

## PARA UMA ANÁLISE DOS FENÔMENOS DE GLOBALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### FOR AN ANALYSIS OF GLOBALIZATION PHENOMENA IN EDUCATION

**Mariline Santos**

ORCID 0000-0002-1742-215X

Universidade de Aveiro, UA

Aveiro, Portugal

[marililine.santos@ua.pt](mailto:marililine.santos@ua.pt)

**António Neto-Mendes**

ORCID 0000-0002-6449-5773

Universidade de Aveiro, UA

Aveiro, Portugal

[amendes@ua.pt](mailto:amendes@ua.pt)

**Resumo.** Os fenômenos de globalização fazem-se sentir em todas as áreas sociais, incluindo na Educação. Nesta revisão narrativa temos por objetivo analisar as diversas interpretações conceptuais dos fenômenos de globalização e a respetiva influência no campo da Educação. Pretendemos também identificar processos de convergência de políticas educativas e os motivos que lhes estão subjacentes. Na literatura académica, os movimentos e reformas em consequência dos fenômenos de globalização assumem diversas siglas e/ou acrónimos cuja análise é o foco do presente trabalho: *Global Education Policy* (GEP), *Common Global Educational Culture* (CGEC), *Global Structured Agenda for Education* (GSAE); *Global Education Industry* (GEI), *Global Educational Reform Agenda* (GERA) e *Global Education Reform Movement* (GERM). Os autores analisados levantam questões sobre os efeitos da globalização no campo da Educação, nomeadamente: (1) relacionadas com as reformas de ideologia neoliberal; (2) o enfraquecimento da soberania do Estado; (3) a diminuição do carácter democrático na tomada de decisão.

**Palavras-chave:** globalização; mercado educativo; privatização; regulação de políticas educativas.

**Abstract.** The phenomena of globalization are being felt in all social areas, including Education. This narrative review aims to analyze the various conceptual interpretations about globalization and their respective influence in the field of Education. We also intend to identify processes of convergence in educational policies and the main reasons behind them. In the academic literature, the movements and reforms resulting from globalization phenomena are represented by various acronyms, which are the focus of this study: *Global Education Policy* (GEP), *Common Global Educational Culture* (CGEC), *Global Structured Agenda for Education* (GSAE), *Global Education Industry* (GEI), *Global Educational Reform Agenda* (GERA), and *Global Education Reform Movement* (GERM). The authors examined raise questions about the effects of globalization in the field of Education, namely: (1) those related to neoliberal ideology reforms; (2) the weakening of state sovereignty; (3) the diminishing democratic character in decision-making.

**Keywords:** globalization; educational market; privatization; regulation of educational policies.

## 1. INTRODUÇÃO

A relação entre a globalização e a regulação de políticas educativas é um dos temas mais debatidos em Educação sendo vários os autores que a estudam. Dada a necessidade de fazer uma primeira abordagem ao conceito de “globalização”, optámos por citar os clássicos que muitas vezes se perdem na urgência da modernidade.

Há aproximadamente 25 anos, Beck (1999) dizia-nos que “globalização” seria a “palavra mais usada – e abusada – e a menos definida dos últimos e dos próximos anos”. Seria também a “mais nebulosa e mal compreendida, e a de maior eficácia política” (p. 44).

Um outro autor de referência sobre o tema, Sousa Santos, diz-nos que quando nos referimos a “globalização”, falamos de “diferentes conjuntos de relações sociais” que “dão origem a diferentes fenômenos de globalização”, daí que, de acordo com o autor, este termo só deveria ser usado no plural (B. de S. Santos, 2002, p. 56).

Em Educação, alguns investigadores enquadraram os seus trabalhos sobre este fenómeno a partir do trabalho realizado por Held & McGreen (2005) e apresentam três perspectivas sobre



o conceito de globalização: hiperglobalizadora, cética e transformacionalista (Rizvi & Lingard, 2013; Teodoro, 2010).

Na primeira perspectiva, argumenta-se que o fenômeno de globalização, enquanto processo histórico, alterou o poder político levando a uma perda de soberania do Estado-nação e inclusive ao esbatimento entre o que é interno (nacional) do que é externo (internacional) (Rizvi & Lingard, 2013; Teodoro, 2010).

Numa perspectiva completamente oposta, dita cética, nega-se a evolução histórica e encara-se a globalização como processo de construção social de fundamento ideológico (Rizvi & Lingard, 2013). Também contrariam a tese da perda de soberania do Estado, defendendo que apenas se assistiu a uma reconfiguração do papel dos Estados-nação e que estes, apesar das alterações legais a nível internacional e da criação de organizações internacionais (OI), continuam a manter a sua centralidade e diferenças geopolíticas (Teodoro, 2010).

Por último, na perspectiva transformacionalista, os defensores colocam-se a um nível intermédio, ou seja, concordam com os hiperglobalizadores quanto ao esbatimento das fronteiras entre interno e externo, no entanto, no que diz respeito à questão da perda de soberania dos Estados, adotam o discurso defendido pelos céticos sobre a reconfiguração das funções e dos modos de governação estatal (Teodoro, 2010). Para estes, a globalização possui clara ligação com o aumento das dinâmicas de mercado econômico e do fluxo de capital, bem como do desenvolvimento dos meios de comunicação e dos transportes que fomentaram a mobilidade não só de pessoas, como também das ideologias (Rizvi & Lingard, 2013).

De acordo com diversos autores, o fenômeno de globalização possui predominantemente três domínios: econômico – associado ao neoliberalismo; político – associado a processos de governança; e o domínio cultural – associado ao consumismo, cujos efeitos se estendem a todas as áreas sociais, inclusivamente à Educação (Azevedo, 2007; Rizvi & Lingard, 2013; B. de S. Santos, 2002, 2006; Verger et al., 2012).

O fenômeno, enquanto estrutura dinâmica, tem por base um conjunto crescente de relações de interdependência patentes na existência de acordos entre atores, territórios e organizações. Estes acordos são estabelecidos para atingir determinados objetivos, implementar políticas comuns em determinadas áreas ou resolver problemas que exijam cooperação internacional, como por exemplo, a nível da sustentabilidade ambiental ou a nível educacional (Azevedo, 2007; Mundy et al., 2016; Robertson, 2012b, 2012a; Verger et al., 2012, 2018).

Segundo Santos (2002), este fenômeno “multifacetado”, “anuncia o fim do sistema nacional enquanto núcleo central das atividades e estratégias humanas organizadas” (p. 26). Aquilo a que Beck se referia como “política mundial policêntrica irreversível” (Beck, 1999, p.75), onde os “Estados nacionais vêm a sua soberania, sua identidade, suas redes de comunicação, suas chances de poder e suas orientações sofrerem a interferência cruzada de atores transnacionais” (Beck, 1999, p. 30).

Em síntese, o foco deste trabalho poderá ser o de responder à seguinte pergunta: E como se fazem sentir estas relações e interdependências no campo educativo?

