

Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas

Marcelo Parreira do Amaral

Universität Tübingen

Resumo

A dimensão internacional das políticas públicas de educação tem sido bastante discutida nos últimos anos. Este artigo argumenta que as atividades dos agentes internacionais no domínio das políticas da educação não podem ser compreendidas inteira e exclusivamente a partir da perspectiva nacional e, por isso, devem ser estudadas em um nível distinto de análise. Questionando como melhor conceituar teoricamente esse campo de estudo, o artigo apresenta três abordagens teóricas: neoinstitucionalismo/isomorfia, externalização e teoria do regime internacional. O foco dessa contribuição está centrado na análise da política internacional da educação a partir do último conceito indicado.

Palavras-chave

Política educacional — Organismos internacionais — Neoinstitucionalismo — Externalização — Teoria do regime internacional.

Correspondência

Marcelo Parreira do Amaral

Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft

Allgemeine Pädagogik

Münzgasse 22-30

72070 Tübingen – Alemanha

e-mail: marcelo.parreira@uni-tuebingen.de

Education policy and its international dimension: theoretical approaches

Marcelo Parreira do Amaral

Eberhard Karls Universität Tübingen

Abstract

The international dimension of education policies has been widely discussed in the last couple of years. This article argues that the activities of international agents involved in education policy formulation cannot be entirely and exclusively understood from a national perspective and, thus, should be studied as a discrete level of analysis. Questioning how we might best conceptualize this field of study, this paper presents three theoretical approaches – neoinstitutionalism/isomorphism, externalization, and the international regime theory. The focus here is laid on the analysis of international education policy based on international regime theory.

Keywords

Education policy – International organizations – Neoinstitutionalism – Externalization – International regime theory.

Contact:

Marcelo Parreira do Amaral

Eberhard Karls Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft

Abteilung Allgemeine Pädagogik

Münzgasse 22-30

72070 Tübingen – Alemanha

E-mail: marcelo.parreira@uni-tuebingen.de

Nas discussões sobre políticas públicas de educação nas últimas duas décadas, encontram-se com frequência referências à dimensão global da educação. Em geral, faz-se referência à globalização, à internacionalização, assim como à economia do saber etc. Também em várias vertentes teóricas, nas ciências sociais, adota-se uma perspectiva global como, por exemplo, na teoria da cultura mundial (*world polity*) (Meyer et al., 1997), na teoria do sistema-mundo (Wallerstein, 1986; 1998; 2004) e na teoria dos sistemas/sociedade mundial (Luhmann, 1990; Stichweh, 2000). Educação também tem sido tematizada num plano global como pode ser visto em documentos e publicações de diversos organismos como, por exemplo, no Livro Branco da União Europeia sobre a educação e a formação – ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva (1995) ou no relatório do Grupo de Lisboa (1994) ou, ainda, nos diversos documentos do Banco Mundial. Além da tematização da educação no plano global, tornou-se visível nos últimos anos que as atividades de organizações internacionais não só se intensificaram como, também, mudaram qualitativamente. Sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados de uma maneira ou de outra pelas atividades ou programas de organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e a União Europeia (UE), entre outras. O presente artigo argumenta que, com o surgimento de novos agentes e novas constelações de agentes, em parte explicitamente buscado pelo Estado, em parte precipitado pelo atual nível elevado de organização e integração internacional, bem como pelo alto nível de internacionalização das políticas públicas em educação¹, a análise da política de educacional necessita ser considerada em um contexto diferenciado.

O argumento central deste artigo é que os resultados da dinâmica da inter-relação entre os novos agentes mencionados acima, bem como a emergência de novos contextos soci-

ais, políticos e econômicos, sugerem que as políticas da educação não podem ser compreendidas inteira e exclusivamente a partir da perspectiva nacional. Antes, exige que as situemos em um nível distinto de análise².

Essa perspectiva coloca a questão de como conceituar e/ou estabelecer teoricamente esse nível de estudo. As atuais abordagens se concentram na difusão de padrões universalizados como, por exemplo, a teoria neoinstitucionalista denominada *world polity*, e tornam-se às vezes muito abstratas ou, como no caso da teoria da externalização, focam a lógica interna dos sistemas em detrimento de argumentos sobre os efeitos de processos institucionais. É nesse contexto que a teoria do regime internacional surge como uma ferramenta teórica útil na análise da dimensão internacional das políticas educacionais, como será discutido abaixo.

Há diferentes compreensões do termo regime, entretanto, comum a todas elas é o fato de afirmarem-no como um conjunto de regras governantes e princípios que controlam um campo particular de ação. Uma dimensão importante do termo está relacionada a *scripts* cognitivos institucionalizados que formam uma moldura na qual a realidade social é percebida, fato que aponta para a perspectiva institucionalista adotada aqui. Regimes são vistos, assim, como estruturas de regulação mais ou menos independentes de seus participantes, formas dinâmicas de organização social que se baseiam tanto em elementos formais quanto informais e em constelações complexas de agentes. Na Alemanha e em alguns outros países europeus, o termo regime está sendo utilizado atualmente em discussões acadêmicas sobre política educacional para descrever tais formas de governança (Masschelein; Martens, 2005; Radtke, 2006; Parreira do Amaral, 2006; 2007). A teoria do regime, portanto, deve

1. Faz-se referência aqui às discussões sobre internacionalized education policy, as quais apontam para o alto nível de similaridade nas políticas públicas internacionais. Ver, por exemplo, Wiseman; Baker, 2005; Gvirtz; Beech, 2007; Ball, 1998.

2. Não só educação tem sido objeto de discussões a respeito da dimensão internacional. Sobre o impacto da globalização sobre a política social em geral e a necessidade de se considerar essa dimensão, ver Deacon, 2007.

ser vista no contexto das discussões sobre governança. Todavia, há que se distinguir os diferentes entendimentos do conceito. Há, de um lado, vertentes que usam o termo num sentido normativo como, por exemplo, boa governança (Banco Mundial, 1994) ou nova governança pública (OCDE, 1995; Rhodes, 1997). Já outras o usam para expressar uma mudança de perspectiva em análises de processos de regulação sociopolítica, na qual o Estado é somente um dos agentes envolvidos:

Instead of relying on the state or the market, socio-political governance is directed to the creation of patterns of interaction in which political and traditional hierarchical governing and social self-organization are complementary, in which responsibility and accountability for interventions is spread over public and private actors. (Kooiman, 1993, p. 253)

Meu uso do termo regime segue o uso comum no campo das relações internacionais nas ciências políticas. Do ponto de vista analítico, os conceitos de governança e regime compartilham seu objeto de pesquisa, ou seja, ambos focam as diferentes concepções de como os processos de regulação sociopolítica são coordenados entre os diversos agentes, públicos e privados. A teoria do regime aparece, então, como uma das possíveis vertentes teóricas a partir das quais a governança educacional pode ser analisada. Os conceitos de governança e regime internacional se referem a princípios e regras de decisão coletiva em contextos onde há uma pluralidade de agentes ou constelações de agentes (Estados, organismos internacionais etc.) e onde não há um sistema estritamente formal de controle capaz de ditar as regras do jogo entre eles, como é o caso da dimensão internacional das políticas públicas de educação.

