



JORGE LUIS INZUNZA HIGUERAS

**A REFORMA EDUCACIONAL CHILENA NA
AMÉRICA LATINA (1990-2000): CIRCULAÇÃO E
REGULAÇÃO DE POLÍTICAS ATRAVÉS DO
CONHECIMENTO**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JORGE LUIS INZUNZA HIGUERAS

**A REFORMA EDUCACIONAL CHILENA NA AMÉRICA
LATINA (1990-2000): CIRCULAÇÃO E REGULAÇÃO DE
POLÍTICAS ATRAVÉS DO CONHECIMENTO**

Orientadora: Profa. Dra. Nora Krawczyk

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELO ALUNO JORGE LUIS INZUNZA HIGUERAS
E ORIENTADA PELO PROF.DRA. NORA KRAWCZYK**

Assinatura da Orientadora

**CAMPINAS
2014**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

In9r Inzunza Higuera, Jorge Luis, 1976-
A reforma educacional chilena na América Latina (1990-2000) : circulação e
regulação de políticas através do conhecimento / Jorge Luis Inzunza Higuera. –
Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Nora Rut Krawczyk.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Banco Mundial - América Latina. 2. Política educacional. 3. Reforma
educativa. 4. Relações internacionais. 5. América Latina - Educação. I. Krawczyk,
Nora Rut, 1958-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The reform of education of Chile in Latin America (1990-2000) :
circulation and regulation of policies through knowledge

Palavras-chave em inglês:

World Bank - Latin America

Educational policy

Educational reform

International relations

Latin America - Education

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Nora Rut Krawczyk [Orientador]

Sebastián Enrique de Jesús Donoso Díaz

María Guillermina Tiramonti

Ana Maria Fonseca de Almeida

Reginaldo Carmello Correa de Moraes

Data de defesa: 23-04-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A REFORMA EDUCACIONAL CHILENA NA AMÉRICA LATINA
(1990-2000): CIRCULAÇÃO E REGULAÇÃO DE POLÍTICAS ATRAVÉS
DO CONHECIMENTO

Autor: Jorge Luis Inzunza Higuera

Orientadora: Prof. Dr.ª Nora Krawczyk

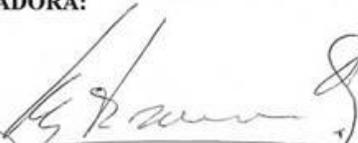
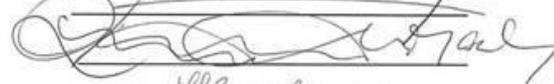
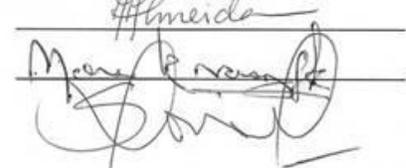
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
JORGE LUIS INZUNZA HIGUERAS e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 23/04/2014
Assinatura: 

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Titulares:



Almeida



2014

RESUMO

A presente pesquisa procura identificar e analisar os processos de circulação e regulação de políticas na América Latina, durante a década de 1990, associados às reformas educacionais do Chile. Examinamos os mecanismos e dinâmicas de propagação desses conhecimentos através de diversas instâncias: organismos não governamentais, governos, organismos internacionais e redes.

Analisamos os antecedentes históricos, sociais e políticos que ajudam a compreender a permanente inovação chilena, ao longo do século XX, no desenvolvimento de políticas educacionais. Nessa perspectiva, apresentamos a condição de “laboratório de políticas educacionais” do Chile como um elemento relevante para explicar seu lugar de referência na região. Identificamos duas ondas de reformas político-educacionais no Chile após o golpe de Estado de 1973, uma de ordem neoliberal, ocorrida no período da ditadura militar (1973-1990), e outra de tipo reformista conservador a partir da restauração democrática nos anos 1990. Os conhecimentos produzidos nessas ondas de políticas se amalgamaram em sua disseminação regional, não sendo fácil estabelecer uma diferenciação entre eles.

Destacamos a participação central de redes de políticas, formadas por uma geração de tecnocratas, especialistas, fazedores de políticas e pesquisadores nas décadas de 1970 e 1980, em ações de análise, circulação e disseminação. Essas redes desempenharam um papel fundamental na nova governança, isto é, na regulação de políticas através de um conhecimento originado em redes regionais/transnacionais. Também examinamos as principais políticas chilenas em circulação durante a década de 1990 – focadas no âmbito da ação afirmativa, informática, avaliação padronizada de aprendizagem e fundos competitivos de desenvolvimento –, propondo uma leitura de sua relevância para a regulação de políticas da região.

A relação entre as políticas educacionais chilenas (com seus formuladores e gestores) e os organismos de financiamento internacional, especialmente o Banco Mundial, ocupa uma posição de destaque nesta pesquisa. Essa relação foi complementar. Por um lado, após a ditadura, procurou-se promover governabilidade interna no Chile, com o apoio do Banco Mundial, uma entidade internacional detentora de uma aura neutra. Por outro, para o Banco Mundial, o Chile significou a possibilidade de acesso ao laboratório neoliberal com a experiência acumulada de quase uma década de implantação; com isso, o banco obteve conhecimento que começou rapidamente a se espalhar para incentivar o início de reformas e políticas na América Latina.

A metodologia de pesquisa incluiu entrevistas que fizemos com destacados fazedores de políticas do Chile, Argentina, Paraguai e Brasil, além de funcionários de organismos como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina (PREAL). Também analisamos material de arquivo do governo chileno (Ministério da Educação, Ministério das Relações Exteriores, Agência de Cooperação Internacional) e do Banco Mundial relacionado ao desenvolvimento de projetos do setor educacional no Chile e na América Latina durante a década de 1990.

ABSTRACT

This research seeks to identify and analyze the processes of circulation and regulation of policies in Latin America. Our perspective specifically focuses on the circulation of Chilean educational reforms during the 1990s, and we examine the mechanisms and dynamics of the spread of knowledge through various instances: non-governmental organizations, governments, international organizations and networks.

We analyze the social, historical and political backgrounds that help us to understand the permanent innovation of that country during the twentieth century in developing educational policies. From this outlook, the present Chilean condition as a "laboratory of educational policies" is a relevant factor in explaining the reference point occupied by this country in Latin America. We identified two waves of political educational reforms in Chile after the coup of 1973: a neoliberal order given during the military dictatorship (1973-1990); and a conservative reform from the democratic restoration in 1990. The knowledge produced about these policy waves coalesced in their regional spread, not easily discernible to differentiate.

We highlight the essential participation of policy networks, shaped by a generation of technocrats, experts, policy makers and researchers in the 1970s and 1980s, into shares of analysis, circulation and dissemination of educational policies. These networks played a key role in the new governance, by the regulation of policies through knowledge that originated in regional and transnational networks. We also examined the main outstanding Chilean policies during the 1990s. These policies focused on the scope of affirmative action, information and communication technology, high stakes standardized tests, and competitive development funds. We propose an analysis of its relevance for the regulation of regional policies.

The relationship between the Chilean educational policies (and their formulators and managers) and international funding agencies, especially the World Bank, occupies a prominent position in this research. This relationship was complementary. On one hand, Chile was intended to foster internal post-dictatorship governance with the support of the World Bank, an international entity entrusted with a neutral aura. On the other hand, Chile for the World Bank meant being able to access the neoliberal laboratory. Chile seemed a great opportunity, considering its experience of nearly a decade of deployment of neoliberal policies. The World Bank got knowledge of it, and started quickly to spread it to encourage the initiation of reforms and policies in the Latin American region.

The research methodology included conducting interviews with prominent policymakers in Chile, Argentina, Paraguay and Brazil, as well as employees of organizations like the World Bank, Inter-American Development Bank, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the Program for Promotion of Educational Reform in Latin America (PREAL). Also we examined archival material from the Chilean government (Ministry of Education, Ministry of Foreign Affairs, and International Cooperation Agency) and World Bank projects related to the development of the education sector in Chile and Latin America during the 1990s.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. AS BASES HISTÓRICAS DA CIRCULAÇÃO DE IDEIAS EDUCACIONAIS DO CHILE	13
1.1. Os primeiros movimentos de disseminação de políticas educacionais	15
1.2. Ideias em conflito: o estruturalismo da Cepal	19
1.3. Ideias em conflito: a preparação do laboratório neoliberal	22
1.4. A instalação do laboratório de políticas neoliberais	28
1.4.1. Etapa 1. A repressão	28
1.4.2. Etapa 2. O choque econômico	30
1.4.3. Etapa 3. O laboratório de políticas educacionais neoliberais	32
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	37
2.1. A coleta de dados	39
2.1.1. A análise documental	39
2.1.2. Limitações da base documental	40
2.1.3. As entrevistas	41
2.1.4. Limitações das entrevistas	44
2.2. Categorias descritivas e de análise	44
2.3. Comentários sobre o objeto de pesquisa	46
CAPÍTULO 3. O CAMPO DE ELABORAÇÃO, DISSEMINAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE IDEIAS	48
3.1. Santiago: cidade de confluência e circulação de ideias	48
3.2. A resistência contra o neoliberalismo autoritário	49
3.3. A observação do laboratório de políticas neoliberais à distancia	51
3.4. As redes político-acadêmicas de educação	53
3.4.1. A rede do CIDE	55
3.4.2. A rede Unesco-Cepal	58
3.5. Os analistas simbólicos	59
3.6. O surgimento de uma agenda latino-americana	64

3.7.	Transição política: a pressão da governabilidade	68
3.8.	A reforma educacional: o laboratório em questão?	70
CAPÍTULO 4. UM LABORATÓRIO NA DEMOCRACIA: A REESTRUTURAÇÃO DO CAMPO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS		79
4.1.	A reinserção internacional do Estado chileno	79
4.2.	O surgimento de um espaço de regulação regional/transnacional	81
4.3.	A reinserção regional do Chile no âmbito político-educacional	85
4.4.	O encontro do Banco Mundial com o Chile	88
4.4.1.	Os interesses da relação Banco Mundial-Chile	88
4.4.2.	Os projetos do Banco Mundial no Chile	95
4.4.3.	O ponto de partida: o P-900	98
4.4.4.	Imposição ou cooperação?	99
4.4.5.	Os novos componentes introduzidos pelos MECE	101
4.4.6.	A avaliação do Banco Mundial	104
4.5.	Chile e outros organismos internacionais	105
CAPÍTULO 5. A CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTO DE POLÍTICAS COMO ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO		109
5.1.	A circulação das políticas econômicas chilenas da ditadura	112
5.2.	O exemplo do modelo de reforma da Previdência Social	115
5.3.	A circulação de políticas educacionais na América Latina: um marco geral	118
5.3.1	Os casos de “Educo” e “Escuela Nueva”	128
5.3.2	O caso da descentralização	130
CAPÍTULO 6. A CIRCULAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CHILE: A REGIONALIZAÇÃO DO LABORATÓRIO		133
6.1.	A ação afirmativa no Chile: a transição do laboratório	136
6.1.1.	A disseminação do Programa das 900 Escolas	138
6.1.2.	O Banco Mundial e o P-900	139
6.1.3.	A Unesco e o P-900	140
6.1.4.	A disseminação do P-900 como ação transnacional	142

6.1.5.	Os conteúdos da exposição internacional do P-900	144
6.1.6.	O cruzamento da academia com o campo da formulação de políticas	145
6.2.	Competitividade e descentralização pedagógica: os Planos de Melhoria Escolar (PME)	146
6.2.1.	O entusiasmo inicial do Banco Mundial	149
6.2.2.	A transposição dos PME do Chile para a América Latina	150
6.2.3.	Um exemplo de transferência de conhecimento: Argentina, 1994	152
6.2.4.	A avaliação dos PME na América Latina	157
6.3.	A padronização da avaliação: a hegemonia do Simce	157
6.3.1.	A sociedade Unesco-Simce	159
6.3.2.	A relação Llece-Simce	162
6.3.3.	O Banco Mundial e a avaliação padronizada	166
6.3.4.	A formação universitária: a ação política da PUC no Simce	168
6.4.	Universalização descentralizada: Enlaces	169
6.4.1.	A disseminação através dos bancos de financiamento internacional	171
6.4.2.	A procura de conexão internacional	172
6.4.3.	A produção e transferência de conhecimento	173
	CAPÍTULO 7. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO	175
7.1.	A ação de disseminação de políticas a partir do laboratório	175
7.2.	O Preal: sua origem como prática de análise simbólica aplicada	181
7.2.1.	A ação complementar do Preal	186
7.2.2.	Temáticas: estruturas e políticas	187
7.3.	O <i>Knowledge Bank</i> : a era Wolfensohn no Banco Mundial	191
7.4.	As <i>Chilean lessons</i> para as políticas educacionais	195
	8. CONCLUSÃO	206
	REFERÊNCIAS	218
	DOCUMENTOS	240
	LEGISLAÇÃO	253
	Apêndice 1. Tabelas históricas	254

Tabela 1. Chicago Boys que ocuparam importantes cargos na ditadura militar chilena (1973-1990)	254
Tabela 2. Lista de eventos de educação no Chile nos anos 1990	255
Tabela 3. Lista de candidaturas chilenas nos organismos internacionais nos anos 1990	260
Tabela 4. Publicações vinculadas ao Programa das 900 Escolas (1991-1994)	261
Tabela 5. Participação de Juan Prawda e Luis Pisani em Projetos do Banco Mundial nos anos 1990 na América Latina	263
Tabela 6. Assessorias do Chile em países da América Latina, 1998	264
Apêndice 2. Reconstrução histórica da instalação das ciências sociais na América Latina	265
Apêndice 3. Mecânica de operação dos projetos do Banco Mundial	269
Apêndice 4. Apêndice 4. Outros projetos do Banco Interamericano de Desenvolvimento no Chile, 1990-2000	272
Apêndice 5. Roteiros de entrevistas	274

Aos estudantes do ensino médio da Revolução dos Pinguins do Chile de 2006

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Nora Krawczyk, pela sua dedicada leitura, pelas permanentes questões, pela generosidade de pôr à disposição sua experiência de pesquisa, por sua vontade de construir espaços coletivos de aprendizagem, por sua compreensão e apoio nos diferentes momentos que acompanham a realização de um projeto fora do seu país de origem. Aos professores Reginaldo Moraes e Sebastián Donoso por seus valiosos comentários no exame de qualificação e importantes ideias e ênfases que foram incorporadas segundo suas sugestões. À Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt) e seu programa de apoio à formação de novos doutorandos no exterior. Aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp que tive o privilégio de conhecer, especialmente pela leitura cuidadosa dos primórdios do projeto nas Atividades Programadas de Pesquisa por parte de Eloisa de Mattos Höffling, pelas profundas reflexões sobre as transformações do estado de Vicente Rodrigues no APP2, pela perspectiva histórica crítica de Mara Regina Martins Jacomelli e pelo aprofundamento na leitura de Pierre Bourdieu e Christian Baudelot de Ana Maria Fonseca de Almeida. Aos professores externos ao Programa que se deram um momento para questionar e refletir em distintos momentos do projeto ou nas primeiras sistematizações dessa pesquisa: Jenny Assaél, Christian Baudelot, Wagner Iglecias e Pauline Lipman. A meus entrevistados – os quais, por razões de confidencialidade, não posso nomear aqui –, que de suas diversas posições nos processos de elaboração de políticas na América Latina forneceram-me ideias, contatos e sugestões para progredir no transcurso da pesquisa. A Constanza Mekis e Fernando Vera pela excelente disposição pessoal em facilitar minha revisão dos arquivos da Unidade de

Currículo e Avaliação do Ministério de Educação do Chile. Aos companheiros do Grupo de Políticas Públicas e Educação com os quais compartilhamos comentários e valiosas sugestões de nossas pesquisas. Aos orientandos e orientandas de mestrado e doutorado de Nora Krawczyk: Ananda, Luciana, Edineia, Antonio, Sandra, Fabiane, Zenaide, José, Denis e Andrew. A Erika, colega, amiga e grande debatedora, que me ajudou a mirar com maior atenção às redes de formuladores de políticas educacionais da América Latina. A Samantha, Alexandre e Laila por suas indispensáveis ajudas na correção ortográfica e gramatical do meu português. A minha mãe por sua companhia, carinho e apoio de sempre em meu caminho interminável de aprender. A Jeannie por sua permanente preocupação em facilitar espaços em sua casa para eu trabalhar na pesquisa. A Katie por seu amor e sensibilidade, pela sua inteligência em me formular perguntas, pela paciência, pela colaboração na aventura de realizar entrevistas em Washington D.C., por acreditar em meu trabalho. A minha pequena Natalia por me dar lindos sorrisos nos momentos mais difíceis, e por me distrair diariamente em seu mundo novo.

“serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob as limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida”
(István Mészáros, 2007)

“the goal of the Chile Project was to produce ideological warriors who would win the battle of ideas against Latin America’s ‘pink’ economists” (Naomi Klein, 2007)

Lista de quadros

Quadro 1. Distribuição da matrícula escolar do Chile, 1982-2012	9
Quadro 2. Número de escolas segundo o tipo de administração, 1990-2012	10
Quadro 3. Atividades de campo	39
Quadro 4. Lista de entrevistas realizadas	41
Quadro 5. Categorias descritivas	45
Quadro 6. Categorias de análise	46
Quadro 7. Lista de reformadores do campo educacional dos anos 1990	62
Quadro 8. Cargos de ministros da educação do Chile em instâncias internacionais dos anos 1990	87
Quadro 9. Relações entre os fatores externos e eixos e estratégias políticas no Chile	89
Quadro 10. Distribuição de temáticas e setores dos projetos do Banco Mundial em educação na América Latina nos anos 1990	122
Quadro 11. Programas e políticas dos países mais referenciados nos Projetos do Banco Mundial nos anos 1990 na América Latina	126
Quadro 12. Disseminação do Programa das 900 Escolas (1990-2000)	152
Quadro 13. Equipe relacionada na elaboração das provas Replad 1991	160

Lista de ilustrações

Gráfico 1. Diferenças dos aportes financeiros dos bancos nos projetos no Chile nos anos 1990	106
Gráfico 2. Projetos do Banco Mundial em educação na América Latina, 1966-2014	121
Gráfico 3. Projetos do Banco Mundial em educação na América Latina, 1990-2001	121
Gráfico 4. Distribuição de projetos do Banco Mundial segundo sua porcentagem de gasto em educação	122
Gráfico 5. Distribuição de referências dos projetos do Banco Mundial segundo países nos anos 1990	125
Gráfico 6. Número de projetos do Banco Mundial com referências a políticas	128

educacionais chilenas nos anos 1990	
Esquema 1. Disseminação dos Programas Educo e Escuela Nueva na América Latina nos anos 1990	129
Esquema 2. Referências na América Latina aos processos de descentralização do México, Colômbia e Chile nos anos 1990	131
Esquema 3. Mapas da circulação de políticas educacionais chilenas nos anos 1990	135
Esquema 4. Disseminação dos Projetos de Melhoria Escolar (PME) do Chile	150
Esquema 5. Pesquisadores e tomadores de decisões envolvidos em três iniciativas de medição da Unesco (1988-1997)	165
Esquema 6. Modelo de circulação de conhecimento sobre políticas educacionais na América Latina nos anos 1990	211
Esquema 7. Fases dos projetos do Banco Mundial	271

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

- AEN: Associação de Educação Nacional (Chile)
AGCI: Agência de Cooperação Internacional (Chile)
ALAS: Associação Latino-Americana de Sociologia
ASDI: Agência de Cooperação Internacional da Suécia
BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM: Banco Mundial
CAB: Convenio Andrés Bello
CED: Centro de Estudios para el Desarrollo (Chile)
Cesec: Centro de Estudios Socioeconômicos (Chile)
CEP: Centro de Estudios Públicos (Chile)
Cepal: Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina
CIDE: Centro de Investigación y Desarrollo Educacional (Chile)
Cieplan: Corporación de Estudios para Latinoamérica (Chile)
CINDE: Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (Chile)
Clacso: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
Clafee: Centro Latino-americano para a Formação de Especialistas em Educação
Cpeip: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Chile)
CPU: Centro de Publicaciones Universitarias (Chile)
CRA: Centros de Recursos de Aprendizagem (Chile)
EFA: Conferência Mundial de Educação para Todos.
ENU: Escola Nacional Unificada (Chile)
FIDE: Federación de Instituciones de Educación Particular
Flacso: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FMI: Fundo Monetário Internacional
GPT: Grupos Profissionais de Trabalho (Chile)
IIEP: Instituto Internacional de Planejamento Educacional (Unesco)
Inacap: Instituto Nacional para a Capacitação Profissional (Chile)
Integra: Fundación Nacional para el Desarrollo Integral de la Infancia (Chile)

Ilpes: Instituto Latino-Americano para o Planejamento Econômico e Social
IRC: Relatório Final de Implementação dos projetos do Banco Mundial
JEC: Jornada Escola Completa (Chile)
Junaeb: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Chile)
JUNJI: Junta Nacional de Jardines Infantiles (Chile)
LGE: Lei Geral de Educação (Chile)
Llece: Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
LOCE: Lei N° 18.952 Orgânica Constitucional de Ensino (Chile)
MECE: Projeto de Melhoria da Qualidade e Equidade da Educação (Chile-Banco Mundial)
MECE Básica: Projeto de Melhoria da Qualidade e Equidade da Educação no Ensino Fundamental (Chile-Banco Mundial)
MECE Média: Projeto de Melhoria da Qualidade e Equidade da Educação no Ensino Médio (Chile-Banco Mundial)
Mecesup: Projeto de Melhoria da Qualidade e Equidade da Educação no Ensino Superior (Chile-Banco Mundial)
Mineduc: Ministério da Educação do Chile
OEA: Organização dos Estados Americanos
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIT: Organização Internacional do Trabalho
ONG: Organismos não governamentais
ONU: Organização das Nações Unidas
Orealc: Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
P-900: Programa das 900 Escolas
PER: Prova de Avaliação de Rendimento (Chile)
PIIE: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (Chile)
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PME: Planos de Melhoria Educacional
PMI: Programas de Melhoramento da Infância (Chile)
Preal: Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina

Prealc: Programa Regional de Emprego das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe

Prodepe: Programa de Descentralização Pedagógica (nome prévio do PME)

Promedlac: Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe

PUC: Pontifícia Universidade Católica do Chile

Reduc: Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação

Replad: Rede Regional para o Treinamento, Inovação e Pesquisa nos campos da Planificação e a Administração do Ensino Fundamental e dos Programas de Alfabetização

Simce: Sistema Nacional de Medição da Qualidade da Educação (Chile)

SUTE: Sindicato Único de Trabalhadores da Educação (Chile)

UCE: Unidade de Currículo e Avaliação do Mineduc (Chile)

UCEP: Unidade de Coordenação e Execução do Programa (Mineduc-Banco Mundial)

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef: Fundo das Nações Unidas para a Infância

Usaid: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Introdução

“¿Cuántas veces en esos instantes de recogimiento había pensado, sin acertar a explicárselo, en el porqué de aquellas odiosas desigualdades humanas que condenaban a los pobres, al mayor número, a sudar sangre para sostener el fausto de la inútil existencia de unos pocos! ¡Y si tan sólo se pudiera vivir sin aquella perpetua zozobra por la suerte de los seres queridos, cuyas vidas eran el precio, tantas veces pagado, del pan de cada día!”. (Baldomero Lillo, El chiflón del diablo, 1904)

Esta citação corresponde a uma das histórias mais conhecidas do escritor chileno Baldomero Lillo. Ela resume uma tragédia, a injustiça que Ulrich Beck descreve ao falar da relação inversamente proporcional na distribuição social dos riscos, na qual os mais pobres estão condenados a viver condições mais perigosas que os ricos, que contam com recursos econômicos para adquirir mais segurança. O mundo literário de Lillo está habitado por mineiros de carvão do início do século XX na cidade de Lota, 537 quilômetros ao sul de Santiago.

Em 1997, sob o governo do democrata-cristão Eduardo Frei Ruiz-Tagle, decidiu-se fechar a mina de Lota por motivos de insolvência econômica na mineração do carvão. Apesar das tentativas de reestruturação produtiva, a cidade parecia continuar sendo a moradia dessas figuras trágicas da literatura que Lillo retratava há 90 anos. Falo dessa cidade chilena na apresentação desta pesquisa porque foi lá que, em 2006, um grupo de estudantes do ensino médio da Escola Carlos Cousiño – que leva o nome de um dos proprietários da mina– decidiu ocupar o prédio da escola. O motivo? Lota está localizada numa região de chuvas, e a água escorria através das paredes, pelas rachaduras dos tetos e pelas janelas quebradas da escola... as salas de aula estavam alagadas. Essa situação mobilizou os alunos a ocupar a escola, questão que logo encontrou uma solidariedade geracional nos estudantes de todo o país. O pavio da mobilização social pegou fogo, iniciando uma das lutas mais importantes do país. As demandas de alunos para a melhoria das condições de trabalho nas escolas logo passaram para temáticas de fundo referentes às de qualidade e de igualdade, para incluir temas como a necessidade de derrubar a Lei

Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), em vigor desde o final da ditadura. A mesma geração de crianças e jovens que atuou na Revolução dos Pinguins (2006) participou mais tarde do movimento estudantil universitário (2011). A rebelião dos estudantes surpreendeu não só o Chile, mas também a América Latina, já que ocorria num país que parecia ter alcançado um equilíbrio bem-sucedido entre políticas de mercado e regulação estatal.

As páginas seguintes vinculam-se aos resultados de uma linha de pesquisa pessoal que tem percorrido caminhos acadêmicos diversos, questionando a participação dos atores escolares nas políticas educacionais, a cidadania juvenil nas escolas chilenas ou as alternativas e contradições das políticas de ação afirmativa. É evidente que essa história de pesquisa integra-se como parte da lente através da qual observo a realidade educacional. Mas esta pesquisa também está inspirada em perguntas e sensações nascidas no desafio pronunciado pelas vozes dos estudantes chilenos para promover um sistema educacional desprendido das formulações políticas da ditadura militar – e que buscam, portanto, vencer a desigualdade ancorada na história desse país.

Não é estranho ter visto, até hoje, diversos líderes daqueles movimentos estudantis chilenos entrevistados em meios de comunicação ou vê-los exposto em foros educacionais e políticos sobre a realidade da educação chilena e as estratégias de luta em diversos países de América Latina, Europa e Estados Unidos, e em organismos internacionais como a OCDE e a Unesco. Em todas essas intervenções podemos escutar uma crítica aguda ao continuísmo das políticas educacionais da ditadura militar e a incitação a não acreditar nas aparentes virtudes do “modelo chileno”, o qual deveria ser exposto como um bom exemplo das consequências do extremismo do neoliberalismo. O ponto de partida desta pesquisa situa-se nessa ideia de transferência de políticas educacionais chilenas que subjaz nos comentários dos estudantes, mas tentando identificar os mecanismos, atores e momentos nos quais tal transferência ocorreu.