## 2. METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma revisão do tipo narrativa, baseada em análise de publicações, artigos e estudos feitos por investigadores da área da Educação. Este tipo de revisão de literatura acadêmica, diferentemente a uma revisão do tipo sistemática, possui uma abordagem mais flexível e interpretativa, não exigindo a definição de critérios de pesquisa tão fechados na seleção ou análise da literatura acadêmica, concentrando-se na síntese e interpretação de estudos existentes sobre determinado tema (Mota de Sousa et al., 2018; Vilelas, 2020). Ainda assim, optámos por seleccionar apenas estudos publicados, realizados por

autores de referência na área das políticas educativas e na forma como estas se globalizam e são adotadas por diversos sistemas educativos.

Pautada por uma perspectiva crítico-reflexiva, a revisão narrativa, permite-nos sobretudo explorar uma variedade de perspectivas e interpretações decorrentes da análise de diversas abordagens dando-nos uma visão mais ampla sobre o tema (Mota de Sousa et al., 2018; Vilelas, 2020). Desta forma, temos por objetivo analisar as diversas interpretações conceptuais da globalização e a sua influência no campo da Educação presentes na literatura académica. Pretendemos também identificar, de acordo com os estudos analisados, como se globalizam as políticas educativas e que motivações conduzem os diversos sistemas educativos a adotá-las.

### 3. GLOBALIZAÇÕES EM EDUCAÇÃO

Do ponto de vista da Educação, podemos entender igualmente os fenômenos de globalização como “interdependência” entre atores e territórios, acrescentando a esta relação o conceito de “competição”, nos domínios político, económico e cultural (Verger et al., 2018). Também nesta área, os atores e os sistemas educativos nacionais perdem a sua identidade e centralidade na definição das próprias políticas (Rizvi & Lingard, 2013; Verger et al., 2018) e assistimos a uma “redefinição da escala, do espaço e da dinâmica através dos quais a política educacional tem sido negociada, formulada e implementada” (Verger et al., 2018, p. 62).

Num mundo económico e laboral em constante e rápida transformação, os Estados tendem a tornar-se mais competitivos entre si, reorganizando as suas prioridades em termos de desenvolvimento. Esta constante evolução, a par das influências transnacionais, traz consequências diretas para as políticas em Educação e sistemas educativos, alterando a sua configuração, introduzindo modelos de avaliação de desempenho com base nos resultados em avaliações nacionais e internacionais, processos de descentralização territorial e de serviços, bem como a diversificação de prestadores de serviços (Antunes & Viseu, 2019; Mundy et al., 2016; Verger, 2019).

Robertson (2012b) refere que o termo “globalização”, quando aplicado à Educação, pode ter leituras diferentes e ser considerado:

- A. uma “condição do mundo<sup>1</sup>”, que se organiza em torno de ideologias neoliberais, transformado pelo avanço das tecnologias e pelo esbater das fronteiras entre territórios e entre Estados (p.35);
- B. um “discurso político em Educação”, onde assume expressões como “economia global do conhecimento”, “aldeia global”, “justiça social global” (p. 35);
- C. um “projeto de política educativa”, porquanto se divulgam globalmente soluções específicas, como a privatização ou a descentralização, para resolução problemas relacionados com a Educação (p. 35);
- D. um “objetivo”, traduzindo-se no campo de atuação dos diversos atores e das instituições privadas, ou na influência que estes possuem no desenho, na adoção e na implementação de políticas de educação (p. 35).

Existem diversas interpretações sobre a influência dos fenômenos de globalização no campo da Educação. Na literatura académica, estes movimentos e reformas assumem diversas siglas, referidas e analisadas por diversos autores: Global Education Policy (GEP), Common Global Educational Culture (CGEC), Global Structured Agenda for Education (GSAE); Global

<sup>1</sup> Nas alíneas a) a d), as expressões colocadas entre aspas são tradução dos autores.

Education Industry (GEI), Global Educational Reform Agenda (GERA) e Global Education Reform Movement (GERM). Estes termos que teorizam os fenômenos da globalização em educação serão abordados nos próximos subpontos.

#### 4. CGEC e GSAE - As duas grandes correntes teóricas clássicas

Comum à análise feita por vários autores, surge a referência a duas macro abordagens que exploram a relação entre a globalização e a política educacional:

- A. a abordagem sociológica/cultural - *Common Global Educational Culture* (CGEC) (Dale, 2004);
- B. a abordagem da economia política internacional - *Global Structured Agenda for Education* (GSAE) (Dale, 2004).

Uma das primeiras referências à CGEC, desenvolvida a partir da teoria do World Society (Meyer et al., 1997), surge nos trabalhos desenvolvidos por Roger Dale (1999, 2004, 2012). De acordo com o autor, “as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autónomas e únicas” (Dale, 2004, pp. 426–427).

Neste sentido, a globalização em Educação seria um reflexo da cultura ocidental que pressupunha a existência de um conjunto de orientações supranacionais reguladoras dos sistemas educativos de diferentes países, fazendo com que estes se assemelhassem quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista curricular (Dale, 2004; Verger et al., 2012).

Dale (2004) referia que este fenómeno de transformação assumia diversos termos como “homologia, isomorfismo, convergência, padronização, homogeneidade, similitude” e que “a escolarização se expandiu por osmose” (p.438) e de forma legitimada através dos pareceres de especialistas na área da Educação.

De acordo com teoria do World Society, um modelo global de educação difundiu-se e foi sendo adotado como sinónimo de um Estado considerado moderno, o “ideal internacional do Estado burocrático racionalizado” que “levou a um processo de isomorfismo e convergência institucional” (Verger, 2019, p. 12) que atribui aos sistemas educativos características estruturais comuns (Azevedo, 2007; Rizvi & Lingard, 2013).

Verger et al. (2012) falam-nos da construção de um quadro comum de políticas internacionais relacionadas com práticas de gestão e conceções do papel do Estado na Educação que são partilhadas em espaços de discussão próprios e que, conseqüentemente, uniformizam o conceito de Educação, afetando países tão díspares como a Dinamarca, o Nepal e a China, levando-os a adotar políticas independentemente da sua conjuntura cultural, social, política, financeira e organizativa ou da sua própria necessidade, por vezes, inadequadas ao seu contexto<sup>2</sup> (Verger, 2019; Verger et al., 2012).

Uma segunda macro abordagem, a Globally Structured Agenda for Education (GSAE) surge igualmente nos trabalhos de Dale (2004). Esta agenda educacional global centra-se nos objetivos políticos e económicos e na influência que entidades supranacionais exercem sobre os sistemas educativos nacionais.

<sup>2</sup> Por exemplo: a expansão da escolaridade obrigatória e da oferta de vertentes educativas técnicas (formação avançada). De acordo com o autor, o aumento da escolaridade obrigatória e a criação de determinados cursos técnicos, por exemplo, em alguns países africanos, não está diretamente relacionado com o seu nível de desenvolvimento económico ou industrial, mas resulta a sua proximidade com países coloniais e/ou influência ocidental (Verger, 2019).

Segundo a perspectiva da GSAE, o conceito de “globalização” em Educação parte da inter-relação entre as atividades econômicas, políticas e culturais, nacionais e globais – uma trilogia onde o fator econômico se assume como o principal motor e motivo no processo (Dale, 2004; Verger, 2019). Ou seja, a economia capitalista mundial pressiona os governos para um maior controlo da inflação e défice público e para encontrar fontes de financiamento alternativas para os seus sistemas educativos (Verger, 2019).