No que segue, primeiramente faço algumas observações sobre a dimensão internacional da política de educação. Em um segundo

passo, apresento três abordagens teóricas a partir das quais a influência internacional na educação tem sido estudada — neoinstitucionalismo/isomorfia, externalização e teoria do regime internacional. O foco deste texto está centrado na análise da política internacional da educação a partir do último conceito indicado e será discutido na última parte.

A dimensão internacional da política de educação

Quando falamos sobre educação ou sobre políticas educacionais, partimos sempre do princípio de que sistemas de ensino público — isto é, organizados, controlados e financiados pelo Estado — são o padrão com o qual todos os outros tipos são contrastados. De acordo com estudos sociológicos nessa área, os Estados criaram sistemas de ensino de abrangência nacional e diferenciados em uma gama de instituições para (re)produzir técnicas culturais (escrita/leitura no idioma vernáculo etc.) e possibilitar que os cidadãos participem do bem-estar econômico nacional (Archer, 1984). Políticas públicas em educação vieram a fazer parte da política de infraestrutura social na grande maioria dos países, a qual foi colocada sob total discrição do governo nacional — algo que Wolfgang Mitter (2006) chamou de soberania nacional de educação. Nesse período, os organismos inter ou transnacionais não tinham nenhuma influência direta nesse campo político, embora desde o início da organização das sociedades como Estados-nações houvesse uma forte ligação destes com dinâmicas no nível internacional. Em especial na literatura em educação comparada, pode-se observar um forte interesse no exterior. Há uma vasta literatura sobre educadores que viajaram por vários países explicitamente em busca de informações sobre educação durante o século XIX: Victor Cousin na França, Horace Mann e Henry Barnard nos EUA, Mathew Arnold na Inglaterra e Domingo

3. Veja, por exemplo, Schwinges (2001) e também citações em Jeismann (1995).

Sarmiento na Argentina³. A partir do século XX, o Brasil também tem uma história intensa de cooperação internacional em educação (Silva Scaff, 2007).

A partir da década de 1990, em especial, essa relação de soberania entre Estado-nação e sistema de ensino tem sido problematizada. Por um lado, como resultado de convergências transnacionais (ver os conceitos de *lending/borrowing* abaixo), por outro lado, fenômenos como globalização, internacionalização e supranacionalização geram certo grau de desnacionalização nos sistemas nacionais de ensino. Como Dale (2003) sugere, "*globalization does represent a new and distinct shift in the relationship between state and supranational forces and [...] it has affected education, profoundly and in a range of ways*" (p. 90). Também a literatura sobre reformas educacionais numa gama de países tem em comum referências a causas e motivos para reformas que estão além do Estado-nação. O tópico comum a essa linha de pesquisa é a busca de explicações e lições para reformas no nível internacional: são referências a processos globais de transformação e a difusão de princípios de racionalidade, normas e valores supostamente universais (Meyer et al., 1997). Esses princípios de racionalidade, normas e valores geram pressão sobre sistemas nacionais de ensino e levam ao surgimento de uma dimensão pós-nacional (Habermas, 1998) ou transnacional com características e dinâmica próprias (Lawn; Lingard, 2002; Parreira do Amaral, 2007). Na seção seguinte, faço um breve resumo da literatura sobre a dimensão internacional da educação a partir de conceitos usados no campo da educação internacional e comparada.

Multilateralismo educacional, *lending/borrowing* e *transfer* na educação

Desde o pós-Segunda Guerra Mundial, as atividades dos organismos internacionais no campo da educação se estabeleceram como área contínua de atividade. A princípio, essas ativi-

dades eram de agentes intergovernamentais para a reconstrução da Europa (Organização Europeia para Cooperação Econômica — organização antecessora da OCDE —, Banco Mundial) e com vistas a fomentar o entendimento internacional por meio da educação e cultura (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO). Formou-se um campo de ação denominado multilateralismo educacional por Karen Mundy (1998; 1999). Organismos internacionais são vistos aqui como os principais agentes nesse campo de atividade, todavia, eles são órgãos instrumentais de governos nacionais. Rittberger e Zangl (2003) elencam diferentes conceitos de organismos internacionais, os quais apontam para diferentes entendimentos de seu escopo, capacidade de ação e agência. Três formas são relevantes no presente contexto: (i) organismos internacionais como instrumento político da diplomacia Estatal, ou seja, como extensão do aparelho do Estado; (ii) como arenas nas quais se formam sistemas de coordenação e negociação intergovernamental; e (iii) como agente corporativo com agenda política própria. Paralelo a esses usos, podem-se apontar também organismos internacionais como burocracias (Barnett; Finnemore, 2004).

Problemático, a meu ver, é que esse sentido restrito de organização intergovernamental obscurece muito as características desses agentes⁴. Também na educação internacional e comparada, há uma vasta literatura sobre empréstimo e transferência (*lending/borrowing* ou *transfer*) de políticas, modelos e reformas educacionais (Halpin; Troyna, 1995; Steiner-Khamsi, 2002; 2004, Phillips; Ochs, 2004), a qual ocupa um lugar importante na análise desse campo. Aqui também o Estado-nação é a unidade central de análise. Empréstimo, transferência e adaptação de políti-

4. Além de organismos intergovernamentais, há também as organizações regionais (por exemplo UE, NAFTA, APEC etc.). Sobre os efeitos na área de educação, ver Dale; Robertson, 2002. Com relação à América Latina, há também uma grande atividade na Organização dos Estados Americanos (OEA). Sobre isso, ver <<http://www.sedi.oas.org/dec/ espanol/>>.

5. O exemplo usado aqui foi a OCDE, um dos agentes internacionais mais ativos na educação.

cas/modelos ocorrem entre dois ou mais países.

