostram que as ideologias governamentais (liberal de mercado, liberal-democrática e socialdemocrata) representam um filtro fundamental quando se trata de adotar e adaptar as recomendações da OCDE na política educacional. Da mesma forma, os regimes de bem-estar também têm o potencial de mediar estrategicamente a trajetória das reformas educacionais globais, com os estados de bem-estar liberais tradicionalmente mais inclinados a promover abordagens de mercado e estados de bem-estar social-democráticos mais propícios para fortalecer a educação pública e a participação dos cidadãos nas reformas educacionais.

A tradição de participação política de um país (incluindo o nível de abertura da política para os movimentos sociais) ou a presença de pontos de veto nas arquiteturas políticas também explica se as políticas educacionais globais têm mais chances de serem colocadas em prática e modificadas. Os modelos de reforma global são, muitas vezes, seletivamente retidos como resultado de conflitos políticos e movimentos oposicionistas. Uma vez que um governo anuncia seus planos de reforma educacional, atores políticos e outras partes interessadas, de acordo com seu nível de (des)acordo com esses planos, articulam estratégias de oposição ou suporte. A consequente negociação e conflito podem resultar na transformação, no deslocamento parcial ou na rejeição total dos planos governamentais iniciais (BARDACH, 2006).

O institucionalismo histórico tem uma longa tradição de estudar o papel mediador dos legados institucionais e dos quadros regulatórios nacionais na adaptação dos modelos de educação global. De acordo com essa abordagem, modelos externos não substituem as instituições existentes de forma drástica. Devido à natureza dependente do caminho das instituições - e devido ao fato de que os atores que compõem as instituições têm interesse em manter as instituições como estão - mudanças graduais são mais prováveis de ocorrer. Na educação comparada, vários estudos enfatizam o papel mediador das instituições políticas e socioeconômicas na recontextualização de quadros de políticas internacionais, como sistemas de avaliação educacional (BENVENISTE, 2002), reformas de descentralização (RHOTEN, 2000) ou regimes de formação de habilidades (BUSEMEYER; VOSSIEK, 2016).

c) *Cultural*. Outro grupo de estudiosos destaca como uma variedade de processos culturais (como a interpretação e a criação de significados) e quadros culturais (incluindo identidades de grupo e opiniões públicas predominantes em uma sociedade) podem mediar efetivamente a adoção e a implementação da PEG. Estudos antropológicos de políticas desenvolveram essa abordagem, enfocando a relação entre, por um lado, o conhecimento, a cultura e as identidades locais e, por outro, a dinâmica da tradução e da localização das políticas globais (ANDERSON-LEVITT, 2003; PHILLIPS; STAMBACH, 2008). Da mesma forma que a abordagem de mobilidade política mencionada anteriormente, essa tradição de estudos mostra que os atores locais, incluindo os formuladores de políticas locais, os professores, os diretores das escolas e assim por diante, sempre transformam os modelos oficiais entregues a eles por meio da dinâmica de interpretação e de tradução (ANDERSON-LEVITT, 2003, p. 4). Um dos resultados mais recorrentes de pesquisadores que adotam essa abordagem de *localização de políticas globais* é que o significado real das políticas globais varia radicalmente nos diferentes contextos onde essas políticas são introduzidas (VAVRUS; BARLETT, 2006).

Pesquisadores que fazem parte dessa tradição costumam recorrer aos métodos etnográficos como uma forma de “[...] rastrear conexões em um espaço e tempo conceituados humanos, para acompanhar as mudanças e as trajetórias das relações e dos argumentos das pessoas e ver onde os argumentos se cruzam, como eles param e se fragmentam, e quando, por quem, e como eles são desviados” (STAMBACH, 2016, p. 500). Altinyelken (2011) analisa a forma como a pedagogia centrada na criança (PCC) foi recontextualizada na Uganda e na Turquia de uma perspectiva similar. Seu estudo aponta para a convergência em um âmbito superficial e em torno de novos rituais que emergiram como resultado da disseminação da PCC. Contudo, suas descobertas indicam mais fortemente a persistência de divergências entre os países, uma vez que a PCC foi interpretada de forma diferente, as práticas de reforma foram adotadas de forma desigual e as adaptações às realidades da sala de aula e aos históricos dos alunos resultaram em práticas muito distintas.