A GSAE apresenta uma nova forma de atuação das entidades transnacionais que pode assumir-se como voluntária ou coerciva, dependendo dos contextos (Dale, 2004). Esta abordagem levanta duas questões principais sobre os efeitos da globalização no campo da Educação. Em primeiro lugar, questões relacionadas com as reformas de ideologia neoliberal cujo foco na eficiência atira para segundo plano os objetivos e a equidade educacional (Rizvi & Lingard, 2013; Verger, 2019). E, em segundo lugar, o enfraquecimento da soberania do Estado e a erosão do carácter democrático na tomada de decisão que ocorre muitas vezes em redes complexas de atores, nacionais e internacionais, não eleitos democraticamente (Benavente & Correia, 2020; Rizvi & Lingard, 2013; Verger, 2019).

## 5. Global Educational Reform Agenda (GERA) e Global Education Reform Movement (GERM)

Na origem do conceito de Global Educational Reform Agenda (GERA) estão as reformas educativas iniciadas na década de 1980. Associada a estas reformas surge a publicação dos relatórios seguintes: *A Nation at Risk*<sup>3</sup>, em 1983, nos Estados Unidos da América (EUA); e *Education Reform Act*<sup>4</sup> (ERA), em 1988, no Reino Unido (Winchip et al., 2019) “que pressagiava a criação de “quase-mercados” em que as escolas continuavam a ser organismos públicos, mas eram obrigadas a comportar-se como organizações comerciais” (Winchip et al., 2019, p. 83).

Estes relatórios tiveram impacto a nível global inspirando outras reformas educativas de abordagem neoliberal – incentivando quer o aumento da qualidade das escolas quer a melhoria dos resultados dos alunos – que assentam em quatro princípios: (1) competição entre escolas; (2) aumento da autonomia escolar para incentivar essa competição; (3) liberdade de escolha da escola; (4) informação baseada em análises de resultados académicos mediante um currículo nacional único (Sahlberg, 2004, 2011, 2016).

A GERA consiste, na perspectiva dos autores que a referem, numa reforma educativa baseada nos princípios neoliberais de concorrência de mercado, onde alunos e famílias passam a ser encarados como consumidores e a autonomia profissional é substituída pelos ideais de eficiência, produtividade e de prestação de serviços.

Como variação ou evolução da GERA surge o Global Education Reform Movement (GERM)<sup>5</sup>. Trata-se de um conceito metafórico usado por Sahlberg (2004, 2011, 2016) para descrever uma “ortodoxia global” de influência neoliberal nas políticas educativas (Fuller & Stevenson, 2019, p. 1), um movimento enquanto ação coordenada para aumento da produtividade e da qualidade dos sistemas educativos.

<sup>3</sup> *Nation at a Risk* - considerado a grande marca para as reformas neoliberais no sistema educativo americano, trata-se de um relatório sobre o estado da Educação nos EUA publicado em 1983.

(<https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/risk25.html>).

<sup>4</sup> O *Education Reform Act* – datado de 1988, o ERA é considerado a mais importante legislação de reforma educativa no Reino Unido (<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/enacted>).

<sup>5</sup> Originalmente, a ideia na origem do GERM é de Andy Hargreaves e surge no seu trabalho sobre os efeitos negativos das reformas educativas no trabalho dos docentes no final dos anos 90 (Sahlberg, 2011, 2016).

Na base do GERM encontram-se três fatores principais: (1) novo paradigma de aprendizagem baseado numa abordagem construtivista, com ênfase nos processos de compreensão conceptual, resolução de problemas, reconhecimento das múltiplas inteligências e valorização das competências sociais; (2) procura pelo princípio da universalidade da Educação e (3) processos de descentralização para os governos locais como garantia de aumento da autonomia escolar e consequentemente maior responsabilização da escola/professores (Sahlberg, 2004, 2011, 2016; Verger et al., 2018; Winchip et al., 2019).

A conjugação destes fatores manifesta-se pela tendência global de adoção de políticas educativas que assentam:

- A. na promoção do mercado educativo e da liberdade de escolha através da introdução do sistema de *vouchers* no Chile (década de 1980); da diversificação de tipologia de escolas como *friskolor* na Suécia, as *charter schools* nos EUA (década de 1990), as *academy* no Reino Unido (década de 2010); a publicação de *rankings* escolares com base no desempenho dos alunos em avaliações nacionais e/ou internacionais como dinâmica de competição entre escolas pelos melhores alunos; competição entre alunos no acesso ao ensino superior (Sahlberg, 2004, 2011, 2016);
- B. em processos de descentralização, tendo em vista o aumento de autonomia, implicando a devolução de responsabilidades organizacionais e/ou pedagógicas às escolas (Verger et al., 2018);
- C. no reforço da prestação de contas e responsabilização (*accountability*), com o objetivo de promover a qualidade educativa, vinculando os resultados em processos de avaliação de desempenho (de professores e alunos) a incentivos e/ou sanções (Sahlberg, 2004, 2016; Verger et al., 2018);
- D. na padronização curricular, com o objetivo de fortalecer os sistemas educativos, através da adoção de um currículo nacional estruturado em torno de padrões centrais mínimos e passíveis de serem mensuráveis em exames nacionais e/ou internacionais (Sahlberg, 2016; Verger et al., 2018);
- E. na ênfase crescente nas áreas da leitura, matemática e ciência nas escolas, por vezes denominadas de disciplinas centrais no currículo escolar, uma tendência cada vez maior, influenciada pelas avaliações internacionais de estudantes, especialmente o *Programme for International Student Assessment (PISA)* (Sahlberg, 2004, 2011, 2016; Verger et al., 2018);
- F. na introdução de modelos de gestão importados do mundo empresarial como principal meio de melhoria: remuneração baseada no desempenho, gestão por objetivos, priorização da eficácia, entre outros (Sahlberg, 2004, 2011, 2016; Sellar & Lingard, 2014).

Ao denominar este conjunto de reformas educativas globalizadas como GERM, Sahlberg atribui-lhe intencionalmente uma conotação pejorativa, como se se tratasse de um processo de contaminação, como decorre do excerto seguinte:

The acronym-as-analogy worked perfectly to describe a phenomenon that Sahlberg identified as both spreading and destructive, behaving “like an epidemic that spreads and infects education systems through a virus” (Sahlberg, 2012, no page). The power of such acronyms lies in the extent to which they take hold in the social imaginary and act as a signifier for a complex amalgam of policies and practices that students and educators experience as an education system that feels “cracked”. (Fuller & Stevenson, 2019, p. 1)

## 6. Global Education Industry (GEI)

O termo Global Education Industry (GEI), dos mais recentes em termos de investigação, surge nos trabalhos desenvolvidos por Verger et al. (2017) e representa as novas formas de envolvimento do sector privado, de carácter transnacional, na Educação pública.

Apesar da participação de interesses privados nas atividades educativas não ser um fenómeno novo, a participação destes atores numa dimensão transnacional e com orientação para o lucro é um fenómeno mais recente (Lewis & Lingard, 2022; Verger et al., 2017; Verger, Lubienski, et al., 2016; Williamson & Hogan, 2020).

Na base da teorização do termo GEI, os investigadores incluem todos os serviços prestados por atores privados no sector educativo público, os atores que os fornecem<sup>6</sup>, assim como as regras que dinamizam este mercado educativo. Trata-se de um conceito centrado exclusivamente no surgimento e na atuação de novas empresas globais especializadas em serviços e produtos educativos (Lewis & Lingard, 2022; Verger et al., 2017; Verger, Lubienski, et al., 2016).