Mais recentemente, a influência de organismos internacionais sobre sistemas nacionais de educação⁵ foi explicada a partir de dois conceitos em particular (Parreira do Amaral, 2006): o programa de pesquisa neoinstitucionalista com conceito de isomorfia (Meyer; Rowan, 1977; DiMaggio; Powell, 1983) e o conceito de externalização (Schriewer, 2000) a partir da teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. A abordagem neoinstitucionalista se concentra na difusão e nos efeitos de modelos cognitivo-culturais e de regras institucionalizadas sobre o comportamento social. Já o conceito de externalização insere uma visão dialética nos processos de internacionalização e variação internacional, referindo-se ao conceito de interrupção da autorreflexividade por meio da externalização às situações mundiais (Schriewer, 2000). Na seção seguinte, faço uma breve apresentação das duas posições.

Neoinstitucionalismo, *world polity* e políticas públicas

Desde os anos 1970, encontram-se nas ciências sociais diversos trabalhos teóricos que retomaram o interesse em instituições como elementos centrais para o entendimento de processos sociais. Os trabalhos desse novo institucionalismo⁶ são marcados por uma visão crítica dos modelos de ação social e organizacional, nos quais agentes autônomos seguem suas preferências e interesses como uma racionalidade irrestrita (*unbounded rationality*). Atualmente uma das linhas de pesquisa mais importantes é a chamada *world polity-research*. Os neoinstitucionalistas usam o termo *world polity* num sentido amplo: “uma extensa ordem cultural, que tem suas origens explicitamente nas sociedades ocidentais” (Meyer, 1987, p. 41). O termo tem grande semelhança com o conceito de racionalização ocidental de Max Weber e consiste em: crença no progresso, secularização, imposição de ações intencionais e funcionais (ou seja, racionais) em todas as áreas da vida social. *World*

polity também inclui padrões culturais como individualização, normas de justiça de caráter universal, capacidade de ação voluntária e auto-organizada, bem como cosmopolitismo. A difusão desses princípios de orientação e de estruturas relativas a eles é o objeto de estudo dessa linha teórica.

De acordo com a abordagem neoinstitucionalista, existe um processo gradual de convergência mundial. Partindo dos pressupostos da globalização e da disseminação de uma cultura mundial (entendida como conjunto de crenças cognitivas e normativas de caráter transnacional), argumenta-se que cada vez mais as políticas públicas resultam mais análogas entre si (Meyer et al., 1997)⁷. DiMaggio e Powell (1983) conceituaram três mecanismos pelos quais as estruturas se tornam semelhantes ou isomórficas: isomorfia coerciva refere-se à “pressões formais e informais exercidas sobre organizações” por legislação, normas etc.; isomorfia normativa está ligada a pressões profissionais; e isomorfia mimética refere-se a processos de emulação devidos a um alto nível de incerteza, típico de organizações que operam com “tecnologias ambíguas na produção de resultados difíceis de avaliar/apreciar” (p. 150).

A primeira afluência de análises neoinstitucionalistas nos anos 1970 e início dos anos 1980 deu origem a um campo de pesquisa que (1) definiu escolas (ou instituições de ensino) como organizações institucionalizadas (Meyer, 1977); (2) analisou as estruturas e as operações dessas organizações, usando os conceitos teóricos institucionalistas (Meyer; Rowan, 1978); e (3) analisou a rápida difusão de um modelo global de escola originário da Europa para o resto do mundo (Ramirez; Boli,

6. De maneira relevante, as questões que o neoinstitucionalismo discute não são tão novas como o prefixo neo sugere, mas têm suas origens intelectuais já nos anos 1950 com a sociologia de Robert Merton, Philip Selznick, entre outros. Por sua vez, aqueles que hoje são chamados de old institutionalists foram influenciados por Max Weber.

7. Um exemplo dessa abordagem pode ser visto em um trabalho sobre a difusão de um modelo global de universidade de pesquisa, o qual usou o Brasil e a Alemanha como unidades de análise (Amos; Bruno; Parreira do Amaral, 2008). Outra discussão ilustra a introdução de cotas raciais em universidades no Brasil como exemplo dessa difusão de princípios universais (Parreira do Amaral, 2008).

1987; Meyer; Ramirez; Soysal, 1992).

Com relação à contribuição dessa linha teórica — o neoinstitucionalismo —, ela nos possibilita entender a vasta semelhança existente entre as políticas públicas propagadas pelos organismos internacionais — os quais são considerados pelos teóricos dessa vertente os principais veículos de difusão da cultura mundial. Por outro lado, e devido ao fato de fazer uso de dados altamente agregados, essa abordagem se faz pouco útil para a análise concreta de processos e mecanismos (causais) de implementação de políticas, além de não discutir os conflitos e embates que surgem no nível intermediário e local (Campbell, 2002).

Externalização

Partindo do ideário geral da teoria dos sistemas de Niklas Luhmann (1982)⁸, a sociedade é caracterizada como um sistema social diferenciado funcionalmente. Sistemas e subsistemas são constituídos por meio da distinção sistema/ambiente e se caracterizam por seu funcionamento operacionalmente fechado⁹, por autopoiese¹⁰ e autorreferencialidade¹¹. É nesse contexto teórico que Jürgen Schriewer (2000) desenvolve sua tese da externalização. Este adota o conceito de teoria de reflexão, desenvolvido por Luhmann, e as noções de autorreferência e reflexividade para descrever a teoria da educação com uma “teoría de la reflexión del sistema educativo, desarrollada dentro del sistema educativo” (p. 151). A teoria da reflexão da educação é vista como desenvolvimento de autodescrição dentro desse subsistema funcionalmente diferenciado, o qual melhora as competências de autoconhecimento e auto-controle do sistema. Sistemas autorreferenciais necessitam, todavia, de interrupções da circularidade da autorreflexão e relações de interdependência. Esses sistemas (países, regiões, sistemas de ensino etc.) se abrem, então, para o ambiente num processo de externalização a situações mundiais. Eles procuram, assim, por estímulos, por pers-

pectivas internacionais e por soluções. As perspectivas externas (*outside perspectives*) servem para, de um lado, estabilizar o sistema e, de outro, para garantir um máximo de autonomia do sistema com relação ao ambiente e a outros subsistemas. Os padrões de externalização identificados se referem a princípios de racionalidade de natureza científica, valores e organização dos pró-prios sistemas, além dos agentes internacionais.