d) *Escalar*. Os profissionais que, em última instância, têm de fazer novas políticas funcionarem (professores, diretores, funcionários do governo local, etc.) geralmente percebem a reforma educacional como algo imposto de cima. Esse problema é mais marcante no caso das políticas educacionais globais que têm sido definidas, projetadas e/ou negociadas em uma escala supranacional. As abordagens incrementalistas dizem-nos que para que a política mude, para funcionar sem problemas, ela precisa ser fundamentada em práticas anteriores e avançar progressivamente. À medida que a lacuna entre a nova política e o sistema anterior se torna maior, os processos de implementação tornam-se mais problemáticos (RIZVI; LINGARD, 2010). Essa “lacuna” geralmente é acentuada em relação às políticas importadas de outros lugares e inicialmente projetadas por agentes alheios às realidades locais.

Seguindo esse tipo de raciocínio, Steiner-Khamsi (2010, p. 331) argumenta que muitas vezes as falhas de reforma não se devem questões técnicas, recursos limitados ou problemas de implementação semelhantes. Em vez disso, tais falhas refletem “[...] as contradições fundamentais que surgem quando as soluções (políticas) são emprestadas de sistemas educacionais onde os problemas são completamente diferentes”. Assim, o principal problema de implementação pode ser encontrado na dissociação entre a política global, cuja ontologia do programa tem uma pretensão universalista, e a realidade local, com a configuração particular de problemas que predominam.

Unterhalter (2014) observa como os objetivos globais inevitavelmente simplificam a realidade, bem como a complexidade dos problemas que as políticas devem abordar. A questão principal aqui é pensar que, alcançando apenas um objetivo específico, o problema central também foi resolvido. Ela mostra como ocorre esse efeito de “relaxamento político” no caso da meta de paridade de gênero da EPT; uma vez que os países alcançaram esse objetivo, os tomadores de decisão consideraram que resolveram as questões de equidade de gênero, algo que é muito mais complexo e difícil de medir e abordar em situações reais.

## Conclusões

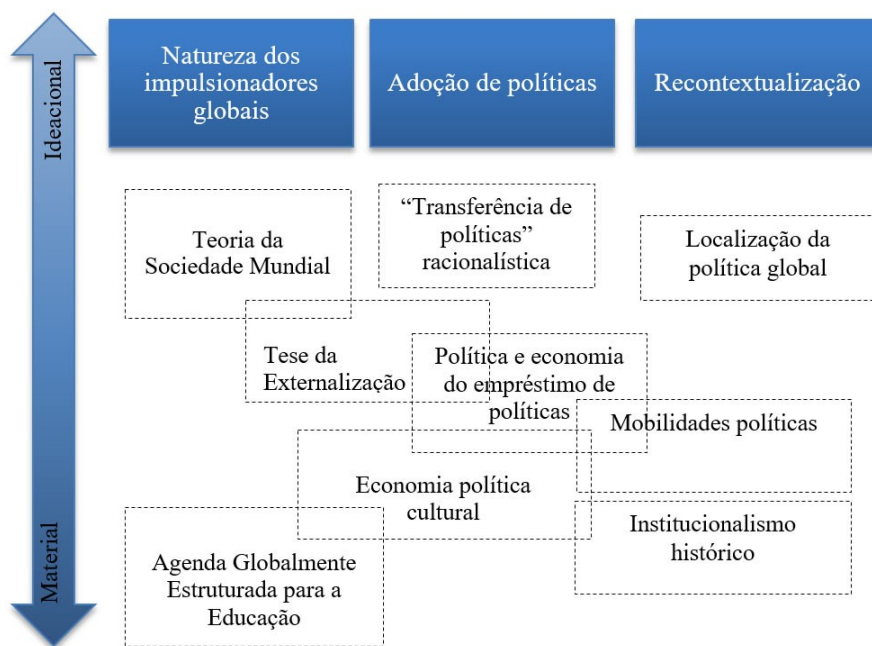
A política educacional global (PEG) tornou-se uma rica área de estudo que analisa como e por que as reformas educacionais ocorrem em um espaço político cada vez mais globalizado. Especificamente, os estudos da PEG concentram-se no estabelecimento das agendas de educação global e na mobilização, na tradução e na recontextualização dessas agendas em múltiplas escalas de governança. Os estudos da PEG também estão interessados em analisar a forma como os modelos de reforma globais são colocados em prática em diferentes realidades educacionais e na descoberta dos principais resultados desses modelos em termos de qualidade e equidade na educação.