Os autores não se referem apenas ao aumento de redes de escolas internacionais mas incluem igualmente nesta chamada indústria global de educação a prestação de outros serviços como, por exemplo, o fornecimento e a gestão de plataformas de e-learning, serviços de preparação para exames nacionais ou de aulas de apoio suplementar, serviço de recrutamento de alunos, bem como formação e de certificação de docentes (Lewis & Lingard, 2022; Verger et al., 2017; Verger, Lubienski, et al., 2016; Williamson & Hogan, 2020).

A GEI não surge apenas como consequência dos fenómenos de globalização. A adoção de políticas públicas, muitas vezes influenciadas e moldadas pelos próprios interesses privados que pretendem definir agendas e regimes regulamentares favoráveis à expansão da sua área de atuação, é também responsável pela sua emergência. Esta influência pode ocorrer formalmente, através da construção de infraestruturas e aquisição de empresas, ou informalmente, através de parcerias e contratualização com empresas já existentes (Lewis & Lingard, 2022; Verger, Lubienski, et al., 2016; Williamson & Hogan, 2020).

Como complementam Lingard et al. (2017), a GEI contribui para que a regulação de políticas educativas deixe de ser competência única dos governos nacionais e passe a envolver um conjunto de atores diversificados dos sectores público e privado, ultrapassando inclusivamente as fronteiras de cada Estado-Nação (Lingard et al., 2017). Nesta perspectiva, assiste-se a uma “combinação” dos processos de privatização e dinâmicas de mercado educativo na prestação de serviços educativos públicos (M. Santos & Neto-Mendes, 2022; Williamson & Hogan, 2020).

A expansão da GEI baseia-se sobretudo no pressuposto de que a educação é tanto o motor da competitividade económica nacional quanto o do sucesso individual. Desta forma, governos, sistemas educativos, escolas e famílias estão predispostos a investir em educação e nos serviços educativos direcionados à melhoria de resultados académicos. Esta predisposição, associada à definição de políticas educativas comuns, é vantajosa sobretudo para organizações do sector privado que operam a nível transnacional (Verger et al., 2017; Verger, Lubienski, et al., 2016).

As críticas associadas à GEI apresentadas por Verger et al. (2016) prendem-se principalmente com o aumento da segregação e da falta de equidade, não só entre alunos e escolas, a nível local, como entre países, a nível internacional. Para além destas, os autores

<sup>6</sup> Os autores referem-se a redes de escolas privadas (GEMS, ARK, Bridge International Academies, Omega); grandes empresas de educação do sector editorial (Pearson) e empresas de tecnologia (Microsoft, Intel, Hewlett Packard, Blackboard); empresas de consultoria; Fundações filantrópicas (Fundação Bill e Melinda Gates, Fundação Hewlett) entre outros exemplos (Verger, Lubienski, et al., 2016, p. 6).

dizem-nos também que a mudança de uma autoridade estatal para intervenientes privados contribuiria para uma diminuição da gestão democrática das escolas públicas, bem como uma diminuição da autonomia profissional e dos direitos dos professores.

## 7. GLOBAL EDUCATION POLICY (GEP)

Sob o argumento de que a globalização e os mercados de trabalho internacionais exigem uma padronização dos currículos escolares e da necessidade de se aumentar a competitividade, algumas reformas e políticas educacionais têm vindo a ser implementadas simultaneamente em vários locais do mundo. Esta pluralidade de ações e alterações nos sistemas educativos, sobre o efeito dos fenômenos de globalização em Educação, é denominada por diversos autores por Global Education Policy (GEP) (McKenzie & Aikens, 2020; Mundy et al., 2016; Sahlberg, 2016; Verger, 2019). Falamos de alterações que vão desde o campo pedagógico até às estratégias de gestão escolar. Do ponto de vista pedagógico, por exemplo, assiste-se a uma tendência crescente para transformar a educação considerada tradicional, ou de modelo industrial (organização de grupo/turma por nível etário e/ou capacidade, disciplinas estanques, aulas de 50 minutos e dinâmicas de trabalho baseadas nos manuais) para modelos mais flexíveis do ponto de vista curricular e pedagogias centradas no aluno (projetos de flexibilidade curricular, pedagogias mais inclusivas, metodologias de avaliação formativa). No campo da gestão escolar, adota-se cada vez mais sistemas semelhantes aos empresariais, com grande foco nos resultados (accountability), parcerias público-privadas, esquemas de financiamento que vão para além do tradicional e público, como a filantropia (Robertson, 2012b; Sahlberg, 2016; Verger, 2019; Verger et al., 2012).

A influência das organizações internacionais (OI), por exemplo, Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é central nesta GEP dada a influência que possuem no policy making e na divulgação internacional dessas políticas. Falamos inclusivamente na capacidade que estas organizações possuem na alteração do quadro legal dos países onde exercem a sua influência e, conseqüentemente, na alteração dos sistemas educativos (Azevedo, 2007; Dale, 1999, 2012; Edwards Jr. & Means, 2019; Verger et al., 2012). Alguns autores referem que estes agentes externos utilizam a disseminação dos seus conhecimentos técnicos – através de relatórios anuais, divulgação de boas práticas de outros países, bases de dados – como forma de convencer os países onde exercem influência a adotar determinadas políticas (Edwards Jr et al., 2020; Rios, 2018; Verger et al., 2012).

Mas para além destes atores, a globalização trouxe outros atores não governamentais para o campo do policy making, como empresas, fundações, consultores internacionais e comunidades acadêmicas e científicas. O papel destes atores, cada vez mais evidente e poderoso, altera as agendas nacionais para a Educação e redefine as prioridades a nível das reformas educativas, muitas vezes através de métodos coercivos enquanto condição para o financiamento (Peroni & Lima, 2020; Rios, 2018; Robertson, 2012b, 2012a).

Azevedo diz-nos que a globalização é uma “inevitabilidade social dos tempos” (Azevedo, 2007, p. 15) e que haverá sempre tendência para nos apropriarmos do que vem de fora, pois existe mesmo “um certo fascínio e uma atração cultural em torno do que é mundial e global. Há, e sempre terá havido, aliás, um encanto humano em redor do universal e do global, compreensível face à natureza passageira, única e mortal do ser humano” (Azevedo, 2007, p.



19), o que nos conduz até às formas como e aos motivos pelas quais se adotam estas políticas educativas globais.

## 8. TRANSFERÊNCIA DE GEP: APRENDIZAGEM, COERÇÃO, CONVERGÊNCIA, DIVERGÊNCIA, DIFUSÃO E EMPRÉSTIMO

Aprendizagem de políticas, coerção, convergência, divergência, difusão e empréstimo, são alguns dos termos frequentemente utilizados para descrever processos de transferência de GEP na literatura acadêmica.

O termo “empréstimo”, traduzido de *policy borrowing*, de acordo com Dale (1999, 2004), trata-se de um mecanismo de transferência de GEP nos sistemas educativos nacionais, por influência externa, em consequência dos fenômenos de globalização. Um mecanismo que simplifica o processo político, uma vez que as GEP gozam de um status que lhes confere “legitimação política” e são impulsionadas pela própria “conveniência política”, condicionando de certa forma a oposição (Dale, 1999, p. 9)<sup>7</sup>.