Essa abordagem coloca seu foco sobre processos de adaptação e reinterpretação de elementos externos ao sistema — por exemplo, uma determinada política pública propagada por agentes internacionais. O Processo de Bologna pode ilustrar tipo de análise a ser feita a partir desse ideário teórico: o que se convencionou chamar de ‘Processo de Bologna’ foi criado por iniciativa nacional, mas rapidamente se tornou um programa supranacional da União Europeia, que tem como objetivo harmonizar, ou seja, tornar mais similares e comparáveis os sistemas de ensino superior dos diferentes países; aumentar a mobilidade de estudantes e docentes/pesquisadores; e otimizar a posição estratégica desses sistemas frente a outras regiões (primeiramente em relação aos EUA). Os países signatários e participantes, dentro e fora da União Europeia, acordaram em seis diferentes linhas de ação, das quais a linha de ação 2 é a mais abrangente, pois objetiva a introdução de um sistema com base em dois ciclos de graduação — hoje conhecidos como *Bachelor* e *Master* — que para a maioria dos países era uma novidade. Os cursos deveriam ser modularizados, possibilitando também a introdução de um sistema de pontuação ou créditos — o chamado

8. Ver também Neves; Samios, 1997.

9. Operacionalmente fechado significa simplesmente que não há ligação direta entre sistema e ambiente. O fechamento torna possível que o sistema crie sua própria complexidade e quanto mais complexo, maior é a sua capacidade de conhecer o ambiente.

10. Autopoiese refere-se ao fato de que um sistema complexo reproduz todos os seus elementos e todas suas estruturas num processo operacionalmente fechado, fazendo uso apenas dos seus próprios elementos.

11. O funcionamento operacionalmente fechado é pré-condição para a autorreferencialidade. Com isso, torna-se possível que o sistema se identifique como único e crie uma estrutura particular.

European Credit Transfer System (ECTS). Com relação à competitividade internacional e à empregabilidade dos europeus, os certificados deveriam “qualificar para uma profissão”. De acordo com Schriewer (2000), cada sistema nacional fará uma recontextualização dos elementos dessa política ou em termos da teoria dos sistemas: uma tradução para a lógica interna do sistema, mantendo, assim, um grande número de variações histórico-culturais. Com relação à Alemanha, todos os debates sobre as reformas universitárias dos últimos anos fizeram referência obrigatória ao Processo de Bologna. Na verdade, quase todos os agentes nessa arena o veem como inevitável e inquestionável — em termos do conceito de Schriewer: eles fazem uma “externalização de situações mundiais”. Todavia, uma análise concreta das mudanças ocorridas mostra uma grande variação nos efeitos dessa influência internacional. Na Alemanha, o processo de formulação de políticas para a reforma dependeu e ainda depende das 16 *Länder* (as unidades da federação), tornando o resultado do processo difícil de analisar globalmente. Além de mais demorados, os resultados finais da adoção dos novos cursos são, no final, bem diferentes uns dos outros, não somente em cada uma das *Länder*, mas também de instituição para instituição, minando a ideia original de compatibilidade e comparabilidade já no plano nacional, sem aqui mencionar o plano europeu. A homogeneização da nomenclatura esconde, assim, diferenças importantes entre os vários níveis.

As duas abordagens acima discutidas podem ser vistas como complementares, já que o neoinstitucionalismo se concentra na perspectiva macro, e o conceito de externalização, na lógica interna do sistema. Todavia, essas duas posições devem ser colocadas num plano comum, no qual se observa o efeito de instituições (modelos cognitivo-culturais) e, ao mesmo tempo, tendo em vista as diferentes lógicas dos agentes. Em meu entender, as abordagens neoinstitucionalista e a de Schriewer devem, então, ser complementadas com um foco nos agentes envolvidos no pro-

cesso, pois estes têm diferentes mandados, escopos, pesos e possibilidades de influenciar o campo da política pública. Meu argumento central é que o conceito de regimes internacionais pode facilitar a compreensão das mudanças no campo da educação como política pública. O que é necessário é um instrumento analítico que enfoque os agentes do nível internacional, considerando ao mesmo tempo sua interdependência com os atores no nível do Estado-nação, todos eles vistos como inseridos em modelos cognitivo-culturais institucionalizados mundialmente. Os agentes em ambos os níveis — internacional e nacional — podem ser agentes do Estado ou não como, por exemplo, organismos intergovernamentais, ONGs, corporações multinacionais etc.

Regimes internacionais como estruturas de regulação

No campo de relações internacionais nas ciências políticas, o termo regime denota uma instituição internacional compreendida por alguns autores como um conjunto de regras atuantes, por outros, como comportamento coletivo institucionalizado ou, ainda, por outros, como cooperação coordenada por regras, a qual seja mais que um arranjo temporário e que efetue mudanças no comportamento dos membros de um regime. A teoria do regime deve ser vista com uma tentativa iniciada na década de 1970 por cientistas sociais para esclarecer a existência de comportamento governado por regras em um sistema internacional anárquico, isto é, na ausência de um poder superordenado (Estado-mundo).

Regimes são instituições, são estruturas permanentes para ação e comunicação intersubjetiva. Eles consistem em uma rede de papéis, os quais são conectados por regras e por convenção (Müller, 1993). A definição proposta por Stephen Krasner (1983) pode ser denominada consensual, embora tenha sido muitas vezes contestada. Para ele, regimes podem ser definidos como:

[...] sets of implicit or explicit principles, norms, rules, and decision-making procedures around which actors' expectations converge in a given area of international relations. Principles are beliefs of fact, causation, and rectitude. Norms are standards of behavior defined in terms of rights and obligations. Rules are specific prescriptions or proscriptions for action. Decision-making procedures are prevailing practices for making and implementing collective choice. (p. 2)

Regimes fazem o trabalho de base na resolução de conflitos entre Estados. Embora também com frequência membros de regime possam ter um caráter privado como, por exemplo, uma corporação multinacional. Os regimes são instituições cooperativas que operam em áreas específicas. Suas áreas de atuação são campos específicos da política internacional (como ecologia, segurança, educação, como argumentado aqui). Sua tarefa é facilitar a comunicação e a cooperação entre membros de um regime. Os regimes internacionais não são sinônimos de acordos ou tratados nem são eles idênticos a organizações internacionais, que são vistas como subcategorias de instituições e são caracterizadas por suas estruturas físicas, tais como estatutos, unidades administrativas e jurídicas, edifícios (sedes) e funcionários. Regimes internacionais existem em um nível mais baixo de materialidade. Contudo, organizações internacionais também podem fazer parte de um ou até mesmo de diversos regimes.