Neste artigo, mostrei que os efeitos da globalização na política educacional são múltiplos e cobrem dimensões muito diferentes. No entanto, também é verdade que, em um campo político cada vez mais globalizado, não é fácil distinguir se as reformas educacionais são originadas de forma exógena ou endógena ou se as reformas são resultado da dinâmica da “transferência” da política internacional ou do resultado de pressões e inovações internas. Como vimos, a globalização intensificou o fluxo internacional e o intercâmbio de ideias de políticas, significou a constituição de influentes redes transnacionais de especialistas e, acima de tudo, contribuiu para redimensionar os processos de estabelecimento de agendas e formulação de políticas educacionais em um cenário sem precedentes. A influência destes e de outros desenvolvimentos globais nos sistemas educacionais nacionais nem sempre é fácil de ser observada, distinguida e rastreada empiricamente.

Em geral, o campo da política educacional global assemelha-se a um mercado confuso de ideias de políticas que, embora sua natureza hierárquica, não está estruturada de acordo com centros de difusão e periferias receptivas muito bem definidos, mas por meio de uma dinâmica multiescalar mais complexa. Além disso, apesar de o campo da política educacional se globalizar, a convergência das políticas não pode ser considerada como resultado da globalização da política educacional. Levar a globalização a sério exige contemplar e pesquisar as múltiplas trajetórias de políticas que os modelos de educação global seguem. Tal esforço obriga os pesquisadores a terem um conhecimento aprofundado dos contextos específicos em que as políticas globais estão sendo disseminadas e adotadas, e introduzindo instituições e atores locais - incluindo formuladores de políticas, movimentos sociais, etc. - com poderes de transformação e de agência. Colocar a escala e a agência de atores políticos que operam em múltiplas escalas no centro de nossos projetos de pesquisa é definitivamente importante nos estudos das PEGs atuais.

O fenômeno da PEG está sendo estudado a partir de perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas muito diferentes. Para concluir, a Figura 1 a seguir tenta dar sentido às inúmeras abordagens teóricas que configuram a política educacional global como área de estudo. Longe de ser exaustiva, essa classificação concentra-se nas abordagens mais presentes na pesquisa comparativa sobre educação e que apresentamos neste artigo. A figura organiza essas abordagens de acordo com seu principal foco de pesquisa (por exemplo, impulsionadores globais, adoção de políticas e/ou recontextualização) e se eles colocam mais ênfase em fatores ideacionais ou materiais em suas explicações sobre a mudança na política educacional.

**Figura 1** - Mapeamento das teorias da política educacional global



Fonte: Elaborada pelo autor.

## Referências

ALTINYELKEN, H. K. Student centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, interpretations and practices. **Journal of Education Policy**, v. 26, n. 2, p. 137-160, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.504886>

ANDERSON-LEVITT, K. M. **Local meanings, global schooling: anthropology and world culture theory**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.

APPADURAI, A. **Modernity at large: cultural dimensions of globalisation**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

ASTIZ, M. F. School autonomy in the province of Buenos Aires, Argentina: evidence from two school districts. **Comparative Education**, v. 42, n. 2, p. 203-223, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060600628025>

BALL, S. J. **Education plc: understanding private sector participation in public sector education**. New York: Routledge, 2007.