O termo *policy borrowing* pressupõe a existência de credores, os que emprestam, e de devedores, os que ficam em dívida, tendo por isso um sentido pejorativo. Daí que, de acordo com Dale (1999), outros acadêmicos preferiram o termo “imitação”, “emulação” ou “cópia” (1999, p. 9)<sup>8</sup>. Parte também do pressuposto que existe alguma compatibilidade entre países que emprestam e países que recebem estas GEP, no entanto, este processo de transferência, por vezes, é feito de forma pouco refletida (Dale, 1999). Neste caso, a transferência de políticas acontece por importação, por interesse exclusivo de quem compra.

Edwards & Means (2019), entre muitos outros autores, dizem-nos que o empréstimo direto de políticas foi sendo, aos poucos, substituído por um modelo de aprendizagem de políticas (*policy learning*).

Comparando estes dois processos de transferência de políticas, Dale (1999) diz-nos que numa situação de *policy borrowing* é difícil diferenciar quem “empresta” de quem “pede emprestado”, mas que no processo de *policy learning* é possível identificar perfeitamente quem aprende e quem ensina.

Contrariamente ao *policy borrowing*, o *policy learning* ocorre por influência, direta ou indireta, de organismos externos, normalmente por identificação de boas práticas (*benchmarking*). Boas práticas estas que, estando alinhadas com as agendas das OI e outras organizações, se transformam em lições ensinadas pelas próprias OI através de fóruns sobre educação, relatórios e outras publicações científicas/acadêmicas (Azevedo, 2007; Dale, 1999; Edwards Jr. & Means, 2019; Lewis, 2020; Verger, 2019; Verger et al., 2018; Verger, Fontdevila, et al., 2016).

O *policy learning* consiste num processo de transferência de GEP mais complexo do que o de *borrowing* pois pressupõe uma aprendizagem, o adquirir de conhecimento profundo sobre contextos, organizações, programas e políticas implementadas e a implementar (Dale, 1999). É, por isso, cada vez mais frequente ser utilizado como justificação da alegada semelhança nas reformas educativas realizadas quase simultaneamente em diferentes contextos (Mundy et al., 2016).

Com base neste pressuposto do conhecimento adquirido, Sellar & Lingard (2014) afirmam ser preferível o *learning* ao *borrowing* pois, recorrendo à metáfora de ensino e aprendizagem,

<sup>7</sup> Tradução dos autores.

<sup>8</sup> Tradução dos autores.



implica conceber um projeto de implementação com base no conhecimento do contexto local e não apenas “pedir emprestado” ou copiar pelo país vizinho.

Os autores acrescentam a importância que os contextos históricos e socioeconômicos, possuem no sucesso da implementação de determinadas políticas. Afirmam também a necessidade de se perceber e identificar fatores relacionados com esse possível sucesso, bem como se a conjuntura do país a ensinar permite essa aprendizagem política:

Cultural and historical explanations for the success of education systems cannot be used to justify reforms in other nations, whereas pointing to specific policy settings as the cause of success can provide governments with leverage for internal reform agendas. While it is certainly important for policy learning purposes to distil the effects of policy from other factors, there is a risk here that the comparative analyses facilitated by the OECD’s statistical work can pay insufficient attention to system specific factors. (Sellar & Lingard, 2014).

Ou, como também diria Barroso (2004, p. 17), estas “lições que vêm de fora” nem sempre surgem em resultado do conhecimento do contexto, nem sempre são as adequadas dadas as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada sistema educativo.

Um outro termo relativo à transferência de GEP foi também identificado nos diversos trabalhos analisados – convergência. De acordo com vários autores, trata-se de um conceito mais abrangente que engloba os vários processos de globalização de políticas (Ball, 2014; Barroso & Carvalho, 2011; Verger, 2019; Verger, Fontdevila, et al., 2016).

Verger et al. (2016, p. 18) referem que a convergência de políticas pode acontecer tanto por via do policy learning como do policy borrowing, sendo que no caso de se tratar de um processo de aprendizagem, a convergência das políticas é um processo soft, ocorrendo geralmente no âmbito de influência das OI ou outras redes políticas transnacionais. De acordo com os mesmos autores, a convergência de políticas pode também ocorrer por coerção ou imposição de países ou organizações como condição para financiamento ou ajuda económica, ou pela obrigatoriedade do cumprimento de acordos estabelecidos multilateralmente, por exemplo, acordos comerciais internacionais e convenções das Nações Unidas. Referem ainda a convergência de políticas em resultado de uma regulação pelo mercado dada a crescente integração nos mercados económicos regionais e globais em consequência da globalização, como já referimos anteriormente. Neste caso, os países ajustariam voluntariamente as suas políticas como forma de manter ou reforçar o seu desenvolvimento e a competitividade económica, garantindo a sua permanência no mercado global (Verger, Fontdevila, et al., 2016, p. 18).

Verger (2019, pp. 18-21) apresenta quatro fatores que levam alguns Estados a adotar as GEP que passamos a elencar:

### **O enquadramento:**

Este fator alinha-se com a abordagem racional apresentada por Mundy et al. (2016), com o conceito de regulação transnacional (Azevedo, 2007; Barroso, 2005b; Teodoro, 2010) ou “induzida” (Justino & Batista, 2013, p. 51) e o conceito de regulação pelo conhecimento (Barroso & Carvalho, 2011; Carvalho, 2007; Carvalho & Costa, 2017; Mangez, 2011).

Este “enquadramento” resulta da existência de estruturas supranacionais que “controlam e coordenam, por meio de regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas”

(Barroso, 2004, p. 15) e outras organizações transnacionais “que mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa, controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas neste domínio” (Barroso, 2005a, p. 55). Verger (2019) refere-se a estas estruturas como “empreendedores de políticas”, enquanto promotores das mesmas, que competem entre si para consciencializar os decisores políticos dos problemas que enfrentam e das soluções passíveis de serem implementadas para resolver esses mesmos problemas (Verger, 2019, p. 19).

Mais que a “consistência interna das políticas” ou da sua validade e eficácia, a forma aparentemente neutra e técnica como são apresentadas ou comunicadas tem um peso na decisão de “compra” de determinadas políticas (Verger, 2019, p. 19). As organizações que atuam a nível internacional concentram os seus esforços e recursos em tornar as GEP mais apelativas junto dos decisores políticos. Fundamentam-nas em textos de opinião, artigos e relatórios científicos e disseminam-nas em eventos, académicos ou não, privados ou públicos, frequentados por líderes e decisores políticos, ou através dos órgãos de comunicação social (Antunes & Viseu, 2019; Rizvi & Lingard, 2013; Verger, 2019; Viseu & Carvalho, 2018, 2021).

Verger (2019) diz-nos que as evidências e o conhecimento produzido nestes fóruns de influência podem ser instrumentalizados para justificar e para apoiar determinadas políticas polémicas e controversas como a dinamização de mercados educativos, reformas com base em modelos de accountability, comprovando a questão de que a ideologia viaja a par das recomendações destes empreendedores. Consequentemente, a ideologia neoliberal está presente no enquadramento das GEP e nos discursos de persuasão utilizados para a adoção de políticas. Desta forma, políticas que promovam a redução de custos ou o aumento de fontes de rendimento alternativo serão mais facilmente mantidas nas agendas educativas globais, surgindo nos discursos políticos disfarçadas de financiamento com base no desempenho ou de competição para a melhoria da qualidade (Verger, 2019, p. 19).