O laboratório neoliberal

Quando falamos da história recente de políticas educacionais do Chile, não podemos evitar associar dois fatos relevantes: a ditadura cívico-militar encabeçada por Augusto Pinochet (1973-1990) e as políticas econômicas adotadas nesse governo – o que

significou a incorporação do país às tendências neoliberais do mundo (CABALÍN, 2012). As transformações econômicas de cunho neoliberal implantadas no Chile não se restringiram ao âmbito econômico, mas incluíram a área social – saúde, previdência social e educação. O setor educacional iniciou um período de fortes reformas que consideraram a introdução de vales escolares – *vouchers* ou cheques por aluno –; a municipalização do ensino primário e secundário; um forte impulso para a privatização de todos os níveis educacionais; a regionalização e financiamento mínimo para as universidades estatais; a transferência dos professores aos níveis de administração local, entre outras medidas. Algumas destas políticas, como as de descentralização, colocaram-se na vanguarda da região, assentando as bases de um programa neoliberal latino-americano (KRAWCZYK, 2009).

A reforma educacional da ditadura militar foi parte desse laboratório de políticas que se instalou na década de 1970. Naomi Klein, em seu aclamado livro *A doutrina do choque. A ascensão do capitalismo de desastre* (2007), descreve o lugar privilegiado do Chile na história do neoliberalismo no mundo. Os economistas da Escola de Economia de Chicago precisavam, segundo a autora, de um território para implantar seu ideário e desenvolver políticas. O golpe de Estado no Chile implicou uma oportunidade para levantar um experimento e começar a construir políticas que mais tarde se tornaram parte de processos de globalização¹ ou de políticas educacionais globais (VERGER et al., 2012). O conceito de laboratório apareceu explicitamente nas metáforas de Milton Friedman para falar da necessidade de implantação de políticas econômicas neoliberais, sendo o Chile o seu primeiro território (VALDÉS, 1995; SALAZAR e PINTO, 1999a; KLEIN 2007; SCHWARZTMAN, 2007; SADER s/d).

Em nossa perspectiva, entenderemos *conhecimento* não apenas de acordo com a concepção iluminista científica que o concebe como ação intelectual dirigida de desvelamento de leis para a apropriação e dominação da natureza e da sociedade, permitindo a emancipação tanto dos indivíduos como das nações (STOER e

¹ Mato (2003) utiliza o termo “processos de globalização” em vez de globalização; o primeiro faz referência às inter-relações significativas e interdependências entre atores sociais em níveis cada vez mais de tipo planetário. Podemos acrescentar que esses processos não são neutros, implicam relações de poder associadas às divisões internacionais do trabalho. Por outro lado, o conceito sugere a intensificação de relações de dependência dos países mais pobres em relação aos especialistas estrangeiros (VERGER et al., 2012).

MAGALHÃES, 2003). Adotaremos também uma concepção que entende o conhecimento como uma ferramenta de regulação da tomada de decisões nas diversas fases da construção de políticas educacionais (BARROSO, 2006; ‘T HART e VROMEN, 2008). Podemos acrescentar que esse conhecimento sobre políticas se expressa em normas, discursos e instrumentos determinados de governo. Allouch e Van Zanten (2010), pensando na ação estatal, classificam esse conhecimento em cinco formas: a) legal e normativo (leis através das quais o Estado impõe os interesses gerais); b) econômico e fiscal (ferramentas através das quais o Estado produz e distribui a riqueza); c) convenções e incentivos (através das quais o Estado procura se envolver e se associar com a sociedade); d) informativo e comunicacional (através do qual o Estado procura explicar suas decisões); e) padrões (*standards*) e boas práticas (ferramentas que têm o objetivo de introduzir mecanismos de ajuste no mercado). Por sua vez, Ozga (2008) e Ball (2010) pontuam que é possível estabelecer dois níveis de análise desse conhecimento compreendido como ferramenta de regulação: por um lado, podemos observar a gestão da produção, organização e utilização de conhecimento, sejam tecnologias estatísticas, comparações, avaliações, inspeções, rankings – que permitem ao governo exercer vigilância –; e por outro lado, as modalidades, discursos e práticas nos quais esse conhecimento é crescentemente utilizado como um instrumento de governo, de reforma do setor público, visando a mudanças de cultura e conduta.

Especificamente, os conhecimentos de políticas ensaiados no Chile participaram de processos de regulamentação transnacionais dentro de “um complexo entrelaçamento das unidades socioculturais e interdependências globais” (SCHRIEWER, 2009: 83). A relação entre organismos internacionais e as nações questionou a autonomia dos governos na idealização, formulação, transferência e implantação de políticas, afetando as formas e conteúdos dos procedimentos associados à elaboração de políticas e seus resultados (DALE, 2007).

O Chile marcou uma direção possível nesse deslocamento do Estado-nação do centro de elaboração de políticas, em nossa região.

A democratização e a disseminação de políticas nos anos 1990

Em 1990 o Chile voltou à democracia, graças a um consenso de governabilidade entre a direita e a centro-esquerda, fato que implicou a aceitação da Carta Constitucional de 1980 e da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (CHILE, 1990), aprovada em 10 de março de 1990 pela Junta Militar, um dia antes da posse do presidente Patricio Aylwin. Esta nova lei consolidou as políticas educacionais neoliberais e se transformou no marco de atuação dos governos democráticos até 2009, ano em que é publicada a nova Lei Geral de Educação – LGE – (CHILE, 2009).

Na década de 1990 surgiu um interesse explícito nas políticas educacionais chilenas. Para efeitos históricos, nesta pesquisa faremos referência a duas ondas justapostas de políticas educacionais no Chile nos anos 1990: a primeira reúne as reformas estruturais da ditadura, a segunda reúne as novas políticas impulsionadas pelos governos democráticos. As políticas destes governos tentaram ir além do marco neoliberal, aperfeiçoando a ação do Estado quanto à ênfase nas condições mínimas – papel subsidiário –, para procurar a definição e condução de políticas de desenvolvimento educacional – papel promotor – (COX, 2005). Mesmo assim, as principais definições estruturais não mudaram o caráter neoliberal do sistema educacional chileno, consolidando uma aposta de reforma de *continuidade conservadora* (KRAWCZYK e VIERA, 2007) ou de *mudança no marco da continuidade* (DELANNOY, 2000), o que não conseguiu afirmar uma estratégia flexível e articulada. Assim, o Chile manteve as políticas de privatização, municipalização do ensino e financiamento via subvenção por aluno. As novas políticas, a partir de 1990, não mudaram este núcleo estruturador do sistema educacional e se inscreveram numa lógica de oferta variada para enfrentar problemáticas específicas (DONOSO e DONOSO, 2009; DONOSO, 2011). As linhas da reforma educacional na democracia tenderam a se justapor a esse núcleo constituído na ditadura, destacando: a Jornada de Tempo Integral (JEC); a Reforma Curricular; os Programas de Melhoria Educacional – desenvolvidos no marco dos projetos do Banco Mundial –; e o Fortalecimento da Formação Docente.

Nessa década, os organismos internacionais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional começaram a promover políticas econômicas na América Latina na mesma direção que haviam iniciado

no Chile nos anos 1970 e 1980. A avaliação de bom sucesso se justificou nos resultados econômicos e nos indicadores educacionais que o Chile exibiu, em especial a alta cobertura educacional e a baixa taxa de analfabetismo.

Tanto a originalidade das experiências educacionais do Chile dos anos 1980 quanto as novas políticas ensaiadas a partir de 1990 constituíram uma referência significativa no âmbito acadêmico e na formulação de políticas públicas na região. Elas foram representativas de um novo patamar na construção de políticas que privilegiaram a racionalidade individual, a progressiva hegemonia dos seguidores da teoria do capital humano, teoria da escolha pública e dos princípios neoliberais sobre o campo da educação (TIRAMONTI, 2003). Neste sentido, as histórias das disciplinas das ciências econômicas, políticas e da educação na América Latina se entrecruzam em nosso relato.

Um conhecimento que circula e regula políticas

A década de 1990 pode ser reconhecida pela sincronização de reformas educacionais em diversos países da América Latina, fato impulsionado por fatores transnacionais, pelos diagnósticos e acordos da Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (Tailândia, 1990), que se configuraram como uma referência legitimadora das diversas políticas empreendidas nesses anos. Podemos situar esta Conferência como um ponto de inflexão para os processos de elaboração de políticas educacionais, marcado pela articulação e crescente complementaridade dos diversos organismos internacionais. O Banco Mundial, Unesco, PNUD, UNICEF, entre outros órgãos, participaram da configuração de uma regulação transnacional de políticas educacionais. Entenderemos regulação transnacional de políticas como:

(...) o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como 'obrigação' ou 'legitimação' para adotarem ou proporem decisões ao

nível de funcionamento do sistema educativo. (BARROSO, 2006: 44-45)².

Os efeitos desse tipo de regulação seriam maiores nos países em vias de desenvolvimento ou não desenvolvidos, já que eles dependem dos organismos transnacionais – tanto em termos econômicos, políticos quanto técnicos – (VERGER et al., 2012). A regulação transnacional se expressa em processos de contaminação de conceitos e políticas, que levam à imposição de diagnósticos, metodologias, técnicas e soluções.

A formulação de políticas educacionais, no contexto da regulação transnacional, decorre da ação de diversas arenas de políticas – entendidas como estruturas e disposições de relações entre atores em torno às reformas educacionais – e de dinâmicas de regulação de políticas nesse âmbito – a construção de regras de jogo que permitem manter um equilíbrio. O campo ou as arenas das políticas são um espaço social, um campo de forças de relações desiguais em luta pela transformação ou conservação, com o uso do poder do qual dispõem, determinando por sua vez tanto as estratégias a desenvolver como a utilização de seus capitais: econômico, cultural, social e simbólico (LINGARD et al., 2005).

Na América Latina, dois anos após a Conferência de Jomtien, Cepal-Unesco publicaram o documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, sintetizando uma proposta técnica para o desenvolvimento das políticas educacionais de nossa região, texto que marcou como veremos uma nova hegemonia político-técnica. Estes dois antecedentes guiaram toda uma geração de políticas em nossa região.

Tanto a presença do diretor do CIDE do Chile, o sacerdote jesuíta Patricio Cariola, como o representante da América Latina no Comitê Organizador da Conferência de Jomtien (CAICEO, 2005; Preal, 1998) – além, por outro lado, da publicação na cidade de Santiago do texto da Cepal-Unesco – constituíram sinais do lugar central ocupado pelo

² Barroso (2006) define dois outros tipos de regulação: microrregulação local e regulação nacional. A microrregulação local é o processo de coordenação de ações dos atores de um espaço local de interdependência comum – escolas, territórios educativos etc. Este processo faz referência aos reajustamentos locais das regulações nacionais, implicando ações de confrontos, interações, negociações e compromissos entre diversos interesses, lógicas, racionalidades e estratégias. A regulação nacional é o processo de coordenação, influência e controle exercido pelas autoridades públicas, através de normas, injunções e constrangimentos. O Estado Providência legitimou dois tipos de coordenações para a regulação nacional: a administração burocrática e o profissionalismo (a ação dos docentes), hoje enfraquecida pela acentuação da regulação transnacional.

Chile no início da década de 1990, como cenário de encontro, análise e produção de políticas. Tentaremos demonstrar nestas páginas a existência de um campo de circulação e regulação de políticas próprio na América Latina – não isento de processos de hibridação (VAN ZANTEN, 2004) e transformações locais –, o qual foi possibilitado pelo papel articulador do Chile e da mesma circulação de conhecimentos sobre as suas reformas educacionais.

Ao mesmo tempo, interessa-nos dar conta da forma de produção e espalhamento desses conhecimentos através de diversos níveis: pessoas (tecnocratas, especialistas, *policy makers*), instituições, governos e organismos internacionais, redes e comunidades epistêmicas (DRAELANTS e MAROY, 2007; BOURDIEU, 2000), identificando as dinâmicas de circulação da reforma educacional chilena como insumo político e técnico.

Para este estudo escolhemos o conhecimento sobre a implantação de políticas num país específico, o Chile, dada sua condição de vanguarda na aplicação do ideário neoliberal nos anos 1980. A circulação regional de políticas educacionais tem sido um dos aspectos menos estudados nos processos de reforma. Sobre esta ausência de estudos, um de nossos entrevistados, um ex-funcionário do Ministério da Educação do Chile, recebeu-me na biblioteca de sua casa e, ao oferecer-me uma xícara de café, começou a justificar o seu interesse em participar da entrevista proposta para esta pesquisa desta forma:

una de mis ocupaciones frecuentes en el ministerio era apoyar el trabajo o la función de relaciones exteriores del ministerio, no ocupé una responsabilidad funcionaria específica, hay un departamento para eso... Y siempre quedé con alguna reflexión que me preocupaba, era esta cara externa de nuestras reformas. Tenía una cierta visión a través de pequeñas cosas, siempre quise escribir sobre eso (Entrevista, ex-funcionário do Mineduc).

O rosto externo das reformas educacionais chilenas se constituiu no reflexo do espelho da América Latina, ação que analisaremos aqui como objeto fundamental de nossa análise.

Assim pretendemos responder à questão central de nossa pesquisa, tendente a mostrar e analisar os processos de circulação e regulação dos quais participaram as políticas

educacionais chilenas – no marco de seus processos de reforma educacional durante a ditadura e a democracia na década de 1990 na América Latina.

A situação educacional do Chile

Um dos grandes méritos das mobilizações estudantis destes últimos anos no Chile foi a superação da naturalização dos diagnósticos da situação da educação desse país. Serão dados adiante alguns dados significativos que permitem localizar a nossa pesquisa, mostrando as principais mudanças estruturais desde a década de instalação do laboratório neoliberal nesse país.

Um primeiro aspecto a destacar é a proliferação de escolas privadas subvencionadas pelo Estado, as quais representavam, no início da década de 1990, um terço da matrícula escolar.

Quadro 1. Distribuição da matrícula escolar do Chile, 1982-2012

Ano	Tipo de Administração				
	Total	Escolas Municipais	Escolas Privadas Subvencionadas	Escolas Privadas	Escolas de Corporações Privadas
1982	2.682.142	75,30%	19,60%	5,10%	-
1990	2.742.743	58,40%	32,30%	7,20%	1,90%
1994	2.782.998	57,80%	32,30%	8,20%	1,80%
2000	3.231.148	54,20%	35,90%	8,20%	1,70%
2006	3.652.227	48,35%	43,19%	6,89%	1,5%
2010	2.940.665	42,08%	49,07%	7,08%	1,77%
2012	3.057.945	39,59%	51,26%	7,29%	1,68%

Fonte: Estadísticas de Educación 2005 e 2012, Ministerio de Educación de Chile

Na tabela podemos observar também que a tendência para a privatização continuou na década de 1990. Essa situação se viu reforçada pela liberação ao mercado do

crescimento das escolas privadas. Entre 1990 e 2000 as escolas privadas com subvenção do Estado passaram de 2694 para 3217 escolas, enquanto as escolas públicas diminuíram seu número, de 6286 para 6255.

Quadro 2. Número de escolas segundo o tipo de administração, 1990-2012

Ano	Tipo de Administração				
	Total	Escolas Municipais	Escolas Privadas Subvencionadas	Escolas Privadas	Escolas de Corporações Privadas
1990	9 811	6 286	2 694	758	73
1994	9 810	6 243	2 637	860	70
2000	10 610	6 255	3 217	1 068	70
2006	11 671	5 971	4 897	733	70
2010	12144	5726	5674	674	70
2012	12174	5580	5756	657	70
Diferencias Período	+2363	-706	+3062	-	-3

Fonte: Estadísticas de Educación 2005 e 2012, Ministerio de Educación de Chile

Como bem assinala Kremerman (2007), a matrícula chilena cresce 22,5% entre 1990 e 2005, mas este incremento se explica no crescimento do setor privado subvencionado em 63,8% – numa lógica de predomínio das lógicas de mercado, que limitam as possibilidades de ação do estado (OCDE, 2004). Por outro lado, observamos na década de 1990 o aumento da participação do Ensino Médio Técnico no total de alunos deste nível: de 35,5% em 1990 para 44,6% em 2000.

O crescimento do setor privado tem sido acompanhado pelo aumento da segregação socioeconômica do sistema escolar: as escolas públicas concentram os alunos mais pobres, as escolas privadas com subvenção do Estado, os alunos da classe média – e crescentemente vão ocupando espaços na educação dos mais pobres –, e as escolas privadas educam os 7% mais ricos do país. Essa segregação correlaciona-se positivamente com os resultados brutos das provas padronizadas, isto é, os mais ricos das escolas privadas apresentam o melhor rendimento, enquanto as escolas públicas que atendem aos mais

pobres apresentam o rendimento mais baixo do sistema. No início dos anos 1990, no Chile, ainda se confiava na possibilidade de reverter estas tendências mediante políticas de correção desenvolvidas durante toda a década.

Organização do texto

A pesquisa foi organizada em sete capítulos, através dos quais tentamos mostrar o processo que levou o Chile a se converter em modelo de políticas educacionais para a América Latina e os processos de disseminação de conhecimento associados a ele. Nossa hipótese é que esse conhecimento de políticas teria sido utilizado como um dispositivo de regulação na região na década de 1990, dado o caráter pioneiro desse país na implantação de políticas neoliberais (nos anos 1980) e, depois, da articulação do neoliberalismo e regulação estatal (nos anos 1990).

O primeiro capítulo, “Bases históricas da circulação de ideias educacionais do Chile”, tem uma função de contextualizar a nossa hipótese de trabalho, focando na análise histórica de fatores que convertem o Chile num território de interesse regional. A consideração deste contexto social, cultural e histórico é uma necessidade teórica (OSZLAK e O’DONNELL, 1995) e tem uma relevância estruturante para a emergência de ações de circulação e regulação de políticas. Neste capítulo são apresentados antecedentes históricos da formação do sistema educacional do país, destacando-se a circulação de ideias que o fundamentaram. Destacamos o surgimento do movimento de professores no início do século XX, que mais tarde deu origem à primeira grande reforma do sistema educacional, e a políticas de experimentação pedagógica a partir da década de 1930. Esta tradição foi amplamente disseminada na América Latina e nos organismos internacionais, gerando uma primeira fonte de prestígio regional e internacional das políticas chilenas. O Chile é situado na perspectiva das lutas de projetos políticos que teve lugar na América Latina a partir da década de 1950, revelando as condições que permitiram a esse país se transformar tanto num centro de elaboração teórica e política quanto de confluência de interesses transnacionais. Utilizamos a figura teórica do “laboratório” para analisar o papel desse país na região.

No capítulo 2, “Metodologia e procedimentos de pesquisa”, mostramos os diversos passos tomados para a elaboração desta pesquisa, caracterizamos as fontes de pesquisa, os métodos e categorias de análise e pontuamos as limitações encontradas.

Os capítulos 3, “O campo de elaboração, disseminação e circulação de ideias”, e o 4, “Um laboratório na democracia: a reestruturação do campo de políticas educacionais”, dão conta da emergência de espaços de resistência acadêmico-política sob os governos autoritários da América Latina. Nesta perspectiva, o Chile ocupou novamente um lugar de destaque na coordenação das redes de analistas simbólicos que mais tarde ocupariam posições de governo. Examinamos com especial interesse as transformações do laboratório chileno de políticas educacionais e as especificidades das relações entre o Chile e os organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial.

Mais adiante, os capítulos 5, “A circulação de conhecimento de políticas como estratégia de regulação”, e o 6, “A circulação de políticas educacionais do Chile: a regionalização do laboratório”, procuram estabelecer quais foram as dinâmicas de circulação de conhecimento de políticas educacionais na década de 1990 e o lugar privilegiado do Chile como laboratório em andamento.

O capítulo 7, “A institucionalização da circulação do conhecimento”, busca explicar os fatores institucionais que explicam a relevância da disseminação de conhecimento para a regulação de políticas, especificando os caminhos que adotaram os organismos internacionais e o governo chileno para transferir políticas.

Por último, interessou-nos desenvolver uma reflexão relativa aos objetivos de nossa pesquisa e às teorizações sobre a circulação de políticas educacionais e a necessidade de laboratórios no marco da globalização, a partir de uma mirada do “Sul”.

1. AS BASES HISTÓRICAS DA CIRCULAÇÃO DE IDEIAS EDUCACIONAIS DO CHILE

Valdés (1995) inicia seu texto “Pinochet’s economists. The Chicago School in Chile” trazendo uma imagem fantástica dos relatos do período anterior à independência chilena. Livros proibidos eram desembarcados nos navios ingleses no porto de Valparaíso e logo se espalhavam entre a população. Assim, as ideias do iluminismo e os processos de libertação da França e dos Estados Unidos inspiraram as lutas dos começos do século XIX nesse país, cenas que podiam ser observadas no resto dos portos da América Latina. Por outro lado, grandes nomes das guerras de independência foram educados na Europa, como Simón Bolívar (Venezuela), José de San Martín (Argentina) e Bernardo O’ Higgins (Chile), adquirindo experiências para a futura estruturação dos novos estados nacionais. Com a independência, o pensamento republicano da época viu na educação um papel central na formação de atitudes cívicas dos cidadãos circunscrita nessa época às elites dirigentes (RUIZ, 2010).

No caso do Chile, a importação de ideias não só implicou a aquisição de uma consciência revolucionária, mas também significou a adoção da forma escolar e suas características particulares (VINCENT et al., 2001; OSZLAK, 1979)³. Dessa forma, nas primeiras décadas de vida independente do Chile, a educação teve uma importância estratégica na reprodução das elites sob o ideário republicano. Nesse primeiro período da história educacional do Chile, as principais influências estrangeiras vieram dos modelos da França e da escola lancasteriana da Inglaterra. No final do século XIX importou-se o modelo pedagógico de Johann Friedrich Herbart, além da introdução de prussianos na direção de escolas e na gestão do novo Instituto Pedagógico (1899)⁴ e do modelo pedagógico de John Dewey (Estados Unidos) como referenciais para as etapas seguintes de desenvolvimento do sistema escolar.

³ Este breve relato histórico recebe aportes do texto elaborado pelo autor desta pesquisa intitulado “La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile” (INZUNZA, 2009).

⁴ O Instituto Pedagógico nasceu por iniciativa de Valentín Letelier, que em sua viagem à Alemanha de 1882 conheceu o sistema educacional desse país, onde a pedagogia era definida como uma ciência e uma arte. Após vários projetos, o Instituto Pedagógico começou a funcionar em 1890 sob a direção do alemão Federico Johow (COX e GYSLING, 2009).

Além disso, o processo de estruturação do Estado do século XIX no Chile considerou a participação de estrangeiros na formação de um pensamento educacional e na construção das instituições educacionais. Nesta perspectiva destacaram-se figuras como José Joaquín de Mora (Espanha), Andrés Bello (Venezuela) e Ignacio Domeyko (Polônia). Estes atores se integram a uma rica vida intelectual em Santiago, que via destacar as figuras de Francisco Bilbao, José Victorino Lastarria e Domingo Faustino Sarmiento – argentino exilado, diretor da primeira Escola Normal no Chile. Eles concordavam com uma corrente de pensamento liberal latino-americana que defendia a democracia, a instrução pública popular – não elitista –, o laicismo, a definição de poderes e a transparência eleitoral.

Em 1842, 15 anos depois da independência, nasceram duas instituições fundamentais para o desenvolvimento do sistema nacional de educação nacional (NÚÑEZ, 1991): a Escola Normal de Preceptores para a formação dos professores das escolas e a Universidade do Chile – entidade que durante várias décadas oficiou como superintendência de educação, com Andrés Bello como reitor. Este seria o momento histórico de surgimento do *Estado Docente* no Chile, isto é, a instalação das instituições que tentariam progressivamente vigiar, desenvolver e prover educação – e que seriam aprofundadas sob o marco do *Estado de Compromisso* do século XX (EGAÑA, 2003). A primeira lei nacional de regulamentação da educação – Lei Geral de Instrução Primária –, aprovada em 1860, estabeleceu que a direção da educação primária ficaria nas mãos do Estado, e sua gratuidade estava garantida.

Apesar dessas definições do Estado chileno, a presença e relevância do ensino privado acompanhou todo o desenvolvimento do sistema educacional do Chile durante o século XIX. O Estado em formação aparecia dominado pelas oligarquias, as quais tinham na educação um dos âmbitos de reprodução dos privilégios, desenvolvimento que se inscreveu no que alguns autores denominam a lógica excludente do Estado (FERNANDEZ, 2003). Foi assim que o crescimento do número de escolas esteve vinculado nesse século à iniciativa predominante dos proprietários privados de escolas. O escasso aporte econômico

do Estado para a manutenção dos prédios escolares facilitou o surgimento de mais escolas confessionais e o nascimento da Sociedade de Instrução Primária⁵.

No final do século XIX continuou o incentivo privado e estatal para a realização de viagens de estudo dos sistemas escolares. Desse modo, podemos identificar os primeiros portadores de tipo filantrópico e mediadores de conhecimento na história educacional do país. Em 1878, o diretor da Sociedade de Instrução Primária José Abelardo Núñez visita Estados Unidos, e em seu retorno escreve o livro *Organización de las Escuelas Normales*. Ele passou a ser inspetor geral, e a partir de então impulsionou um maior investimento público para as escolas estatais. No período de 1886-1891 – governo de José Manuel Balmaceda – construíram-se 195 escolas primárias, tentando atacar o problema do analfabetismo da população, nesse momento situado em 71,1%.

1.1. Os primeiros movimentos de disseminação de políticas educacionais

Os professores das organizações nascentes também se incorporaram a uma circulação internacional de pedagogos, entrando em contato com novas tradições. Por volta de 1905, professores jovens formaram a Associação de Educação Nacional (AEN), que enviou uma delegação de quatro professores aos Estados Unidos para tomar conhecimento dos postulados de John Dewey. Desta forma, essa influente associação defendeu a democratização, a igualdade de oportunidades, a necessidade da obrigatoriedade escolar e manifestou-se contra a influência dos alemães no sistema escolar.

Uma nova crise política, porém, ocorreu a partir de 1924 com numerosos golpes de Estado e com um protagonismo da pequena classe média nascente, representada pelos jovens oficiais militares. Esta nova força permitiu a incorporação de outros setores sociais como objetos e sujeitos de práticas políticas, administrativas e legais (FERNÁNDEZ, 2003), incluindo a instalação de uma república socialista por 12 dias, em 1929. Era o começo da superação do Estado oligárquico do século XIX.

A desorganização política entre 1924 e 1932 deixou paradoxalmente várias novidades no âmbito educacional, incluindo a reestruturação administrativa do Ministério

⁵ Entidade privada fundada em 1856 que se converteu numa referência para as políticas públicas em educação desde então.

de Instrução Pública, e levando a cabo uma reforma educacional inconclusa – ambas sob o governo do presidente Carlos Ibáñez del Campo. Esta reforma educacional foi uma constatação do amadurecimento político-pedagógico daqueles professores que, já desde o início do século XX, estavam incorporando as ideias de Dewey em suas propostas educacionais. Vários deles protagonizaram a implantação de diversas linhas de reforma⁶ que não conseguiram se sedimentar na época; porém, deixaram como herança as políticas de *experimentação pedagógica*, iniciadas nas escolas primárias em 1928 e, posteriormente, nas escolas secundárias.