BALL, S. J. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy**, v. 31, p. 549-566, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>

BARDACH, E. Policy dynamics. In: MORAN, M.; REIN, M.; GOODIN, R. E. (Eds.). **Oxford handbook of public policy**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 336-366.



BARNETT, M.; FINNEMORE, M. **Rules for the world: international organisations in global politics**. Ithaca: Cornell University Press, 2004.

BARROW, C. W.; DIDOU-AUPETIT, S.; MALLEA, J. **Globalisation, trade liberalisation, and Higher Education in North America: the emergence of a new market under NAFTA?** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

BEECH, J. The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. **Research in Comparative and International Education**, v. 1, n. 1, p. 2-13, 2006. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>

BENAVOT, A.; TANNER, E. **The growth of national learning assessments in the world, 1995-2006**. Background paper for EFA Global Monitoring Report, 2008.

BENVENISTE, L. The political structuration of assessment: negotiating state power and legitimacy. **Comparative Education Review**, v. 46, n. 1, p. 89-118, 2002. DOI: <https://doi.org/10.2307/3542023>

BHANJI, Z. Transnational corporations in education: filling the governance gap through new social norms and market multilateralism? **Globalisation, Societies and Education**, v. 6, n. 1, p. 55-73, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767720701855618>

BIEBER, T. Playing the multilevel game in education - the PISA study and the Bologna process triggering Swiss harmonization. In: MARTENS, K. et al. (Eds.). **Transformation of Education Policy**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. p. 105-131.

BONAL, X. Plus ça change ... The World Bank global education Policy and the post-Washington consensus. **International Studies in Sociology of Educational**, v. 12, n. 1, p. 3-21, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1080/09620210200200080>

BONAL, X.; TARABINI, A.; RAMBLA, X. Conditional cash transfers in education for development: emergence, policy dilemmas and diversity of impacts. In: VERGER, A.; ALTINYELKE, H. K.; NOVELLI, M. (Eds.). **Global education policy and international development: new agendas, issues and programmes**. London; New York: Bloomsbury, 2012. p. 141-160.

BROWN, P.; LAUDER, H. Education, globalisation and economic development. **Journal of Education Policy**, v. 11, n. 1, p. 1-24, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093960110101>

BULKLEY, K.; FISLER, J. A decade of charter schools: From theory to practice. **Educational Policy**, v. 17, n. 3, p. 317-342, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904803017003002>

BULL, B.; MCNEILL, D. **Development issues in global governance: Public-private partnerships and market multilateralism**. London: Routledge, 2007.

BUSEMEYER, M. R.; VOSSIEK, J. Global convergence or path dependency? Skill formation regimes in the globalized economy. In: MUNDY, K. et al. (Eds.). **Handbook of global education policy**. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2016. p. 145-161.

CAMPBELL, J. L. **Institutional change and globalisation**. Princeton: Princeton University Press, 2004.

CARNEY, S. Negotiating policy in an age of globalisation: exploring educational “policyscapes” in Denmark, Nepal, and China. **Comparative Education Review**, v. 53, n. 1, p. 63-88, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1086/593152>

CARNOY, M. Educational policies in the face of globalization. In: MUNDY, K. et al. (Eds.). **Handbook of global education policy**. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2016. p. 27-42.

CARNOY, M.; RHOTEN, D. What does globalisation mean for educational change? A comparative approach. **Comparative Education Review**, v. 46, n. 1, p. 1-9, 2002. DOI: <https://doi.org/10.2307/3542019>

CERNY, P. G. Paradoxes of the competition state: the dynamics of political globalisation. **Government and Opposition**, v. 32, n. 2, p.251-274, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.1997.tb00161.x>

CHABBOTT, C. **Constructing education for development: international organisations and education for all**. New York: Routledge, 2003.

CROSSLEY, M.; WATSON, K. **Comparative and international research in education: globalisation, context and difference**. London: Routledge Falmer, 2003.