No entanto, nestes discursos de enquadramento das GEP são muitas vezes evitadas as chamadas políticas de privatização, embora as promovam “camufladamente” por serem consideradas demasiado ideológicas, daí que os promotores dos mercados educativos prefiram usar o termo “parceria público-privada” (Verger, 2019, p. 19).

O status global:

O “status global e desterritorialização” são o segundo fator apresentado por Verger (2019, p. 20) pelo qual são adotadas as GEP. No entanto, quando um número substancial de países implementa determinada política educativa, a sua origem desvanece. Essa política adquire aquilo a que Verger (2019) chama de status global, passando a ser divulgada como tal, o que a torna mais atrativa, aumentando também a probabilidade de vir a ser adotada e a impulsionar reformas educativas noutros Estados-nação.

Também nesta questão do status, o espaço onde são debatidas as GEP e onde são divulgadas é fundamental, sendo que aqui as OI também desempenham um papel central no processo. Como nos diz Verger (2019):

Na verdade, em muitos países, a opinião de um especialista do Banco Mundial será mais considerada do que a de um estudioso de uma universidade local, mesmo que ambos os atores tenham um treinamento similar de alta qualidade e proponham as mesmas ideias de políticas bem-sucedidas ou fracassadas. O movimento definitivo para uma política tornar-se globalmente negociada vem

quando uma instituição global que conta com altos níveis de exposição e boas redes a adota. (p. 20).

### **A oportunidade:**

O sentido de oportunidade, ou “janela de oportunidade”, é outro dos fatores apontados pelo autor para adoção das GEP (Verger, 2019, pp. 20–21). Nestas oportunidades incluem-se, por exemplo, períodos críticos atravessados pelos sistemas educativos<sup>9</sup>, situações de crise socioeconómica, contextos de conflito armado ou afligidos por catástrofes naturais, que levam os decisores políticos a discutir a pertinência da importação de políticas de outros países acabados de sair de situações problemáticas semelhantes. Em situações extremas, como a dos conflitos armados ou o de catástrofes naturais, a própria conjuntura dos países afetados e a necessidade urgente de reconstrução não permite uma adequada reflexão e deliberação sobre a adoção de políticas. Assim, os decisores políticos beneficiam de uma “janela de oportunidade” para implementarem as GEP que em situações normais e estáveis não seriam implementadas (Verger, 2019).

Neste fator as OI também possuem relevo pois ocupam um lugar na hierarquia global que lhes permite consciencializar os governos centrais para os problemas existentes e para a necessidade de redefinir políticas e implementar reformas educativas. Os resultados do PISA, enquanto teste padronizado realizado a nível internacional, por exemplo, além de influenciarem a opinião pública, intensificam a necessidade de se implementarem reformas, mesmo em países considerados desenvolvidos economicamente (Carvalho, 2009; Lewis, 2017; Verger, 2019).

Em determinados territórios em desenvolvimento, principalmente na parte sul do globo, onde ainda não se atingiram os objetivos educacionais estabelecidos internacionalmente, abrem-se oportunidades para muitos empreendedores privados que tentam vender as suas políticas educativas. A Pearson<sup>10</sup>, por exemplo, entre outras corporações internacionais, está a influenciar o investimento na abertura de escolas privadas de baixo custo em países considerados pouco desenvolvidos, contribuindo para a privatização dos sistemas educativos públicos sob o lema da ajuda humanitária e do quanto o setor privado poderia ser fundamental com o seu contributo para as Metas de Desenvolvimento Sustentável (Mundy et al., 2016; Verger, 2019; Verger et al., 2017; Verger, Lubienski, et al., 2016).

Para além das OI e da sua ação de influência, as relações humanas ou sociais também possuem algum relevo neste processo. O autor exemplifica com o caso da Nova Zelândia e da sua política de educação baseada em resultados. Esta política acabou por adquirir um status global quando um dos seus principais promotores, Maris O’Rourke, passou a assumir o cargo de diretor de educação do Banco Mundial (Verger, 2019, p. 20).

### **A instrumentalização:**

Este fator está diretamente interligado com os anteriores e permite perceber o discurso ambíguo dos decisores políticos. Por um lado, os decisores políticos invocam o discurso da obrigatoriedade de implementar determinadas GEP, a nível interno, enquanto condição para financiamento por parte das OI, quando por vezes não passam de meras recomendações. Desta forma, instrumentalizam-nas para “suavizar a resistência interna” no processo de reforma educativa (Verger, 2019, p. 21). Por outro lado, junto das OI usam o argumento da necessidade

<sup>9</sup> O autor fala-nos de impulsos que levam à adoção de GEP, como por exemplo: insatisfação com o sistema educativo por parte de famílias, docentes, alunos, entre outros; maus resultados em momentos de avaliação externa; alterações do quadro político (Verger, 2019).

<sup>10</sup> A Pearson, fundação criada em 1998 e sediada no Reino Unido, possui várias delegações na Europa, Ásia, América e opera em mais de 70 países. A fundação considera-se uma “empresa de aprendizagem líder mundial, dedicada a ajudar todos a realizar a vida que imaginam”. <https://plc.pearson.com/en-GB/company>

de implementarem determinadas GEP para obterem financiamento ou conseguir ajuda externa que lhes permita reduzir os custos no processo de implementação.

Em síntese, num contexto de políticas educativas globalizadas é cada vez mais difícil de perceber se as políticas implementadas são de origem interna ou externa, por desejo próprio de inovação ou por coerção, ou se o são simplesmente em consequência ou resultado, de borrowing, de aprendizagem de políticas internacionais (Azevedo, 2007; Ball, 2018; Dale, 1999; Edwards Jr. & Means, 2019; Mundy et al., 2016; Verger, 2019; Verger et al., 2018).

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho analisámos a influência que os fenômenos de globalização exerceram e exercem no campo das políticas educativas ao redor do mundo e pudemos constatar que os seus efeitos são múltiplos e de dimensões muito variadas.

Verificámos que na literatura académica os movimentos e reformas em consequência dos fenômenos de globalização assumem diversas denominações, siglas e/ou acrónimos: Global Education Policy (GEP), Common Global Educational Culture (CGEC), Global Structured Agenda for Education (GSAE); Global Education Industry (GEI), Global Educational Reform Agenda (GERA) e Global Education Reform Movement (GERM), associados a processo de aprendizagem, difusão, empréstimo, transferência, convergência de políticas educativas. Movimentos e reformas estas que, tendencialmente, transformam e fazem com que os sistemas educativos, mais ou menos próximos geograficamente, influenciados ou não por organizações inter e transnacionais, se tornem estruturalmente semelhantes, por força de um mercado económico global e das relações de interdependência entre Estados ou da necessidade destes se compararem em termos de desenvolvimento socioeconómico.

