

A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA AMÉRICA LATINA COMO UM DIREITO DEMOCRÁTICO E UNIVERSAL: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL E DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO

*Cesar Tello**

*Jefferson Mainardes***

RESUMO

O artigo apresenta uma análise de documentos recentes do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), relacionados à educação secundária na América Latina, bem como de alguns projetos financiados pelos referidos organismos. Constatou-se que tais documentos mantêm uma continuidade discursiva em termos ideológicos em relação a documentos publicados na década de 1990. Como conclusão, são apresentados alguns cenários possíveis com relação às influências das recomendações e ideias do Banco Mundial e do BID na definição das políticas educacionais. Indica-se que um longo caminho ainda precisa ser percorrido para tornar a educação secundária como um direito democrático e universal, tendo em vista as precariedades e limitações do ensino fundamental e dos desafios que a universalização da educação secundária coloca para a gestão educacional dos países latino-americanos.

Palavras-chave: Banco Mundial. BID. Políticas educacionais. Educação secundária.

* Professor da Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), da Universidad Nacional San Martín (UNSAM) e da Universidad Nacional de La Plata (UNLP). *E-mail:* cesargeronimotello@yahoo.com.ar

** Doutor em Educação (Política Educacional) pelo Institute of Education - University of London. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. *E-mail:* jefferson.m@uol.com.br

ABSTRACT

This paper presents an analysis of current documents from the World Bank and Inter-American Development Bank (IDB) related to secondary education as well as an analysis of some projects financed by them. It shows that the referred documents keep a discursive continuity in ideological terms in relation to documents published in the 1990s. As a conclusion, some possible scenarios related to the influence of the recommendations and ideas of the World Bank and BID to the policy making process are presented. It indicates there is still a long path to becoming the secondary education as a democratic and universal right, due to the remained weaknesses and limitations of Primary Education and due to the challenges that the universalization of the secondary education poses to educational management of the Latin American countries.

Keywords: World Bank. Inter-American Development Bank (IDB). Secondary Education.

Introdução

Nesse artigo, analisamos documentos recentes do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sobre a educação secundária na América Latina, examinando a continuidade discursiva a partir da década neoliberal de 1990¹ até a atualidade. Os documentos do Banco Mundial e do BID sobre educação secundária e seus diversos mecanismos de financiamento reapareceram a partir da década de 2000, período no qual a ideia da universalização da educação secundária surgiu com força em diversos países da América Latina, tais como: Chile, Argentina, Bolívia, Brasil, Equador, México, Peru e Uruguai².

¹ Compreendemos o neoliberalismo na América Latina como um processo que começou a desenvolver-se na década de 1970. No entanto, consideramos que o fenômeno que podemos chamar de “eclosão” do neoliberalismo ocorreu na década de 1990, a partir da promulgação de leis nacionais e da proposição de políticas educacionais específicas com características neoliberais.

² No Chile, a Lei n. 19.876 de 2003 ampliou a educação obrigatória para 12 anos e isso foi reafirmado na Lei Geral de Educação de 2009. Na Argentina, a Lei de Educação Nacional

Do ponto de vista da educação pública como direito, a expansão da educação obrigatória constitui-se em um avanço altamente significativo para a região. No entanto, apesar de tal expansão estar regulamentada em forma de lei, destacamos que o maior desafio é garantir a efetivação desse direito tanto em termos de acesso à educação secundária, quanto em termos de qualidade da formação dos jovens nesse nível de ensino.

Partimos do pressuposto de que a educação secundária é um direito fundamental e que, portanto, deveria ser de acesso universal. Além disso, entendemos que a expansão da educação obrigatória, para além do ensino fundamental, constitui-se em uma necessidade histórica em direção à ampliação das possibilidades da formação humana integral e que não deve ser vista apenas como um elemento de promoção do desenvolvimento econômico e social. Isso implica uma oposição aos processos de privatização da educação pública, aos processos de seletividade e exclusão que caracterizam a educação pública em nossa região e ainda uma oposição a toda e qualquer forma de desigualdade de acesso e de distribuição do conhecimento (DUARTE, 2006). Duarte (2006, p. 96-97), ao discutir as características do intelectual crítico em educação, indica que:

Em se tratando de uma sociedade de classes na qual a relativa universalização da educação escolar vem necessariamente associada ao processo de seleção dos “melhores”, torna-se quase que inevitável a proliferação de idéias e práticas que limitem, dentro e fora da escola, o processo de efetiva apropriação do conhecimento. Temos aqui um

(2006), a obrigatoriedade da educação obrigatória foi estendida para 13 anos. Na Bolívia, a Lei de Educação “Avelino Siñani e Elizardo Pérez” (2010), a educação obrigatória foi estendida para 14 anos. No Brasil, a emenda à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, aprovada em 2009 (Emenda Constitucional n. 59/2009), ampliou a educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Essa ampliação deve ser implementada progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. No Equador, a Lei Orgânica de Educação Intercultural (2011) considera 10 anos de educação básica mais os 3 anos de ensino médio, com 13 anos de escolaridade obrigatória. No México (2004), Reformada Lei General de Educação (2004), é obrigatória a educação até a finalização da escola secundária, com 12 anos de escolaridade. No Peru, a Lei Geral de Educação (2003) aprovou que os três níveis do sistema educativo são obrigatórios, com 14 anos de escolaridade. No Uruguai (2008), a Lei Geral de Educação tornou a escola secundária obrigatória, com 14 anos de escolaridade.

outro critério para a definição de um intelectual crítico em educação: ele deverá assumir uma atitude frontalmente contrária à seletividade no processo de distribuição social do conhecimento pelo sistema escolar e contrapor a essa seletividade a defesa de um currículo escolar que promova a apropriação por todas as crianças e jovens, sem distinções de nenhuma natureza, do patrimônio científico, artístico e filosófico que a humanidade construiu até aqui

Além disso, compreender a ampliação da educação obrigatória na América Latina como uma necessidade histórica pressupõe uma revisão completa dos processos de avaliação do desempenho dos alunos, do currículo e das metodologias que têm sido empregadas na educação secundária.

De forma geral, a educação secundária tem sido compreendida como uma formação para o ensino superior ou para a formação para o trabalho. Quando ela se efetiva hegemonicamente com tais propósitos, entendemos que o verdadeiro sentido da educação como formação humana é relegado a um segundo plano.