Ou seja, regimes internacionais são estruturas que governam o comportamento do Estado em áreas específicas de relações internacionais (op. cit. Krasner, 1983, p. 2). Usando o exemplo da política de segurança internacional, pode se ilustrar o conceito: parte central desse regime é o regime de não proliferação de armas nucleares. Esse regime consiste em um sistema de tratados, acordos, compromissos, práticas, organizações e normas que objetiva evitar a proliferação de armas nucle-

ares. De acordo com a definição citada acima, o regime de não proliferação é constituído pelo princípio da não proliferação das armas de destruição em massa (WMD), o qual é baseado no reconhecimento comum (ou seja, no princípio) de que a proliferação delas é prejudicial à paz mundial e, por isso, deve ser contida. Entre as normas do regime que concretizam o princípio de não proliferação, especifica-se que os membros do regime devem abster-se de produzir ou contribuir para a produção de armas nucleares (IAEA, 2009). O controle das exportações de seus membros é uma das regras do regime de segurança. Por procedimentos são entendidas provisões para decisões e revisões coletivas sobre membros¹², sanções, mediação de conflito e outros cursos de ação processuais nos regimes. Os elementos por si só não podem proibir (no sentido estrito do verbo) a proliferação de armas nucleares, mas, em conjunto, formam uma estratégia coerente a qual torna proliferação no mínimo mais difícil.

Nas ciências políticas, definir os regimes preencheu uma grande parte da história do estudo desse conceito. Apesar da definição consensual apresentada, o termo é contestado ainda por perspectivas teóricas diferentes. O trabalho aqui apresentado segue uma definição avaliada como balanceada e proposta por Levy, Young e Zürn (1995) que

[...] sugerem definir regimes internacionais como instituições sociais consistindo de princípio acordados, normas, regras, procedimentos e programas que governam a interação de atores em áreas específicas. (p. 274)

A definição de um regime, sua relevância e seu efeito em uma área particular de política pública são vistos diferentemente de acordo com as perspectivas teóricas dominantes no estudo de regimes internacionais. Há três linhas principais ou escolas no estudo de regimes in-

12. Um dos membros principais, além dos Estados, e foro de decisão coletiva é a *International Atomic Energy Agency* com sede em Viena, Austrália.

ternacionais. A primeira é uma perspectiva realista na qual poder é o elemento crucial em um sistema internacional competitivo inerentemente anárquico. De acordo com essa visão, os regimes — se é que eles existem — desempenham um papel de pouca importância. A segunda, a perspectiva institucional-liberal, parte também de uma visão anárquica do sistema internacional e focaliza, no entanto, o interesse mais que o poder. Membros de um regime (geralmente Estados-nações) importam-se tanto com ganhos absolutos quanto relativos. Os institucionalistas-liberais veem regimes como um meio de evitar resultados negativos em consequência de ações não coordenadas. A terceira linha no estudo dos regimes adota uma perspectiva cognitiva que enfatiza elementos tanto causais quanto normativos na cooperação entre os membros do regime. De acordo com essa perspectiva, a própria compreensão, os interesses percebidos e os objetivos colocados pelos membros do regime são formados pelo conhecimento. Ideias, normas, instituições etc. desempenham um papel importante nessa perspectiva. O estudo dos regimes tem, então, que considerar ideologia, valores, suposições de causa e assim por diante.

Uma síntese dessas abordagens parece definir melhor a análise de política internacional de educação. No presente texto, não será possível explicitar todas as adaptações conceituais necessárias. Alguns comentários sobre três das suposições centrais para minha pesquisa são, contudo, necessários. Eles se referem à formação e ao tipo do regime assim como aos membros do regime internacional de educação.

Com referência à formação de regimes, pode-se notar que estes não têm necessariamente que ser criados (por negociação ou imposição). Um regime pode também ser formado por meio de processos de autogeração, isto é, mediante a convergência das expectativas dos participantes (Levy et al., 1995). Esse parece ser o caso na política da educação. O alto nível de interação internacional em educação gera entendimentos

mútuos sobre o que educação é ou deve ser, sua função na sociedade e também como esta deve ser organizada, regulada e até mesmo pesquisada. A convergência de expectativas é intensificada pela contínua participação em estudos comparados internacionais (INES, PISA, IEA etc.), por programas de estatística educacionais (como da UNESCO e OCDE) e por conferências mundiais em educação como, por exemplo, a Conferência Mundial dos Ministros de Educação em Genebra (2008), a Conferência Mundial de Educação Superior em Paris (2009) ou de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) em Belém do Pará (2009). Quanto ao tipo de um regime, este pode ser caracterizado pelo grau de formalidade que apresenta (por exemplo, acordos oficiais) e pelo grau de convergência das expectativas (elevado ou baixo) de seus agentes (Levy et al., 1995). No caso da política de educação, pode-se observar um grau baixo de formalidade e um alto grau de convergência das expectativas dos agentes, características que justificam falar de um regime implícito (*tacit regime*). Com referência aos agentes, tradicionalmente no estudo das relações internacionais, os Estados (ou agências do Estado) são geralmente vistos como os principais participantes de um regime. A posição central desses atores não deve ser negada. Não obstante, o papel das organizações internacionais governamentais e não governamentais tem que receber mais atenção, pois eles têm um papel importante em dar forma às preferências do Estado e na formulação de interesses nacionais (Finnemore, 1996).

Nesse sentido, estudar um regime internacional de educação inclui, em primeiro lugar, identificar uma instituição social como regime quando uma estrutura formada por quatro elementos é dada: princípios, normas, regras e procedimentos de decisão; em segundo lugar, identificar os membros de um regime, pois os agentes não precisam necessariamente ser Estados-nações, e cooperação internacional organizada consiste em ambos, elementos formais e informais; e em terceiro, analisar os efeitos de um regime em uma área específica como, por exemplo, política da

educação.

As seguintes observações elaboram o primeiro passo, isto é, identificam os elementos do regime que estão no início de um processo da formação do regime (Parreira do Amaral, 2007).

Elementos de regimes internacionais

Princípios são componentes concordados consensualmente de suma importância aos regimes. Os princípios interpretam a realidade na qual os problemas e conflitos serão resolvidos cooperativamente por um regime (Müller, 1993). Inerentes aos princípios são as descrições de circunstâncias/situações, objetivos e metas e relações entre meios e fins, os quais são concordados pelos membros de um regime. Princípios incorporam conceitos básicos e indicam razões para o surgimento (ou também a criação) de um regime em uma área particular, ou seja, eles substanciam sua criação. No campo da educação, um dos primeiros princípios é o reconhecimento genético-antropológico de que todos os seres humanos são capazes de aprender e necessitam de educação para seu desenvolvimento pessoal. Esse princípio foi institucionalizado desde os tempos de Jean-Jacques Rousseau, Johann Amos Comenius, Immanuel Kant e outros. Além disso, hoje em dia, não somente as vantagens individuais, mas, também, os retornos sociais da educação são colocados no primeiro plano — em especial no que diz respeito à inclusão social e aos benefícios econômicos da educação, como mostra uma análise do conteúdo e do discurso de documentos-chave de organizações internacionais.