DALE, R. Specifying globalisation effects on national policy: focus on the mechanisms. **Journal of Education Policy**, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/026809399286468>

DALE, R. Globalisation and education: demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? **Educational Theory**, v. 50, n. 4, p. 427-248, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x>

DALE, R. Globalisation, knowledge economy and comparative education. **Comparative Education**, v. 41, n. 2, p. 117-149, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>

DREZNER, D. W. Globalisation and policy convergence. **International Studies Review**, v. 3, n. 1, p. 53-78, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/1521-9488.00225>

EDWARDS JR., D. B.; KLEES, S. J. Unpacking “participation” in development and education governance: a framework of perspectives and practices. **Prospects**, v. 45, n. 4, p. 483-499, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9367-9>

FINNEMORE, M. Constructing norms of humanitarian intervention. In: KATZENSTEIN, P. J. (Ed.). **The culture of national security: norms and identity in world politics**. New York: Columbia University Press, 1996. p. 153-185.

GREK, S. Governing by numbers: the PISA effect. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 1, p. 23-37, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>

GUNTER, H. M.; HALL, D.; MILLS, C. Consultants, consultancy and consultocracy in education policymaking in England. **Journal of Education Policy**, v. 30, n. 4, p. 518-539, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.963163>

HAAS, P. M. When does power listen to truth? A constructivist approach to the policy process?. **Journal of European Public Policy**, v. 11, n. 4, p. 569-592, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350176042000248034>

HEYNEMAN, S. P. The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. **International Journal of Educational Development**, v. 23, n. 3, p. 315-337, 2003. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0738-0593\(02\)00053-6](https://doi.org/10.1016/s0738-0593(02)00053-6)

HUISMAN, J.; VAN DER WENDE, M. The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas?. **European Journal of Education**, v. 39, n. 3, p. 349-357, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00188.x>

IEG. **IEG Annual Report 2011: Results and performance of the World Bank group**. Washington DC: World Bank, 2011.

JAKOBI, A. P. **International organizations and lifelong learning**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

JESSOP, B. Cultural political economy of competitiveness and its implications for Higher Education. In: JESSOP, B.; FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. (Eds.). **Education and the Knowledge-Based Economy in Europe**. Rotterdam: Sense, 2008. p. 13-39.

JESSOP, B. Cultural political economy and critical policy studies. **Critical Policy Studies**, v. 3, n. 3-4, p. 336-356, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/19460171003619741>

JUNEMANN, C.; BALL, S. J. **Pearson and PALF: The mutating giant**. Brussels: Education International, 2015.

KECK, M. E.; SIKKINK, K. **Activists beyond borders**. Advocacy networks in international politics. New York: Cornell University Press, 1998.

KING, K. Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. **Comparative Education**, v. 43, n. 3, p. 377-391, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060701556331>

KINGDON, J. W. **Agendas, alternatives, and public policies**. London: Longman Publishing Group, 2002.

LEWIN, K. M. The limits to growth of non-government: private schooling in sub Saharan Africa. In: SRIVASTAVA, P.; WALFORD, G. (Eds.). **Private schooling in less economically developed countries: Asian and African perspectives**. Oxford: Symposium, 2007. p. 41-65.

LUBIENSKI, C.; SCOTT, J.; DEBRAY, E. The politics of research production, promotion, and utilization in educational policy. **Educational Policy**, v. 28, n. 2, p. 131-144, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904813515329>

LUKE, A. After the marketplace: evidence, social science and educational research. **The Australian Educational Researcher**, v. 30, n. 2, p. 89-109, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1007/bf03216792>

MARGINSON, S. Competition and markets in Higher Education: a “glonacal” analysis’. **Policy Futures in Education**, v. 2, n. 2, p. 175-244, 2004. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.2.2>

MARTENS, K.; WOLF, K. D. Boomerangs and Trojan horses: the unintended consequences of internationalising education policy through the EU and the OECD. In: AMARAL, A. et al. (Eds.). **European integration and the governance of Higher Education and research**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. p. 81-107.