Inicialmente, apresentamos uma breve retomada conceitual acerca do que denominamos como binômio neoliberalismo/pós-neoliberalismo abordando, na sequência, a análise das “recomendações” do Banco Mundial e do BID e estabelecendo conexões com documentos anteriores, observando a continuidade argumentativa e ideológica dos documentos emanados dos dois organismos nos últimos 20 anos. Posteriormente, e apenas a modo de ilustração, apresentamos algumas decisões políticas e de execução de programas de alguns países da América Latina vinculados à escola secundária e sua relação com os discursos do Banco Mundial e do BID. É necessário destacar que a continuidade discursiva se dá na forma de eixos que se encontram presentes tanto nos documentos como em alguns dos programas e políticas dos países da região. De modo particular, destacamos neste artigo os seguintes eixos: a) a descentralização com ênfase na necessidade de incrementar os níveis de autonomia escolar; b) os mecanismos de avaliação do rendimento acadêmico; c) a profissionalização docente em termos de “*accountability*” e d) a otimização da qualidade educativa em uma perspectiva gerencial.

O binômio neoliberalismo-pós-neoliberalismo na América Latina

Durante a década de 1990, na América Latina, ocorreu o processo de desmembramento e reestruturação do Estado com suas características de racionalização do gasto público, de descentralização administrativa e transferência das responsabilidades da educação para os níveis estaduais e municipais. Para Carnoy (2002, p. 4), isto se produz a tal ponto que “os governos fomentaram a educação privada como uma forma de reduzir o gasto público em educação”, juntamente com uma série de reformas destinadas a desregular o trabalho, a produção e o mercado sob uma orientação privatista, estabelecendo profundas mudanças nas estruturas políticas, econômicas e sociais dos países da região (BONAL, 2002; GENTILI, 2007), gerando-se um processo de reestruturação das economias nacionais (CARNOY, 1999) e levando à exclusão aos menos favorecidos (SVAMPA, 2005). Assim, o cenário da globalização neoliberal (SANTOS, 2004) da década de 1990 teve amplas consequências na transformação do cenário educacional e da exclusão socioeducativa, produzindo o que Tiramonti (2004, p. 35) denominou fragmentação educativa que, diferentemente da segmentação, é um espaço caracterizado pelas rupturas “e pela impossibilidade de passagem de um fragmento a outro”.

O papel dos organismos internacionais de crédito é chave no momento de conceituar a forma em que se constituem as agendas de políticas da globalização neoliberal, aceitando ou assumindo³ uma nova ortodoxia em termos de políticas educativas (BALL, 2001). Dado que a modernização da educação, identificada com a privatização e a diminuição do papel do Estado ocupou um lugar central durante este período (BALL, 2001; LINGARD, 2000; MIÑANA BLASCO; RODRÍGUEZ, 2003) fez com que agências como o Banco Mundial e o BID enfatizassem, em suas recomendações, a necessidade de que a educação seja entendida como “economia do conhecimento” (OZGA; SEDDON; POPKEWITZ, 2006).

³ Empregamos os termos “aceitar” e “assumir” para distinguir entre aqueles países que definiram sua estratégia política em termos de adesão neoliberal e outros que pressionados pelas dívidas junto aos organismos de crédito tiveram que aceitar as orientações políticas para a região.

Outros organismos internacionais, tais como a Comissão Econômica Para América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que também são chaves no momento de caracterizar a década de 1990, não assumiram uma postura claramente neoliberal e impulsionaram as reformas em trajetórias que não emergiam de uma perspectiva economicista (GOROSTIAGA; TELLO, 2011) instalando, de algum modo, um discurso alternativo (ainda que não de oposição) ao discurso reformista dos Bancos.

Uma questão chave do neoliberalismo, em termos de protagonismo da agenda de políticas educativas na região, consiste na relação de mercado que os estados latino-americanos estabeleceram como organismos de crédito como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, BID. E assim, como explica Bonal (2002), o emprego dos empréstimos de financiamento para a educação são mecanismos condicionantes, que se traduzem em formas de governabilidade, restringindo as decisões políticas dos governos estatais. Também é necessário destacar que na diversidade regional da América Latina, os países tiveram diferentes “intensidades” em suas relações com os organismos de crédito e, portanto, diversos modos de gerir o Estado.

Seguindo as reflexões de alguns pensadores latino-americanos (GARCÍA DELGADO; NOSETTO, 2006; SADER, 2008; CECEÑA, 2009), é necessário considerar que estamos frente a uma explosão da “bolha neoliberal”, que vários autores denominam pós-neoliberalismo. Pulido Chaves (2010, p. 2), no entanto, afirma que o “pós-neoliberalismo” não significou nem significa “pós-capitalismo”. No início da década de 2000, algumas mudanças nas orientações políticas de alguns dos governos da região puderam ser observadas. Algumas políticas parecem reorientar-se a uma regulação mais direta por parte dos estados e um discurso que tenta confrontar com os que se desdobraram na década de 1990. Sader (2008, p. 17) fez uma distinção sobre continuidades e rupturas do neoliberalismo explicando que os governos progressistas da região estão se valendo do Estado “para regular a economia, para induzir o crescimento econômico, para desenvolver políticas sociais, entre outras funções”, enquanto os governos de direita, que privilegiam o modelo neoliberal, continuam diminuindo o papel do Estado e deixando grandes espaços para a entrada do mercado. Neste sentido, Pulido Chaves (2010) faz uma clara distinção

entre os países em termos de políticas educativas: os países de continuidades neoliberais: México, Peru, Chile, Costa Rica, Colômbia, entre outros; os países moderados: Argentina, Brasil, Guatemala, Uruguai e Paraguai e os de ruptura neoliberal: Bolívia, Equador e Venezuela⁴.

Existe uma série de políticas de integração regional que trazem mudanças ao panorama do neoliberalismo da década de 1990, tais como: a União de Nações Sul-Americanas (UNASUR), Mercado comum do Sul (MERCOSUR) e o projeto do Banco do Sul ou o gasoduto continental (SADER, 2008). Nesse novo contexto, que Torres (2008) denomina “depois da tormenta neoliberal”, se encontram algumas reflexões no desenvolvimento de políticas educativas de alguns governos na América Latina. Para Sverdllick (2009), estamos participando de uma etapa pós-neoliberal, na qual é possível observar indícios claros e também confusos, continuidades e rupturas em função do esgotamento do modelo neoliberal. Ele explica que isto pode ser observado nas “mudanças que se plasam em novas leis, em políticas e em programas de intervenção; declarações internacionais, regionais, nacionais e locais” (SVERDLICK, 2009, p. 4). Estamos frente a um novo cenário que, como explica López (2007), permite que alguns discursos como a universalização da educação, a construção e participação política, que também estiveram presentes na década de 1990, estejam presentes nos debates atuais em uma outra perspectiva nos diversos atores políticos, particularmente com maior ênfase no enfoque de direito à educação, em posição aos mandatos economicistas da educação como serviço.