Em jeito de reflexão final, faremos referência a cinco teses associadas aos fenômenos de globalização ou globalizações: (1) “A globalização está relacionada com a liberalização e a integração global dos mercados”; (2) “A globalização é inevitável e irresistível”; (3) “Ninguém manda na globalização;” (4) “A globalização beneficia toda a gente, a longo prazo” e (5) “A globalização promove a difusão da democracia e a liberdade no mundo” (Steger & Roy, 2013, p. 84).

Relativamente à primeira tese, pela análise dos estudos selecionados confirma-se que a globalização está relacionada com políticas de ideologia neoliberal. Verificámos como essa influência se faz sentir nos sistemas educativos a nível global e que esta se manifesta pela tendência de adoção de políticas educativas: de prestação de contas e responsabilização (accountability); de promoção de mercado educativo; de descentralização; de padronização curricular com ênfase na matemática, leitura e ciências; de introdução de modelos de gestão importados do mundo empresarial como principal meio de melhoria.

Quanto à segunda tese de que a globalização é “inevitável e irresistível”, num dos seus ensaios Joaquim Azevedo refere a existência de “um certo fascínio e uma atração cultural em torno do que é mundial e global. Há, e sempre terá havido, aliás, um encanto humano em redor do universal e do global” (Azevedo, 2007, p. 19). Embora esta frase, por si, seja praticamente suficiente para justificar a confirmação desta segunda tese, não podemos deixar de referir a necessidade que os países ou regiões têm de olhar para o desempenho dos restantes ou de comparar indicadores providos pela OCDE, por exemplo no PISA. A imagem devolvida nestes rankings revela não só uma posição em relação aos outros, como também toda a envolvimento económica, cultural e social subjacente aos sistemas educativos. Daqui também resulta a divulgação de “boas práticas” que se transformam em lições ensinadas em fóruns sobre

educação, relatórios ou outras publicações científicas e que todos querem aprender para poderem ocupar os lugares de topo nos rankings.

É o papel que estas OI desempenham no processo de globalização “irresistível” que nos leva à contradição da terceira tese, a de que “ninguém manda na globalização”. Sousa Santos (2002) diz-nos que a globalização implica um dominador e um dominado e que, no processo de globalização, as hierarquias políticas e geográficas saem reforçadas. Ou seja, neste processo de globalização haverá sempre vencedores e vencidos, exploradores e explorados, sendo os primeiros, normalmente, países centrais ou superpotências (EUA ou a União Europeia) ou organizações internacionais (OMC, OCDE, entre outras) e os segundos, países periféricos e organizações de menor poder. Azevedo referia também a existência de atos “de vassalagem para com os poderes internacionais” (Azevedo, 2007, p. 19), o que pressupõe a presença de um sistema feudal, hierárquico e assimetrias de poder.

“A globalização beneficia toda a gente, a longo prazo” é a quarta tese enunciada por Steger & Roy (2013) e também uma das que é alvo de contestação. Inicialmente, o conceito de “globalização” alinhava-se com a iniciativa de criar condições e oportunidades de vida semelhantes para todos e em todo o lado, no entanto este conceito passou a estar mais associado às consequências, aos “efeitos globais” “não pretendidos e imprevistos” (Bauman, 1998, p. 109). No entanto, “parte integrante dos processos de globalização é a progressiva segregação espacial, a progressiva separação e exclusão” (Bauman, 1998, p. 10). Vimos também que o fenómeno de globalização tem consequências paradigmáticas: por um lado, contribuiu para o aumento da qualidade de vida em várias partes do mundo, mas por outro, também contribuiu para um acentuar das desigualdades económicas, da marginalização e da segregação, dada a sua ligação a lógicas dominantes de mercado neoliberal e ao desinvestimento do Estado nos serviços públicos.

Alinhado com a teoria de Sousa Santos (2002) sobre a emergência de novas classes sociais e que ocupam os extremos da pirâmide, Harari (2018) fala-nos da visível divisão entre classes sociais, cada vez mais acentuada pela globalização. Como nos diz este autor, “Em vez da globalização resultar numa unificação global, pode ter como consequência uma “especiação”, uma crescente divergência da Humanidade em deferentes castas ou espécies que a longo prazo poderão “desglobalizar” o mundo” (Harari, 2018, p. 102). Já Bauman falava nestas “tendências neotribais e fundamentalistas, que refletem e formulam a experiência das pessoas na ponta receptora da globalização” (Bauman, 1998, p. 10).

A questão da segregação está bem presente no campo educativo e existem diversos estudos que o comprovam, no entanto, se estabelecermos comparação com um sistema educativo mundial, poderemos falar também em países excluídos? Desses mesmos estudos conclui-se que famílias mais informadas, com maior nível económico e cultural, têm vantagens sobre os outros. Onde estudam, por exemplo, estas superclasses sociais a que se Sousa Santos (2002) e Harari (2018) se referem?

E a quinta e última tese, a de que a “globalização promove a difusão da democracia e a liberdade no mundo”. Olhando agora para a democracia dentro dos sistemas educativos, alguns autores analisados defendem que, por força da globalização e da multiplicação de atores nos processos de policy making, se assiste à diminuição do carácter democrático na tomada de decisão, muitas vezes tomadas em redes complexas de atores, nacionais e internacionais (Benavente & Correia, 2020; Rizvi & Lingard, 2013; Verger, 2019). Os autores dizem-nos também que o facto de haver uma mudança de autoridade estatal para intervenientes privados contribui para uma diminuição da gestão democrática das escolas públicas, bem como uma

diminuição da autonomia profissional e dos direitos dos professores, em parte pela influência neoliberal associada aos fenômenos de globalização. Dado este enfoque econômico e de ideologia neoliberal, os fenômenos de globalização pressionam os governos financeiramente, no que diz respeito ao controlo do crescimento da despesa pública e nas alternativas ao financiamento, daí que os processos de descentralização e de privatização estejam cada vez mais evidentes em Educação (M. Santos & Neto-Mendes, 2022; Verger, 2019).

Conforme vimos, quando falamos de globalização no campo da Educação deparamo-nos com um extenso número de atores, governamentais e não governamentais, locais, regionais, nacionais e supranacionais que colaboram e interagem no sentido de definir objetivos específicos comuns através da sua influência no desenho, na implementação e na avaliação de políticas e programas educativos.

E se a globalização é realmente um processo irreversível, ou se “este mundo hiperglobalizado de conexões, comparações e mensurações está aqui para ficar, e continuará a influenciar completamente o que é educação e como ela é promulgada” (Lewis, 2020, p. 185), qual é o nosso papel como atores nas organizações educativas? Qual “o papel dos académicos, dos cientistas sociais e dos profissionais em sociedades de risco?” Produzir conhecimento com que objetivo? “Servir a globalização” ou “desenvolver a reflexão crítica”? (Benavente & Correia, 2020, p. 11).

Como nos diz Lewis (2020), se a globalização veio para ficar e para influenciar, “então todos nós somos igualmente obrigados a conversar, contestar e contribuir para o que essas novas formas de educação podem ser e possivelmente se tornar”<sup>11</sup>. (Lewis, 2020, p. 185).

## FINANCIAMENTO

Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia e cofinanciado pelo FSE, através do PDQI – Programa Demografia, Qualificações e Inclusão, no âmbito da bolsa de doutoramento com a referência 2020.04476.BD. - <https://doi.org/10.54499/2020.04476.BD>

## REFERÊNCIAS

Antunes, F., & Viseu, S. (2019). Education governance and privatization in Portugal: Media coverage on public and private education. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 125. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4293>

Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Fundação Manuel Leão.

Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>

Ball, S. (2018). Global Education Policy: reform and profit. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa*, 3, 1–15. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>

Barroso, J. (2004). A regulação da educação como processo composto: tendências e desafios. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Políticas e Gestão Local da Educação* (pp. 13–22). Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (2005a). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725–751. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300002>

<sup>11</sup> Tradução livre dos autores



Barroso, J. (2005b). O Estado e a Educação: a Regulação Transnacional, a Regulação Nacional e a Micro-regulação local. In *A Escola entre o Estado e o Mercado - O público e o privado na regulação da Educação*. 2.º Fórum Português de Administração Educacional.

Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2011). Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 2(36), 9–24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041707003>

Bauman, Z. (1998). *Globalização - as consequências humanas*. Zahar.

Beck, U. (1999). *O que é a Globalização? Equívocos do globalismo: Respostas à Globalização*. Paz e Terra.

Benavente, A., & Correia, S. V. (2020). Políticas educativas nos tempos actuais. *Laplage Em Revista*, 6(2), 7–18. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220202062906p.7-18>

Carvalho, L. M. (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de Educação: inquirindo instâncias e actores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação*, 2(4).

Carvalho, L. M. (2009). Governando a Educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009–1036.

Carvalho, L. M., & Costa, E. (2017). Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação - Periódico Científico Editado Pela ANPAE*, 33(3), 685. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79302>

Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/026809399286468>

Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423–460.

Dale, R. (2012). Global Education Policy: Creating Different Constituencies of Interest and Different Modes of Valorization. In A. Verger, M. Novelli, & H. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development* (pp. 279–288). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474296052.ch-014>

Edwards Jr., D. B., & Means, A. (2019). Globalization, privatization, marginalization: Mapping and assessing connections and consequences in/through education. *Education Policy Analysis Archives*, 27(34), 123. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.5091>

Edwards Jr, D. B., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2020). Globalization and privatization of education in Honduras—Or the need to reconsider the dynamics and legacy of state formation. *Discourse*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1852181>

Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global education reform: understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>

Harari, Y. (2018). *21 Lições para o Século XXI* (5th ed.). Elsinore.

Held, D., & McGrew, A. (2005). *The Global Transformations Reader: an introduction to globalization debate 2* (D. Held & A. McGrew, Eds.). Polity Press.

Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, Temas e Problemas*, 12 e 13, 41–60.

Lewis, S. (2017). Policy, philanthropy and profit: the OECD’s PISA for Schools and new modes of heterarchical educational governance. *Comparative Education*, 53(4), 518–537. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1327246>

Lewis, S. (2020). PISA, Policy and the OECD. *PISA, Policy and the OECD*, November. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-8285-1>





- Lewis, S., & Lingard, B. (2022). PISA for sale? Creating profitable policy spaces through the OECD's PISA for Schools. *The Rise of External Actors in Education, July*, 91–112. <https://doi.org/10.51952/9781447359029.ch005>
- Lingard, B., Sellar, S., Hogan, A., & Thompson, G. (2017). *Commercialisation in Public Schooling (CIPS)*. News South Wales Teachers Federation.
- Mangez, E. (2011). Economia, Política e regimes do conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Eds.), *Políticas Educativas – Mobilização de Conhecimento e Modos de Regulação* (pp. 191–222). Fundação Manuel Leão.
- McKenzie, M., & Aikens, K. (2020). Global education policy mobilities and subnational policy practice. *Globalisation, Societies and Education, 19*(3), 311–325. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1821612>
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology, 103*(1), 144–181. <https://doi.org/10.1086/231174>
- Mota de Sousa, L. M., Furtado Firmino, C., Alves Marques-Vieira, C. M., Silva Pedro Severino, S., & Castelão Figueira Carlos Pestana, H. (2018). Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação, 1*(1), 45–55. <https://doi.org/10.33194/rper.2018.v1.n1.07.4391>
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (2016). *The Handbook of Global Education Policy* (K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, Eds.). Wiley Blackwell.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro António Nóvoa. *Revista Iberoamericana De Educación, 1*–18. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/670>
- Peroni, V., & Lima, P. (2020). Políticas conservadoras e gerencialismo. *Praxis Educativa, 15*, 1–20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15344.070>
- Rios, C. M. D. (2018). Foreign Prescriptions and Domestic Interests: A Comparison of Education Reform in Argentina and Chile. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice, 20*(2), 193–208. <https://doi.org/10.1080/13876988.2016.1239321>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Ediciones Morata, S. L.
- Robertson, S. L. (2012a). A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação, 17*(50), 283–493. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>
- Robertson, S. L. (2012b). Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out.... In A. Verger, M. Novelli, & H. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development* (pp. 33–51). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781474296052.ch-002>
- Sahlberg, P. (2004). Teaching and Globalization. *Managing Global Transitions, 2*(1), 65–83.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change, 12*(2), 173–185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy*.
- Santos, B. de S. (2002). Os processos da Globalização. In B. de S. Santos (Ed.), *A Globalização e as Ciências Sociais* (2.<sup>a</sup>). Cortez Editora.
- Santos, B. de S. (2006). Globalizations. *Theory, Culture & Society, 23*(3), 393–399. <https://doi.org/10.1177/026327640602300268>
- Santos, M., & Neto-Mendes, A. (2022). Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura. *Education Policy Analysis Archives, 30*(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6757>



Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917–936. <https://doi.org/10.1002/berj.3120>

Steger, M., & Roy, R. (2013). *Introdução ao Neoliberalismo*. Actual Editora.

Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo - Os novos modos de regulação transacional das políticas de educação*. Edições Universitárias Lusófonas.

Verger, A. (2019). A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Praxis Educativa*, 14(1), 9–33. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform* (G. Steiner-Khamsi, Ed.). Teachers College Press.

Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (2016). The emergence and structuring of the global education industry: Towards an analytical framework. In A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World yearbook of education 2016: The global education industry* (Issue JANUARY, pp. 3–24). Routledge.

Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. (2012). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (A. Verger, M. Novelli, & H. Altinyelken, Eds.). Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781472544575>

Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2018). Crescimento E Disseminação De Avaliações Em Larga Escala E De Responsabilizações Baseadas Em Testes: Uma Sociologia Política Das Reformas Educacionais Globais. *Revista Da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 60. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>

Verger, A., Steiner-Khamsi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>

Vilelas, J. (2020). *Investigação - O processo de construção do conhecimento* (3rd ed.). Edições Sílabo.

Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2018). Think tanks, policy networks and education governance: The emergence of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3664>

Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2021). Policy networks, philanthropy, and education governance in Portugal: the raise of intermediary actors. *Foro de Educación*, 19(1), 81–104. <https://doi.org/10.14516/fde.818>

Williamson, B., & Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in / of education in the context of Covid-19. In *Education International Research* (Issue July). <https://codeactsineducation.wordpress.com/2020/07/14/evolution-global-education-industry-during-pandemic/>

Winchip, E., Stevenson, H., & Milner, A. (2019). Measuring privatisation in education: methodological challenges and possibilities. *Educational Review*, 71(1), 81–100. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524197>