Normas estabelecem direcionamentos instrutivos gerais que são principalmente formulados como direitos e obrigações. Os direitos de um membro de um regime incluem a obrigação de todos os outros de conceder e manter esses direitos. Reciprocamente, as obrigações dos outros membros para com o regime impõem padrões para o próprio comportamento. As normas têm um papel decisivo nos regimes, pois

servem para guiar o comportamento de membros do regime nas áreas que não são, ou não podem ser, formalmente reguladas com a intenção de produzir resultados coletivos em harmonia com os objetivos e as convicções compartilhadas especificadas no regime. As “convicções compartilhadas” são “especificadas” nos princípios de um regime (Müller, 1993, p. 40). Por outro lado, as normas têm a função de guiar a parte não formalizada dentro dos princípios estabelecidos. O direito à educação é a norma mais reconhecida nas sociedades modernas. A carta das Nações Unidas ancora a educação como direito humano. Há também a norma da educação compulsória, seja ela realizada na escola ou em casa.

Um terceiro componente dos regimes desempenha também um papel constitutivo: regras. Elas traduzem as normas mais informais em prescrições e proscricções formais e obrigatórias por lei (acordos, proibições etc.). Relacionados às regras de um regime, são guias precisos de comportamento na área em questão. Regras são padrões usados para a avaliação de comportamento conforme ou não conforme por parte dos seus membros. Regras constroem, nesse sentido, o cerne normativo de um regime. Na educação, a regra da não discriminação por raça, cor, sexo, religião ou outro critério, assim como a organização meritocrática das escolas são exemplos de regras para o campo da educação. O exemplo da Arábia Saudita aponta para a influência internacional: um país onde as escolas segregam 100% das meninas tem feito um enorme esforço para justificar essa política e entrar em conformidade com as regras do jogo internacional (UNESCO, 2003/2004).

Procedimentos, por outro lado, referem-se a uma série de questões sobre quadro de membros, revisão coletiva ou revisão de provisões, sanções, mediação de conflito e outros cursos de ação rotineiros nos regimes. Para o campo educacional, a qualificação e o credenciamento da equipe profissional de ensino, assim como material didático aprovado por parte do Estado e o reconhecimento dos diplomas, podem ser vistos como procedi-

mentos comuns. Também instrumentos de controle como comparações internacionais (PISA, TIMSS etc.), *monitoring*, sistemas de avaliação etc. têm sido adotados internacionalmente.

Discussão

Os elementos mencionados acima formam a base sobre a qual um regime internacional de educação parece estar surgindo. Eles vieram a ser considerados universais no decorrer dos dois últimos séculos. No momento, eles parecem estar sendo usados como base para formas específicas de políticas de educação, em particular nas linhas neoliberais¹³. Como já mencionado, os debates atuais sobre a reforma dos sistemas de educação indicam internacionalmente um nível elevado de similaridade. As linhas ao longo das quais são discutidas e implementadas as reformas são praticamente as mesmas em escala global: mudança do foco (antes no *input* e agora no *output* das instituições de ensino e dos docentes), o paradigma da eficiência e eficácia, descentralização da gestão, a introdução de mecanismos de mercado, avaliação e *benchmarking* das instituições são alguns dos elementos das reformas e políticas educacionais não somente no Brasil, mas também na maior parte dos países.

Um regime internacional de educação é o resultado da dinâmica de interação entre elementos cognitivos (princípios, normas, valores) e novos agentes (organismos internacionais, ONGs etc.) em novos contextos sociais. No plano cognitivo, observa-se a difusão mundial de princípios de racionalidade. Vários autores veem esses princípios numa tendência global de cientização, que pode ser interpretada como uma tentativa de "*discipline and rationalize the chaotic uncertainties of modern social environments*" (Drori; Meyer, 2006, p. 31). Há diferentes articulações dessa tendência: racionalização científica baseada no tipo de conhecimento passível de legitimação em sociedades modernas — neutro e com base em especialização (*expertise*). Isso pode ser observado em ten-

tativas de produzir conhecimento causal sobre processos educativos, mas também na política educacional baseada em evidências (*evidence-based education policy*)¹⁴. Nessa ótica, esse deve ser o tipo de conhecimento a ser produzido em universidades, as quais mais e mais são vistas como centros de excelência, principalmente as públicas (Drori et al., 2003; Drori; Meyer, 2006). Racionalização de processos (instrumental) por meio da introdução de programas de gestão tecnológica, new public management e simulação de mercado livre são exemplos bem correntes dessa racionalidade. Também há uma versão social dessa racionalidade, a qual pode ser observada na constante tematização de inclusão (democrática), qualidade (*achievement e attainment*), assim como utilidade para a sociedade e o indivíduo (Ramirez, 2001; 2006a; 2006b; 2009).

Com relação aos agentes envolvidos, observa-se também a atividade intensa no plano internacional (organizações internacionais etc.), todavia, esses agentes não podem ser vistos como blocos monolíticos. Por exemplo, a política educacional do Banco Mundial não pode ser compreendida adequadamente ignorando os diferentes interesses e as posições dentro do próprio banco. Concebendo esses agentes e constelações de agentes como contrangidos por uma rede institucional (no sentido da teoria institucionalista), pode-se melhor compreender suas dinâmicas na difusão de determinadas políticas, assim como compreender por que e como forças contrárias têm êxito ou não.

Os contextos sociais nos quais a política de educação é formulada e implementada também mudaram. A autodescrição das sociedades modernas como sociedades da informação, do conhecimento, economia do saber etc. também influenciam a formulação política de

13. Silvina Gvirtz e Jason Beech (2007) enumeram alguns dos elementos de um modelo único que está sendo propagado por agências internacionais.

14. Sobre causalidade na pesquisa educacional, ver Schneider et al., 2007; AERA, 2009. Sobre evidence-based education policy, ver, por exemplo, OECD, 2007.

educação. Uma das implicações mais visíveis é a tematização de educação como variável econômica – capital humano, fator na concorrência internacional etc.