Mas, como indica Bentancur (2010), é necessário uma certa cautela na análise de políticas educativas entre os dois períodos destacados, uma vez que no período neoliberal, podemos analisar políticas e programas implementados, enquanto que no outro período, o pós-neoliberal,

⁴ O Banco Mundial mostra sua constante inconformidade com os países que podem ser denominados como de ruptura neoliberal e os que têm decidido gerar uma ruptura como modo de desenvolvimento econômico implementado pelo organismo de crédito internacional. Tal é assim que no relatório elaborado junto à Corporação Financeira Internacional (IFC por suas siglas em inglês) e intitulado “Doing Business 2012: Fazendo negócios em um mundo mais transparente” explica que Venezuela e Bolívia são os países mais difíceis, em termos de negócios econômicos na América Latina, enquanto Chile, Peru, Colômbia e México são os recomendados pelo Banco Mundial para investimentos internacionais.

temos somente cenários gerais de ações muito recentes. Esse é o caso das novas leis de educação. Estas, por definição “determinam aspectos organizativos, assumem princípios orientadores e expressam objetivos e estratégias reputados como desejáveis, porém, de materialização incerta por corresponder ao futuro” (BENTANCUR, 2010, p. 15). Neste sentido, devemos considerar que a lei não significa a sua implementação, que é algo muito mais complexo e a longo prazo. Assim, John (1998) explica que a implementação é um término para descrever as etapas pós-legislativas da tomada de decisões. Dessa forma, dizemos que as políticas públicas podem surgir em um sentido legal e formal, porém isso não assegura que serão efetivamente executadas (GRINDLE, 2009).

Para Matus (1992, p. 296), a mudança situacional pode ser interpretada como reforma ou transformação. No primeiro caso, “o novo é absorvido pelo velho”, enquanto que na transformação, “a relação de determinação muda radicalmente, porque o novo passa a ser dominante e articulador do velho”. Talvez, por essa razão, esse artigo conclua que as atuais mudanças na educação secundária da América Latina sejam parte, como afirma Pini (2011), de “clima pós-neoliberal” mais que um neoliberalismo desmontado das estruturas do Estado.

O discurso neoliberal do Banco Mundial e do BID para a educação secundária

Os documentos sobre educação secundária, selecionados para análise, são os seguintes: *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: una nueva agenda para la educación secundaria* (BANCO MUNDIAL, 2007) e *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina* (BID, 2012) e que se vinculam a outros documentos dos últimos 20 anos, embrenhando-se em um mesmo discurso.

Em ambos os documentos se observa de que modo os organismos de crédito mantêm uma clara continuidade discursiva em termos ideológicos em relação a documentos publicados anteriormente. Na apresentação do documento do Banco Mundial (2007), defende-se que se deve superar a realidade na qual “uns poucos têm a oportunidade de acesso à educação secundária”, considerando que “em muitos lugares os jovens

se debilitam sem emprego, assediados pelo HIV, pelo abuso das drogas e outras condições de pobreza predatórias” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 14). O documento do BID (2012) mostra sua preocupação em termos da educação secundária em relação ao mercado de trabalho e, nesse sentido, considera que “em uma economia globalizada e baseada no conhecimento, a educação é um tema cada vez mais crítico para o futuro da América Latina e no Caribe, pois é o instrumento chave para competir” (BID, 2012, p. 13) e que, desse modo, “a educação tem se transformado no mecanismo por excelência para reduzir a pobreza e melhorar a distribuição de renda na região”. (BID, 2012, p. 116).

A fórmula da “preocupação” em relação à marginalidade e aos excluídos parece ser útil tanto ao Banco Mundial como ao BID em seus documentos. Assim, pode-se observar no documento *La Educación en América Latina y el Caribe* (BANCO MUNDIAL, 1999) quando se argumenta que “o Banco” se concentrará em três questões: incluir os excluídos, elevar a qualidade pedagógica e revitalizar as escolas públicas para alunos pobres. Dentre disso, também pode ser encontrado no documento *Prioridades y Estrategias para la educación* (BANCO MUNDIAL, 1996) que a prioridade do Banco Mundial é reduzir a pobreza no mundo, entendendo que “os investimentos em educação contribuem para a acumulação de capital humano, o que é essencial para conseguir salários mais elevados e um crescimento econômico sustentável” (BANCO MUNDIAL, p. 18). O diagnóstico do Banco Mundial em seus diversos documentos (BANCO MUNDIAL, 1996, 1999, 2005, 2007) sempre mostra esta “sensibilidade” em relação à pobreza e à possibilidade de desenvolvimento humano que se poderiam alcançar seguindo as orientações propostas. Do mesmo modo, o BID (2000b) no documento intitulado *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y Caribe: documento de estrategia* (BID, 2000b, p. 11) se afirma que “já não resta dúvida de que a educação é a chave do desenvolvimento econômico por meio de seu impacto sobre a redução da pobreza e das desigualdades de renda”.

Porém, no momento da definição de estratégias e programas, os documentos parecem “esquecer” seu anúncio sobre a redução da pobreza e oferta de uma educação para todos, uma vez que as orientações propostas podem levar a uma limitação do acesso à educação secundária. Isto pode

ser observado quando, em um de seus documentos, explicita-se que “a educação secundária geralmente tende a mostrar retornos menores que a educação primária” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 156). Assim, argumenta-se que os governos correm certo risco ao investir em educação secundária e que um modo razoável de resolver a dificuldade na taxa de retorno⁵ poderia ser uma educação secundária “financiada pela comunidade ou pela empresa privada local” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 160). Segundo o documento, as escolas secundárias têm maiores probabilidades de associarem-se com empresas privadas do que as escolas primárias: “o financiamento corporativo privado para as escolas secundárias pode tomar a forma tradicional de doações ou uma forma mais moderna de responsabilidade social corporativa” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 161). Mais adiante, o documento explica que “a cobrança de taxas diretas às famílias” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 163) pode converter-se em outra opção de financiamento da educação secundária, situação que havia sido indicada na introdução do documento quando indica que “as famílias e as comunidades terão que desempenhar um papel mais ativo no financiamento da escola secundária” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 25) e que as alianças entre as iniciativas pública e privada podem desempenhar um importante papel para democratizar a educação secundária. Tudo isso permite, segundo o Banco Mundial (2007, p. 26), gerar “alguns objetivos claros e alcançáveis e um sistema transparente de incentivos e de mecanismos de prestação de contas que ajudem a melhorar a execução do serviço de educação secundária”. Tais recomendações, quando aceitas, podem levar a processos de privatização e de aumento da seletividade, que são contrários à garantia do direito à educação pública.