De 1938 a 1952 o Chile viveu os três governos da Frente Popular – conduzidos por presidentes vindos do Partido Radical⁷. Estes governos marcaram o definitivo surgimento de uma elite diferente da oligarquia que havia governado o país até então, e era composta por uma classe média e imigrantes identificados com setores profissionais que assumiam as bandeiras do laicismo e da educação (SALAZAR e PINTO, 1999b).

Dentro das políticas educacionais da Frente Popular, podemos encontrar: a fundação do Corpo Cívico de Alfabetização Popular, a Reforma Curricular da Educação Primária, o Plano experimental de São Carlos e o Plano de Renovação Gradual da Educação Secundária. As ideias de John Dewey novamente são cruciais, especialmente a defesa da relevância maior à formação social do aluno, reconhecendo suas capacidades, interesses e habilidades iniciais. A novidade e o sucesso dessas experiências significaram o rápido interesse regional por elas e a sua disseminação na América Latina.

A circulação de conhecimentos (ideais e experiências pedagógicas) foi viabilizada através de professores que foram transferidos a outros países e organismos internacionais para desempenhar papéis de portadores ou mediadores de conhecimentos, num movimento que durou várias décadas. Professores chilenos como Irma Salas e Oscar Vera foram convidados para orientar reformas educacionais e para participar de organismos como a Unesco, Organização dos Estados Americanos – OEA – e Oficina de Educação Ibero-

6 Assim, notáveis figuras do âmbito educativo se incorporaram ao governo: o escritor Eduardo Barrios como ministro, o presidente da Associação Geral de Professores na Direção da Educação Primária Luis Gómez Catalán e o presidente da Sociedade Nacional de Professores Luis Galdames na direção de Educação Secundária.

7 O primeiro presidente da Frente Popular, o professor e advogado radical Pedro Aguirre Cerda, é lembrado ainda hoje pelo lema: “Governar é educar”. Nesses três governos destacou também a criação da Universidade Técnica do Estado (1947) e a Junta Nacional de Auxílio Escolar (1953).

americana – OEI – (SOTO, 2000). Como exemplo dessa regionalização ou internacionalização, Gutiérrez et al. (1998) destacaram a participação de vários docentes de uma das escolas de ensino médio de Santiago, o Liceu Darío Salas:

- *América Central*. Entre 1944 e 1945 o governo do Panamá solicita uma missão de professores chilenos, entre eles o professor de matemática Fernando Gutiérrez. Outros professores foram Elvira Collados, que foi contratada em El Salvador, e Aída Migone, que ensinou na Escola Superior de Professores F. Morazán de Honduras, entre 1957 e 1959.
- *Venezuela*. Destaca-se o professor Ramón Torres, que colaborou na cidade de Barquisimeto. Também Edith Salas, que trabalhou no Instituto Pedagógico Experimental nessa mesma cidade, entre 1965 e 1975, e posteriormente foi contratada pelo Ministério da Educação da Venezuela para participar da melhoria do ensino das ciências, entre 1975 e 1984. O professor Guillermo Giménez foi incorporado para trabalhar como professor secundário em 1959, e depois passou a ser catedrático da Universidade de Carabobo, entre 1963 e 1981. A professora Lindaura Chang foi designada como chefe de Planificação Acadêmica da Universidade dos Andes.
- *Unesco e PNUD*. A participação de professores ligados à experimentação pedagógica do Chile foi relevante no Primeiro Projeto Principal da Unesco (Promedlac) – coordenado pelo professor chileno Oscar Vera –, nos projetos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e na mesma Unesco, que incorporou vários chilenos como funcionários. Oscar Vera participou de diversas assessorias técnicas em ministérios da educação e universidades da região – em matérias relativas à formação de professores, planejamento e pesquisa –, na Costa Rica, Guatemala, Venezuela, Equador e Paraguai. Fernando Gutiérrez assessorou no Equador (1956-1957); Ildocira Vera, na Costa Rica (1957-1960); Jorge Arancibia, na Costa Rica, Peru, Colômbia, Santo Domingo e Cuba; Edith Salas, na República Dominicana (1967) e Guatemala (1969-1971); Elena Martínez, em Honduras (1957-1960) e Néstor Sandoval, no Panamá. Irma Salas organizou e dirigiu o Centro Latino-americano para a Formação de Especialistas em Educação

(Clafée), formando 100 especialistas chilenos e 180 da Ibero-América, programa do qual foram professores Hernán Vera e Marino Pizarro. Em 1961 a Unesco criou um grupo de trabalho dirigido por Oscar Vera, que contou com a participação de Carmen Lorenzo; este grupo daria origem à Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc).

- *OEA e OEI*. Oscar Vera desempenhou o cargo de chefe da Unidade de Currículo do Departamento de Educação da OEA, em Washington D.C., assessorando a Universidade Federal de Santa Maria, no Brasil. Edith Salas trabalhou também na OEA, entre 1973 e 1975, em temáticas relacionadas com o ensino das ciências, especialmente assessorando a Venezuela e a Colômbia. A Oficina de Educação Ibero-americana (OEI), sediada em Madrid, contou com Carmen Lorenzo, entre 1955 e 1957, como organizadora de seu Departamento de Estudos, depois como professora do Curso de Formação de Especialistas em Documentação Pedagógica; posteriormente, ela preparou o primeiro volume da publicação *A Educação no Plano Internacional*.

Gutiérrez et al. (1997) reforçam a relevância do papel destes professores na região:

Estas funciones internacionales en las que predominaba el desarrollo de programas de capacitación y perfeccionamiento de personal docente, ofrecían a los ex profesores del Liceo excelentes oportunidades de aplicar SUS saberes y experiencias, al mismo tiempo que la participación en múltiples reuniones les permitía difundir el acervo pedagógico de la renovación educacional (1997, p. 222).

O trabalho desenvolvido pelos pedagogos chilenos – como mediadores entre a experiência chilena e os contextos educacionais da América Latina – foi um reconhecimento internacional às políticas desenvolvidas no Chile nessa época. Essa participação se constituiu numa base histórica a partir da qual esse país obteve prestígio na cooperação internacional no âmbito educacional. Podemos levantar a hipótese de que esse prestígio configurou um imaginário na América Latina sobre a boa qualidade das políticas educacionais chilenas, justificando sua circulação.

O projeto reformista, apesar dos notáveis avanços que representou para o sistema educacional, não conseguiu se instalar em plenitude por causa da oposição conservadora, especialmente da Igreja Católica e dos grandes fazendeiros (NÚÑEZ, 1991). O conflito de classe continuava se expressando na base social do país.

1.2. Ideias em conflito: o estruturalismo da Cepal

A partir dos anos 1950, o Chile, e em particular Santiago, transformou-se num centro de disputa de projetos político-sociais. De um lado, a Cepal⁸ protagonizou propostas para o desenvolvimento das economias latino-americanas, as quais tiveram uma enorme aceitação nos setores progressistas da região. A valorização da Cepal, de suas análises estruturalistas (sob a liderança do argentino Raúl Prebisch), de suas propostas de nacional-desenvolvimentismo, influenciadas pelo neokeynesianismo e neomarxismo, deixou à margem as opções monetaristas de livre mercado do FMI (SALAZAR e PINTO, 1999a; ORTEGA, 1999; SILVA, 1991)⁹. Na Cepal foram elaboradas a teoria da dependência, a proposta de industrialização por substituição de importações e a promoção da integração de várias economias latino-americanas (HIRSCHMAN, 1982). Os cepalinos conseguiram uma ampla rede de influência nas agências internacionais, chegando a influenciar a política para a América Latina do governo de John F. Kennedy (ORTEGA, 1999).

Muitas das propostas da Cepal tiveram no Chile um lugar de produção e implantação direta. Os economistas chilenos Aníbal Pinto, Luis Escobar, Oscar Muñoz, Osvaldo Sunkel, Ricardo Lagos, Sergio Molina, entre outros, promoveram na revista

⁸ A criação da Cepal em 1948 e sua localização na cidade de Santiago foram fortemente promovidas pelo embaixador chileno Hernán Santa Cruz. A participação chilena na formação de organismos da ONU foi destacada entre as décadas de 1940 e 1960. Além de Hernán Santa Cruz, encontramos: José Maza, presidente da Assembleia das Nações Unidas entre 1955-1956; Rudecindo Ortega, presidente das I e II Assembleias Extraordinárias da ONU; Felipe Herrera, primeiro presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento, por dez anos (1960-1970); Benjamin Cohen, secretário Geral Adjunto do Departamento de Informação Pública da ONU e Subsecretaria para Assuntos Fiduciários e Territórios não Autônomos (1945-1958); Carlos Dávila, secretário geral da OEA (1954-1955); Abraham Horwitz, diretor geral da Organização Pan-americana da Saúde (1958-1972) (BARROS, 1990; FIGUEROA, 2012).

⁹ Esta orientação foi causa da forte oposição dos Estados Unidos à criação da Cepal, a qual se traduziu mais tarde na negativa dos EUA para financiar os planos nacionais e hemisféricos de desenvolvimento na Conferência Interamericana de Bogotá de 1949.

Panorama Econômico diversas reformas que começaram a ser implantadas a partir de 1964 (SALAZAR e PINTO, 1999a).

O papel estratégico da América Latina no contexto da Guerra Fria, após o triunfo da Revolução Socialista em Cuba, levou os Estados Unidos a adotar uma política para a região destinada a gerar mudanças na gestão das economias nacionais – através da cooperação técnica – e consolidar assim sua posição política internacional, além de uma ampliação de seus mercados (CORREA, 1985; VALDÉS, 1995). Para os Estados Unidos, a América Latina estava sendo muito influenciada pelo pensamento desenvolvimentista da Cepal, perspectiva que também foi relativamente compartilhada pelo Banco Mundial até o final dos anos 1970¹⁰. A combinação histórica de políticas democráticas, um estado forte e efetivo e abertura às novas ideias fez do Chile um país muito atrativo para os Estados Unidos (PURYEAR, 1994). Diante do modelo cubano, segundo Puryear (1994), o Chile se erigia como um contraexemplo, dado seu caráter reformista do modelo capitalista – proposta conhecida como *revolução em liberdade* –, o qual justificava que a ajuda econômica a esse país chegasse a 14% do total dos fundos de doação regional dos Estados Unidos¹¹.

A educação, neste contexto, apareceu como um âmbito favorável para o planejamento e a execução de processos de reforma dirigidos pelo Estado. Estas novas políticas apareceram como essenciais, mesmo para os interesses americanos, que acreditaram que com elas podiam deter a ebulição social dada pela participação política crescente das classes populares e dos trabalhadores e suas demandas igualitárias. A Aliança para o Progresso, iniciativa do Presidente John Kennedy, significou um investimento maior na região latino-americana, condicionado à realização de reformas tributárias, educacionais e agrárias (CORREA, 2011).

O governo democrata-cristão do presidente Eduardo Frei Montalva¹² conseguiu, em 1965, planejar e executar uma reforma integral do sistema escolar, focada na igualdade de

¹⁰ Em 1970 o diretor da consultoria econômica do Banco Mundial Hollis Burnley Chenery foi substituído por Anne Krueger que iniciou a era neoliberal da instituição - (BIELSCHOWSKY, 2000; STIGLITZ, 2002).

¹¹ A administração Eisenhower entregou US\$ 112 milhões em doações e créditos durante oito anos, enquanto as administrações Kennedy e Johnson elevou consideravelmente o montante a US\$ 750 milhões (PURYEAR, 1994).

¹² O governo norte-americano, através da CIA, financiou diversas campanhas de candidatos à Presidência. O Partido Democrata Cristão foi o escolhido para obter financiamento durante a administração Kennedy, no

oportunidades educativas, modernização e melhoria das práticas escolares e a adequação do desenvolvimento educacional às mudanças econômico-sociais e políticas do período (NÚÑEZ, 2003). A perspectiva do governo democrata-cristão buscou uma alternativa ao modelo socialista e marxista da luta de classes, tentando dar lugar a uma nova elite de classe média – empresários e técnicos de nível superior (RUIZ, 2010). Daí a importância regional do processo reformista chileno.

Logo, daquela emigração de pedagogos chilenos dos anos 1950, a partir da fundação do Centro de Aperfeiçoamento (Cpeip), em 1967, o Chile começa a ter uma nova presença internacional. Mario Leyton (2010), uma das referências da reforma de 1965, sintetiza o valor deste organismo na época, pontuando que:

El CPEIP fue reconocido a nivel internacional como una Escuela de Graduados o Instituto de altos estudios en Educación. La UNESCO, la OEA, la Fundación Ford y otros organismos internacionales le financiaron programas para formar líderes educacionales para América Latina, especializándose en áreas tales como Planificación Educacional, Currículum, Evaluación, Administración y Supervisión Educacional. Incluso, equipos directivos y técnicos, encabezados algunos por el propio Ministro de Educación de sus respectivos países, vinieron a conocer y a aprender de la experiencia del CPEIP. Cientos de profesionales graduados en este Centro, retornaron a sus países para ocupar cargos directivos y académicos de primer nivel en el sistema educacional y en las Universidades; todos fueron portadores del nuevo pensamiento curricular impulsado desde el CPEIP hacia América Latina (2010, p. 91).

Este Centro poderia ser concebido como uma espécie de primeira versão de centros dedicados à formação do que, duas décadas depois, chamaremos de analistas simbólicos. Confluíram nele destacadas personalidades do mundo educacional da época, como: Benjamin Bloom (Universidade de Chicago), Thornton Hussein (Universidade de Grenna, Suécia), Noel McGinn (Universidade de Harvard) e Gastón Milaret (Universidade da Sorbonne). Desse modo, o Cpeip foi destacado pela Associação Internacional do Currículo (ICO, Genebra) como um dos três melhores centros do mundo, sendo modelo para o nascimento do INE (Peru), ISE (Paraguai), Senaper (Colômbia), Dinacaped (Equador),

contexto da Aliança para o Progresso, em vez dos partidos tradicionais da direita. A direita clássica foi julgada como responsável pela ascensão dos partidos de esquerda (CORREA, 2011).

Centro Magisterial (Venezuela), SIMAC (Guatemala) (LEYTON, 2010). O Cpeip¹³ foi uma segunda fonte de prestígio, sob a qual se constituíram as redes desenvolvidas posteriormente em Santiago.

1.3. Ideias em conflito: a preparação do laboratório neoliberal

No auge do pensamento econômico estruturalista, a América Latina recebia diversos tipos de assistência técnica de parte de entidades governamentais e universitárias dos Estados Unidos e organismos internacionais, especialmente do Fundo Monetário Internacional¹⁴. O que é relevante para a nossa pesquisa é que o campo de conhecimento fundamental das políticas – incluídas as educacionais – desenvolvidas durante a ditadura militar chilena foi a economia de uma perspectiva neoliberal; e podemos localizar a origem desta transformação precisamente no projeto de colonização que começou na década de 1950.

A análise histórica de Sofía Correa (1985, 2011) acrescenta que, no caso do Chile, o primeiro passo da chegada do neoliberalismo foi a efetivação da missão americana Klein-Saks, em 1955. Esta missão foi promovida por Agustín Edwards – proprietário do jornal conservador *El Mercurio* – para superar as problemáticas da inflação e o estancamento econômico, elegendo a assessoria de Klein e Saks, por causa do seu exitoso programa econômico levado a cabo no Peru e as excelentes relações com o governo e a banca norte-americana¹⁵.

Mas encontramos um segundo canal simultâneo, mais silencioso, de concorrência contra as ideias dominantes da Cepal, que foi o âmbito acadêmico. A cooperação americana

¹³ O Cpeip não diminuiu sua relevância em relação à formação de professores e fazedores de políticas mesmo na ditadura militar. Isso só ocorreu após a revolução educacional de 1980.

¹⁴ Várias missões do FMI chegaram à região na década de 1940 e continuaram até os anos 1970 – introduzindo empréstimos que constituíram a base do endividamento que explodiu na década de 1980 –: Missão Klein no Peru, em 1949; Missão Currie na Colômbia, em 1954; Missão Klein-Saks no Chile, em 1955; Missão Eder na Bolívia, em 1956; os acordos do presidente argentino Frondizzi com o FMI, em 1958; a primeira carta de intenções do governo do Uruguai, em 1969; a aceitação das propostas do FMI pelo presidente Janio Quadros no Brasil (TRIÁS, 1978).

¹⁵ As medidas econômicas dessa época incluíram: supressão do reajuste automático de salários; restrição do crédito bancário; detenção da emissão de dinheiro para enfrentar o déficit fiscal; eliminação do controle de preços; término do subsídio a empresas privadas; aumento de tarifas às empresas públicas. Porém, a aplicação desse plano se debilitou até 1958, quando a assessoria culminou.

em matéria educacional se concretizou em acordos de universidades americanas e latino-americanas (VALDÉS, 1995). Este marco, nos anos 1950, no caso do Chile, significou a viabilização de bolsas financiadas pela Fundação Fullbright, a criação da Escola de Negócios de Valparaíso, a chegada do americano Joseph Grumwald para dirigir a Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Chile e o acordo entre a Universidade da Califórnia e a Universidade de Concepción para organizar a Faculdade de Agronomia (CORREA, 1985, 2011). Não é casual que, após poucos anos de institucionalização das ciências econômicas no Chile, o país tenha se tornado o mais forte centro de formação e pesquisa da região (PURYEAR, 1994). Começava deste modo a progressiva conquista da base científica das políticas por parte da economia¹⁶. Esses acordos não privilegiavam uma corrente econômica em particular (VALDÉS, 1995), mas o convênio que deu origem aos Chicago Boys foi sem dúvida aquele que teve um impacto estrutural maior décadas mais tarde.

Podemos identificar o encontro de interesses de três atores no convênio PUC-Universidade de Chicago: a Administração da Cooperação Internacional do governo dos Estados Unidos (ICA), o Departamento de Economia da Universidade de Chicago e o Departamento de Economia da Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC) (VALDÉS, 1995). Assim se constituiu a base institucional da emergência do pensamento neoliberal na América Latina, que teve no Chile sua primeira base operacional¹⁷.

A ação norte-americana deve ser colocada dentro de um contexto de disputa interna no campo universitário da economia dos Estados Unidos. A Universidade de Chicago¹⁸, sem possibilidades de influir sobre as políticas americanas, optou por ocupar posições estratégicas nos organismos internacionais como a Unesco, Fundação Ford e FMI. Após a

¹⁶ Estes acordos acadêmicos – que se efetivaram em diversos países da região – ocorriam em paralelo às tentativas americanas de desestabilização de governos de esquerda – incluindo desde a postergação de empréstimos do BID e BIRD ou de ajudas da Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (Usaid), financiamento de partidos políticos, até intervenções da CIA e golpes de estado –, mas também outras ações como a promoção do relacionamento com universidades da América Latina, dando especial relevância ao ensino de economia (KLEIN, 2010; KORNBLUH, 2004).

¹⁷ A Escola de Chicago participou, através de vários de seus professores, da Sociedade Mont Pelerin –fundada em 1947 –, da qual fizeram parte Friederich Von Hayek, Ludwig Von Mises e Milton Friedman, para a disseminação das ideias neoconservadoras, mais tarde conhecidas como neoliberais. Desde então surgem mais de 100 *think tanks* fundados por membros dessa sociedade no mundo, através dos quais se formou uma das redes transnacionais mais refinadas de pesquisa e agitação (PLEHWE, 2005).

¹⁸ A Universidade de Chicago foi fundada por John D. Rockefeller.

revolução cubana, a Universidade de Chicago se coordenou com a Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (Usaid) para profissionalizar a economia, promovendo também a circulação de especialistas, e fundando em 1962 o Instituto Internacional de Planificação Educacional (IIEP) da Unesco e a Fundação Ford – órgão dirigido por Philip Hall Coombs, economista da Universidade de Chicago (ALMEIDA, 2008).

Uma primeira comissão de economistas da Universidade de Chicago integrada por Arnold Habegger, Theodore Schultz, Earl Hamilton e Simon Rottenberg chegou em Santiago, em 1955, para criar o “Projeto Chile”. A assinatura do acordo especificou:

Os chilenos treinados ali [na Universidade de Chicago] não só teriam um currículo sólido e uma instrução rigorosa, mas também um sentido de missão, a missão de um economista que, como um novo filósofo, transmita ciência e modernismo para a sociedade, ensine os leigos a defender sua liberdade e a multiplicidade de suas escolhas, e ofereça ao político o privilégio de ser orientado pela ciência, adotando-a em suas decisões de assuntos econômicos e sendo capaz de racionalizar sua visão geral da sociedade (VALDÉS, 1995, p.129)¹⁹.

Este acordo esteve vigente até 1964 e operou através de estágios de professores e estudantes, envolvendo mais de 100 estudantes chilenos formados na Escola de Chicago (SALAZAR e PINTO, 1999a; SILVA, 1991; VALDÉS, 1995). Uma parte dessa intervenção americana implicou a mudança dos currículos de economia, incorporando: teoria do preço, estatística, cálculos custo/benefício, análises de regressão, comércio internacional, além da redução de disciplinas como história econômica, sociologia e histórica chilena (SIQUEIRA, 2009).

Na década de 1960, no marco da Aliança para o Progresso, a cooperação americana para a formação das elites acadêmicas do Chile foi viabilizada pela Agência Usaid e as Fundações Ford e Rockefeller.

Progressivamente os economistas, muitos deles formados em diversas escolas americanas, vão ocupando postos públicos. Em 1961 o presidente Jorge Alessandri nomeou pela primeira vez um economista como ministro da Economia, e depois a Carlos Massad –

¹⁹ Tradução própria do original em inglês.

aluno da Escola de Chicago – como presidente do Banco Central, durante o governo de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) (MONTECINOS, 1997; VALDÉS, 1995).²⁰

Com uma posição minoritária dentro da direita chilena, as propostas dos denominados “Chicago Boys” tiveram como âmbito principal de expressão a mesma PUC, através de uma progressiva conquista de espaços na Escola de Economia e da criação do Centro de Estudos Socioeconômicos (Cesec) – entidade fundada por estes profissionais após a Reforma Universitária de 1968, e fortemente apoiada pelo jornal *El Mercurio* (CORREA, 1985; SILVA, 1991)²¹. Nas eleições de 1969 esse grupo de jovens economistas tentou plasmar suas ideias, sem sucesso, no programa do governo do candidato conservador Jorge Alessandri, destacando as seguintes propostas no âmbito educacional – as quais reapareceriam durante a ditadura posterior –: a) garantir o acesso gratuito aos níveis mínimos – ensino fundamental – para diminuir os custos estatais; b) descentralizar a estrutura para melhorar a qualidade; c) limitar a função do Ministério da Educação à política geral, estabelecendo um controle mínimo do currículo e financiando o custo mínimo de cada aluno; d) municipalizar as escolas estatais e; e) outorgar subsídios especiais para necessidades específicas (INZUNZA, 2009).

No plano da disseminação regional de ideias, o pensamento neoliberal foi espalhado em dispositivos organizados essencialmente pela coordenação estabelecida pela Universidade de Chicago e pela PUC de Santiago do Chile. Podemos distinguir quatro formatos de transferência. Por um lado, a Universidade de Chicago continuou oferecendo seus cursos de mestrado e doutorado nos Estados Unidos, abrindo suas portas a estudantes de diversos países da América Latina. Em segundo lugar, podemos encontrar a iniciativa do professor Arnold Harbenger, da Universidade de Chicago, de formar um Centro Latino-americano para o Ensino e Pesquisa Econômica, que contou com o financiamento da Fundação Ford. Em terceiro lugar, a Universidade de Chicago assinou convênios similares

²⁰ Segundo a análise de Silva (1991), no caso do Chile, apesar das diferenças, observa-se uma continuidade entre os diferentes governos em torno da orientação economicista e tecnocrática da administração pública de Eduardo Frei (1964-1970), Salvador Allende (1970-1973) e Augusto Pinochet (1973-1990), naturalmente respeitando os objetivos políticos de cada um deles. Assim é possível identificar a constituição de um corpo de tecnocratas que desempenhariam um papel central nos processos de construção de políticas, chegando ao extremo de menosprezar o papel dos políticos tradicionais durante a ditadura de Pinochet.

²¹ Os Chicago Boys encontraram complementariedade ideológica no movimento político *gremialista* da mesma universidade que começava a obter poder na Escola de Direito da PUC.

ao da PUC do Chile com outras universidades, destacando-se o Projeto Cuyo (Argentina), de 1962, e o convênio com a Universidade do Valle (Colômbia), de 1963²². Neles, parte do corpo acadêmico foi constituído por professores de economia da PUC formados no convênio com a Escola de Chicago. A quarta iniciativa de disseminação foi a geração de um polo de formação de economistas da América Latina no Chile, sediado na PUC. Os ex-alunos do convênio original e então professores da PUC Mario Corbo e Sergio de Castro encabeçaram missões de promoção e entrevistas de estudantes no Peru, Bolívia, Equador, Colômbia, Panamá e México. Entre 1963 e 1970, 60 alunos da América Latina passaram pela formação da PUC no Chile (VALDÉS, 1995). Desta forma se criaram na América Latina grupos com altos graus de internacionalização para intervir nos setores público e privado (CORREA, 1985).

A ameaça do governo socialista de Salvador Allende (1970-1973) movimentou este contingente de economistas para se preparar para assumir a condução de um laboratório neoliberal no Chile. Além deles, uma rede neoliberal começava a se estruturar na América Latina não comprometida com a democracia como sistema político, mas com a economia como ciência autônoma. A polarização de classes veria seu momento mais duro durante o governo de Allende; nesse contexto os economistas neoliberais não deixaram de ajudar a propiciar o golpe de Estado.

Durante a experiência da Unidade Popular, o interesse regional e internacional novamente se voltava ao Chile, o primeiro país do mundo que escolhia um presidente socialista por via democrática. As políticas educacionais da Unidade Popular sintetizaram de uma maneira mais radical os posicionamentos em prol da reforma educacional no século XX, os quais se estruturaram no Projeto de Escola Nacional Unificada de 1972 – ENU²³ – (NUÑEZ, 2003), que teve como característica principal:

²² Projeto Cuyo (Argentina) de 1962 contou entre seus professores com os Chicago Boys chilenos: Rolf Lüders, Luis Arturo Fuenzalida, Ernesto Fontaine, Alberto Valdés e Mario Albornoz. O convênio com a Universidade do Valle (Colômbia) de 1963 contou com a participação de Sergio De Castro e Luis Arturo Fuenzalida como professores.

²³ Este projeto nasceu da deliberação de atores vinculados diretamente com o sistema escolar; ainda que tivessem influência dos partidos políticos, conseguiram gerar uma prática democrática profunda (RUIZ, 2010). O Sindicato Único de Trabalhadores da Educação (SUTE), tal como aquelas organizações de docentes dos anos 1920, teve um papel central na realização de congressos nacionais de ampla participação social para construir um projeto de descentralização democrática (direta e responsável), melhorando as condições de trabalho dos professores.