Em resumo, um regime internacional é uma forma de regulação social. Dois elementos podem ser considerados centrais ao hipotético regime educacional aqui discutido. O primeiro é um regime semântico que consiste em metáforas e retórica econômica, em geral neoliberal. Em um horizonte discursivo, esse regime fixa a racionalidade ao longo da qual discussões sobre educação e, por consequência, a formulação de políticas públicas acontece. A análise de conteúdo e discurso dos principais documentos sobre política de educação de organismos internacionais – entre eles o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO –, mas também da política educacional nacional – programas, projetos de lei e outros documentos brasileiros – apontam para esse regime discursivo¹⁵. O segundo elemento refere-se a um consenso entre os agentes da política educacional – sejam eles organizações nacionais ou internacionais ou outros participantes no processo

político – em novas formas de governo público, mais bem caracterizados por uma atenção focal na eficácia, na eficiência e, conseqüentemente, no resultado econômico, independentemente de suas conseqüências para arranjos pedagógicos, uma orientação que já se pode identificar entre os organismos internacionais envolvidos na política educacional internacional: em particular a Organização de Mundial do Comércio, a União Europeia, a UNICEF e a OCDE.

A teoria do regime serve como ferramenta heurística para análises de políticas educacionais. Ela objetiva tornar visíveis não somente os elementos cognitivos e normativos, mas também os agentes envolvidos – em favor e contra determinadas políticas. Um exemplo atual dessa linha se concentra em analisar o que se convencionou chamar de Processo de Bologna. Sua base cognitiva e normativa (princípios, normas, regras), seu caráter procedural (mecanismo de conferências), assim como os

15. Sobre o discurso do Banco Mundial no Brasil, ver Barreto; Leher, 2008; Robertson, 2008; 2009; Klees, 2008.

Referências bibliográficas

- AERA – American Educational Research Association. **Definition of Scientifically Based Research**. Disponível em: <<http://www.aera.net/opportunities/?id=6790>>. Acesso em: 10 out. 2009.
- AMOS, K.; BRUNO, L.; PARREIRA do AMARAL, M. The research university in context: the cases of Brazil and Germany. In: BAKER, D.; WISEMAN, A. W. (Orgs.). **The worldwide transformation of higher education**. v. 9. International Perspectives on Education and Society. Oxford: Emerald, 2008. p. 111-158.
- ARCHER, M. S. **Social origins of education systems**. London: Sage, 1984.
- BALL, S. Big Policies/Small World: an introduction to International Perspectives in Education Policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.
- BANCO MUNDIAL. **Governance: the world bank's experience**. Washington: WB, 1994.
- BARNETT, M.; FINNEMORE, M. **Rules for the World**. International Organizations in Global Politics. Ithaca: Cornell UP, 2004.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.
- CAMPBELL, J. L. Ideas, politics, and public policy. **Annual Review of Sociology**. v. 28, p. 21-38, 2002.

- DALE, R. Globalization: A new World for Comparative Education? In: SCHRIEWER, J. (Org.). **Discourse formation in comparative education**. 2nd rev. ed. Frankfurt/M et al.: Lang, p. 87-109, 2003.
- DALE, R.; ROBERTSON, S. The varying effects of regional organisations as subjects of globalisation of education. **Comparative Education Review**, Special Issue on Globalisation and Regionalisation, v. 46 , n. 1, p. 37-66, 2002.
- DEACON, B. **Global social policy and governance**. Los Angeles: Sage, 2007.
- DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**. v. 48, p. 147-160, 1983.
- DRORI, G. S. *et al.* **Science in the modern world polity**: institutionalization and globalization. Stanford: Stanford UP, 2003.
- DRORI, G. S.; MEYER, J. W. Scientization: Making a World Safe for Organizing. In: DJELIC, M.-L.; SAHLIN-ANDERSSON, K. (Orgs.). **Transnational governance**. Institutional Dynamics of Regulation. Cambridge: Cambridge UP, 2006. p. 31-52.
- FINNEMORE, M. **National Interest in International Society**. Ithaca: Cornell UP, 1996.
- GRUPO DE LISBOA. **Limites à competição**. Lisboa: Calouste Gulbekien, 1994.
- GVIRTZ, S.; BEECH, J. The Internationalization of Education Policy in Latin America. In: HAYDEN, M.; LEVY, J.; THOMPSON, J. (Orgs.). **The SAGE Handbook of Research in International Education**. Los Angeles: Sage, 2007, p. 462-475.
- HABERMAS, J. **Die Postnationale Konstellation**: Politische Essays. Frankfurt: Suhrkamp, 1998.
- HALPIN, D.; TROYNA, B. The Politics of Education Policy Borrowing. **Comparative Education**. v. 31, n. 3, p. 303-310, 1995.
- IAEA – International Atomic Energy Agency. **The word's non-proliferation regime in time**. Disponível em: <http://www.iaea.org/Publications/Magazines/Bulletin/Bull462/nonproliferation_regime.html>. Acesso em: 20 fev. 2009.
- JEISMANN, K. E. American Observations Concerning the Prussian Educational System in the Nineteenth Century. In: GEITZ, H.; HEIDEKING, J.; HERBST, J. (Orgs.). **German Influences on Education in the United States to 1917**. Washington; Cambridge: German Historical Institute; CUP, 1995, p. 21-41.
- KLEES, S. J. A Quarter Century of Neoliberal Thinking in Education: Misleading Analyses and Failed Policies. **Globalisation, Societies and Education**, v. 6, n. 4, p. 311-348, 2008.
- KOOIMAN, J. (Org.). **Modern Governance**. New Government – Society Interactions. London: Sage, 1993.
- KRASNER, S. D. Structural Causes and Regime Consequences: Regimes as Intervening Variables. In: _____. (Org.). **International Regimes**. Ithaca; London: Cornell UP, 1983. p. 1-22.
- LAWN, M.; LINGARD, B. Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the Role of Transnational Policy Actors. **European Educational Research Journal**, v. 1, n. 2, p. 290-307, 2002.
- LEVY, M. A.; YOUNG, O. R.; ZÜRN, M. The Study of International Regimes. **European Journal of International Relations**. v. 1, n. 3, p. 267-330, 1995.
- LUHMANN, N. **The Differentiation of Society**. New York: Columbia UP, 1982.
- _____. The World Society as a Social System. In: _____. **Essays on Self-Reference**. New York: Columbia UP, 1990, p. 175-190.
- MASSCHELEIN, J.; MARTENS, S. **Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums**. Zürich; Berlin: Diaphanes, 2005.
- MEYER, J. W. The Effects of Education as an Institution. **American Journal of Sociology**. v. 83, n. 1, p. 55-77, 1977.
- _____. The World Polity and the Authority of the Nation-State. In: THOMAS, G. M. *et al.* (Orgs.). **Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual**. Newbury Park: Sage, p. 41-70.