Por outro lado, o Banco Mundial mantém seu discurso em termos de incentivos e *accountability* sobre os docentes da escola secundária, já desenvolvido em documentos anteriores em relação aos docentes de educação primária, como é o caso do documento que indica que se devem colocar em prática estratégias para resolver as dificuldades enfrentadas pelos docentes da escola primária, por melhorias radicais na capacitação

⁵ A taxa de retorno social é o cálculo que se estabelece entre o investimento e o rendimento econômico-social esperado e que implica a possibilidade ou não de “reinvestir”, neste caso em educação secundária.

de professores “realizando uma introdução de avaliações de escolas e professores e gerando um sistema de incentivos para um desenvolvimento profissional significativo dos docentes” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 90). Nesta mesma linha de análise, no documento do BID *Autonomia escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva* (2000a), há o argumento de que as duas estratégias que deveriam começar a ser utilizadas para resolver as dificuldades expostas anteriormente são a autonomia administrativa (AA) e a autonomia pedagógica (AP). Na AA, o governo delega a contratação de docentes e o controle sobre o uso dos recursos às escolas. Na AP, concede-se uma margem mais focada de autonomia ao exigir dos docentes a “prestação de contas em função de pequenos projetos pedagógicos” (BID, 2000a, p. 21). O texto explica que ambas as estratégias incidem positivamente sobre os resultados educativos e que as variáveis administrativas afetam mais fortemente estes resultados que as variáveis pedagógicas. A variável que “faz a diferença” na AA é a contratação de docentes e o acompanhamento de seu desempenho (BID, 2000a, p. 3). Na AP, a variável que “faz a diferença” é a participação dos pais quando podem observar o desempenho docente, o que contribui para levar os professores a serem mais regulados (“*accountable*”) (BID, 2000a, p. 15; BID, 2003, p. 3) “diminuindo, por exemplo, o absentismo docente” (BID, 2000a, p. 35). E, neste sentido, o documento do BID (2000a) explica que a avaliação externa do rendimento acadêmico, assim como a devolução dos resultados aos professores, produz um efeito importante sobre os resultados educativos.

O documento do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1999) associa em seu discurso uma combinação de fatores que levam à baixa qualidade educativa: informação deficiente, incentivos fracos e falta de autoridade para conduzir, ausência de responsabilidade ou insuficiente prestação de contas acerca do rendimento das escolas. O documento do Banco Mundial (2007) explica que na América Latina se torna muito difícil estabelecer um sistema de controle (*accountability*) da qualidade dos docentes, pois existe uma dificuldade técnica que consiste em que não é possível “identificar quem é responsável por quem, dado que muitos professores mudam de escolas em um curto prazo” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 109). Nesta mesma direção, na perspectiva de *accountability* e avaliações internacionais na escola secundária, o documento do Banco

Interamericano de Desarrollo (2012, p. 60) indica como muito positivos dois sistemas: Chile e Brasil, explicando que “contam com sistemas de avaliação do desempenho escolar e, além disso, participam em provas comparativas internacionais”. O BID (2012, p. 60), como sempre o faz, trata de instruir com “maus exemplos”. Nesse caso, afirma que “este elemento parece estar ausente em grande medida no caso da Argentina” e explica que as avaliações nesse país possuem “um baixo impacto externo” entre os próprios atores do sistema educativo e que não se empregam os resultados das avaliações em debates públicos, meios de comunicação, no Congresso ou nas negociações salariais dos docentes. Por outro lado, no Brasil, explica o documento, ao conhecer os resultados, a comunidade pressiona para que as escolas melhorem e, segundo o BID (2012, p. 58), isto tem se convertido em “um sistema efetivo de prestação de contas”.

O emprego dos termos e a lógica gerencialista é uma constante nos documentos de ambos os organismos e voltam a estar presentes nas publicações recentes sobre educação secundária. No documento do Banco Mundial (2005, p. 17), afirma-se que outro dos incentivos é “ter clientes satisfeitos”, referindo-se aos estudantes e pais da comunidade educativa. O documento explica que existe “uma considerável literatura com respeito aos incentivos aplicados nas empresas tem destacado que os interesses dos trabalhadores (os docentes) e seus empregadores (os diretores das escolas, autoridades educacionais ou conselhos escolares) costumam não estar harmonizados” (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 6), explicando que um incentivo não monetário, mas muito importante, é a “ameaça de perder o trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 9). No entanto, continua o documento, “devido ao predomínio da sindicalização docente não é comum que um professor seja despedido na América Latina” (BANCO MUNDIAL, 2005, p.14). O documento do Banco Mundial (2007) explica que se deve calcular o orçamento de pessoal no sistema de “cálculo por fórmula”, o que permitirá que muitos insumos, além dos professores, sejam facilmente divisíveis e, para isto, devem contar “com a capacidade de contratar professores por hora ou de ajustar seus salários” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 171). Nesse sentido, o Banco Mundial (2007, p. 194) volta a dar “bons exemplos” e explica que em termos de educação secundária é necessário considerar o programa lançado pelo governo da Colômbia, no ano 2000, através do qual os colégios privados e outras

organizações e grupos podiam assumir a administração de uma ou mais escolas públicas. Segundo o documento, o program concentra-se em áreas de baixa renda e inclui dois modelos diferentes: a) relação um a um, na qual um colégio privado assume a administração de uma escola pública; e b) relações com múltiplas escolas, onde uma organização ou grupo privado assume a gestão de várias escolas públicas.