(...) una reestructuración profunda del sistema educativo, a fin de superar su tradicional segmentación de contornos clasistas mediante una integración a nivel de las unidades escolares, de la administración del aparato escolar, de la formación de profesores, etc. Esta integración no excluye la descentralización; por el contrario y complementada con las medidas del Decreto de Democratización, contribuye a fortalecer la autonomía de los subsistemas locales de enseñanza. (NÚÑEZ, 1991, p. 26).

O Chile conseguiu, no começo dos anos 1970, estatísticas muito favoráveis de desenvolvimento da cobertura escolar – incluindo o nível de ensino médio –, da taxa de alfabetização e do acesso à educação superior (PURYEAR 1994; NUÑEZ, 2003). O denominado “Estado Docente”, que chegou a seu fim em 1973, foi um exemplo de lutas políticas por democratizar o acesso ao ensino e superar, assim, os esforços conservadores que tendiam a compreender que a educação era um assunto privado, de exclusiva responsabilidade das famílias.

Para Puryear (1994) o golpe de Estado surpreendeu pelo fato de acontecer num dos países política e economicamente mais avançados do “Terceiro Mundo”. Um balanço superficial mostra que a experiência política do Chile é destacável no sentido de que, até o golpe de 1973, o país tinha sido capaz de escolher quase todos os seus presidentes pela via democrática, desde 1830, distinguindo-se dos outros países da região (SADER, s/d), e mostrava uma estabilidade política desde 1933. Mas essa idílica visão da construção da democracia chilena oculta um sistema de exclusão e de conflito de classes. Segundo Fernández (2003) o Estado chileno foi instrumentalizado pelas oligarquias para dominar e reprimir, conservando desta forma os seus privilégios, institucionalizando a exclusão e a obediência. Segundo Salazar e Pinto (1999a), a base dessa construção do Estado estaria na imposição de um consenso operacional, garantida pela participação das Forças Armadas. Estes autores acrescentam:

Es un error de candidez histórica (o política) tanto asumir que el arquetipo chileno de construcción estatal es una fórmula exitosa porque ha asegurado ‘durabilidad’, como asumir que la sociedad civil, hechizada por el orgullo de esa durabilidad, ha tendido, tiende o tenderá a permanecer pasiva (“el peso de la noche”), derrotada para siempre por tal tipo de construcciones (1999a, p. 21).

1.4. A instalação do laboratório de políticas neoliberais

Em nossa pesquisa verificamos que as políticas educacionais do Chile – tanto as implantadas na ditadura dos anos 1980 como as constituídas no espaço dos consensos dos anos 1990 – reuniram características que nos permitem classificá-las dentro dos processos das denominadas políticas educacionais globais. Na definição de políticas globais, é fundamental que uma política seja elaborada e inserida num território particular – um país laboratório –, experiência que logo estará em condições de ser transferida através de processos de disseminação (ORENSTEIN, 2005) e de recontextualização (VERGER et al., 2012). Nesta perspectiva, o golpe de Estado de 1973 no Chile representou uma oportunidade histórica para os economistas neoliberais de contar com um campo de experimentação para novas políticas. Esse campo seria conduzido pelos Chicago Boys²⁴, com o respaldo acadêmico de seus antigos professores da Universidade de Chicago e com a autoridade delegada da Junta Militar. Revisaremos essa instalação do laboratório e como nele apareceram as políticas educacionais. Para fins explicativos, organizamos essa instalação em três etapas.

1.4.1. Etapa 1. A repressão

O triunfo de Allende implicou uma nova fase para os defensores das ideias de livre mercado no Chile; eles se associaram com diversas forças para promover o golpe de Estado de 1973. O papel dos Estados Unidos foi determinante para a deterioração do governo de Allende; Henry Kissinger comunicava em 1970 o temor espalhado nas altas esferas do governo americano:

El ejemplo de un gobierno marxista elegido constitucionalmente tendrá, sin duda alguna, un impacto – e incluso creará un precedente – en otras partes del mundo, especialmente en Italia. La propagación imitadora de fenómenos similares en otros lugares, a su vez, afectará de modo

²⁴ Ver Apêndice 1, Tabela 1. Chicago Boys que participaram em posições-chave da ditadura militar chilena (1973-1990).

significativo el equilibrio del mundo y nuestra posición en el mismo (KLEIN, 2009).

Durante o governo de Salvador Allende, o CESE reuniu também economistas da Escola de Chicago que militavam no Partido Democrata Cristão (CORREA, 1985). Um novo laboratório estava em gestação sob uma nova estrutura burocrático-autoritária²⁵ para dismantlar o Estado de Providência ou de Compromisso vigente (CORREA, 1985), desta vez para instalar o radicalismo neoliberal sob condições extremas de repressão. A guerra contra o Estado dos economistas neoliberais procurou a instalação de um modelo civilizatório que implicava que as políticas públicas fossem um modo de conexão, de representação de vontades e interesses, que precisavam encarnar-se em agências do Estado (MORAES, 2002).

Os primeiros anos da ditadura cívico-militar estiveram focados fundamentalmente na desmontagem da estrutura de participação democrática alcançada até 1973. Desta maneira foram habilitados em todo o território nacional campos de detenção e extermínio dos partidários do governo da Unidade Popular. A dissolução dos organismos de representação – Congresso Nacional, partidos políticos e sindicatos – significou que entidades como o Sindicato Unificado de Trabalhadores da Educação fossem fechadas, e que em seu lugar nascesse um organismo controlado pelo governo: o Colégio de Professores do Chile. O exílio, a perseguição, a clandestinidade e o desaparecimento de militantes ou simpatizantes de esquerda foram uma constante desses anos, mas uma prática que não foi extinta na década de 1980. Collier (1982) acrescenta que, sob a forma do autoritarismo burocrático, a ditadura teve interesse não só de eliminar seus opositores, mas também de estabelecer estruturas de controle das organizações de classe:

O estado tende a excluir as organizações de classe (embora não os interesses de classe) do processo de tomada de decisões, preservando uma estrutura hierárquica rígida que é burocraticamente controlada por várias agências de segurança nacional e pelos comandantes das forças armadas. (COLLIER, 1982, p. 44)

²⁵ Tomaremos o conceito do Estado Autoritário-Burocrático de O'Donnell, que se caracteriza por ser excluyente, não-democrático, sendo incluído no núcleo de poder tecnocratas de alto nível (militares e civis), em associação com o capital estrangeiro, controlando a participação popular (COLLIER, 1982).

A repressão também se expressou em políticas de controle ideológico no sistema educacional, como o fechamento de cursos universitários, catalogados como marxistas; a intervenção nas direções das escolas e das universidades – de fato, a Força Aérea passou a controlar a Universidade do Chile, a Armada, a Universidade Católica, e o Exército, a Universidade Técnica do Estado (COX, 1993) –; a separação das sedes regionais das universidades do Chile e Técnica do Estado; e a eliminação das pedagogias da Universidade do Chile.

1.4.2. Etapa 2. O choque econômico

Por outro lado, o pensamento educacional começava a abandonar a influência positivista e democratizante de Dewey para dar nascimento aos experimentos neoliberais. Em 1975 o Chile recebe a visita dos destacados professores da Universidade de Chicago Arnold Harberger e Milton Friedman, os pais intelectuais dos Chicago Boys. Eles foram convidados ao Ciclo de Conferências sobre Economia Social de Mercado da Fundação de Estudos Econômicos BHC, como também a se reunir com as equipes econômicas da ditadura e com o próprio Augusto Pinochet.

A visita destes professores era motivada pela tentativa deles de:

(...) conocer la transformación que comenzaba a ocurrir en Chile, especialmente porque sabían que muchas de sus ideas eran puestas en práctica, deseando ver con sus propios ojos lo que sus estudiantes habían aprendido en las salas de clases durante los años 1950 y 1960. (SOTO, 2012, p. 11).

Nessa visita de 1975, Friedman propôs a redução da inflação através da diminuição dos gastos do governo e empréstimos obtidos das agências internacionais de financiamento (FRIEDMAN, 2012). A ditadura militar facilitou as condições político-econômicas para iniciar uma *terapia de shock* (SALAZAR e PINTO, 1999; KLEIN, 2010), recomendada nos seguintes termos pelo próprio Friedman:

No creo que para Chile una política de gradualismo tenga sentido. Temo que el “paciente” puede llegar a morirse antes que el “tratamiento” surta efecto.

Creo que Chile puede ganar mucho si examina los ejemplos relacionados con el tratamiento de “shock” para el problema de la inflación y de la desorganización (FRIEDMAN, 2012, p. 25).

Um mês depois da visita de Friedman ao Chile, Sergio de Castro, uma das principais lideranças dos Chicago Boys, assumiu o Ministério da Economia, começando assim a instalação das políticas neoliberais²⁶ inspiradas no conhecimento técnico econômico – portanto, aparentemente opostas à influência política (SILVA, 1991). A plêiade de economistas que hegemonizou o governo ditatorial apareceu como o grupo melhor conectado internacionalmente tanto com os debates sobre o papel do Estado e a privatização²⁷ quanto com os círculos acadêmicos, banqueiros e organismos de crédito multilateral (MONTECINOS, 1997)²⁸.

A crise econômica de 1981-1982 introduz algumas flexibilidades ao dogma neoliberal – ou ao “milagre chileno”, em palavras de Milton Friedman –, produzindo a retirada dos Chicago Boys das posições de governo mais visíveis, mas em 1985 retomou seu rumo com o estilo pragmático do ministro da Economia Hernán Büchi, que, obrigado pelos compromissos com o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial a reduzir a dívida externa, continuou a privatização, entregando ao controle estrangeiro várias

²⁶ É relevante assinalar que a ditadura levou a cabo sete reformas estruturais – ou sete modernizações –, que são: 1) as políticas anti-inflação e as de ajustes; 2) a reforma tributária; 3) a abertura comercial; 4) a liberalização financeira; 5) a privatização; 6) a reforma do sistema de pensões; 7) a flexibilização e desregulação do mercado do trabalho (RAMOS, 1999).

²⁷ Iniciou-se um processo de devolução de empresas à iniciativa privada, e uma grande privatização de empresas estatais – 387 empresas até 1980 –, liberação de preços, criação de um mercado financeiro e abertura ao comércio internacional. Contudo, o Estado seguiu mantendo o controle da principal empresa nacional – a Corporação Nacional do Cobre, CODELCO (MONCKEBERG, 2002). Em termos de políticas econômicas, o Chile começava a década de 1980 sendo o primeiro país que aplicava as reformas econômicas que depois seriam recomendadas pelo Consenso de Washington – acordado pelo Banco Mundial, FMI e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos (STIGLITZ, 2002), abrangendo uma grande quantidade de linhas deste acordo: redução de subsídios, reforma fiscal, liberalização do mercado financeiro e das taxas de interesse, abertura econômica, privatização, desregulação (WILLIAMSON, 1990).

²⁸ De 1973 até hoje os economistas, especialmente aqueles formados na Escola de Chicago, entre outras universidades americanas, constituíram o núcleo do *establishment* da disciplina econômica do Chile, ocupando cargos relevantes na ditadura militar e nos governos democráticos posteriores. Dentre eles podemos encontrar Rolf Lüders, Ricardo French-Davis, Mario Corbo, Ernesto Fontaine, Dominique Hachette, Alvaro Saieh, Alvaro Donoso, Ernesto Silva Bafalluy, Jorge Selume, Sergio de Castro, María Teresa Infante, Álvaro Bardón, Joaquín Lavín, Cristián Larroulet, Juan Ariztía e Miguel Kast (SALAZAR e PINTO 1999a; GAZMURI, 2001; SIQUEIRA, 2009), que seriam a base do que Monckeberg (2003) caracteriza como a aliança entre o Partido União Democrata Independente (UDI), a Escola de Economia da Universidade de Chicago e os militares. Estes economistas ocuparam posições estratégicas tanto no governo da ditadura como nos diretórios das empresas privatizadas nesse governo. O sucesso dos economistas se associou a um movimento mais amplo de incorporação da racionalidade tecnocrática.

empresas nacionais, além de continuar a abertura comercial (SALAZAR e PINTO, 2002; MONCKEBERG, 2002; SILVA, 1991). A organização política e econômica do Chile estabeleceu uma mudança maior no papel do Estado nos diversos âmbitos (GARRETÓN, 1993):

- Economia: incentiva-se a privatização, a desregulação estatal de preços, a abertura ao comércio exterior; a restrição da capacidade decisória e executiva e de agente integrativo do Estado;
- Política: a extensão da dimensão repressiva e eliminação da representação partidária, rompendo a subordinação do poder militar ao poder político.
- Administração: descentralização e municipalização, seguindo uma distribuição espacial-institucional com critério administrativo-militar, e transferência de decisões a autoridades unipessoais designadas – promoção de maior controle vertical e autoritário sobre o âmbito local.

1.4.3. Etapa 3. O laboratório de políticas educacionais neoliberais

O ideário de Friedman avançou na análise da educação e sobre sua organização num contexto de uma sociedade de livre mercado. Contra o papel central do Estado, Friedman colocou o direito preferencial aos pais – os clientes –, sobre o dos professores e administradores das escolas – os produtores do serviço. A livre concorrência entre escolas – sem importar seu caráter público ou privado – permitiria aprimorar a qualidade, cabendo ao Estado a entrega de vales ou *vouchers* aos pais para facilitar assim a livre escolha da instituição escolar (FRIEDMAN e FRIEDMAN, 1983).

Os valores da unidade nacional e da pátria, com a imposição de uma minoria que atua sobre os interesses particulares, foram recuperados pela ditadura para gerar uma amálgama entre economia neoliberal e Estado autoritário nas esferas política, intelectual e artística (SALAZAR e PINTO, 1999b).

Entre 1973 e 1980 a repressão a qualquer tipo de participação dos atores educacionais, já descrita, esteve acompanhada por uma produção de documentos da

ditadura que indicavam a disputa entre vários possíveis projetos para a educação, disputa que Cox (1993) simplifica apontando a existência de dois grupos, os partidários da regulamentação – que focalizaram sua atenção no controle da qualidade dos processos nas instituições – e os da desregulamentação – que buscaram manter o setor livre de regulamentações estatais, dando ao mercado o papel de resguardar a qualidade. Na análise dos documentos de política educacional da ditadura entre 1973 e 1981, realizada por Núñez (1991), identificam-se quatro orientações ou correntes de políticas que coexistem e que representam as lutas e divisões internas da direita chilena:

- O continuísmo desenvolvimentista: ideias associadas à influência da Aliança para o Progresso e ao planejamento integral da educação, inseridas em textos que falam de mudanças planejadas, renovação contínua, experimentação sistemática, avaliação rigorosa e algumas expressões democratizantes.
- A mentalidade de controle autoritário: ideias vinculadas à necessidade de ordem do sistema educacional, normalizando sua estrutura – voltando-se a uma regulamentação e estrutura hierárquica –, circunscrevendo o papel dos professores à docência, o dos alunos ao estudo e o dos administradores à condução. Valorizam-se a disciplina, o esforço pessoal, o mérito e a adoção de prêmios e punições.
- A concepção católica tradicional: ideias relacionadas a uma visão católica da educação – assimilação à evangelização – e ao aperfeiçoamento como a transcendência da pessoa humana. Daqui surge o reconhecimento do Estado subsidiário, defendendo o papel dos pais como educadores principais e o princípio da liberdade de ensino.
- O neoliberalismo economicista: ideias que também buscam a modernização do sistema educacional, o qual se desenvolve em conjunto com as mudanças econômicas. Também defende a liberdade de ensino e rejeita a intervenção do Estado. Valoriza em especial o ajuste da educação aos processos econômicos – monetarismo de restrição do gasto fiscal –, introduzindo as noções de capital humano, rentabilidade custo-benefício, competitividade e livre mercado.

Porém, a partir dos anos 1980, as políticas do governo da Junta Militar se estruturaram em torno de uma corrente principal, a neoliberal, dando lugar à grande reforma educacional da ditadura. Entre os elementos primordiais dessa *revolução educacional* – assim conceituada nas análises históricas posteriores –, podemos mencionar (CANDIA, 2004):

- Descentralização (municipalização): transferência das escolas públicas do Ministério da Educação aos mais de 300 municípios do país, incluindo os corpos docentes –, introduzindo graves desigualdades salariais entre os diversos municípios e significando a perda importante dos benefícios econômicos e da carreira docente (DONOSO, 2009). Dado o controle ideológico exercido pela ditadura militar nos municípios, esta medida debilitou consideravelmente o poder do sindicato dos professores.
- Introdução do modelo dos vales escolares: estabeleceu-se um modelo de financiamento para incentivar a competitividade entre escolas, seguindo a formulação de Milton Friedman dos subsídios portáteis. Desta forma, o sistema educacional chileno começou a financiar de modo igualitário escolas públicas e privadas. Na década de 1980 esses subsídios diminuíram, dada a queda do gasto público com a educação – de um 4,9% do PIB, em 1982, para 2,5%, em 1990 (ESPÍNOLA, 1994).
- Incentivo à oferta privada de escolas e centros de formação superior. O novo sistema de financiamento, a liberdade de empresa em educação – amparada na Carta Constitucional de 1980²⁹– e a desregulamentação possibilitaram a emergência de novas instituições privadas nos três níveis do sistema educacional (ensino fundamental, médio e superior). A figura do empreendedor – “o sostenedor” – ou

²⁹ A Carta Constitucional, aprovada num plebiscito fraudulento em 1980, colocou a Junta Militar no centro do poder constituinte no lugar do povo (CRISTI e RUIZ-TAGLE, 2006). A supressão do “povo” –em termos genéricos, mas também em relação a suas organizações – aparece como um fato essencial para a restauração da ordem e da normalização da economia num contexto de percepção de ameaça ao capitalismo, favorecendo o restabelecimento de um padrão de acumulação que beneficiou os oligopólios, acrescentando as desigualdades sociais (O’DONNELL, 1982).

mantenedor de escola aparece como um novo e poderoso ator do sistema (COX, 2005).

- Estabelecimento de sistemas de medição de rendimento escolar: a informação do rendimento (*output*) foi concebida como a principal ferramenta de controle, o qual seria exercido pela liberdade de escolha dos pais. Deste modo, as famílias determinariam e “regulariam” a permanência ou caducidade de uma instituição no sistema escolar. A Prova de Avaliação de Rendimento (PER) – nascida em 1984 na Pontifícia Universidade Católica de Santiago e substituída pelo Simce em 1988 – foi uma das primeiras iniciativas na América Latina para criar uma prova universal de gestão do sistema escolar.

As políticas educacionais no Chile dos anos 1980 estiveram fortemente influenciadas pela “missão de reconstrução nacional” assumida pela ditadura. A extirpação do “câncer marxista” considerava na prática uma anulação dos órgãos de representação da sociedade, tentando em termos gerais instalar um sistema autorregulado que permitiu promover o que Jaime Guzmán (o principal redator da Carta Constitucional de 1980) denominou a “moderna economia social de mercado” (CRISTI, 2006). Para a direita política, o legado desse programa de reformas é avaliado como bem-sucedido, valorizando o ambiente positivo de livre escolha – facilitado pelos *vouchers* – e os bons resultados nos testes de avaliação padronizada do sistema privado, que teriam beneficiado o sistema privado de ensino, que recebeu uma maior matrícula (LARROULET, 2006). Essa perspectiva não mencionou as políticas de abandono do sistema público por parte do Estado durante grande parte da ditadura.

Assim, o Chile foi o primeiro país no mundo a desenvolver um modelo educacional baseado numa abrangente gama de políticas neoliberais; em consequência começava sua reputação de laboratório neoliberal. Essas políticas foram implantadas no Chile num contexto de uma permanente repressão dos sindicatos que estavam fundamentalmente dedicados a lutar contra a figura do ditador, concebendo as alianças políticas dentro do espectro da oposição visando à volta da democracia (PAVEZ, 2011).

Retomando as abordagens de Salazar e Pinto (1999b, 2002), a ditadura deixou em 1990 um Estado no qual as elites econômico-sociais recuperaram seu sentido histórico – ameaçado pela irrupção socialista de 1970 –, rejeitando qualquer possibilidade de voltar ao centralismo estatal. Evidentemente, o empresariado foi um dos atores sociais mais beneficiados pela liberalização, privatização e concentração da riqueza. Não é estranho o peso dessas elites na definição de políticas durante os novos governos democráticos pós-1990. Esta reinstalação oculta o deslocamento da representação de interesses políticos no desenho das políticas públicas em favor de modelos racionais de tomadas de decisões: “Os métodos, a linguagem e os mitos dos economistas se tornaram convenções institucionalizadas” (MONTECINOS, 1997, p. 115).

2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como ponto de partida a relação entre os processos de formulação de políticas educacionais e a circulação de ideias vinculadas a este âmbito na América Latina. A década de 1990 oferece um momento histórico de abertura da região aos processos globais e, portanto, parece cada vez mais impensável realizar uma reflexão educacional fechada aos limites nacionais (NOVOA, 2009; RIZVI e LINGARD, 2010). Mesmo se concentrarmos os nossos esforços na análise das políticas educacionais do Chile, elas terão sentido na medida em que entram em relação com os fazedores de políticas de uma arena de formulação de políticas definida de modo regional/transnacional.

A escolha das políticas educacionais chilenas como objeto de estudo excede o interesse particular relativo à nacionalidade chilena do autor desta pesquisa; ela se apoia num certo imaginário no âmbito educacional da América Latina que parece colocar o Chile na frente da introdução de reformas educacionais – sejam as da ditadura, sejam as reformas iniciadas pela *Concertación*³⁰ a partir de 1990. Sendo um estudo de caso, preferiu-se a realização de um estudo qualitativo, para tentar dar conta de uma totalidade maior de fenômenos que se articulam em torno à circulação do conhecimento de políticas educacionais na América Latina.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo *identificar e analisar os processos de circulação do conhecimento sobre a reforma educacional chilena e a regulação de políticas educacionais no contexto da América Latina entre os anos 1990 e 2000*. Assim, esperamos explicar os mecanismos através dos quais se possibilitou a circulação da reforma chilena na região, identificando suas modalidades, canais e características que permitiram que alguns componentes dela se constituíssem em referências para a América Latina.

Nossa hipótese de trabalho é que a reforma educacional chilena dos anos 1980, como a primeira do tipo neoliberal a se instalar na América Latina, e sua continuidade promovida pelas políticas de consenso dos anos 1990 constituíram um modelo para a definição de políticas educacionais no contexto da proliferação de reformas em nossa região. Esta circulação de políticas chilenas teria sido facilitada pela condição sociopolítica

³⁰ Aliança de partidos políticos de centro-esquerda, integrada pelos partidos: Democrata Cristã, Socialista, Radical Social-Democrata e Pela Democracia.

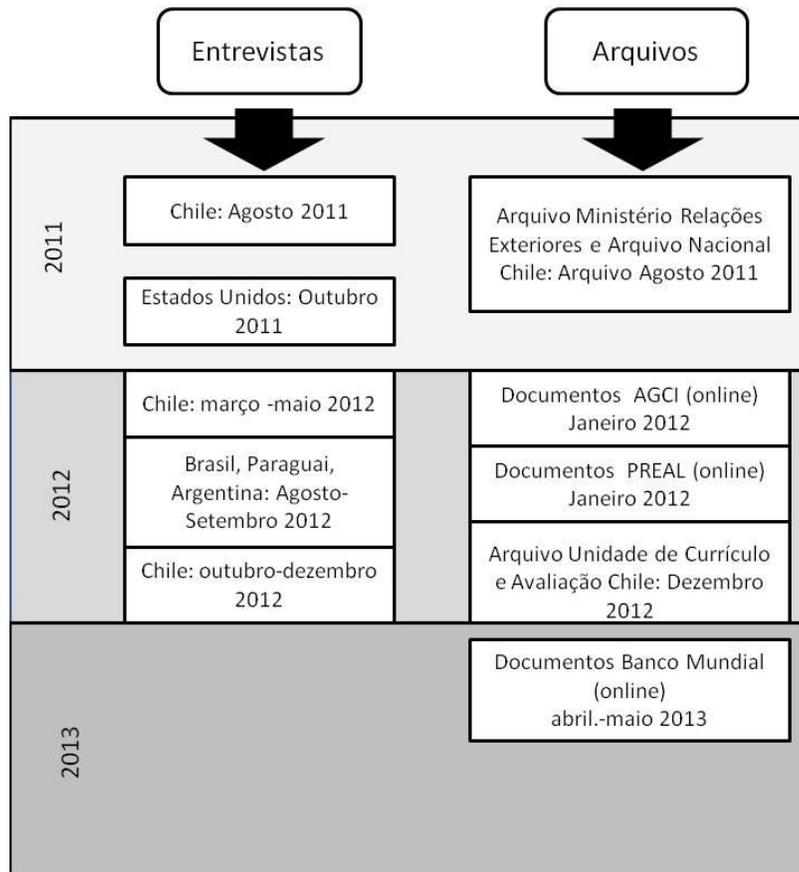
desse país, que muitas vezes em sua história desempenhou um papel de vanguarda na formulação e implantação de políticas educacionais. O conhecimento derivado das políticas educacionais chilenas teria sido utilizado como recurso para os processos de regulação regional de políticas públicas de educação.

O conhecimento de políticas se operacionaliza em textos, não só de tipo legal – normativos –, mas também em discursos, notas de imprensa, artigos de revistas científicas escritos por fazedores de políticas. Todos expressam intenções de política e têm efeitos (RIZVI e LINGARD, 2010).

A complexidade dos fenômenos envolvidos implicou que esta pesquisa estivesse aberta aos textos em forma de discurso dados por nossos entrevistados, como também aos textos em forma de fontes documentais que apareciam no diálogo com os entrevistados e na pesquisa dos arquivos. Assim, foi de especial interesse nosso a identificação tanto dos projetos chilenos que influenciaram políticas educacionais na América Latina na década de 1990 como também dos mecanismos de circulação da informação e conhecimento. Outros dois eixos relevantes foram a caracterização e a análise das trajetórias de disseminação de políticas educacionais chilenas na América Latina e a análise do papel das agências internacionais nos processos de circulação e divulgação do conhecimento produzido sobre essas políticas.

A organização da pesquisa não teve uma ordem lineal. Na seguinte figura podemos observar a trajetória da pesquisa, que considerou um trabalho de campo de cinco semestres, entre 2011 e 2012. Essas atividades foram intercaladas pela construção de bases de dados, pela elaboração e discussão de informes de sistematização e pela revisão de nova literatura de natureza teórica ou de políticas educacionais.

Quadro3. Atividades de Campo



Fonte: do próprio autor

2.1. A coleta de dados

A realização de entrevistas semiestruturadas e a análise documental foram as duas estratégias de coleta de dados, dirigidas a obter informação sobre os processos de disseminação de políticas, seus mecanismos, suas trajetórias, o papel de agentes de disseminação – organizações e indivíduos.