- MEYER, J. W. *et al.* World society and the Nation-State. **American Journal of Sociology**. v. 103, n. 1, p. 144-181, 1997.
- MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. N. World Expansion of Mass Education, 1870-1980. **Sociology of Education**. v. 61, n. 2, p. 128-149, 1992.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations: Formal structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**. v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977.
- _____. The Structure of Educational Organizations. In: MEYER, M. *et al.* (Orgs.). **Environments and Organizations**. San Francisco: Jossey-Bass, 1978. p. 78-109.
- MITTER, W. Bildungssouveränität und Schulträgerschaft in Europa in Historisch-Vergleichender Sicht. **Bildung und Erziehung**. v. 59, n. 1, p. 5-20, 2006.
- MÜLLER, H. **Die Chance der Kooperation**: Regimes in den Internationalen Beziehungen. Darmstadt: WBG, 1993.
- MUNDY, K. Educational Multilateralism and World (Dis)Order. **Comparative Education Review**. 42, n. 4, p. 448-478, 1998.
- _____. Educational Multilateralism in a Changing World Order: Unesco and the Limits of the Possible. **International Journal of Educational Development**. v. 19, p. 24-52, 1999.
- NEVES, C. B.; SAMIOS, E. M. B. (Orgs.). **Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.
- OCDE. **Governance in Transition**. Public management Reforms in OECD Countries. Paris: OECD, 1995.
- _____. **Evidence in Education**: Linking Research and Policy. Paris: OECD, 2007.
- PARREIRA DO AMARAL, M. **The Influence of Transnational Organizations on National Education Systems**. Frankfurt: Peter Lang, 2006.
- _____. Regimeansatz – Annäherungen an ein weltweites Bildungsregime. **Tertium Comparationis**. v. 13, n. 2, p. 157-182, 2007.
- _____. World Cultural Patterns: Inequities in Higher Education and Affirmative Action in Brazil. **Teoría de la Educación**, v. 9, n. 2, p. 114-132, 2008.
- PHILLIPS, D.; OCHS, K. **Educational Policy Borrowing**: Historical Perspectives. Oxford: Symposium, 2004.
- RADTKE, F.-O. Das neue Erziehungsregime. Steuerungserwartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen. In: FROST, U. (Org.). **Unternehmen Bildung**. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn: Schöningh, 2006. p. 45-49.
- RAMIREZ, F. O. Slowly but Surely? The Global Expansion of Women's Participation in Science and Engineering Field of Study, 1972-92. **Sociology of Education**, v. 74 (July), p. 231-251, 2001.
- _____. The Rationalization of Universities. In: DJELIC, M.-L.; SAHLIN-ANDERSSON, K. (Orgs.). **Transnational Governance**. Institutional Dynamics of Regulation. Cambridge: Cambridge UP, p. 225-244, 2006a.
- _____. Beyond Achievement and Attainment Studies – Revitalizing a Comparative Sociology of Education. **Comparative Education**, v. 42, n. 2, p. 431-449, 2006b.
- _____. Accounting for Excellence: Transforming Universities into Organizational Actors. In: RUST, V.; PORTNOI, L.; BAGELY, S. (Orgs.). **Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon**. New York: Palgrave, 2009. (no prelo)
- RAMIREZ, F. O.; BOLI, J. The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. **Sociology of Education**. v. 60, p. 2-17, 1987.
- RHODES, R. A. W. **Understanding Governance**. Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability. Buckingham: Open UP, 1997.
- RITTBERGER, V.; ZANGL, B. **Internationale Organisationen – Politik und Geschichte**. 3. ed. Wiesbaden: VS Verlag, 2003.

- ROBERTSON, S. **The new global governance paradigm in education**: public-private partnerships and social justice, debalíe lecture. University of Amsterdam, Netherlands, 2008. Disponível em: <http://educationanddevelopment.files.wordpress.com/2008/06/slr_wp6.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2009.
- _____. 'Producing' the Global Knowledge Economy: the World Bank, the KAM, Education and Development. In: SIMONS, M.; OLSSSEN, M.; PETERS, M. (Orgs.). **Re-reading Education Policies**: Studying the Policy Agenda of the 21st Century. Rotterdam: Sense, 2009. (no prelo)
- SCHNEIDER, B. *et al.* **Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs**. A Think Tank White Paper. Washington: AERA, 2007.
- SCHRIEWER, J. Sistema Mundial y Redes de Interrelación: La Internacionalización de la Educación y el Papel de la Investigación Comparada. In: CALDERÓN LÓPEZ-VALVERDE, J. (Org.). **Teoría y Desarrollo de la Investigación en Educación Comparada**. México: UPN, 2000. p. 119-167.
- SCHWINGES, R. C. (Org.). **Humboldt International**. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe, 2001.
- SILVA SCAFF, E. A. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 88, n. 219, p. 331-344, 2007.
- STEINER-KHAMSI, G. Re-framing educational borrowing as a policy strategy. In: CARUSO, M.; TENORTH, H.-E. (Orgs.). **Internationalisierung, Semantik und Bildungssystem in vergleichender**. Perspektive Frankfurt: Lang, 2002. p. 57-89.
- _____. (Org.). **The Global Politics of Educational Borrowing and Lending**. New York: Teachers College Press, 2004.
- STICHWEH, R. **Die Weltgesellschaft**. Soziologische Analysen. Frankfurt: Suhrkamp, 2000.
- UNIÃO EUROPEIA: **Ensinar e aprender**. Rumo à sociedade cognitiva. 1995. Disponível em: <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_pt.htm>. Acesso em: 03 jul. 2009.
- WALLERSTEIN, I. **Das moderne Weltsystem II**: Der Merkantilismus. Wien: Promedia, 1998.
- _____. **Das moderne Weltsystem**: Kapitalistische Landwirtschaft und die Entstehung der europäischen Weltwirtschaft im 16. Jahrhundert. Frankfurt: Syndikat, 1986.
- _____. **Die große Expansion**. Das moderne Weltsystem III. Wien: Promedia, 2004.
- WISEMAN, A. W.; BAKER, D. P. The Worldwide Explosion of Internationalized Education Policy. In: _____. (Orgs.). **Global Trends in Educational Policy. International Perspectives on Education and Society**, London: Elsevier Science, v. 6, 2005. p. 1-21.

Recebido em 21.09.09

Aprovado em 03.02.10

Marcelo Parreira do Amaral, mestre em Educação e American Studies pela Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Alemanha, é doutorando em Educação na Eberhard Karls Universität Tübingen, Alemanha.