O documento do BID (2012, p. 49) realiza várias afirmações gerencialistas, justificando todas elas de algum modo em uma sentença “redentora”, quando explica que na década de 1970, o economista Gary Becker (1964, 1993) cunhou o termo capital humano “para descrever certos ativos que não por ser intangíveis são menos críticos quando se trata de acumular bem estar econômico e social”, explicando que inclusive a pontualidade e a honestidade devem ser ensinadas na escola secundária dado que também são capitais, na medida em que contribuem ao aumento de renda no futuro.

A escola secundária Latino-Americana e a vinculação com o Banco Mundial e com o BID: sinal de continuidade neoliberal?

No cenário do que poderíamos denominar pós-neoliberalismo, devemos considerar, como indicávamos anteriormente, que não existem indícios claros para nomear ao que acontece em termos de política educacional, no que se refere à escola secundária na América Latina, uma vez que o pós-neoliberalismo parecia ser um processo de passagem em direção a uma nova construção política do neoliberalismo da década de 1990, esse espaço de transição que definitivamente não é ruptura política⁶. Talvez existam outras matizes e traduções políticas de implementação para a escola secundária na região, leis e discursos. Nesta perspectiva, vários países parecem continuar assumindo e cumprindo as indicações dos organismos de crédito para a educação secundária.

⁶ Para cada país analisado é indicada a quantidade de projetos firmados com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Ainda que não indique per se, a continuidade de políticas neoliberais parece indicar a vinculação que sustentam alguns países da região com o Banco Mundial e o BID nos últimos 20 anos.

No caso do México⁷, podemos observar que recentemente [2010] que o Banco Mundial aprovou um empréstimo de 700 milhões de dólares para esse país, destinado a melhorar e fortalecer o programa de reforma do setor de educação secundária. Para a concessão do crédito, o projeto indica que “uma das condições para a concessão é que pelo menos em 50% das escolas federais, a seleção de seus diretores se realize mediante exames de competência e méritos” (cf. Projeto do Banco Mundial n. 112262). Outra das razões pelas quais se decide conceder o crédito, segundo se argumenta, é que “o sistema de ensino secundário superior está se trasladando para a transparência curricular, baseado em competências que permitam aos estudantes e futuros empregadores compreender e avaliar as competências adquiridas na educação secundária superior” (cf. Projeto do Banco Mundial n. 112262). Atualmente, com o apoio do BID, está sendo avaliado no México um programa de incentivos de quatro anos de duração em escolas de educação secundária (BEHRMAN *et al.*, 2011).

A Colômbia⁸ tem dado continuidade à política do Projeto PACES, conveniado pelo Banco Mundial em 1992 e avalizado pelo BID para apoiar a educação secundária daquele país (BANCO MUNDIAL, 2008). A partir de um novo projeto firmado no ano 2011, se dá continuidade ao modelo iniciado em 1992 e se concede o crédito para ações destinadas ao apoio à assunção por parte dos municípios a um papel mais amplo na educação mediante a criação de capacidade local para o planejamento e o co-financiamento. Para isto, cada município deve preparar um Plano de Educação Municipal (PEM), entre cujos componentes se exige estabelecer “um programa de doações e empréstimos aos governos locais para ajudar a financiar a construção de novas escolas” (cf. Projeto P105164). Outro dos componentes que exige o Banco Mundial no projeto é a execução do “Programa Vales” que consiste em proporcionar 55.000 vales para distribuir

⁷ O México assinou 93 projetos de empréstimos do Banco Mundial no período 2000-2010 e 64 projetos no período 1990-1999 e 277 projetos com o BID entre 2000-2010 e 104 no período de 1990-1999.

⁸ Colômbia assinou 72 projetos de crédito com o Banco Mundial no período 2000-2010 e 33 projetos no período 1990-1999. 311 com o BID no período 200-2010 e 242 projetos no período 1990-1999.

aos estudantes de baixa renda com opção de frequentar escolas privadas⁹, como realizou inicialmente o PACES com o sistema de *vouchers* educativos.

Por sua vez, o Chile¹⁰, de forte arraigo neoliberal, tem continuado quase que ininterruptamente seu sistema educativo na perspectiva gerencialista, particularmente em termos de *accountability*, seguindo as recomendações do Banco Mundial e do BID da avaliação dos docentes a partir da implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho Docente (SNED), criado em 1996. O SNED está ligado a incentivos monetários que se inserem no sistema de incentivos grupais ao conjunto do estabelecimento escolar. É medido através dos resultados acadêmicos dos alunos, avaliados através da prova Sistema de Medição da Qualidade Educativa (SIMCE). Em um dos projetos conveniados com o BID afirma-se que, em uma nota técnica do ano 2010 (IDB-TN-271), “utilizando dados longitudinais do SNED e o SIMCE, a análise conclui que na educação secundária quem decide mudar para o setor particular subvencionado provêm de famílias mais avantajadas, enquanto os setores vulneráveis permanecem no sistema público” (BID, 2010, p. 3). Portanto, é necessário “estabelecer mecanismo de *voucher* ou créditos, para que os setores vulneráveis, também possam fazer a opção pela qualidade da educação nas escolas particulares” (NOTA TÉCNICA, IDB-TN-271, p. 8). Como no caso da Colômbia, essa proposta oferece créditos para promover a passagem da escola pública para a escola privada. Como se sabe, essa passagem não é tão simples, uma vez que acarreta custos adicionais para as famílias. Desse modo, tal passagem só se torna viável e possível para famílias com mais recursos econômicos.

No caso do Peru¹¹, pode-se observar que a forma de seguir as recomendações do Banco Mundial e do BID para “incrementar a qualidade

⁹ Nas linhas de crédito tanto do Banco Mundial e do BID, pode-se observar a preeminência dada às escolas privadas conforme documento do BID (2010): “¿Enseñan mejor las escuelas privadas en América Latina?”, onde se argumenta a melhoria da qualidade educativa, em termos do organismo de crédito da escola privada.

¹⁰ O Chile assinou 20 projetos com o Banco Mundial no período 2000-2010, enquanto que no período 1990-1999 se firmaram 17 projetos. 195 no período 2000-2010 e 108 no período 1990-1999.

¹¹ O Peru assinou 59 projetos com o Banco Mundial no período 2000-2010 e 55 projetos no período 1990-1999. 331 projetos foram firmados com o BID, no período 2000-2010 e 208 no período de 1990-1999.

educativa” consistiu na institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação, Validação e Certificação da Qualidade Educativa (SINEACE), criado no ano 2003, com a Lei Geral de Educação e aprovado pela Lei n. 28740 do ano 2006, tendo por objetivo “definir e estabelecer os critérios, padrões e processos de avaliação, validação e certificação [das instituições educativas] a fim de assegurar os níveis básicos de qualidade” (Lei n. 28740, Art. 2º).