2.1.1. A análise documental

A análise documental considerou a coleta de todo o material existente nos arquivos do Ministério das Relações Exteriores do Chile (Santiago) em relação ao Ministério da

Educação entre os dias 1º de janeiro de 1990 e 31 de dezembro de 2000, reunindo 410 documentos considerados como pertinentes para a nossa pesquisa. Paralelamente, reuniram-se alguns documentos do Arquivo Nacional do Chile (Santiago) relativos às relações do Ministério da Educação e entidades governamentais e privadas de outros países da América Latina do mesmo período. Foram selecionados 14 documentos de relevância para a pesquisa. Os documentos da Agência de Cooperação Internacional do Chile (AGCI) foram obtidos na página web da instituição, incorporando-se as memórias anuais entre 1990 e 2000, além de documentos gerais sobre orientações das políticas de cooperação chilena e um livro de disseminação de uma política educacional específica. Da página web do Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e o Caribe (Preal), obtiveram-se 18 documentos relativos às análises dos processos de reformas educacionais e disseminação de políticas. O acesso ao arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação (UCE) do Mineduc do Chile foi facilitado por um dos entrevistados, já que não é um arquivo oficial do Estado. Nesse arquivo obtivemos informação sobre os projetos do Banco Mundial no Chile, e selecionaram-se 71 documentos relacionados ao objeto de nossa pesquisa. A última documentação examinada considerou os projetos do Banco Mundial na América Latina – registrados na página web em espanhol do organismo no mês de janeiro de 2013 –, desenvolvidos entre as datas já mencionadas. Assim, foram examinados 127 projetos do Banco Mundial – 253 documentos. É importante notar que a maior parte dos textos encontrados na UCE não está disponível na documentação do Banco Mundial.

2.1.2. Limitações da base documental

Durante a realização da pesquisa, encontramos várias dificuldades para a obtenção de documentos analisáveis. De um lado, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento contam com políticas de liberação de informação que impedem o acesso a documentos com menos de 20 anos. O Banco Mundial não conta com informação pública sobre os processos (missões) relativos aos projetos implantados, tampouco com registro (público) sobre eventos de análise ou disseminação de políticas. Por isso, só acessamos os documentos de avaliações iniciais e finais de cada projeto. Numa visita feita em janeiro de 2014 à página web do Banco Mundial, verificamos que a informação havia mudado em

relação à encontrada um ano antes; apareceram desta vez 132 projetos correspondentes aos critérios estabelecidos, e o site informa que a base de dados ainda está em construção. O BID, por sua vez, conta com a identificação dos projetos implementados na região, mas sem nenhuma documentação liberada em sua página web.

Outra limitação foi encontrada na AGCI chilena, organismo que não tinha registros sobre os projetos ou assessorias executados pelo país durante a década de 1990 em seus arquivos, informação que poderia ajudar no aprofundamento do tema desta pesquisa. A ausência de registros também apareceu no caso do organismo andino, Convenio Andrés Bello.

2.1.3. As entrevistas

Foram realizadas 39 entrevistas semiestruturadas, mais uma breve interação por correio eletrônico que foi incorporada à análise final. Em todas se garantiu o anonimato dos entrevistados. O seguinte quadro sintetiza as funções e instituições de cada um deles.

Quadro 4. Entrevistas realizadas³¹		
Identificação	Função e Instituição nos anos 1990	Data e lugar da entrevista
Entrevista 1	Funcionária Mineduc Chile	12/8/2011, Santiago-Chile
Entrevista 2	Ex-funcionário Mineduc Chile	12/8/2011, Santiago-Chile
Entrevista 3	Ex-funcionária Mineduc Chile	22/8/2011, Santiago-Chile
Entrevista 4	Funcionária Preal	22/8/2011, Santiago-Chile
Entrevista 5	Ex-funcionário Mineduc Chile	26/8/2011, Santiago-Chile
Entrevista 6	Ex-funcionário Banco Mundial	06/10/2011, Washington D.C.- EUA
Entrevista 7	Funcionário Banco Mundial	02/3/2011, Washington D.C.- EUA
Entrevista 8	Funcionário Banco Mundial	02/3/2011, Washington D.C.- EUA
Entrevista 9	Funcionário Preal	02/3/2011, Washington D.C.- EUA
Entrevista 10	Ex-funcionário BID	29/3/2012, Santiago-Chile
Entrevista 11	Ex-funcionária Mineduc Chile	28/3/2012, Santiago-Chile
Entrevista 12	Funcionária BID	29/3/2012, Santiago (via Skype)

³¹ A caracterização de funções do quadro é muito geral; um número importante destes entrevistados atuou em mais de um organismo, transitando entre os mundos público e privado e nacional e internacional. Neste quadro, preferiu-se dar maior relevância à função principal que eles desempenharam na década de 1990.

Quadro 4. Entrevistas realizadas³¹

Identificação	Função e Instituição nos anos 1990	Data e lugar da entrevista
Entrevista 13	Ex-funcionária Mineduc Chile	09/4/2012, Santiago-Chile
Entrevista 14	Ex-funcionário Mineduc Chile	09/4/2012, Santiago-Chile
Entrevista 15	Ex-ministro da Educação Chile	11/4/ 2012, Santiago-Chile
Entrevista 16	Ex-funcionária do BID	12/4/2012, Santiago-Chile
Entrevista 17	Funcionária do Mineduc	18/4/2012, Santiago-Chile
Entrevista 18	Ex-funcionário da Unesco	18/4/2012, Santiago-Chile
Entrevista 19	Ex-ministro da Educação do Chile	24/4/2012, Santiago-Chile
Entrevista 20	Pesquisadora CIDE	26/4/2012, Santiago-Chile
Entrevista 21	Ex-funcionário Mineduc	26/4/2012, Santiago-Chile
Entrevista 22	Ex-funcionário Mineduc	26/4/2012, Santiago-Chile.
Entrevista 23	Pesquisador chileno	17/4/2012, Santiago-Chile
Entrevista 24	Ex-funcionário Mineduc	26/4/2012, Santiago-Chile
Entrevista 25	Ex-funcionário BM	03/5/ 2012, Santiago-Chile
Entrevista 26	Ex-funcionário da Unesco	04/5/2012, Santiago-Chile
Entrevista 27	Ex-funcionário Mineduc Chile	11/5/2012, Santiago-Chile
Entrevista 28	Ex-funcionário Mineduc Chile	14/5/ 2012, Santiago-Chile
Entrevista 29	Ex-funcionário da Unesco	14/12/2011 Correio eletrônico
Entrevista 30	Ex-funcionária da Sec. de Educ. SP	20/8/2012, São Paulo-Brasil
Entrevista 31	Ex-funcionária BM e BID	20/8/2012, São Paulo-Brasil
Entrevista 32	Ex-ministro da Educação Paraguai	31/8/2012, Assunção-Paraguai
Entrevista 33	Ex-funcionário Min. Educação Paraguai	30/8/2012, Assunção-Paraguai
Entrevista 34	Ex-funcionária Min. Educação Paraguai	31/8/2012, Assunção-Paraguai
Entrevista 35	Ex-integrante do Conselho Nacional de Educação da Argentina	04/9/2012, Buenos Aires-Argentina
Entrevista 36	Pesquisador em educação de Argentina	05/9/2012, Buenos Aires-Argentina
Entrevista 37	Ex-funcionária Min. Educação Argentina	06/9/2012, Buenos Aires-Argentina
Entrevista 38	Ex-funcionária Min. Educação Argentina	29/10/2012, Skype
Entrevista 39	Ex-funcionário Mineduc Chile	26/12/ 2012, Santiago - Chile

Fonte: Próprio autor

As entrevistas foram realizadas espaçadamente, num período de um ano e meio, em Santiago, Washington D.C., São Paulo, Assunção e Buenos Aires, além de três entrevistas realizadas através de internet – Skype e correio eletrônico. A seleção dos primeiros entrevistados obedeceu a um critério principal: a participação na formulação de políticas educacionais chilenas da década de 1990. Conseguimos realizar entrevistas em Santiago com ex-funcionários (fazedores de políticas) do Mineduc e uma funcionária do Preal. O acesso a eles foi facilitado pelos contatos pessoais diretos e indiretos do autor desta pesquisa; nas solicitações de entrevista, foram informados o enquadramento geral da pesquisa e a participação na orientação da professora Nora Krawczyk. Estes entrevistados atuaram como informantes-chave, fornecendo dados e contatos para chegarmos a funcionários do Banco Mundial. A ênfase destas entrevistas, realizadas nos Estados Unidos, foi obter informação concreta sobre a avaliação dos funcionários do banco em relação às políticas chilenas e também aos processos de disseminação que o banco desencadeou na região. Nessa oportunidade, visitamos também a sede do Preal em Washington D.C., onde entrevistamos um de seus funcionários, o que ajudou a identificar o papel relevante das relações dos Estados Unidos com o Chile e dos diversos organismos internacionais na disseminação de políticas.

Numa segunda viagem para Santiago, foram entrevistadas 16 pessoas, que falaram das arenas ou campos de analistas simbólicos, as redes organizadas por alguns organismos internacionais e chilenos durante a década de 1980, o surgimento de redes de políticas nos anos 1990 e seu papel estruturante na disseminação de políticas. Nesta perspectiva, foi oportuno entrevistar funcionários e ex-funcionários do Mineduc, Unesco, BID, PIIE e CIDE. O acesso a estes entrevistados ocorreu por diversos caminhos, principalmente contatos pessoais diretos e indiretos e por intermédio de entrevistados anteriores.

Uma terceira fase de entrevistas foi realizada no Brasil, Paraguai e Argentina. O objetivo foi tentar reconhecer a disseminação das políticas chilenas por parte de ex-funcionários dos ministérios da educação ou secretarias de ensino, fazedores de políticas e pesquisadores destes países. Dessa maneira, tentamos obter apreciações sobre os processos de regulação internos dos países e o papel que poderia ter desempenhado o conhecimento

das políticas educacionais do Chile. Os contatos para chegar a essas pessoas foram facilitados por funcionários dos bancos e pela orientadora desta pesquisa.

A maior parte das entrevistas foi realizada nos lugares de trabalho atuais dos entrevistados – principalmente universidades, organismos internacionais (no caso dos Estados Unidos) e ministérios da educação. Uma pequena parte foi realizada nas casas dos entrevistados, lugares públicos ou centros de pesquisa independente.

Um aspecto relevante da interação com os entrevistados foi o contexto de grandes mobilizações no Chile durante o ano 2011. Uma das universidades visitadas em Santiago, na época da entrevista, esteve em paralisação de atividades em apoio às mobilizações dos estudantes de ensino superior. Uma grande maioria dos entrevistados realizou algum tipo de comentário ou análise sobre as causas e significados dos protestos e do estado da educação atual desse país.

2.1.4. Limitações das entrevistas

As principais limitações encontradas se referem à memória, devido ao tempo que se passou. Ao interrogar sobre acontecimentos ocorridos há 20 ou 30 anos, uma parte importante de nossos entrevistados não alcançou precisão em suas referências de nomes, datas e políticas. Junto a eles, corroborou-se a ausência de registro nas burocracias institucionais em relação às relações internacionais que desenvolvem os países em matéria educacional.

2.2. Categorias descritivas e de análise

A documentação dos arquivos e publicações foi transcrita e reunida em documentos únicos no programa Word para cada uma das instituições – Arquivo das Relações Exteriores do Chile, Arquivo Nacional do Chile, AGCI e Preal. No caso do Banco Mundial, os dados foram colocados e processados no programa Excel. Os arquivos de áudio das entrevistas foram transcritos em documentos Word. Toda a documentação reunida em arquivos Word foi processada no programa Atlas.ti, formando uma unidade hermenêutica. Este programa facilita a análise qualitativa de grandes volumes de dados textuais, ajudando

a segmentar e codificar o material (MUÑOZ, 2003). Ele se baseia na teoria fundamentada de Barney Glasser e Anselm Strauss, que se apresenta como uma metodologia geral para desenvolver teoria enraizada na informação sistematicamente coletada e analisada (SONEIRA, 2006).

Dessa maneira, trabalhou-se na codificação do material (alcançando mais de 600 códigos) e na obtenção de categorias descritivas e, depois, analíticas. Ao mesmo tempo, nosso enfoque permitiu a entrada de literatura emergente pertinente para a interpretação dos dados no transcurso de seu processamento.

Para proporcionar uma aproximação a nosso trabalho de análise, listaremos as categorias descritivas e analíticas essenciais.

Quadro 5. Categorias descritivas	
Relações regionais	Refere-se às relações bilaterais do Chile com os diferentes países da América Latina, como também as relações entre o Chile e a região como um todo.
Processos políticos do Chile	Descreve fatos históricos políticos e educacionais do Chile.
Organismos internacionais (bancos, Unesco, OEI, OEA, Preal etc.).	Descreve o trabalho desses organismos, ênfases, relações com o Chile e a América Latina.
Projetos do Banco Mundial	Caracteriza os diversos projetos, dinâmicas, avaliação continuada e resultados, no Chile e na América Latina.
Reformas educacionais	Apresenta os processos de instalação, eixos, características e ênfases das reformas educacionais na América Latina. Considera também as diversas políticas emergentes.
Políticas educacionais chilenas	Descreve as políticas educacionais chilenas, fundamentalmente entre as décadas de 1980 e 1990.
Atores educacionais	Faz referência à participação, formação e lutas dos atores educacionais no Chile e na América Latina.
Disseminação de políticas	Inclui a caracterização dos processos de disseminação de políticas educacionais na região por parte de diversos atores na América Latina.
Centros de pesquisa	Descrição da ação de organismos de pesquisa não estatais

independente	durante a ditadura chilena e sua ação posterior.
Experiências vitais	Reúne narrações sobre as trajetórias pessoais e profissionais de nossos entrevistados.

Fonte: o próprio autor

Quadro 6. Categorias de análise	
Laboratório de políticas	Exame do Chile como um laboratório de políticas e sua inserção nas políticas globais.
Redes de políticas	São as dinâmicas de constituição de redes de formação de analistas ou fazedores de políticas.
Analistas simbólicos	Formação e papel estratégico na construção de análise de políticas e de massa crítica para os processos de reforma.
Transição de políticas	Mudanças ou transformações relativas à instalação de políticas.
Hibridação da política	Superposição de diversas lógicas na definição de políticas.
Espaço regional e transnacional de políticas	Geração de uma arena de formulação de políticas, como o cruzamento dos níveis nacional, regional e transnacional.
Consenso de políticas	Dinâmica específica de formulação de políticas educacionais, como inclusão e exclusão de atores e narrativas.
Disseminação de conhecimento como regulação	Participação da circulação do conhecimento nos processos de regulação de políticas educacionais na América Latina.
Conhecimento como legitimação	A utilização do conhecimento como ferramenta de legitimação de atores, ações e políticas.
Governança	O Chile como possibilidade de modelo de governança e suas características específicas.

Fonte: o próprio autor

2.3. Comentários sobre o objeto de pesquisa

A nossa pretensão de analisar os processos de circulação de conhecimento sobre a reforma educacional chilena na América Latina supunha acreditar que o Chile teria influenciado de maneira direta a regulação de políticas da região. A forte presença das

políticas chilenas nos fóruns acadêmicos e de fazedores de políticas, nos anos 1990 e 2000, permitia imaginar ações evidentes de transferência de tecnologias e de conhecimento. No caminho da pesquisa, esta ideia foi se desfazendo. Isto aconteceu não só por causa da ausência de registros, aspecto já mencionado, mas porque nos encontramos com redes de políticas complexas instaladas na região que operaram desde a década de 1980 e que transpassam fronteiras, nacionalidades e instituições. O campo ou arena de políticas educacionais apareceu disputado por um núcleo potente de opositores às ditaduras³², que tinham um passado na academia ou na gestão pública que acreditavam num papel ativo do Estado e que trabalharam num âmbito quase de subversão política. O surgimento das políticas neoliberais no Chile nos anos 1980, e mais tarde em outros países da região nos anos 1990, introduz um pensamento econômico neoconservador nas políticas educacionais, o qual também teve uma circulação em redes próprias no campo. Ao mesmo tempo, encontramos incidências variáveis de organismos internacionais especializados ou não no âmbito educacional que vão sintetizando elementos desse campo em disputa.

Dessa forma, esta pesquisa mostra rotas polimórficas e múltiplas que mudam através do tempo pela ação de instituições de diverso tipo que interagem entre si e que dão conta de relações de poder. Estas descobertas permitem estruturar um relato que tenta recuperar essa multidirecionalidade do fenômeno, aportando riqueza à análise das políticas educacionais e sua circulação.

Essas transferências de políticas “sul-sul”, entre nossos países, especialmente no setor educacional, apesar de aparecer no debate, inseriram algumas incertezas no momento de estruturar a evolução desta pesquisa e o texto final. As decisões tomadas para configurar as dimensões de análise que inspiram o texto procuram facilitar uma mirada sobre essa disseminação de políticas em sua complexidade.

³² Diversas ditaduras militares se espalharam na região, terminando em sua maioria na década de 1980 – El Salvador (1931-1979), Paraguai (1954-1989), Honduras (1963-1974), Bolívia (1964-1982), Brasil (1964-1985), Argentina (1966-1973, 1976-1982), Nicarágua (1967-1979), Peru (1968-1980), Panamá (1968-1989), Guatemala (1970-1985), Equador (1972-1979), Uruguai (1973-1985), Chile (1973-1990).

3. O CAMPO DE ELABORAÇÃO, DISSEMINAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE IDEIAS

3.1. Santiago: cidade de confluência e circulação de ideias

Quando tentamos determinar a posição do Chile no âmbito da produção e disseminação de políticas educacionais na América Latina, encontramos ao longo das entrevistas, da revisão da literatura e na pesquisa de arquivos realizadas referências múltiplas do lugar de destaque que esse país tem na constituição de instituições internacionais, no desenvolvimento de centros de pesquisa e na promoção das ciências sociais e econômicas na região. De algum modo, utilizando a análise do surgimento das cidades transnacionais de Lipman (2011), poderíamos argumentar que a ordem capitalista pós-Segunda Guerra Mundial configurou um mapa de cidades no mundo para concentrar a instalação de suas organizações representativas. Santiago ocuparia uma posição privilegiada na América Latina, nesta perspectiva. Desde a década de 1940 Santiago foi a cidade de maior concentração no desenvolvimento das ciências sociais – incluindo as econômicas – da América Latina (PURYEAR, 1994), disciplinas que foram progressivamente ocupando posições estratégicas nos processos de formulação de políticas desde a década de 1960 no Chile e na região.

A instalação do laboratório neoliberal no Chile nos fala não só de uma oportunidade dada pelo golpe cívico-militar aproveitada por esta corrente de pensamento. O laboratório se instala num centro de produção de pensamento original da América Latina. Portanto, o projeto de construção das experiências neoliberais tem um componente de desmontagem das estruturas, instituições e redes existentes no país até 1973. Essas tradições de pensamento tinham sustentado uma forma de compreender o papel do Estado e, especificamente, as políticas educacionais.

O campo de construção de políticas aparecia habitado, entre 1940 e 1970, por diversas organizações que tinham suas sedes em Santiago. Entre estes organismos podemos citar: a Cepal (1948), a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso, 1957), a Oficina da Unesco para a América Latina e o Caribe (Orealc, 1961), o Instituto Latino-

Americano para o Planejamento Econômico e Social (Ilpes, 1962), o Programa Regional do Emprego (Prealc, 1968) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A coexistência espacial destas entidades internacionais, o desenvolvimento das universidades chilenas, os acordos de cooperação com centros de pesquisa da Europa e dos Estados Unidos e a participação destacada na expansão das ciências sociais – especialmente a sociologia – e da economia ajudaram a estruturar um rico pensamento político, lutas ideológicas e práticas de políticas de Estado, que mantinham críticas sobre o desenvolvimento num nível nacional, regional e internacional. Segundo Trindade (2004), o Chile desenvolveu um papel precursor, justamente pelo fato de sediar organizações internacionais na área de planejamento econômico e social³³.

As experiências dos governos de Eduardo Frei e Salvador Allende no Chile (1964-1973) constituíram um contexto político favorável para a geração de conhecimentos e de experiências concretas de políticas. Como já mencionamos, durante a década de 1960 o Chile estava sendo apoiado fortemente pelos Estados Unidos, como contraexemplo ao modelo revolucionário de Cuba – mas, com o triunfo de Salvador Allende, a influência americana passou a promover a queda desse governo. Ao mesmo tempo, a tradição de formação de cientistas de alta qualidade e a existência de organismos internacionais atraíram exilados da Argentina e do Brasil, formando um poderoso crisol de pensamento político-econômico na região. A forte disputa ideológica no Chile – entre partidários de vias reformistas e revolucionárias de transformação – desses anos demandava uma definição do cientista social de centro-esquerda e de esquerda como um ator político que promoveria transformações sociais, num contexto em que a moderação era considerada como uma fraqueza (PURYEAR, 1994).

3.2. A resistência contra o neoliberalismo autoritário

A aparição dos aviões Hawker Hunter nos céus de Santiago, na manhã de 11 de setembro de 1973, e as descargas de seus cohetes Sura P3 na casa de governo – La Moneda – e na residência do presidente Salvador Allende impactaram profundamente a vida

³³ Ver Apêndice 2, Reconstrução histórica da instalação das Ciências Sociais na América Latina, baseado na análise de Trindade (2004).

sociopolítica do Chile. Assim culminava o projeto socialista democrático para dar lugar a uma ditadura sanguinária. O Chile se unia ao conjunto de países da América Latina governados por ditaduras cívico-militares. Essa terra prolífica em produção de ideias para a região terminava sendo violentada e cedendo, dando lugar ao projeto daqueles economistas vindos do conservadorismo com formação na Universidade de Chicago. O poder no campo de construção de políticas da América Latina mudou radicalmente, expulsando a parte importante dos cientistas sociais e pedagogos mais destacados a posições de resistência – e não necessariamente dentro de seus países de origem. Assim, o laboratório neoliberal se impôs no Chile, reprimindo fortemente a intelectualidade e o povo.

No caso da ditadura implantada no Chile em 1973, foram modificadas as condições de produção de ideias que vínhamos retratando. Para organismos internacionais como a Cepal, o golpe de Estado implicou perder em principio Santiago e suas capacidades de convocatória de intelectuais. Neste sentido, Bielschowsky (2000) sintetiza:

No plano político, não é necessário explicar as dificuldades frente ao golpe chileno que derrubou Allende. Entre 1973 e 1989, a sede da Cepal no Chile perdia aquilo que havia sido até então um de seus principais ativos, o poder de convocatória da intelectualidade latino-americana. Economistas, sociólogos, tecnocratas e políticos da tradição democrática e progressista simplesmente pararam de poder ou de querer circular no Chile. Além do problema chileno, a Cepal enfrentava-se com a antipatia ostensiva de outras ditaduras, em particular da vizinha argentina, ideologicamente oposta à Cepal, inclusive nos fundamentos do modelo de abertura econômica à *outrance* que aplicava, tal como faziam Chile e Uruguai. (2000, p. 46)

Efetivamente a circulação da intelectualidade da América Latina viu-se limitada durante esse período, como bem aponta o já citado Bielschowsky em sua análise histórica da Cepal.

No entanto, em nossa pesquisa verificamos que esses atores encontraram outras vias para sobreviver no campo de políticas. Foi assim que se formaram redes de cientistas e de fazedores de políticas, fato que possibilitou manter certa conexão e unicidade. Um dos principais fatores de comunhão foi a sua oposição aos governos autoritários da região, e depois seus papéis fundamentais nos processos de transição à democracia e na direção e

implantação de políticas pós-ditaduras – em posições de governo na América Latina e nos organismos internacionais. Uma de nossas entrevistadas reforça essa identidade:

Era basicamente um encontro acadêmico, mas era um contexto que reunia também pessoas engajadas politicamente, em oposição aos governos de seus respectivos países. Na Argentina conheci muito a Inês Aguerrondo, Juan Carlos Tedesco, que depois foi da Unesco, dirigiu o escritório da Unesco no Chile. (Ex-funcionária BID e BM, Entrevista 31).

Santiago, Buenos Aires e Cidade do México foram sedes deste movimento – as duas primeiras com sob ditaduras.

Por causa de vários fatores, o Chile continuou protagonizando a cena do pensamento político-econômico da América Latina. A ditadura cívico-militar no Chile implicou a perseguição dos intelectuais e especialistas em educação, alguns deles foram torturados e assassinados, enquanto outros conseguiram sobreviver no exílio, na clandestinidade ou em organismos não governamentais. A ação dos sobreviventes explica em grande parte a geografia da disseminação de políticas educacionais que veremos em nosso período de estudo – a década de 1990.

3.3. A observação do laboratório de políticas neoliberais à distancia

A formação de cientistas sociais no Chile considerava já, desde antes de 1973, a continuidade dos estudos em países europeus e nos Estados Unidos. O golpe de Estado significou a saída forçada de muitos pesquisadores e intelectuais que, nos países em que foram acolhidos, tentaram refletir sobre a crise e o fracasso do socialismo do Chile e sobre as novas condições políticas desse país e da América Latina, dadas no contexto da introdução de políticas neoliberais. Um dos nossos entrevistados destaca a relevância desses pesquisadores exilados como também daqueles que estavam se formando no exterior antes do golpe de Estado, e que pertenciam aos dois principais centros de pesquisa em educação da época – o Centro de Investigaciones y Desarrollo Educacional (CIDE) e o Programa Interdisciplinario en Investigaciones Educativas (PIIE). Essa experiência favoreceu uma conexão internacional, mesmo em condições de isolamento político:

(...) varios o muchos de los investigadores de estos centros [CIDE, PIIE] ya antes de la dictadura o en los primeros tiempos, habían tenido la posibilidad de estudiar en el exterior, ya sea por dinámica de sus propias trayectorias académicas, etc., o porque se exilian y vuelven con formación de posgrado. Entonces la mayoría de la gente de los centros tiene esa mirada internacional que antes en situaciones parecidas éramos más provincianos, pre 73, mucho más provincianos que en ese momento, a pesar del aislamiento y de lo que significó la dictadura. Yo trabajé con gente que tenía esta experiencia. Yo no tuve esa experiencia, pero mis colegas CIDE-PIIE sí, y aprendí mucho de ellos. En nuestros equipos la mayoría habían estudiado en países avanzados del primer mundo. También había algunos, por ejemplo, tanto en el CIDE y en el PIIE que estudiaron en México. (Ex-funcionário do Mineduc de Chile, Entrevista 21)

Desta forma nossos entrevistados referem-se a esse fato, diferenciando a realidade chilena de outras como a paraguaia ou a argentina, já que nesses dois países o exílio não pareceu ser um fator determinante no nascimento de uma intelectualidade conectada ao mundo e às novas discussões teóricas e políticas europeias e estadunidenses. Em termos comparativos, um de nossos entrevistados do Paraguai refletiu sobre essa diferença, indicando a ausência no Paraguai de pesquisadores como aqueles chilenos que se formaram na Universidade Católica de Louvain (Bélgica) e que voltaram mais tarde, formando parte relevante do Ministério da Educação do Chile pós-1990:

Y creo que una diferencia entre Paraguay y Chile es que en Paraguay no hubo este éxodo de intelectuales como en Chile. Juan Eduardo [García-Huidobro] y muchos otros chilenos que conocí estudiaron en Lovaina porque en la época de la dictadura fueron a formarse, y volvieron como doctores en psicología, pedagogía, sociología. Hubo recursos humanos que se formaron afuera que luego coparon los ministerios. En broma, cuando hablamos con Gustavo [Cuadra] y Juan Eduardo [García-Huidobro], decíamos que en Chile estaba los Chicago Boys, pero también estaban los Lovaina Boys que vinieron... en Lovaina con los seguros chilenos. (Ex-funcionário do Ministério de Educação de Paraguai, Entrevista 33)

No caso da Argentina, um dos nossos entrevistados aponta que os funcionários e pesquisadores tendiam a se formar naqueles anos dentro do país, mesmo em condições políticas ditatoriais:

y Chile tienen una elite mucho más profesionalizada, la mayoría estudiaron afuera, en Argentina son contados con los dedos de la mano los que estudiaron afuera, Cecilia [Braslavsky] es la excepción, más que la regla. En Argentina vos no tienes eso. Inés Aguerrondo no estudió afuera, (...), Tedesco fue un funcionario internacional, pero no estudió fuera..., Cecilia [Braslavsky] fue la única que estudió fuera, porque era hija de un miembro del Partido Comunista. Ella estudió en la RDA, en la ex Alemania Democrática. (Pesquisador argentino, Entrevista 36)

Cabe lembrar que o número de desaparecidos na Argentina superou em 10 vezes o do Chile – aproximadamente 30 mil pessoas, segundo as Madres de Plaza de Mayo –, onde a área das ciências sociais e humanas das universidades foi profundamente afetada, fator que incide no isolamento da formação de uma nova geração de cientistas sociais.