MENASHY, F. Understanding the roles of non-state actors in global governance: evidence from the global partnership for Education. **Journal of Education Policy**, v. 31, n. 1, p. 98-118, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1093176>

MEYER, J. W. et al. (Eds.). **School knowledge for the masses: world models and national primary curricular categories in the twentieth century**. Washington, DC: Falmer Press, 1992b.

MEYER, J. W. et al. World society and the nation-state. **The American Journal of Sociology**, v. 103, n. 1, p. 144-181, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1086/231174>

MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. N. World expansion of mass education, 1870–1980. **Sociology of Education**, v. 65, p. 128-149, 1992a. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112679>

MOUTSIOS, S. Power, politics and transnational policy-making in education. **Globalisation, Societies and Education**, v. 8, n. 1, p. 121-41, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767720903574124>

MUKHOPADHYAY, R.; SRIPRAKASH, A. Global frameworks, local contingencies: policy translations and education development in India. **Compare**, v. 41, n. 3, p. 311-326, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.534668>

MUNDY, K.; MENASHY, F. **Varieties of organised hypocrisy: the case of the World Bank and private provision of education**. Paper presented to Workshop ‘Studying International Organisations in Social Policy’. Bremen, 21 October, 2011.

MUNDY, K.; VERGER, A. The World Bank and the global governance of education in a changing world order. **International Journal of Educational Development**, n. 40, p. 9-18, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.021>

MUNDY, K. et al. Introduction: The globalization of education policy – key approaches and debates. In: MUNDY, K. et al. (Eds.). **Handbook of global education policy**. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2016. p. 1-20

O’BRIEN, R. et al. **Contesting global governance: multilateral economic institutions and global social movements**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

PECK, J.; THEODORE, N. Mobilizing policy: models, methods, and mutations. **Geoforum**, v. 41, n. 2, p. 169-174, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2010.01.002>

PHILLIPS, D.; OCHS, K. Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices. **Comparative Education**, v. 39, n. 4, p. 451-461, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>

POPE, S.; MEYER, J. W. Local variation in world society: six characteristics of global diffusion. **European Journal of Cultural and Political Sociology**, v. 3, n. 2-3, p. 280-305, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/23254823.2016.1211484>

POPPEMA, M. School-based management in post-conflict Central America: undermining civil society and making the poorest parents pay. In: VERGER, A.; NOVELLI, M.; ALITNYELKEN, H. K. **Global education policy and international development: New agendas, issues and policies**. London; New York: Bloomsbury, 2012. p. 161-180.

RAMIREZ, F. O. Growing commonalities and persistent differences in Higher Education: universities between globalisation and national tradition. In: MEYER, H. D.; ROWAN, B. (Eds.). **The new institutionalism in Education: advancing research and policy**. Albany, NY: SUNY University Press, 2006. p. 123-141.

RECKHOW, S.; GALEY, S.; FERRARE, J. J. Bipartisanship and idea brokerage in Education policy networks. **Political Networks Workshops & Conference 2016**. Disponível em: <[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2798935](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2798935)>. Acesso em: 20 out. 2017.

RHOTEN, D. Education decentralisation in Argentina: a “global-local conditions of possibility” approach to state, market, and society change. **Journal of Education Policy**, v. 15, n. 6, p. 593-619, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930010000218>

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. London: Routledge, 2010.

ROBERTSON, S. Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. **Comparative Education**, v. 41, n. 2, p. 151-170, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060500150922>

ROBERTSON, S.; BONAL, X.; DALE, R. GATS and the education services industry: the politics of scale and global reterritorialisation. **Comparative Education Review**, v. 46, n. 4, p. 472-496, 2002. DOI: <https://doi.org/10.2307/3542181>

ROBERTSON, S.; DALE, R. Changing geographies of power in education: the politics of rescaling and its contradictions. In: KASSEM, D.; MUFTI, E.; ROBINSON, J. (Eds.). **Education studies: issues and critical perspectives**. Buckinghamshire: Open University Press, 2006. p. 221-233.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. Governing education through public-private partnerships. In: ROBERTSON, S. L. et al. (Eds.). **Public private partnerships in Education: new actors and modes of governance in a globalizing world**. London: Edward Elgar, 2012. p. 21-42.