No Peru, a Lei de Carrera Pública do Magistério (Lei n. 29062) e seu regulamento foram aprovados em julho de 2007. Esta lei prevê a vinculação da ascensão docente ao desempenho profissional dos mesmos e estabelecimento de diferenças salariais atrativas entre os níveis de carreira. Na referida Lei, estabelece-se que parte da avaliação do postulante à Carreira Pública no Magistério se realiza através de um comitê de avaliação da instituição educativa, o qual é presidido pelo diretor da escola e integrado por representantes dos docentes e pais de família. Também foram concedidas faculdades no nível das próprias escolas no processo de contratação dos docentes para a escola secundária. A Carreira Pública do Magistério estabelece avaliações periódicas do docente de escola primária e secundária, e o artigo 65, alínea ‘d’, da Lei n.29062 estabelece que reprovar nesta avaliação por três vezes consecutivas ocasiona a demissão do sistema educativo.

O Brasil¹² assinou no ano 2009, o projeto *Pernambuco Education Results and Accountability* – PERA (Banco Mundial P106208) e no ano 2003 o *Bahia Education Project* – APL (P070827) que consistia em assessorar o Governo baiano para melhorar o ensino fundamental e o ensino médio. Os objetivos de desenvolvimento do Programa foram: a) melhorar os resultados do ensino fundamental e do ensino médio, por meio da melhoria das taxas de aprovação e evasão e do rendimento dos estudantes em provas padronizadas e b) aumentar o acesso à escola secundária, por meio do aumento das matrículas.

¹² O Brasil assinou, no período de 2000 a 2010 um total de 153 projetos de financiamento com o Banco Mundial sem interromper a regularidade. No período 1990-1999 foram assinados 88 projetos. Com o BID, no período de 2000-2010 foram assinados 453 projetos de cooperação e 236 projetos no período de 1990-1999.

Quanto à Argentina¹³, tem-se a assinatura de convênios com o BID dirigidos principalmente à melhoria da infraestrutura, ao Programa Conectar – Igualdad e ao Plano de Finalização de Estudos Primários e Secundários (FinEs), denominados PROMEDU I (contrato de empréstimo n. 1966OC-AR, firmado em 2008) e PROMEDU II (contrato de empréstimo n. 2424 OCR-AR, firmado em 2010), mas não se observa na assinatura dos convênios ou em suas orientações e recomendações para a ação educativa¹⁴, de qualquer modo este financiamento tem um forte impacto nas escolas secundárias de Argentina através do que se denomina dentro do sistema educativo “Planos de Melhoria Institucional”.

Para o caso da Venezuela¹⁵ não foram encontrados convênios assinados sobre temas diretamente vinculados à educação secundária. Com relação ao Uruguai¹⁶, houve a assinatura de um contrato de empréstimo para o Projeto “Programa de apoio à Educação Média e técnica e à Formação em Educação” (BID – Empréstimo 1361/OC-UR), que vem sendo executado desde fevereiro de 2011 e cujo antecedente foi o “Programa de Modernização da Educação Média e a Formação Docente”, finalizado em 2010. Entre as justificativas para a concessão do crédito se explica que “o Uruguai alcançou na prova PISA 2006, a melhor posição em matemática e o segundo lugar em leitura e ciências entre os países da região” (BID – Projeto UR-L1050).

¹³ A Argentina assinou com o Banco Mundial 67 projetos de créditos entre 2000 e 2010 e 69 projetos entre 1990 e 1999 e com o BID, 204 projetos entre 2000 e 2010 e 195 projetos entre 1990-2000.

¹⁴ Na Argentina existiram três projetos financiados pelo Banco Mundial, de forte impacto sobre as políticas educativas neoliberais para o nível médio, conhecidos como PRODYMES, o primeiro foi o “Projeto de educação secundária, (empréstimo 3794) conhecido como PRODYMES I. O segundo, Projeto de descentralização e melhoria da educação secundária e desenvolvimento da educação polimodal (empréstimo 3971) – PRODYMES II e o terceiro, Projeto de Educação Secundária (empréstimo 4313). A assinatura destes projetos se realizou entre 1994 e 1995, com a finalização de execução no ano de 2001 (Documento do Banco Mundial Informe n. 38467).

¹⁵ A Venezuela assinou 3 projetos com o Banco Mundial no período 2000-2010, sendo que nenhum dos três sobre educação. No período de 1990-1999 foram assinados 27 projetos. Com o BID, foram assinados 54 projetos no período 2000-2010 e 159 projetos no período 1990-1999.

¹⁶ O Uruguai assinou 27 projetos com o Banco Mundial no período 2000-2010 e 12 projetos no período 1990-1999. Com o BID, foram assinados 169 projetos no período 2000-2010 e 133 no período de 1990-1999.

No caso da Bolívia¹⁷, há um projeto assinado com o Banco Mundial, no ano 2007, que será finalizado em 2013 intitulado: “Bolívia: Projeto de transformação da educação secundária”. De acordo com o resumo, o projeto tem por objetivo fortalecer a capacidade de gestão descentralizada do município de La Paz. O projeto inclui os seguintes componentes: acesso e permanência; qualidade da educação, gestão da educação e fortalecimento institucional. (Projeto n. P083965 do Banco Mundial).

A Venezuela é o único país que não solicitou empréstimos ao Banco Mundial nem ao BID para financiar a educação secundária, estabelecendo de algum modo uma “estratégia de corte” com o principal organismo assessor de educação na América Latina.

Considerações finais

Nos últimos 20 anos, a maioria dos países latino-americanos recorreu ao Banco Mundial e ao BID para a obtenção de financiamento para projetos educacionais, sendo que em alguns casos, a educação secundária constituía-se em um alvo importante. Assim, podemos identificar alguns cenários possíveis com relação à implementação da obrigatoriedade da educação secundária no contexto específico de um “clima pós-neoliberal” e da vinculação com os organismos de crédito.

1º cenário: a necessidade de expansão e de universalização da educação secundária, no contexto do pós-neoliberalismo, pode ser defendida com o objetivo de atrelar a oferta educacional ao desenvolvimento econômico.