3.4. As redes político-acadêmicas de educação

Não só o exílio e a formação em países distintos ao Chile foram relevantes no surgimento de pesquisadores e fazedores de políticas educacionais alternativas de resistência; também foram essenciais as ações de pessoas e organismos que atuaram dentro do país durante os 16 anos da ditadura.

Aqueles que ficaram no Chile organizaram-se ao redor de centros de pesquisa independentes, notadamente organismos não governamentais como os já citados CIDE e PIIE e o *Centro de Publicaciones Universitarias* – CPU –, entre outros. As conexões com os organismos de financiamento – notadamente ASDI de Suécia, Fundação Ford, a IRCD e CIDA, do Canadá – permitiram um maior intercâmbio entre os intelectuais da América Latina e alguns cientistas sociais da Europa e da América do Norte (PICAZO, 2001). O marco da relação entre estes organismos estava dado pela solidariedade política e acadêmica, dando lugar ao nascimento de uma complexa rede³⁴. Aqui é relevante notar que o desenvolvimento de diversos centros independentes de pesquisa durante a ditadura foi uma forma de adaptação da intelectualidade expulsa das universidades estatais, mas

³⁴ Na análise destas redes é ilustrativo o exemplo das redes de direitos humanos em torno dos governos ditatoriais da América Latina, e como elas foram estruturadas com a participação de organismos internacionais, governos estrangeiros e organismos não governamentais dos mesmos países (SIKKING, 1993).

também dos partidos políticos, destacando a hegemonia dos economistas, os quais podiam entregar respostas sofisticadas e flexíveis dentro dos cânones racionalistas da nova ordem institucional – gerando consensos na linguagem econômica (MONTECINOS, 1997).

Parte importante de nossos entrevistados chilenos esteve envolvida nesses organismos nos anos 1970 e 1980, desenvolvendo ações de resistência focadas na educação popular, na formação e na pesquisa, e no caso dos organismos internacionais como a Unesco, Cepal e Flacso, na estruturação de redes de formação de novos quadros.

Nos anos 1980 a Unesco e a Cepal constituíram canais ou fóruns de discussão e formulação de políticas, incorporando na gestão de suas ações muitos chilenos. Podemos conjecturar que esses canais foram facilitados pelo fato de que as sedes dos organismos estavam ainda em Santiago, e o *status* internacional que possuíam ajudava a enfrentar a censura presente no resto da sociedade. Essas redes funcionaram paralelamente, mas é possível detectar cruzamentos entre elas, dados pela circulação de pessoas através de vários organismos e pela crescente confluência de temáticas abordadas. Um dos nossos entrevistados caracteriza essas redes a partir das conexões que elas podem estabelecer na região:

Yo diría que en América Latina había dos redes, redes informales. Una estaba muy asociada a Patricio Cariola, a Reduc³⁵, y a la red de centros de estudios e investigaciones jesuitas; (...) y la otra estaba dada por el hecho que estaba acá [en Santiago] Juan Carlos Tedesco, conectándose con la red rioplatense, con Buenos Aires y Montevideo, ahí también tenías buenos núcleos reflexionando sobre la educación. (Ex-Funcionário da Unesco, Entrevista 18)

Em nossa pesquisa identificamos duas redes que se estabeleceram no campo educacional da América Latina, sendo o Chile um nodo central de conexão. Esses espaços constituem em sua ação e trabalho redes de informação – segundo o conceito de Agranoff sobre redes (2003)³⁶ –, isto é, elas facilitaram o intercâmbio de informação sobre a

35 Reduc: Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação, nascida ao amparo do CIDE.

36 Para Agranoff (2003) há quatro tipos de redes segundo o seu grau de complexidade das tarefas desenvolvidas: a) Redes de Informação: são redes de intercâmbio de informação sobre agência e organização de políticas e programas, tecnologias e soluções; b) Redes de Desenvolvimento: são redes de intercâmbio de informação e tecnologia, além de serviços de educação para melhorar a capacidade de implantação de

construção e organização de políticas e programas, tecnologias e soluções, sendo um antecedente direto das redes de desenvolvimento, divulgação e ação de políticas da década de 1990.

3.4.1. A rede do CIDE

O Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) surgiu em 1964. Ele foi promovido pelo sacerdote jesuíta Patricio Cariola, presidente da Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE)³⁷ e apoiado pelo ministro da Educação do Chile da época, Juan Gómez Millas, que procurava a instalação de um organismo para o aperfeiçoamento dos professores do sistema privado (LEYTON, 2010). Segundo um dos nossos entrevistados, ex-funcionário da Unesco e do CIDE, os jesuítas constituíram uma rede de centros de pesquisa e desenvolvimento educacional na América Latina, a partir do impulso dado pela Aliança para o Progresso nos anos 1960 pelos Estados Unidos:

(...) es una larga historia que viene de los años 60 y 70 para apoyar la Alianza por el Progreso donde los norteamericanos apostaron y metieron plata al desarrollo de centros de investigación. Y para eso se aliaron con los jesuitas, que instalaron centros de investigación en educación en varios países de América Latina (...). Vinieron las dictaduras en varios países y estos centros siguieron activos en las dos líneas que comentaba del CIDE, que eran la investigación y la educación popular, bajo el paraguas, el cobijo directo de la institucionalidad de la Compañía de Jesús. (Ex-funcionário da Unesco, Entrevista 18)

Patricio Cariola acompanhou, de uma posição privilegiada, o desenvolvimento das reformas educacionais chilenas na democracia. Segundo o historiador Pedro Milos, a Igreja Católica estava particularmente interessada em começar a colaborar em maior medida com

soluções em parceira com agências ou organizações locais. Elas organizam encontros, seminários, conferências para fazer demonstrações de estratégias e fornecer oportunidades de programas novas ou adaptadas para as organizações membros; c) Redes de Divulgação: são redes que desenvolvem novas estratégias, as quais adaptam e transportam. Elas supõem intercâmbios de informação e tecnologia sobre programas, novas oportunidades de programas, recursos, contatos. Estas redes apenas sugerem ações; d) Redes de Ação: são redes que envolvem parceiros que se reúnem para fazer ajustes interagências e adotar formalmente vias de colaboração de ação e/ou de entrega de serviços. Elas supõem procedimentos de trabalho conjunto para adotar e implantar programas.

³⁷ A FIDE foi fundada em 1948 e agrupa escolas católicas e de outras religiões e laicas, com subvenção ou não do Estado.

o Estado e com o sistema público de ensino, dadas as reflexões suscitadas no Concílio Vaticano II (CIDE, 2004).

A pesquisa aplicada – sobre a educação privada e sobre a educação nacional –, o desenvolvimento educacional – a introdução de inovações educacionais – e a ação – a educação popular – sempre foram as três frentes de trabalho desse organismo, mudando de ênfase segundo as condições políticas do país. Em novembro de 1972 o CIDE inicia os Resumos Analíticos em Educação, antecedente direto do que mais tarde seria a Rede Latino-Americana de Documentação e Informação Educacional (Reduc).

Uma vez ocorrido o golpe de Estado, Patricio Cariola, como diretor do CIDE, transformou-se num ator nodal encarregado das relações públicas desta organização. Desse modo, ele procurou realizar um convênio entre o CIDE e a Universidade Católica de Louvain, para a formação de pós-graduação de educadores chilenos, e manteve permanentes negociações para conseguir financiamento da cooperação internacional não só para os projetos nacionais, mas também para toda a região devastada pelos governos autoritários:

Patricio Cariola tenía una gran cualidad, era un relacionador público magnífico, extraordinario, y era capaz por lo tanto de traer mucha plata (...). (Ex-funcionário da Unesco, Entrevista 18)

(...) el CIDE, el PIIE, el CPU³⁸, durante los 80 tuvieron un fuerte financiamiento extranjero, de distintos organismos, no sé mucho cuáles, si sé que hubo mucha cooperación. (Ex-funcionaria do Ministério da Educação do Chile, Entrevista 3)

Os organismos internacionais apoiaram a formação das redes de políticas educacionais a partir da década de 1970. Pesquisadores e políticos de oposição aos governos cívico-militares³⁹ não estavam mais nas universidades estatais, e a única possibilidade de continuar seu trabalho era nos centros de pesquisa independente. As fontes

³⁸ CIDE: Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação; PIIE: Programa Interdisciplinar de Pesquisa em Educação; CPU: Centro de Publicações Universitárias.

³⁹ Muitos chilenos exiliados se inseriram em instituições de educação superior dos países de acolhimento, enquanto outros conseguiram desenvolver centros de estudos sobre o Chile com ajuda desses países. É o caso de ASER-Chile (Paris), Casa Chile (Antwerp), Casa do Chile (México), Centro de Estudios y Documentación Chile-América (Roma), Centro Salvador Allende (México), CETRAL (Paris), CIPIE (Madrid) e o Institute for the New Chile (Rotterdam) (SILVA, 1991).

de financiamento internacional, de certo modo, atuaram como suporte da oposição às ditaduras e colaboraram na estruturação de uma nova práxis acadêmico-política, já que formataram a produção das ciências sociais à linguagem dos requerimentos dos projetos de financiamento internacional⁴⁰. Emergem desta forma os intelectuais cosmopolitas – pensadores e gestores – que se conectaram com redes internacionais de intelectuais, supondo um giro da ideologia para o pragmatismo e o pluralismo (DEZALAY e BRYANT, 2002).

Com esse financiamento, nasceram redes de pesquisadores em educação, no início com uma ênfase no intercâmbio de informação relativa às pesquisas em ciências sociais da região. Assim, o CIDE encabeça o projeto da Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc), que sistematizou a produção científica educativa da região e, ao mesmo tempo, conectou pesquisadores de diversas instituições da região:

(...) la red latinoamericana de documentación e información educativa que se estableció con cabeza aquí en Chile, y tras esto los jesuitas y la Iglesia latinoamericana que todavía estaba en la onda de aggiornamento de un cristianismo más progresista, eso fue particularmente significativo (...), es un esfuerzo de largo del tiempo, en una cosa tan concreta como producir varios números al año un conjunto de resúmenes de dos páginas sobre publicaciones de educación en América Latina, preferentemente investigaciones en estricto sentido de la palabra, pero también de otros documentos significativos, de los diversos países de América Latina, producidos en los países o acerca de los países latinoamericanos, y que se resumían aquí [en Santiago]. Luego se publicaban los proyectos y se repartían a una red de centros. (Ex-funcionário do Mineduc de Chile, Entrevista 21)

⁴⁰ Nesta perspectiva podemos citar o caso da Fundação Ford e seu apoio à pesquisa e à formação em ciências sociais na Argentina, Uruguai e Chile. O americano Jeffrey Puryear – diretor da Oficina Regional da Fundação Ford em Lima (Peru) durante os anos 1980 – foi um “agente externo” numa posição estratégica para testemunhar – em palavras de Paul Drake na capa do livro “Thinking politics: intellectuals and democracy in Chile, 1973-1988” de Puryear – o desenvolvimento de cientistas sociais do Chile e seu impacto na redemocratização. Puryear (1994) define seu papel nessa época como observador e suporte de intelectuais através de subsídios: “Meu trabalho me habilitava para visitar regularmente o Chile durante duas décadas e desenvolver relações com muitos dos intelectuais e políticos que cumpriram papéis importantes na transição à democracia” (PURYEAR, 1994: xi). Durante os anos 1980 três centros foram apoiados pela Fundação Ford, reunindo seis pesquisadores chilenos expulsos das universidades. Em 1985 existiam uns 40 centros de pesquisa privados em ciências sociais, empregando 543 pesquisadores – 30% deles sem mestrado ou doutorado (SILVA, 1991). Já em 1988 havia centros de pesquisa privados financiados por organismos estrangeiros, que empregavam 664 profissionais no país (PURYEAR, 1994; DEZALAY e BRYANT, 2002). A Fundação Ford implantou uma estrutura acadêmica aos políticos, transformando a discussão política em discussão econômica, e dando maior importância aos padrões internacionais (PURYEAR, 1994).

A Reduc, nos anos 1970, tornou-se uma rede que ajudou a convocar pesquisadores, tecnocratas e fazedores de políticas da região, muitos deles opositores a seus governos. A rede promoveu a formação de polos de referência nos diversos países e pesquisadores de outros países, através da formação de suas próprias redes nacionais, estruturando um trabalho subterrâneo de construção de opções para as problemáticas de cada um dos seus contextos.

Na década de 1980, o cenário da penetração do neoliberalismo em educação no Chile configurou outra cena de atuação. O campo das políticas educacionais foi dominado pelos economistas no poder. A regulamentação de políticas ficou nas mãos de um novo Estado, que concebia a educação como uma tarefa própria do mercado. O CIDE impulsionou, além de sua pesquisa crítica, também um trabalho de educação popular, evidentemente fora do sistema escolar, mas conseguindo erigir algumas micropolíticas localizadas em alguns municípios chilenos.

3.4.2. A rede Unesco-Cepal

Uma segunda rede descrita por nossos entrevistados se desenvolveu com o amparo dos organismos internacionais sediados em Santiago. A liderança principal era assumida pela Unesco, e era acompanhada pela Cepal e Flacso Santiago. Nestes espaços se possibilitaram encontros entre o mundo das políticas sociais e educacionaispositor aos governos autoritários. Assim, esses organismos internacionais estruturaram fóruns permanentes de discussão de políticas educacionais na América Latina, através de suas reuniões e publicações (revistas, relatórios). Sendo instituições de alcance internacional, colaboraram na estruturação de uma verdadeira rede de desenvolvimento de políticas educacionais – e no caso da Cepal e Flacso, também de políticas econômicas e sociais. Esta rede conseguiu vincular alguns organismos como o CIDE (Chile), PIIE (Chile), Flacso (Chile), Flacso (Argentina), Instituto Carlos Chagas (Brasil), Fundação Getulio Vargas (Brasil), entre outras.

Nesses fóruns é possível reconhecer uma comunidade de ideias em formação e uma circulação de conhecimento. Progressivamente vão tomando a forma de redes de desenvolvimento (AGRANOFF, 2003), ou seja, elas intercambiam estratégias e programas

– mesmo se ainda não alcançam necessariamente o nível de implantação de política. Essa rede se converteu num observatório analítico de políticas e num fórum de elaboração.

A Unesco já vinha promovendo, há décadas, os Projetos Principais de Educação para a América Latina e o Caribe – Promedlac – em debates regionais, mas nos finais dos anos 1980 e começos de 1990 contava com três redes relevantes: a rede de Gestão e Planificação Educativa; uma rede em torno de um curso de Política e Gestão Educativa coordenada pelo pesquisador chileno Juan Cassassus – em operação entre 1989 e 2000 –; e a rede vinculada ao Sistema Regional de Informação em Educação, coordenada pelo economista chileno Ernesto Schiefelbein. Um dos nossos entrevistados, ex-funcionário da Unesco, pontua que a primeira rede mencionada, liderada por Juan Casassus, foi fundamental para a formação dos funcionários que ocupariam os postos técnicos nos ministérios da Educação da América Latina na década de 1990, registrando também a presença de futuros funcionários dos organismos internacionais, como o mexicano Juan Prawda, que ganharia relevância como especialista do Banco Mundial⁴¹:

Diría que la que más influyó fue la red de Juan Cassasus (...). Juan Cassasus era el responsable de la red que reunía y discutía los temas de gestión y política, ahí fue invitado a participar de esa red Juan Prawda, él era punto fijo de los seminarios. En eso seminarios se formaron muchos de los que poquito después van a ocupar cargos de viceministros, cargos técnicos en toda América Latina. (Ex-funcionário Unesco, Entrevista 18)

3.5. Os analistas simbólicos

Quem são esses atores que se movimentaram nessas redes de políticas? Eles formaram comunidades de análise e/ou resistência. Essas comunidades se inscreveram num *habitus* específico, ou seja, elas responderam a uma sedimentação histórica, a um sistema estruturado e estruturante que unificou um conjunto de práticas, atitudes e ideologias de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2000), compartilhando significados e sentidos (SIKKINK, 1993). É assim que podemos reconhecer o surgimento dos *analistas simbólicos*,

⁴¹ Juan Prawda aparece como funcionário da Secretaria de Educação Pública do México, e mais tarde como “Task Manager” de vários projetos do Banco Mundial no Chile nas décadas de 1990 e 2000.

caracterizáveis como aqueles cientistas sociais e educadores vinculados entre si pela oposição às ditaduras cívico-militares, que partindo de espaços não-estatais assumem o propósito de desenvolver conhecimentos dirigidos a uma futura tomada do poder. Cecilia Braslavsky e Gustavo Cosse (1996) recuperam esse conceito de analistas simbólicos – citando o sociólogo chileno José Joaquín Brunner – para descrever esse grupo acadêmico político interessado conscientemente no desenvolvimento de conhecimentos destinados ao exercício efetivo do poder, mantendo uma distância crítica em relação a outros atores que exerciam nesse momento a tecnocracia estatal. Esse fórum regional foi se apropriando das temáticas sensíveis da época e construindo uma opção estratégica de abordagem das políticas.

Tanto en el espacio de la elaboración, conducción y puesta en práctica de políticas educativas de Chile, Argentina, Uruguay, Brasil, en menor medida México, y, en cierto grado, otros países, se encuentran estos “analistas simbólicos”, uno de cuyos grupos puede ser denominado el de los “investigadores o intelectuales reformadores”. Los miembros de este subgrupo proceden de instituciones como Flacso y el CEDEL en la Argentina, Cepal en el Uruguay, las Fundaciones Carlos Chagas y Getulio Vargas de Brasil, Flacso, el CIDE y el PIIE chilenos. Este perfil profesional comparte ciertos modos de encarar y de analizar los procesos de Reforma Educativa, por cierto con sus variantes derivadas de su diversidad de posiciones políticas, teóricas, e ideológicas (BRASLAVSKY e COSSE, 1996, p.3).⁴²

⁴² Abraham e Rojas (1997) afirmam que estes organismos formam parte da “corrente principal” da pesquisa educacional da América Latina, a qual estava formada por: Centro de Estudios Educativos (CEE); Departamento de Investigaciones Educativas do Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN) e alguns Centros de Investigación Educativa da Universidad Nacional Autónoma de México; o ICASE da Universidad do Panamá; os Centros de Investigación dos Ministerios de Educación da Costa Rica (CEMIE) e Honduras (INICE); a Universidad Nacional de Costa Rica; o Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE) da Venezuela; o Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (CIUP), o Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) e a Universidad Javeriana desse país; a Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (Flacso) em suas distintas sedes; a Fundação Carlos Chagas, a Universidad Estadual de Campinas e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), do Brasil; o Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO), o grupo Tarea e GRADE do Peru; a Universidade de Buenos Aires na Argentina; a Universidade Católica do Uruguai (UCUDAL), do Chile e de Córdoba; o Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), o Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) e a Corporación de Promoción Universitaria (CPU), do Chile; o Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) da Bolívia e o Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES).

Um dos nossos entrevistados – um importante pesquisador desta rede – descreve essa posição de mediador entre o mundo acadêmico e o contexto das decisões de políticas educacionais:

(...) he participado a lo largo de todo este tiempo en el debate público de las políticas públicas como académico, o más bien como investigador en educación, a través de estudios, a través de publicaciones en la prensa, a través de críticas, de comentarios, es decir, como un intelectual público en el campo de la educación, tomando posición, promoviendo ideas o proponiendo ideas. No he sido funcionario del Ministerio de Educación, no he sido ministro de educación, sino que he tenido esa forma de participación en Chile, y fuera de Chile en procesos similares de reforma, he participado a lo largo de los últimos 20 años como consultor de políticas educacionales, tanto de la OCDE como del Banco Mundial, por nombrar a los dos principales organismos, también he trabajado con la Unesco, he trabajado en cerca de 40 países en distintas regiones del mundo, como consultor (...) (Pesquisador, Entrevista 23).

Bravslavsky e Cosse (1996) acrescentam que, no contexto autoritário, as ONGs, os organismos regionais, as instituições privadas e as federações aproveitaram o fato de que as universidades nacionais – fortemente controladas pelas ditaduras – não eram elegíveis pelas fontes financeiras internacionais para iniciar projetos de pesquisa.

A realidade latino-americana no contexto das ditaduras parecia exigir respostas locais que se transformaram progressivamente em regionais, graças à configuração de uma arena ou campo crítico de políticas educacionais na América Latina. Mas essa crítica não é guiada por um realismo político, opondo-se à hiperpartidarização e burocratização autoritária das práticas governamentais e estatais, para defender políticas de Estado duráveis. Podemos identificar a existência de uma desconfiança na burocracia estatal e sua capacidade de formular criticamente políticas.

A partir das entrevistas realizadas e ampliando a descrição de Bravslavsky e Cosse (1996), é possível construir uma lista identificando alguns dos reformadores reconhecidos como parte desse campo de políticas educacionais e seus âmbitos de atuação: instituição de pesquisa; instituição de definição e execução de políticas públicas nos anos 1990; e/ou organismo internacional.

Quadro 7. Lista de reformadores do campo educacional dos anos 1990				
Pesquisador/ Reformador	País	Instituição de Pesquisa	Instituição de Definição e Execução de Políticas Públicas	Instituição Internacional
Inês Aguerrondo	Argentina	Flasco Argentina	Min.da Educação Argentina	Unesco
Cecilia Braslavsky	Argentina	Flasco Argentina	Min. da Educação Argentina	Unesco
José Joaquín Brunner	Chile	Flasco Chile	Secretaria Geral do Governo do Chile	Consultor BM, BID
Juan Casassus	Chile	Unesco	-	Unesco
Cristián Cox	Chile	CIDE	Mineduc Chile	Consultor BM, BID
Maria Helena Guimarães de Castro	Brasil	Unicamp	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do MEC (INEP)	
Francisco Dellich	Argentina	Clasco	Mineduc Argentina	
Daniel Filmus	Argentina	Flasco Argentina	Sec. da Educação Buenos Aires	
Juan Eduardo García- Huidobro	Chile	CIDE	Mineduc Chile	Consultor BID
Daniel Hernández	Argentina	Ministério de Educação de Argentina	Mineduc Argentina	
Esther Mancebo	Uruguai	Flasco	CODICEN	
Guiomar Namó de Mello	Brasil	PUC São Paulo	Sec. Educ. São Paulo (anos 1980)	BID / BM
Rose Neubauer	Brasil	Universidade de São Paulo	Sec. Educ. São Paulo	
Iván Núñez	Chile	PIIE	Mineduc Chile	
Juan Carlos Tedesco	Argentina	Flasco Argentina	Mineduc Argentina (anos 2000)	Unesco
Germán Rama	Uruguai	Cepal	CODICEN	Cepal
José Rivero	Peru			Unesco
Sonia Scaffo	Uruguai	Universidade Católica do Uruguai	CODICEN	
Simon Schwartzmann	Brasil	NEPP – Universidade de São Paulo	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)	
Ernesto Shiefelbein	Chile	PIIE/ CIDE	Mineduc Chile	Unesco, BM, BID

Quadro 7. Lista de reformadores do campo educacional dos anos 1990				
Pesquisador/ Reformador	País	Instituição de Pesquisa	Instituição de Definição e Execução de Políticas Públicas	Instituição Internacional
Paulo Renato Souza	Brasil	Unicamp	Sec. Educ. de São Paulo	OIT/ BID

Fonte: o próprio autor

A revisão das trajetórias destes pesquisadores e fazedores de políticas ratifica uma acumulação crescente de capital simbólico baseado na capacidade de conexão transnacional, mesmo a partir de suas posições politicamente subalternas. Eles não só constituem o núcleo intelectual da gênese das reformas na América Latina, mas também passam a ocupar, ao longo da década de 1990 – e ainda hoje –, um espaço regional de consultoria e apoio aos processos de mudança educacional – muitos deles assumem posições em bancos internacionais e nos organismos da ONU.

Dentro dos reformadores mencionados, vários deles se tornaram mediadores de conhecimentos – transportariam conhecimento orientado aos processos de decisão de políticas –, desempenhando também um papel de atores nodais, ou seja, catalisariam conhecimentos. Eles aproveitaram seu capital simbólico e de conexão para estabelecer nexos entre redes e incidir em decisões de políticas (BALL, 2008; UÑA et al., 2010; ‘T HART e VROMEN, 2008). Podemos observar trajetórias similares deles através de organismos não governamentais, ministérios da Educação e organismos regionais ou internacionais⁴³.