SANTOS, B. S. **El milenio huérfano**. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid: Trotta, 2005.

SAYER, A. For a critical cultural political economy. **Antipode**, v. 33, n. 4, p. 687-708, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00206>

SCHRIEWER, J. World system and interrelationship networks: The internationalisation of education and the role of comparative inquiry. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). **Educational knowledge: changing relations between the state, civil society, and the educational community**. Albany: State University of New York Press, 2000a. p. 305-343.

SCHRIEWER, J.; MARTINEZ, C. Constructions of internationality in education. In: STEINER-KHAMSI, G. (ed.). **The global politics of educational borrowing and lending**. New York: Teachers' College Press, 2004. p. 29-53.

SCOTT, J.; JABBAR, H. The hub and the spokes: foundations, intermediary organizations, incentivist reforms, and the politics of research evidence. **Educational Policy**, v. 28, n. 2, p. 233-257, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904813515327>

SPREEN, C. A. Appropriating borrowed policies: outcomes-based education in South Africa. In: STEINER-KHAMSI, G. (Ed.). **The global politics of educational borrowing and lending**. New York: Teachers' College Press, 2004. p. 101-113.

SRIVASTAVA, P.; OH, S. A. Private foundations, philanthropy, and partnership in education and development: mapping the terrain. **International Journal of Educational Development**, v. 30, n. 5, p. 460-471, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.04.002>

STAMBACH, A. Ethnography and the localization of Global Education Policy. In: MUNDY, K. et al. (Eds.). **Handbook of global education policy**. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2016. p. 490-503.

STEINER-KHAMSI, G. **The global politics of educational borrowing and lending**. New York: Teachers' College Press, 2004.

STEINER-KHAMSI, G. The politics and economics of comparison. **Comparative Education Review**, v. 54, n. 3, p. 323-342, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1086/653047>

STEINER-KHAMSI, G.; STOLPE, I. **Educational import: local encounters with global forces in Mongolia**. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

STONE, D. Transfer agents and global networks in the “transnationalisation” of policy. **Journal of European Public Policy**, v. 11, n. 3, p. 545-566, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/13501760410001694291>

STROMQUIST, N. P. Explaining the expansion of feminist ideas: cultural diffusion or political struggle?. **Globalisation, Societies and Education**, v. 13, n. 1, p. 109-134, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967489>

TAYLOR, S.; HENRY, M. Globalisation and educational policymaking: a case study. **Educational Theory**, v. 50, n. 4, p. 487-503, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00487.x>

TERRA, L.; BROMLEY, P. The globalization of multicultural education in social science textbooks: cross-national analyses, 1950–2010. **Multicultural Perspectives**, v. 14, n. 3, p. 136-143, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/15210960.2012.696980>

VAN FLEET, J. A disconnect between motivations and education needs: why american corporate philanthropy alone will not educate the most marginalized. In: ROBERTSON, S. et al. (Eds.). **Public private partnerships in Education: new actors and modes of governance in a globalizing world**. London: Edward Elgar, 2012. p. 151-181.

VAVRUS, F.; BARTLETT, L. Comparatively knowing: making a case for the vertical case study. **Current Issues in Comparative Education**, v. 8, n. 2, p. 95-103, 2006.

VERGER, A. Framing and selling global education policy: the promotion of PPPs in education in low-income countries. **Journal of Education Policy**, v. 27, n. 1, p. 109-130, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.623242>

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. **The privatization of education: a political economy of global education reform**. New York: Teachers College Press, 2016.

*Recebido em 01/06/2018*

*Aceito em 10/11/2018*

*Publicado online em 21/11/2018*