As recomendações e ‘orientações’ dos organismos internacionais da década de 1990 podem ser observadas com maior clareza nas políticas atuais de alguns países ou em alguns dos programas que se encontram em desenvolvimento. De forma mais específica, observa-se que a avaliação do desempenho dos alunos, por meio de provas padronizadas, que se constituiu em uma alternativa bastante apreciada pelos organismos internacionais, tem sido implantada em diferentes países. Um dos objetivos dessas avaliações é o de obter dados sobre o sistema de ensino que em, em alguns

¹⁷ Bolívia assinou 29 projetos com o Banco Mundial no período 2000-2010 e 45 projetos no período 1990-1999. Com o BID assinou 262 projetos no período 2000-2010 e 174 no período 1990-1999.

casos, resultam em processos de responsabilização fraca (*lowstakes*) ou forte (*high stakes*).¹⁸ Os resultados dessas avaliações, em alguns casos, são utilizados para o estabelecimento de *rankings* e como estímulo à competição entre as escolas, sem considerar condicionantes essenciais das escolas, tais como: localização, nível socioeconômico na qual estão inseridas condições materiais, capital cultural e econômico dos alunos.

Além disso, os programas voltados à expansão do acesso à educação secundária podem reproduzir as desigualdades sociais e educacionais, privilegiando determinadas camadas sociais em detrimento de outras, bem como podem constituir-se em uma “universalização excludente” (FAVERET FILHO; OLIVEIRA, 1990) ou uma “inclusão frágil, instável, marginal” (MARTINS, 1997). Nesses dois fenômenos, o acesso à educação secundária pode ampliar-se (e, talvez, com dificuldade, tornar-se universal), mas a uma escolarização restrita, limitada, ao invés da universalização de uma educação ampliada.

2º cenário: algumas afirmações e recomendações presentes nos documentos do Banco Mundial e do BID induzem, de certo modo, a práticas que podem ser consideradas como “privatização encoberta” (BALL; YOUDELL, 2007). Ball e Youdell (2007) indicam o Estado, no cenário atual, como um “Estado policêntrico”, isto é, um Estado presente, mas simultaneamente neoliberal:

[...] Consideramos que todas essas mudanças são exemplos de muitos modos diferentes de privatização, que implicam formas muito diversas de relações com o setor público. No centro dessas mudanças encontramos o que denominamos ‘o Estado como criador de mercados’, como ponto de partida de oportunidades, como remodelador e modernizador. Isso vai acompanhado simultaneamente de uma ‘re-intermediação’ da política educativa, à medida que as empresas privadas, os grupos de voluntariado, as ONGs, os patrocinadores e os filantropos se convertem em protagonistas principais da educação pública, tanto nos países mais industrializados do mundo, como nos recentemente industrializados ou nos países em desenvolvimento (BALL; YOUDELL, 2007, p. 39).

¹⁸ A respeito das diferentes formas de responsabilização ver, por exemplo, Brooke (2006), Bonamino (2013).

As relações do setor público com o setor privado podem ser observadas desde a participação do setor privado na definição de políticas e programas até a atuação de organismos provados por meio de assessorias, venda de materiais didáticos, ‘pacotes’ de ‘treinamento’, concessão de bolsas para alguns alunos estudarem em escolas privadas etc.

3º cenário: os estados nacionais tornam-se mais ou menos permeáveis às recomendações e influências dos organismos internacionais de financiamento, de acordo com suas arquiteturas políticas, ideológicas, econômicas e sociais. Ao receberem tais influências ou acatarem recomendações e ideias desses organismos, os estados realizam “traduções” (LENDVAI; STUBBS, 2012) das políticas de globalização neoliberal da década de 1990 no período pós-neoliberal. Considerando que os estados na região têm adquirido um novo papel em relação às políticas públicas, pode-se gerar uma tradução em termos de igualdade educativa e de universalização da educação secundária apoiada financeiramente pelos organismos de crédito. Neste sentido a proposta “Metas 2021: a educação que queremos para geração dos bicentenários”, aprovada no ano 2009, pelos ministros de Educação ibero-americanos, a partir do projeto elaborado pela OEI e CEPAL, pode constituir-se em um marco regional pós-neoliberal.

Enfim, o “clima pós-neoliberal” se dá pela circulação de uma série de discursos políticos, principalmente de vários governantes latino-americanos, a promulgação de novas leis de educação, no caso de alguns países as novas relações estabelecidas com o Banco Mundial e o BID, em termos de políticas educativas em geral e, em particular, sobre a escola secundária.

A obrigatoriedade da educação secundária pode converter-se na América Latina na “bandeira” do desenvolvimento educativo. A pergunta que deixamos é a seguinte: Que tipo de desenvolvimento educativo seria gerado com a obrigatoriedade da educação secundária em nossa região? É aí onde os Estados da América Latina enquadram-se em alguns dos cenários que sugerimos anteriormente. É possível que alguns países enquadrem-se nos três cenários.

Considerando que o neoliberalismo educativo se instalou na década de 1990 com suficiente força para ser removido enquanto mecanismo que guia ação política dos governos estatais, devemos considerar que

existem diversos modos de instalação e, portanto, de “passagens” ao pós-neoliberalismo, em termos de descontinuidade neoliberal. Isto é, países que na década neoliberal permitiram e fomentaram instalações profundas nas lógicas de governo, e que na década de 2000 se encontram com governos estatais que tentam confrontar com essa lógica. Em outros casos, observa-se a continuidade de uma forma moderada ou abertamente neoliberal.

Em conclusão, a escola secundária e o que se faça dela, será de algum modo, na maioria dos países latino-americanos, a manifestação do modo neoliberal ou pós-neoliberal do desenho de políticas e programas educativos na América Latina. Nesse quadro, pode-se deduzir que um longo caminho ainda precisa ser percorrido para tornar a educação secundária como um direito efetivo, a qual todos possam ter acesso, indistintamente. De um lado, observamos nos países da região, ainda que de forma não homogênea, dificuldades significativas no que se refere à garantia do ensino fundamental como um direito. Isso pode ser observado nas taxas de acesso (que indicam que o ensino fundamental ainda não foi universalizado), de reprovação e de evasão (abandono); bem como nas situações de permanência na escola, mas com uma apropriação restrita do conhecimento. Por outro lado, os desafios da educação secundária são enormes: garantir a sua universalização, com qualidade; garantir a permanência e o sucesso na aprendizagem e na promoção, por meio de uma educação ampliada para todos; melhoria na infraestrutura das escolas, melhoria das condições do trabalho docente (carreira, salários, hora-atividade) etc. No estágio atual da situação econômica dos países latino-americanos, para além das políticas educacionais, há necessidade de outras políticas que propiciem aos alunos, as condições de participação igualitárias, sem as quais o direito a educação restringir-se-á para estudantes oriundos de classes sociais mais privilegiadas. Lima (2012, p. 41) assim sintetiza:

Mais do que prover o acesso de todos à educação, é preciso operar mudanças profundas nas estruturas sociais, no sentido de reconhecer e absorver um novo paradigma de uma sociedade plenamente educada. A superação desse desafio, sobretudo nos países menos desenvolvidos, pressupõe, além da necessidade de avanços em vários outros aspectos de conjuntura macro, transformações nos modelos e práticas educacionais vigentes, assim como no acompanhamento

e monitoramento dos serviços educacionais ofertados, com base em dados, indicadores e informações significativas e confiáveis, capazes de retratar as condições de efetividade, qualidade e equidade do sistema educacional.

Referências

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeño. In: NARODOWSKI, M.; ANDRADA, M.; NORES, M. *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Granica, 2001. p. 103-128.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. Hidden privatisation in public education. In: EDUCATIONINTERNATIONALWORLDCONGRESSPRELIMINARY REPORT. 5., 2007, São Paulo. *Anais...* Disponível em: <http://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2011.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Autonomia escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. 2000a.

_____. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y Caribe*: documento de estrategia. Washington, 2000b.

_____. *¿Enseñan mejor las escuelas privadas en América Latina?* Washington: DC, 2010.

_____. *Desconectados*. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington: DC, 2012.

BANCO MUNDIAL. *Mejoramiento de la Calidad de la Educación primaria en América Latina y el Caribe*. Washington: DC, 1994.

_____. *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington: DC, 1996.

_____. *La Educación en América Latina y el Caribe*. Washington: DC, 1999.

_____. *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Washington: DC, 2005.

_____. *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*. Una nueva agenda para la educación secundaria. Colombia: ColombiMayol; Ediciones S.A., 2007.

_____. *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano Oficina Regional de América Latina y el Caribe, 2008.

BEHRMAN, J. R.; PARKER, S.; SANTIAGO, A.; TODD, P.; WOLPIN, K. I. *Aligning learning incentives to improve upper secondary school student achievement in Mathematics in Mexico*. 2011. Unpublished paper.

BENTANCUR, N. *La reciente generación de leyes educativas en América Latina: ¿un nuevo direccionamiento para nuestros sistemas educativos?* In: CONGRESO DE LASA, 19., 2010, Toronto. *Anais...* Toronto: [s.n.], 2010. p. 6-9.

BONAL, X. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, México, v. 64, n. 3, p. 3-35, 2002.

BONAMINO, A. M. C. de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A. *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CARNOY, M. *¿Están Funcionando Las Reformas Educativas En Latinoamérica?: nuevas Perspectivas*. Washington: DC BID, 2002.

_____. *Globalization and educational reform: what Planners need to know*. Paris: UNESCO-International Institute for Educational Planning, 1999.

CECEÑA, A. E. El posneoliberalismo y sus bifurcaciones. *Espacio crítico*, n. 10, p. 129-138, enero/jun. 2009.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

- FAVERET FILHO, P.; OLIVEIRA, P. J. de. A universalização excludente: reflexões sobre as tendências do sistema de saúde. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, IPEA, n. 3, p. 139-161, Jun. 1990.
- GARCÍA DELGADO, D.; NOSETTO, L. *El desarrollo en un contexto post neoliberal*. Hacia una sociedad para todos. Buenos Aires: ED CICCUS, 2006.
- GENTILI, P. *Desencanto y Utopía*. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Homo Sapiens: Rosario, 2007.
- GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 363-388, 2011.
- GRINDLE, M. La brecha de la implementación. In: MARIÑEZ, F.; GARZA CANTÚ, V. (Coord.). *Política pública y democracia en América Latina*. Del análisis a la implementación. México: EGAP, Cerale, 2009. p. 33-51.
- JOHN, P. *Analysing publicpolicy*. Londres; New York: Continuum, 1998.
- LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p. 11-31, jan./jun. 2012.
- LIMA, A. C. Ciclo de avaliação da Educação Básica do Ceará: principais resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set./dez. 2012.
- LINGARD, B. It is and it isn't: vernacular globalization, educational policy, and restructuring. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Ed.). *Globalization and Education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. p. 79- 108.
- LÓPEZ, N. *Las nuevas leyes de educación en América Latina*. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región. Buenos Aires: IIFE – UNESCO, 2007.
- MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MATUS, C. *Política, planificación y gobierno*. Caracas: ILPES/ALTADIR, 1992.

MIÑANA BLASCO, C.; RODRÍGUEZ, J. G. La educación en el contexto neoliberal, en la falacia neoliberal. In: BOTERO, D. I. *Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003. p. 285-321.

OZGA, J.; SEDDON, T.; POPKEWITZ, T. Introduction: education research and policy – steering the knowledge-based economy. In: _____. *Education research and policy: steering the knowledge-based economy*. World Yearbook of Education. Londres: Routledge, 2006. p. 1-15.

PINI, M. E. ¿Post neoliberalismo? Políticas educativas recientes en Argentina. In: MONTANÉ, A.; BELTRÁN, J. (Coord.). *Miradas en movimiento: textos y contextos de políticas de educación*. Valencia: Germania, 2011.

PULIDO CHAVES, O. *Sobre el derecho a la educación en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

SADER, E. *Refundar el estado*. Posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: CLACSO/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ CTA EDICIONES/ Instituto de Formación de la CTA, 2008.

SANTOS, B. S. El Foro Social Mundial: hacia una globalización contrahegemónica. In: SEN, J. *et al.* (Org.). *El Foro Social Mundial: desafiando Imperios*. Málaga: El Viejo Topo/CEDMA, 2004. p. 459-467.

SVAMPA, M. *La sociedad excluyente*. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires: Taurus, 2005.

SVERDLICK, I. *La relación Estado: OSC El desafío de construir un espacio público más amplio, más democrático y participativo*. Belém: Foro Social Mundial, 2009.

TIRAMONTI, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa*. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.

TORRES, C. A. Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 48, p. 207-229, set./dez. 2008.

Data de registro: 22/01/2014

Data de aceite: 19/02/2014