⁴³ Para fins demonstrativos podemos citar Juan Carlos Tedesco (Argentina), Ernesto Schiefelbein (Chile) e Paulo Renato Souza (Brasil). Juan Carlos Tedesco se destaca quando ingressou na Unesco em 1976, sendo diretor da Oficina Regional de Educação Superior (Caracas, 1982-1986) e da Orealc (Santiago, 1986-1992), diretor da Oficina Internacional de Educação (Genova, 1993-1997), IPE (Buenos Aires, 1997-2004), chegando a ser ministro da Educação da Argentina (2007-2009). Caso similar é o de Ernesto Schiefelbein, que desempenhou o cargo de diretor de planificação do Ministério da Educação do Chile nos anos 1960, fundou o PIIE em 1971 na Pontifícia Universidade Católica de Santiago, para passar depois do golpe de Estado a ser professor visitante da Universidade de Harvard e funcionário do Banco Mundial. No final dos anos 1970 foi coordenador da Rede Latino-americana de Documentação em Educação (Reduc) e pesquisador do CIDE (1976-1985), encarregado de planificação de educação do Banco Mundial (1985-1987), coordenou o Sistema Regional de Informação em Educação da Orealc (1988-1992), foi nomeado ministro da Educação do Chile (1994). Paulo Renato Souza atuou na OIT, na Secretaria do Estado de São Paulo nos 1980 e depois nos anos 2000, foi reitor da Unicamp (1986-1990), chefe de operações e depois vice-presidente do BID (1991-1994), para assumir o Ministério da Educação e Cultura do Brasil durante sete anos (1995-2002). Para Picazo

O tecido de relações estabelecidas não é linear, está cruzado por idas e vindas de âmbito público e privado, nacional e internacional, além de serem trajetórias atravessadas pelos contextos políticos de cada país. A produção de políticas aparece associada a uma diáspora de ideias políticas (e de um *habitus*) cada vez mais regional e cosmopolita dos fazedores de política ou *policy makers* (DEZALAY e BRYANT, 2002), que tomam como referência uma comunidade de fazedores de políticas muito mais vasta – uma comunidade de ordem global. Estes agentes e seus conhecimentos de políticas fluem a grande velocidade através do mundo (LINGARD et al., 2005).

3.6. O surgimento de uma agenda latino-americana

Essa geração de reformadores da educação da América Latina surgiu nos anos 1980 associada a um pragmatismo – ou *realismo político* (PICAZO, 2001) – que colocou as temáticas de descentralização, democratização, financiamento da educação e também o desenvolvimento do ensino superior como parte de suas preocupações centrais. Um dos nossos entrevistados relata as problemáticas fundamentais dessa rede de pesquisadores orientados para as políticas:

¿qué es lo que origina esa red? Ella está interesada en la modernización de los sistemas de educación, preocupada por cierto de la calidad, la equidad y la eficiencia interna de estos sistemas. Por lo tanto, era gente no apegada a ciertas nostalgias de cómo funcionaban los sistemas hace 30 o 40 años, que no cree que haya sido un momento dorado de la educación en América Latina, sino todo lo contrario, que fue un momento excluyente, donde los sistemas eran completamente elitistas, donde la mayor parte de la población estaba excluida, y donde los procesos actuales de masificación educacional eran extraordinariamente interesantes, que cambian radicalmente la fisonomía de los sistemas, y donde hay que buscar nuevas formas de gobierno, nuevas formas de gestión, y por lo tanto también nuevas formas de conceptualizar (...), ya no tenía sentido tener nostalgia de algo que ya no podía ser. (Pesquisador, Entrevista 23)

(2007), o principal mediador foi José Joaquín Brunner, que conseguiu elaborar uma proposta de acordo de reforma modernizadora mais abrangente, economicista, pragmática, instrumental.

Uma ex-funcionária do Banco Mundial e do BID entrevistada ressalta que essas temáticas eram debatidas nessas redes de reformadores que careciam de experiência nos aparelhos de Estado:

Era um momento em que se discutia muito a descentralização, obviamente que em cada país era diferente de acordo com a história e o contexto político-institucional dos países, mas que se discutia muito, descentralização, democratização e participação. Eram, digamos assim, as palavras de ordem mais forte. Isso num momento em que ninguém tinha muita experiência no aparelho de Estado. (Ex-funcionária do Banco Mundial e BID, Entrevista 31)

O avanço deste grupo aconteceu num subcontexto antiautoritário que traduziu a pesquisa educativa desenvolvida nas redes de analistas simbólicos, em medidas e instrumentos, ou seja, em programa de governo (PICAZO, 2001). As redes progressivamente foram se convertendo em redes de políticas, ou seja, em redes que tinham a oportunidade de não só compartilhar informação, tecnologia e serviços, mas também de melhorar a capacidade de implantação de soluções (AGRANOFF, 2003). O contexto de redemocratização dos países estava conduzindo essas redes a posições de poder no Estado.

A ausência de experiências na administração do aparelho estatal e a carência de modelos alternativos marcaram um contexto favorável para que as experiências em países fora do espectro latino-americano indicassem caminhos possíveis de gestão. Por outro lado, o laboratório de políticas neoliberais do Chile era um caso emblemático para a análise de todas essas dimensões, além de sediar muitos dos encontros dessas redes. O Chile assume um efeito de demonstração de políticas – a favor ou contra determinados caminhos –, aspecto relevante para a regulação de políticas desse momento na América Latina, que se conectava com os processos iniciados em outros países da Europa. Uma de nossas entrevistadas destaca o valor da experiência acumulada de políticas do Chile a partir da ditadura:

(...) eu vi que rumo estavam tomando as grandes reformas educacionais da Inglaterra, que eram muito semelhantes em algumas coisas à reforma do Chile, mas a Inglaterra era um governo conservador, era Margaret Thatcher, e a reforma tinha vários pontos em comum não só com o Chile, senão também com a França, como com a Finlândia, que depois veio a ser

uma das primeiras do mundo, com a reforma da própria Itália. Então a municipalização foi uma coisa que o Chile fez, o sistema Simce desde o início foi colocado como um modelo, tanto que o Simce é muito anterior que os outros sistemas de avaliação do continente. Nas questões da reforma, [o Chile] era tido como uma experiência importante para outros países conhecer, embora sabendo que obviamente as condições do Chile eram diferentes das dos demais países. (Ex-funcionária do Banco Mundial e BID, Entrevista 31)

Poderíamos afirmar, para o propósito desta pesquisa, que o momento de maturação ou consolidação discursiva e propositiva deste movimento reformador foi a publicação em Santiago do livro *Educación e conocimiento: eixo da transformação produtiva com equidade* (1992)⁴⁴, elaborado pela aliança Unesco-Cepal – especificamente liderado por Fernando Fajnzylber (Cepal) e Juan Carlos Tedesco (Unesco) –, mas que retratou as diversas preocupações político-técnicas das redes de reformadores da década de 1980. A tentativa deste documento foi apresentar uma alternativa ao neoliberalismo, colocando novamente a teoria do capital humano na frente, e vislumbrando a participação de outros atores além do Estado a cargo da educação. Nesta perspectiva, o Chile já apresentava várias características do que seriam as recomendações emanadas da Cepal e dos organismos internacionais (RUIZ, 2010).

Uma funcionária entrevistada do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal) argumentou sobre a grande relevância estratégica que assume tal documento no desenvolvimento das políticas dos anos 1990:

(...) el año 92 sale la transformación productiva con equidad, y ahí se va delineando un nuevo paradigma de desarrollo educativo, que empieza a cobrar fuerza, porque quienes lo lideraban era gente muy competente, o sea, ese documento de la Cepal lo escriben Fajnzylber, Germán Rama, Juan Carlos Tedesco, José Joaquín Brunner y Ernesto Ottone, y estableció cuáles era las situaciones en que nos movíamos. (Funcionária do Preal, Entrevista 4)

⁴⁴ Dois anos antes a Cepal havia publicado em Santiago o documento “Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de America Latina y el Caribe en los años noventa”, sintetizando a proposta econômica programática deste organismo para a América Latina. O texto de 1992 se articula perfeitamente com a perspectiva econômica enunciada em 1990.

Um pesquisador argentino entrevistado ressalta a poderosa articulação da Cepal e Unesco no nascimento de uma agenda latino-americana de políticas educacionais:

(...) ese proyecto [aliança Unesco-Cepal] marca una nueva agenda para América Latina, donde gran parte de sus elementos es lo que aparece en la reforma de los 90. En los años 80 ese proyecto empieza hablar de la calidad. La calidad no la inventó la reforma chilena, ni la inventó Pinochet, fue una reflexión latinoamericana sobre qué es lo que se había pensado en los 70, los sistemas se habían expandido, y a pesar de la crisis centroamericana, la educación se expandió. Los problemas ya no tenían que ver con la inclusión, el problema era qué aprenden los que están adentro. Esa agenda se forma en los años 80, cuando en América Latina había dictaduras. Un ámbito para las discusiones era en el marco de este proyecto, las otras eran las discusiones que se daban en México en el exilio, con intelectuales chilenos, argentinos, bolivianos. (Pesquisador, Entrevista 36)

A síntese intelectual destes economistas e sociólogos que concebem este documento consagrou o novo predomínio das ciências econômicas, transformando o tipo de discussões que se dariam no campo das políticas educacionais na América Latina. Um dos nossos entrevistados que participou da redação do documento descreve essa relação entre economia e educação:

(...) había que tener otro tipo educación, y había que modificar los planteamientos, mirar mucho más a los procesos de desarrollo económico-social, de ese tipo, en el fondo la idea de vincular más educación a los procesos económicos, que siempre estuvieron, pero que ahora lo eran más explícitamente. (Ex-funcionário da Unesco, Entrevista 26)

Este documento se constituiu numa referência e parâmetro obrigatório das pesquisas e das análises efetuadas durante toda a década de 1990, como bem constata Krawczyk (2002) em seu estudo das avaliações dos organismos internacionais das reformas educacionais produzidas no México, Chile, Argentina e Brasil nesse período.

3.7. Transição política: a pressão da governabilidade

A transição política no Chile começou muito antes da queda do governo de Augusto Pinochet. O consenso político-intelectual foi facilitado pela possibilidade de debate paraestatal dada entre os *think tanks* representativos das diversas forças políticas do governo e da oposição⁴⁵. A ação destes políticos intelectuais, gestores e economistas – muitos dos quais se tornaram políticos – baseou-se em suas experiências como pesquisadores e nos nexos com as redes internacionais, o que dotou a transição política chilena de uma linguagem moderna, ajudando os políticos a se reinstalarem na arena pública (MONTECINOS, 1997).

A geração do consenso implicou o abandono da hiper-ideologização das décadas de 1960 e 1970 (SUASNABAR, 2010), resultando na renúncia a qualquer tentativa de restauração desse Estado pré-1973 (BRUNNER, 1990).

O consenso político implicou para o Chile continuar com as políticas já implantadas nas décadas de 1970 e 1980, que concordavam com as sugestões promovidas através do Consenso de Washington (1990) e que especificavam que era necessário para a América Latina completar uma transição entre os populismos e um novo realismo político (WILLIAMSON, 1990). Paradoxalmente, o diagnóstico que sustentava a introdução das reformas estruturais não combinava com as propostas dos pacotes de reformas, como bem pontua Moraes (2003):

Os países aos quais se recomenda o pacote de reformas são qualificados como portadores de instituições “fracas” ou “viciadas”, que teriam gerado poderosos obstáculos à inovação, ao dinamismo, à equidade, a tudo aquilo enfim que faz ou fez a virtude das sociedades modernas (aquelas desde há muito moldadas pelo mercado livre). Ao mesmo tempo, e também por isso, o pacote de reformas recomendado no *report* é, a toda prova, uma obra para semideuses – exige um conjunto de instituições (e um Estado) simplesmente hercúleo. (2003, p. 124).

⁴⁵ Este consenso foi facilitado pela condução de Edgardo Boeninger – membro do Centro de Estudios para el Desarrollo CED e ex-reitor da Universidade do Chile –, que reuniu diversos intelectuais das forças políticas da época. Dentre os principais, estavam: Alejandro Foxley (Cieplan); José Joaquín Brunner, Enrique Correa, Angel Flisfisch, Manuel Antonio Garretón e Norbert Lechner (Flacso); Eugenio Tironi (Centro de Estudios Sociales y Educación SUR); e Felipe Larraín (CEP) (DEZALAY e BRYANT, 2002).

Este Estado em construção se inseriu numa economia de mercado aberta e integrada comercial e financeiramente à economia mundial, fato que estaria na base da perda progressiva de força transformadora (GUARDIA, 2009)⁴⁶. Por outro lado, no núcleo do desenvolvimento do país ficou ancorada a tensão entre os objetivos maiores de desenvolvimento econômico – a competitividade e a abertura dos mercados internacionais – e a integração das majorias mais pobres da população (EGAÑA, 2003).

Essa opção pela criação de uma terceira via resultou, no setor educacional, na aceitação do marco legal instaurado pelo neoliberalismo da ditadura e, também, na ativação do Estado para modificar os processos de ensino-aprendizagem, os modelos educativos, neutralizando a atuação dos sindicatos (STOLOWICZ, 2005). Tal opção não significou necessariamente uma harmonização clara para todos os atores envolvidos no novo governo democrático. As duas cabeças mais visíveis das políticas educacionais chilenas dos anos 1990 – Cristián Cox e Juan Eduardo García-Huidobro – foram expressão da tensão interna entre duas visões que conviveram nos aparelhos burocráticos do Ministério da Educação.

Segundo Cox (1997), o projeto dos centros acadêmicos independentes dos anos 1980, referidos anteriormente, já havia superado em seus trabalhos o papel docente do Estado, tentando ir além desse modelo e do modelo neoliberal:

As origens de tal contexto [as políticas e as condições educacionais do Chile dos 1990] remontam a mais de uma década de pesquisa e desenvolvimento em centros acadêmicos independentes, opostos ao governo autoritário, que, no final dos anos 80, tinham categorias e orientações que buscavam superar, tanto o “estado docente” pré-reforma neoliberal, quanto um sistema descentralizado, sem um núcleo capaz de orientá-lo para novos níveis de qualidade zelando, ao mesmo tempo, pela equidade. (COX, 1997, p.7)

Para García-Huidobro, porém, o Estado assumia um novo papel, passando a se definir como um “Educador” que tem por função não só prescrever ou ditar normas – regulamentar –, mas persuadir e orientar (GARCÍA-HUIDOBRO e SOTOMAYOR, 2005). As diferenças entre os dois polos estariam dadas pelo grau de intervenção nas escolas. Cox estaria do lado da autonomia das escolas – políticas promovidas nos projetos com o Banco

⁴⁶ Fazio e Parada (2010) acrescentam que essa perda da capacidade de transformação afetou até o papel subsidiário e regulador do Estado, o qual ficou sem um plano de desenvolvimento.

Mundial – e García-Huidobro, do lado de intervenções diretas, como foi o caso do Programa das 900 Escolas que ele mesmo coordenou. Por outro lado, nessa discussão sobre o papel do Estado na educação, a direita política rejeitou qualquer tipo de papel “Educador” do Estado, acrescentando que o dever do Estado era assegurar o provimento de educação de uma qualidade mínima para todos – esta definição colocou as políticas educacionais dos 1990 no centro das críticas desse setor político, por serem consideradas muito centralizadoras (LARROULET, 2006).

As políticas educacionais dos anos 1990 se contextualizaram na necessidade de assegurar a governabilidade do sistema educacional. A governabilidade foi um conceito síntese introduzido na década de 1990 e difundido pelo Banco Mundial (MUÑOZ GOMÁ, 2007) para explicar a política de consensos entre diversos setores da sociedade em prol da consecução de políticas de Estado – e não políticas de um governo em particular, suscetíveis de serem mudadas. O ex-presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) explicava na Cúpula Ibero-americana de 1996, em Santiago – cuja temática central foi a “Governabilidade para uma democracia eficiente e participativa” –, que os consensos essenciais para a governabilidade democrática deviam considerar tanto as regras de jogo sobre a tomada das decisões – a forma de resolução de conflitos – como os temas da agenda pública – os quais não seriam de exclusiva responsabilidade do Estado, mas de todos os atores sociais. Regras de jogo e temáticas deviam nascer de acordos que incluíssem amplos setores da sociedade, além da coalizão de governo (FREI, 1997).

3.8. A reforma educacional: o laboratório em questão?

Esse consenso político e econômico teve sua expressão nas áreas sociais. No âmbito propriamente educacional, teve sua gênese antes do fim da ditadura, sob a liderança do CIDE, acompanhado pelo PIIIE, os quais organizaram encontros e seminários entre 1984 e 1989 (PICAZO, 2001). Nessas oportunidades os funcionários do Ministério da Educação da ditadura e os principais centros de pesquisa opositores geraram os primeiros acordos de políticas que guiariam mais tarde o devir dos anos 1990. O primeiro consenso foi a marginalização do papel central do Estado no desenvolvimento de políticas – dentro de uma

estratégia de devolução para órgãos não governamentais de atividades e processos decisórios (GLAVANIS, 2002).

Este consenso operou como um processo de legitimação técnica da emergência da nova governança do sistema educacional de tipo pós-burocrático. Um de nossos entrevistados, que participou dessas discussões anteriores à queda da ditadura, lembra esse processo e mudança na concepção do papel do Estado:

Patricio Cariola hizo un seminario de alto vuelo, invitando a la gente del gobierno militar, que todavía era gobierno, y gente del PIIE y del CIDE, para discutir políticas, en el entendido que había que hacer políticas de Estado. Y resultó realmente fascinante porque los cruces que se dieron fueron no los que uno hubiera esperado. La división de izquierda y derecha se diluyó completamente. La gente de derecha que venía del ministerio, del nivel de subsecretaría, Gonzalo Vidal⁴⁷ participó, se sinceraron y dijeron por qué no habían podido privatizarlo todo; y en este otro lado había algunos que decían que había que fortalecer la educación a nivel municipal, local. Nadie se la jugó por volver al Estado, estoy hablando de intelectuales del CIDE, y del PIIE. De modo que a fines del 89, ya estaba delineado el asunto. Yo diría que lo fundamental era no mirar al Estado como se miraba antes. El Estado desaparece como actor fundamental en términos de contenido para toda esta corriente. (Ex-funcionário da Unesco, Entrevista 18)

Um mês antes das eleições presidenciais de 1989, no Chile, o Instituto de Cooperação Ibero-americana (ICI) da Espanha e o Programa Interdisciplinar em Educação (PIIE) do Chile organizaram em Santiago o Seminário “As reformas educacionais nas transições democráticas”, reunindo vários representantes dessas redes de analistas simbólicos da região dos anos 1980⁴⁸, os quais – no caso dos chilenos – se projetavam para a ocupação de postos no novo governo. Na introdução do texto das memórias do seminário, destaca-se este fato:

⁴⁷ Gonzalo Vial, historiador chileno, ex-ministro da Educação da ditadura, entre 1978 e 1979.

⁴⁸ A participação de muitos destes pesquisadores e fazedores de políticas foi sugerida pela Unesco. Na lista de expositores encontramos, além dos espanhóis: Cecilia Bravslavsky (Flacso Argentina), Guiomar Namó de Melo (deputada estadual de São Paulo), Carlos Filgueira (CIESU, Uruguai), Ana Vitar (assessora da Direção de Planejamento do Ministério da Educação e Justiça da Argentina), Luis Battistoni (presidente do Conselho de Educação Primária do Uruguai), Eugenio Rodríguez (OEI). Do Chile participaram: Carlos Eugenio Beca (PIIE), Alfredo Rojas (CIDE), Gabriel de Pujadas (Partido Demócrata Cristão do Chile), Gonzalo Figueroa (Partido Radical do Chile), Juan Eduardo García-Huidobro (Partido pela Democracia), Fernando Mena (Partido Amplo de Esquerda Socialista do Chile) (RICHARDS, 1990).

O Seminário teve o valor de possibilitar uma reflexão sobre o tema da transição democrática em educação, levando em consideração a experiência espanhola, a dos países sul-americanos, como a Argentina, o Brasil e o Uruguai e os propósitos que animavam neste encontro os setores democráticos chilenos, que depois assumiram o governo. (RICHARDS, 1990, p. 5)⁴⁹

Enquanto esses atores da oposição se preparavam para uma eventual chegada às posições políticas executivas, entre 1988 e 1990 a ditadura chilena consolidou legalmente as medidas impostas durante todo seu governo em matéria educacional através da Lei N° 18.956, de reestruturação do Ministério da Educação (8 de março de 1990), e a Lei N° 18.952, Orgânica Constitucional de Ensino (10 de março de 1990, um dia antes da posse do novo governo). Especialmente esta última lei forma parte das chamadas “leis de amarre”, pelas quais a ordem autoritária ficou ancorada no sistema educacional⁵⁰.

A LOCE consagrou uma série de mecanismos como: a livre eleição de escolas – sob a responsabilidade dos pais realizar boas ou más eleições –; distribuição dos recursos públicos subvencionando a demanda (*voucher*), não fazendo a diferença entre escolas públicas e privadas; a descentralização das escolas (municipalização), permitindo a seleção de alunos (SANTA CRUZ, 2006). Nesta normativa, o “sostenedor” (mantenedor) de escola instala-se no centro da liberalização do sistema escolar, sem maiores condições para exercer o papel de administrador (e dono) de escola, ele tem a liberdade de abrir, organizar e fechar escolas. Essa lei configurou os limites em termos de reformas possíveis para as novas reformas educacionais dos anos 1990. A maior parte dos nossos entrevistados que desempenharam funções no Ministério da Educação do Chile nos anos 1990 relataram que tiveram de desempenhá-las dentro do desenho de políticas da ditadura, mesmo se tivessem

⁴⁹ Tradução própria do texto original em espanhol.

⁵⁰ A estabilidade da ordem constitucional durante a ditadura de Augusto Pinochet implicou que as possibilidades de mudanças fossem quase impossíveis sem grandes acordos políticos no Congresso Nacional entre a direita e a Concertación. O quórum para mudar as leis em nível constitucional – como foi a LOCE – foi fixado em 66%, exigência impossível de ser alcançada pelos governos da Concertación durante os 20 anos em que estiveram no poder. Além disso, a eleição dos representantes para o Congresso Nacional estava sujeita ao sistema binominal, complexo sistema de regulação política, no qual a direita conseguiu igualar ou superar o número de representantes no Senado e na Câmara dos Deputados – mas muitas vezes obtendo menos votos que a Concertación. O poder político e econômico da ditadura ficou ancorado em disposições autoritárias contidas no texto constitucional. Apesar das múltiplas reformas posteriores, não se conseguiu mudar a substância (RUIZ-TAGLE, 2006).

feito oposição a elas na década anterior. Um dos nossos entrevistados acrescenta que, em 1990, não havia condições para mudar os pilares instalados na ditadura:

Los 80 [as políticas educacionais implantadas pela ditadura] no es políticamente lo que es este grupo, “¿ah entonces pero cómo es que no echaron abajo la municipalización en la primera mitad de los 90?”, eso es otra pregunta y otro tema. Y yo creo que la respuesta está en lo que estamos viviendo [os movimientos de protestos estudiantis de 2011], tú necesitabas un movimiento de placa tectónica para mover eso, y no lo podías ni insinuar desde el gobierno si quieres tener un nivel de gobernabilidad razonable. (Ex-funcionário do Ministério da Educação do Chile, Entrevista 1)

O novo governo significou uma oportunidade histórica para que aquele setor marginalizado a posições de analistas simbólicos se transformasse em fazedor de políticas:

El período de la transición desde el régimen autoritario a la democracia represento la oportunidad para muchos grupos que mantenerse al margen hasta entonces de participar en la formulación de la política educacional del gobierno democrático. (...). Para muchos de nosotros parecía la utopía hecha realidad, debido a que durante los 16 años de la dictadura dedicamos esfuerzos para construir una base sólida de conocimientos sobre nuestra realidad educativa que sirviera de insumo para la formulación de políticas. Esto que constituía una esperanza, se transformó en realidad y parecía un sueño. (FILP, 1994: 186-187 e 246)

As políticas criadas durante a ditadura – a municipalização, a introdução dos vales escolares, as provas padronizadas, o incentivo ao empreendimento privado e a igualdade de tratamento entre escolas públicas e privadas – são lidas sob a perspectiva de assegurar continuidade – e dar governabilidade ao sistema educacional. Assim, uma das principais figuras da Reforma Educacional dos anos 1990 explica o caráter conservador da visão política dos novos governos:

El gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981. Esta opción se tomó a pesar de las expectativas del profesorado de que ello ocurriera, y a pesar del origen e implementación autoritarios de ambos cambios. Junto con ello, la nueva administración consideró positiva la existencia del sistema de medición de logros de aprendizaje, y utilizó de inmediato la

información que este producía para establecer su primer programa compensatorio. (COX, 2005, p. 36)

A nova racionalidade tecnoburocrática deu um lugar preponderante aos intelectuais e especialistas nos postos da gestão educativa, desfazendo em certa medida a fronteira entre intelectual e intervenção política, ou, dito de outro modo, entre o intelectual crítico e a burocracia (SUASNÁBAR, 2006)⁵¹. Encontramos figuras que transitam entre estas duas identidades, atuando entre os campos científico e técnico-político. Os especialistas diversificam sua participação em instâncias formais e informais do campo de políticas. Os atores formais são aqueles que assumem posições nas estruturas estatais – conselhos, congressos ou câmaras de representação, aparelhos burocráticos etc. –, enquanto os atores informais são aqueles que se desenvolvem no âmbito privado ou social como a mídia, os movimentos sociais, os *thinks tanks* (UÑA et al., 2010).

No caso do Chile, vários pesquisadores do CIDE – que, como já vimos, trabalharam em experiências de educação popular durante a ditadura e coordenando a rede latino-americana Reduc – são convocados a desempenhar funções centrais no Ministério da Educação de 1990. Sergio Martinic, um dos ex-diretores do CIDE, acrescenta:

El CIDE contribuyó directamente al diseño de los primeros programas de la Reforma y varios de sus más destacados investigadores asumieron altas responsabilidades en el Ministerio de Educación. Por ejemplo, las ideas y experiencias del CIDE influyeron en el Programa de las 900 escuelas; en los programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media y en diversas iniciativas no convencionales de educación inicial, y de trabajo con la familia, entre otras. (MARTINIC, 2004)

Estes atores desempenharam um papel de mediadores em um duplo sentido: na decodificação da complexidade da relação entre o setor educacional e o projeto global do país através de uma filosofia da ação; e na recodificação dessa relação global-setorial em normas e critérios de intervenção pública (PICAZO, 2007). Uma pesquisadora do CIDE entrevistada descreve esse trânsito, destacando a função do CIDE:

⁵¹ Podemos afirmar que os analistas simbólicos foram intelectuais ou especialistas que assumiram o papel de agentes de circulação de noções referentes à ordem social, apoiados e legitimados pela posse de um saber específico (SUASNÁBAR, 2006, 2010).

parte importante de los investigadores del CIDE se fueron en los 90 al Ministerio [de Educação], Juan Eduardo, Cristian Cox, Pepe Weinstein, Horacio Walker, todos ellos partieron desde el CIDE a insertarse en el Ministerio, en la llegada a la democracia, todo lo que tiene que ver con el P 900, el Mece rural, el currículum. Cox es el ideólogo de todo lo que tiene que ver con la reforma curricular; por otro lado el tema de básica, es claramente la línea que si siguió con Juan Eduardo, y quien lo acompañó en ese equipo. O sea, siempre hubo, es lo que yo percibí cuando llegué, una relación muy directa entre el Ministerio y el CIDE, o con la gente que quedó en el CIDE. (Pesquisadora CIDE, Entrevista 20)

Um aspecto relevante para o transcurso das políticas educacionais dos anos 1990 é o estabelecimento de um consenso básico entre os pesquisadores: a focalização em situações “micro-educacionais”, aspecto que permitia gerar certa comunhão em meio às diversas observações científico-políticas dos pesquisadores de centro-esquerda. Segundo a análise de Picazo (2001), a aula passa a ser o centro do processo de discussão e de elaboração de políticas, acrescentando que esta característica se viu favorecida graças aos requisitos solicitados pelos organismos de financiamento internacional para o desenvolvimento de projetos, isto é, ser projetos de pesquisa de enfoques precisos, orientados a gerar políticas públicas concretas. As novas lideranças do Ministério da Educação estavam formadas, como já vimos, na disciplina do financiamento internacional de projetos nos centros de pesquisa independentes, nas ONGs e nos nascentes *think tanks* opositores à ditadura, pelos quais a adaptação aos requerimentos dos bancos foi um processo relativamente fácil. Abordaremos com maior profundidade essa relação mais adiante, quando analisaremos a relação do Chile com os bancos.

Segundo Picazo (2001), durante quase duas décadas foi possível observar uma estreita relação entre pesquisadores educacionais e os futuros responsáveis da gestão educacional na democracia, os quais apresentam trajetórias de vida similares: formaram-se nas mesmas universidades e tiveram experiências de exílio (interno ou externo); desenvolveram um novo estilo de formulação e de transformação do sistema educacional de políticas: o consenso, que pautou a implantação do modelo de governo *concertacionista*. Estes atores formaram parte de uma comunidade epistêmica construída numa base de autoridade científica que, sendo uma forma de capital, pode ser acumulada, transmitida e

reconvertida (BOURDIEU, 2000) – característica que explicaria a transição possível entre saber científico e saber técnico-político.

Os analistas simbólicos ingressaram no aparelho estatal em diversas posições, tanto dentro do Ministério da Educação quanto em instâncias de regulação de políticas, como foi o caso de diversas comissões transitórias. Estas duas instâncias tiveram a responsabilidade de construir consensos técnicos e políticos que possibilitaram a governabilidade do sistema que tentou combinar as duas ondas de políticas de reforma educacional ideologicamente em conflito (OCDE, 2004), que foram iniciadas, como já vimos, fora do âmbito do estado durante a ditadura militar. Seguindo a Teoria da Regulação Social (BARROSO, 2005), podemos afirmar que esses atores tentaram gerar equilíbrios entre os diversos interesses envolvidos, num contexto em que as novas políticas iniciadas e a concepção de uma nova reforma pretendeu gerar ajustamentos às regras do jogo para orientar o sistema. As regras não são o resultado somente de uma negociação (sempre pela ação coletiva), mas são a condição mesma dessa negociação, já que é a regra que permite sair de uma negociação infinita (GROUX, 2003; HATCHUEL, 2003). O consenso foi a ferramenta fundamental para criar as novas regras do jogo da educação chilena na democracia, e as redes de analistas simbólicos ocuparam uma posição privilegiada na arena de políticas para negociar.

Podemos reconhecer os dois componentes da regulamentação, o seu aspecto normativo – produção de regras como processo de intercâmbio e cooperação social, isto é, a reforma educacional e suas políticas – e o cognitivo – as categorias e os sentidos interativos de uso e de interpretação da realidade (REYNAUD, 1979), ou seja, no caso do Chile, as ideias de imutabilidade das bases estruturais do sistema e a necessidade de gerar medidas corretivas das consequências nefastas de sua aplicação. Esses elementos são fundamentais para a compreensão do interesse internacional no processo chileno após a queda da ditadura.

O papel de José Joaquín Brunner – o principal impulsor dos conceitos de analistas simbólicos e intelectuais públicos – foi essencial nesse momento. Ele presidiu comissões de ordem multissetorial que tiveram como missão fundamental abrir espaços de diagnóstico,

debate, consulta, análise e proposta⁵². Uma dessas comissões expressava assim sua inspiração:

El grupo de profesionales, educadores, académicos y empresarios que integramos el comité hemos puesto en común nuestros diferentes puntos de vista y opiniones –sobre la sociedad, la educación y el sentido de la aventura humana-, de modo de alcanzar un sólido consenso en lo fundamental, apartando matices y superando posiciones que legítimamente nos separan. Hemos buscado activamente ese acuerdo impelidos por la urgencia de actuar. (COMITÉ..., 1994, p. 19)

Para Picazo (2007), o governo chileno não buscou gerar um debate nacional e vinculante, sendo estas comissões uma fórmula para combinar participação e governabilidade, convertendo-se num foro-arena da comunidade de políticas educativas: uma inovação que distinguiu o Chile diante dos países vizinhos.

Essas comissões ajudaram a legitimar internamente no país o consenso político originado nos anos 1980 e o conjunto de políticas nascidas na mesa de trabalho dos formuladores de políticas chilenos, com a participação de organismos internacionais, os quais se articularam mais tarde na nova reforma educacional (1996).

A transcendência regional da procura de consensos de governabilidade democrática dos sistemas educacionais foi uma das principais temáticas dos analistas simbólicos a partir de meados dos anos 1990. O ex-diretor da Orealc Juan Carlos Tedesco publicou em 1995 o livro *Hacer reforma. El nuevo pacto educativo*, que sintetiza esses esforços por garantir a continuidade de políticas:

(...) las exigencias futuras del cambio educativo permiten postular la hipótesis según la cual la alternativa la reforma tradicional y las revoluciones de diferentes signos será una estrategia de cambio por acuerdo, consenso, por contrato entre los diferentes actores sociales. En una sociedad diferenciada y respetuosa de las diferencias, pero también cohesionada a partir del acuerdo sobre ciertas reglas de juego básicas, la concertación acerca de las estrategias educativas permite, por un lado, superar la concepción según la cual educación es responsabilidad de un solo factor, por otro, garantizar el nivel adecuado de continuidad que exige la aplicación de estrategias de mediano y largo plazo. (1995, p. 183)

⁵² Estas instâncias foram: Comissão de Estudo do Ensino Superior (1990) e Comissão Nacional de Modernização da Educação (1994).

Esses acordos entre o setor público e os atores privados abarcaram diversas áreas das políticas do Estado – político, social, econômico e cultural – e separaram os domínios da elaboração, gestão ou implementação e avaliação das políticas (FREI, 1997). Assim, o Chile continuava experimentando modificações do programa do laboratório neoliberal, mas sem romper com ele.

Cristián Cox, um dos principais ideólogos e técnicos da reforma educacional chilena dos anos 1990, fazia uma análise otimista da força de mobilização dos consensos no país em 1997, num documento patrocinado e promovido pelo Preal:

O que deve ser sublinhado é que, pela primeira vez em um século, os consensos sociais e políticos sobre a centralidade e a natureza das mudanças requeridas na educação escolar parecem assegurar que o sistema pode contar com o longo tempo necessário para que tal mudança cultural tenha lugar, e com um contexto de políticas que assegure a manutenção do impulso transformador. (COX, 1997, p. 26)

4. UM LABORATÓRIO NA DEMOCRACIA: A REESTRUTURAÇÃO DO CAMPO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nas páginas anteriores examinamos as condições históricas e políticas que levaram o Chile a tornar-se um território de experimentação de políticas educacionais de cunho neoliberal: o laboratório. Este conceito se inscreve em uma trajetória histórica que tem tido diversas formas: a revolução em liberdade e a reforma educacional promovida pela Aliança pelo Progresso, a revolução socialista e o projeto de Escola Nacional Unificada; e, depois, as políticas neoliberais que destruíram a versão anterior do “laboratório”, impondo um novo projeto social e políticas ensaiadas pela primeira vez no mundo.

A metáfora do “laboratório” ajuda-nos a compreender o interesse regional e internacional que tem acompanhado as diversas versões. Neste capítulo, procuramos compreender as bases do processo de regionalização e internalização das políticas educacionais chilenas a partir das aberturas políticas, do papel das agências internacionais – especialmente o Banco Mundial – e de como as redes que examinamos antes continuaram atuando, mas agora como redes de políticas, isto é, com a responsabilidade de elaborar e implantar políticas.

4.1. A reinserção internacional do Estado chileno

O fechamento político do Chile durante 17 anos implicou a retirada do Estado da participação em organismos internacionais. Como já observamos, em grande medida as relações políticas continuaram através de redes de solidariedade e apoio aos opositores, dentro e fora do país. O retorno à democracia em 1990 e o consequente processo de transição significaram o início de um processo de reinserção do Chile e uma atitude positiva dos outros países da região à retomada de relações de colaboração com o Chile e à participação chilena nos organismos internacionais.

A difícil saída política do Chile da ditadura implicou, para um de nossos entrevistados, a urgência do novo governo em ser reconhecido e apoiado por outros países, para enfrentar assim a ameaça interna ainda vigente dos militares e da direita:

(..) mi impresión es que Chile necesitaba tener un buen soporte externo frente a eventuales contingencias internas. Para Chile era importante contar con apoyo externo frente a eventuales conflictos con los militares. (Ex-ministro da Educação do Chile, Entrevista 15)

A cada ministério podia corresponder uma parte dessa missão de reinserção internacional. Uma de nossas entrevistadas reconhece alguns sinais lançados pelo Ministério das Relações Exteriores do Chile no sentido da conveniência de entrar decididamente nos cenários internacionais:

Nosotros tuvimos orden de la Cancillería, que tampoco era una orden tan explícita, pero se entendía, era de inteligencia básica, que había que copar todos los escenarios internacionales, y eso nos ayudó mucho como oficina para poder trabajar con los ministros. (Funcionária do Ministério da Educação, Entrevista 1)

Nesse contexto de reconstrução de confianças e de avanços dentro do possível⁵³ na Oficina de Relações Internacionais do Ministério da Educação do Chile (ORI), ganhou importância a ideia da reinstalação do nome do Chile no circuito internacional. Uma das funcionárias desse organismo destaca o fato de que, na década de 1990, parte importante dos ministros da educação deu um papel relevante às relações internacionais, questão não evidente para a administração pública:

(...) el tema internacional, por lo menos en este Ministerio, y creo que no debe ser nada de diferente en los otros, que no sea Relaciones Exteriores obviamente, el tema internacional es enormemente difícil trabajar, salvo excepciones, como el caso de Ricardo Lagos y Jorge Arrate como ministros, que habían estado fuera de Chile, en alguna medida Sergio Molina y Sergio Bitar. O sea que tienen una experiencia internacional, entonces ellos lo dan por hecho. (Funcionária do Mineduc, Entrevista 1)

A experiência internacional dos ministros foi identificada como um facilitador na abertura da gestão do ministério nessa dimensão. A nomeação de Ricardo Lagos como o primeiro-ministro na democracia foi fundamental para dar visibilidade ao Ministério da

⁵³ “Justiça na medida do possível” foi uma das frases mais lembradas do presidente Patricio Aylwin (1990-1994), que sintetiza os alcances reais que tinha a reconstrução democrática no Chile nessa época.

Educação, nacional e internacionalmente. Lagos recebeu seu título de advogado na Universidade do Chile e fez seu doutorado em economia na Universidade de Duke (Carolina do Norte, Estados Unidos)⁵⁴. Ele assumiu o cargo de ministro da Educação em condições de crise de financiamento no primeiro ano de gestão, mas conseguiu doação das agências de cooperação da Suécia e Dinamarca para impulsionar o Programa das 900 Escolas, conduzido por Juan Eduardo García-Huidobro.

A força de Lagos ajudou, como economista e político reconhecido na região, a estabelecer contatos interministeriais crescentes na região e reiniciar frutíferos diálogos com os organismos internacionais. Talvez seja este fator um dos que permitiram ao Chile gerar uma mesa de negociação altamente qualificada para abordar o desembarque do Banco Mundial, possuindo de um lado a linguagem política e econômica encarnada em seu ministro da Educação e, de outro, a linguagem técnico-educativa representada pelo grupo de intelectuais e técnicos formados nos anos 1980 ao redor do CIDE, PIIIE, CPU e Flacso fundamentalmente.

4.2. O surgimento de um espaço de regulação regional/transnacional

Nossa ideia de analisar a circulação e a regulação de políticas educacionais na América Latina, a partir da perspectiva da disseminação das políticas chilenas, sustenta-se em dois processos complementares: a transição de mecanismos de governo para a governança e o surgimento de um espaço de regulação regional/transnacional.

A transição do governo para a governança implica reconhecer a transformação do papel do Estado. Na revisão da origem do termo governança, podemos estabelecer duas acepções derivadas da relação entre Estado, sociedade civil e mercado, ou quase mercado

⁵⁴ Ricardo Lagos, após o golpe de Estado, passou à Secretaria Geral da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso) sediada em Buenos Aires – 1972 – e à Diretoria do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso). Entre 1975 e 1978 trabalhou como consultor para a Universidade das Nações Unidas (UNU) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e como responsável pelo Programa de Estudos de Pós-graduação em Ciências Sociais da Unesco em Buenos Aires. Até 1979 dirigiu também a Clacso. Regressou ao Chile em 1978 e começou a trabalhar como economista para as Nações Unidas no Programa Regional de Emprego das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe (Prealc), e finalmente, desde 1984, como consultor privado. Na década de 1980 transformou-se num dos principais líderes da oposição a Pinochet, declinando mais tarde a nomeação como candidato presidencial em favor do democrata-cristão Patricio Aylwin.

(BEVIR e RHODES, 2003; MAYNTZ, 2003). Um aspecto da governança aponta a cooperação, coordenação ou interdependência de ações de atores (KLIJN e KOPPENJAM, 2000) – públicos, privados ou semi-privados – que formam redes informais auto-organizadas ou esferas especializadas e autônomas (BEVIR e RHODES, 2003; GROUX, 2003; BALL, 2008; KLIJN e KOPPENJAM, 2000). E, por outro lado, um segundo aspecto da governança reconhece uma mudança mais profunda no papel do Estado, que ficaria redefinido ou reduzido à metagovernança, isto é, à gestão de redes ou governo através da governança (BALL, 2008; KLIJN e KOPPENJAM, 2000), pelo cumprimento dos seguintes objetivos (JESSOP, 1997):

- Prover as regras principais de governança;
- Assegurar a compatibilidade dos diversos mecanismos e regimes de governança;
- Exercer o relativo monopólio de inteligência organizacional e informação para moldar as expectativas cognitivas;
- Atuar como corte de apelações em disputas surgidas dentro e sobre a governança;
- Velar pelo reequilíbrio das diferenças de poder, fortalecendo as forças ou sistemas mais fracos no interesse da integração e/ou coesão social;
- Tentar modificar a compreensão das identidades, capacidades e interesses estratégicos dos atores individuais e coletivos em diversos contextos; e
- Assumir responsabilidades políticas em casos de falhas de governança.

O Chile apresentou na década de 1990 uma atrativa mistura de governança e metagovernança aos olhos dos organismos internacionais e da região (DELANNOY, 2000). O laboratório tinha nesta dimensão estrutural um de seus elementos mais característicos, destacando a incorporação da participação dos municípios e do setor privado em forma crescente. A nova gestão política chilena, com espaços extragovernamentais pouco antes da queda de Pinochet, inseriu um modelo de governança que, nesse caso, representava privilegiar o princípio do consenso. Este consenso, no âmbito educacional, significou abrir espaços de acordo com o setor privado – com empresários, igrejas, instituições privadas de ensino etc. Seguindo Ozga (2008), a governança pode ser conceituada como um *continuum* – disposição que nos permite compreender melhor as misturas e hibridações observadas –

entre diversos polos: transnacional e subnacional; micro e macro; de cooperação e conflito; estado-centrismo e multicentrismo; setor informal e institucional.

Assim, a formulação de políticas alcançou progressivamente uma forma mais complexa, dada a configuração de redes de políticas que suplementaram ou substituíram a autoridade governamental (BEVIR e RHODES, 2003; ORENSTEIN, 2005). Para Ball (2008), a rede de política é um termo descritivo e analítico para definir uma forma diversa, não linear, instável e flexível de governança, que entrelaça e inter-relaciona o Estado e os mercados – é uma re-espacialização das políticas e, portanto, da regulação, favorecendo novos lugares de influência e tomada de decisões. Ela busca institucionalizar as relações de poder que estão na sua base – e que funcionam dentro da operação da rede – e que expressam o compartilhamento de marcos de referência – além de padrões de interação, regras, formas organizacionais e linguagem (AGRANOFF, 2003; BÖRZEL, 1997). As redes de políticas formam um contexto no qual os atores atuam estrategicamente, e que são confrontadas por sua vez pela ação estratégica de outras redes. Essa ação estratégica supõe mudanças de posições de atores ou entrada de novos, mudanças de regras e reenquadramentos gerais (KLIJN e KOPPENJAM, 2000).

De um ponto de vista regional, observamos a formação de um espaço regional/transnacional de regulação de políticas na região, que estaria fundamentado nas relações materiais das redes detectadas e suas dinâmicas de trabalho, dentro e fora dos aparelhos estatais⁵⁵.

Nesse cenário regional, na década de 1990, entram novos atores que operacionalizaram um discurso global dado pelos fóruns internacionais. Este é o fenômeno que Jessop (1997) denomina internacionalização de regimes de políticas. O Estado-nação e a região latino-americana se veem afetados por uma mudança no marco de referência das relações de poder, em benefício de um território transnacional – mas também da delegação ou devolução de autoridade aos níveis territoriais locais (CASTELLS, 2011; JESSOP, 1997). No caso da América Latina é relevante destacar a relação histórica entre os diversos contextos nacionais em termos de produção de políticas, a relativa dependência em relação

⁵⁵ Tiramonti (2003) identifica, no período em estudo, o surgimento de uma nova rede de ONGs encarregada de produzir pesquisa e discurso técnico que teve como função a legitimação das propostas promovidas pelos organismos internacionais.

aos países que concentram a produção de conhecimento de políticas – Estados Unidos, Inglaterra e Europa em geral – e o papel dos organismos internacionais, corporações multinacionais, *think tanks*, que são lugares privilegiados para a produção, disseminação e legitimação de discursos transnacionais (VAN ZANTEN, 2007).

O exame da atuação, mobilidade e interação de indivíduos e organizações – e suas redes – permite identificar as interdependências locais, nacionais, internacionais e supranacionais na constituição das políticas educacionais (DRAELANTS e MAROY, 2007), como também suas apropriações.

No entanto, ao observar o surgimento dessa arena de políticas regionais/transnacionais, ela parece atuar, como veremos, sobre a esfera pública nacional tradicional (MORAES, 2003), ainda como espaço de tomada de decisões relevantes e com certo grau de autonomia relativa. As entrevistas com os diversos funcionários e ex-funcionários dos ministérios da educação da região e dos bancos insistiram nesta característica dos processos de reforma.

Observamos nesse período a participação episódica ou constante de vários organismos transnacionais na década de 1990 – além dos bancos identificamos universidades americanas e europeias, como também o Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPPE), OEA e novos organismos interamericanos como o Preal. Organismos regionais como o Mercosul⁵⁶ e o Convenio Andrés Bello tiveram uma participação menor. Por essa razão, vamos afirmar que a arena regional de formulação de políticas adicionou também um caráter transnacional – por isso defendemos a utilização do termo *arena regional/transnacional* –, fato que incidiu na transferência acelerada e crescente de políticas entre os países da região, como também com outras. Nesse marco, os diversos atores identificados utilizaram de algum modo o conhecimento emergente das políticas educacionais da região – em nosso estudo examinamos os correspondentes ao Chile –, promovendo ações de circulação e disseminação de políticas. Esse conhecimento não é neutro, tem um valor de circulação econômica. Ele legitima a autoridade de processos sociais e políticos, integrando, acomodando e gestando interesses (OZGA, 2008).

⁵⁶ O Chile não é membro do Mercosul, mas é um Estado associado, como a Colômbia, Peru, Equador, Guiana e Suriname; portanto, foi convidado a participar de encontros do setor educacional.

A dificuldade de um espaço regional e transnacional de elaboração de políticas educacionais possibilita a ação desses atores em territórios diferentes aos próprios da gênese do seu conhecimento. Fazendo uma síntese, podemos ao menos identificar as seguintes categorias, não excludentes (BALL, 2008; UÑA et al., 2010; ‘T HART e VROMEN, 2008), dando alguns exemplos que encontraremos mais adiante na descrição e análise dos processos de circulação de conhecimento da reforma e políticas chilenas:

- Portadores: são aqueles atores que coletam e transportam fragmentos de discursos para trabalhar em novas narrativas. Aqui podemos classificar a ação institucional do Preal e da Unesco na promoção transnacional de conceitos como qualidade, equidade e reformas educacionais.
- Atores nodais: são os encarregados de catalisar e gerar sinergias. Seu trabalho aponta para estabelecer nexos entre redes ou a entrar em relação com os espaços de tomada de decisão. Aqui também podemos identificar a Unesco e Preal, cuja ação se vê facilitada pela incorporação e movimentação de seus funcionários, como: Juan Casassus (dirigindo a Replad e o Llece), Juan Carlos Tedesco (no comando da Unesco-Orealc e do IPE Buenos Aires), Marcela Gajardo (AGCI e Preal), Jeffrey Puryear (Fundação Ford e Preal), Gustavo Cuadra (Mineduc, CIDE e BID).
- Mediadores: são aqueles que transportam conhecimento a fim de influir nos processos de decisão de políticas. Aqui podemos classificar, entre outros: José Joaquín Brunner, Cristián Cox, Juan Eduardo García-Huidobro, Viola Espínola, Pedro Hepp e Erika Himmel. Os promotores destes mediadores foram principalmente os bancos, mas também Unesco e Preal, que lhes convidavam a assessorar processos de formulação, implementação ou avaliação de políticas. O assessoramento podia significar portar conhecimentos específicos sobre uma política em particular ou conhecimentos gerais sobre os processos de reforma educacional.

Alguns destes atores se inseriram com maior força nas arenas de políticas internacionais, organizando instâncias de mediação de políticas ou construindo uma

carreira de consultoria internacional. Eles podem ser caracterizados como empreendedores de políticas – ou *entrepreneurs* de políticas – (BEECH, 2007; BALL, 1998), ou seja, gestores de conhecimento que atuam como mediadores, transportando ideias rápida e decisivamente em foros públicos, intermediando suas ideias em contextos diferentes de influência. Normalmente esses grandes especialistas pertencem a diversos grupos de reflexão, facilitando os consensos entre redes.

4.3. A reinserção regional do Chile no âmbito político-educacional

Já mencionamos que, na década de 1980, Santiago desempenha um papel de sede na formação de redes de discussão e formulação de políticas na região. Na década de 1990, os políticos, técnicos e intelectuais da oposição passam a ser parte relevante da direção do Estado. Nesta perspectiva, essas redes de especialistas e políticos opositores passaram a ocupar seu *capital de conexão* na região, para propor o Chile como sede de diversos encontros de política internacional como também de política educacional especificamente. Uma funcionária da ORI destaca o papel do Chile na década de 1990 na organização de eventos associados às políticas educacionais:

en las Cumbres sí, yo te diría que Chile tuvo un liderazgo, porque ahí se embarcó fuerte desde la Cancillería, y estaba la política fuerte de ofrecer el país para lo que fuera. Aquí en Chile se hicieron desde 1992 hasta el 2000 reuniones de todos los organismos multilaterales. Eso no es ninguna novedad, eso pasa en todos los países, pero esto ocurrió en un lapso muy corto de siete años; teníamos todos los años reuniones de ministros aquí en Chile. ¿Por qué?, porque se entendía que Chile tenía que tener una presencia, estar abierto en el escenario internacional (...) de todas maneras había que hacerlo, tuvimos reuniones de todos los organismos especializados, de la OEI, Unesco, del Convenio Andrés Bello. (Funcionária do Mineduc, Entrevista 1)

Em nossa pesquisa encontramos 35 eventos internacionais organizados em parcerias entre entidades chilenas – unidades do Mineduc (Junaeb e Cpeip), CIDE e PIIE – e organismos internacionais, como também atividades organizadas por entidades internacionais como Unesco-Orealc, OEI, Convenio Andrés Bello, OEA, Banco Mundial, BID, Fundação Ford, Preal, UNICEF, entre outras. As principais temáticas tratadas foram:

avaliação educacional, sistemas estatísticos, democracia e governabilidade dos sistemas educacionais, cooperação internacional, capacitação docente, políticas de infância, privatização e ensino superior⁵⁷. Observa-se a relevância estratégica desses eventos no contexto do período estudado, pois foi nesse tipo de espaço que se constituiu parte importante do “discurso reformista” e do sentido comum em torno às prescrições das reformas educacionais (TIRAMONTI, 2003).

A condição de sede de alguns desses eventos considerou também que os ministros da Educação do Chile desempenharam labores de presidentes de conselhos diretivos dos organismos, como foi o caso de:

Quadro 8. Cargos de ministros da educação do Chile em instâncias internacionais dos anos 1990	
Ministro da Educação do Chile	Cargo em organismos internacionais
Jorge Arrate (1993-1994)	Presidente da Mesa do Comitê do Promedlac (1993); presidente do Convenio Andrés Bello (1993).
Sergio Molina (1994-1996)	Presidente do Conselho Diretivo da OEI (1994-1996); secretário <i>pro tempore</i> (1996-1998) da reunião americana de infância e políticas sociais; membro do Conselho Executivo da Unesco (1993); membro do Conselho Diretivo da Oficina Internacional de Educação da Unesco (1993), presidente da VI Cúpula Ibero-americana de chefes de Estado e de governo.
José Pablo Arellano (1996-2000)	Presidente da VI Cúpula Ibero-americana de chefes de Estado e de governo; presidente do Conselho Diretivo da OEI (1996-1998).

Fonte: Elaboração própria a partir dos arquivos consultados

Do mesmo modo, podemos identificar uma segunda dimensão de presença do Chile no âmbito educacional regional e internacional: a participação de chilenos nos órgãos de condução de organismos internacionais. A descontinuidade da adesão ou marginação política do Chile durante a ditadura implicaram a não elegibilidade do país para postos nos organismos internacionais; ainda mais: o país foi acusado constantemente nas Nações Unidas, agências especializadas, OEA, por causa das violações aos direitos humanos

⁵⁷ Ver no Apêndice 1, Tabela 2, a Lista de Eventos de Educação no Chile nos anos 1990, construída a partir de informação coletada do Arquivo do Ministério das Relações Exteriores do Chile e Arquivo Nacional do Chile, sediados em Santiago.

(FIGUEROA, 2012). A democratização do Chile facilitou a nomeação de chilenos e a apresentação de candidaturas para as presidências, secretarias gerais ou participação nos órgãos de direção de organismos internacionais, por parte do Ministério das Relações Exteriores. Podem ser citados como exemplos os casos de Ernesto Schiefelbein, quando foi escolhido na secretária geral da Orealc (Unesco), Padreo Henríquez, que foi escolhido secretário geral do Convenio Andrés Bello, e a candidatura de Jorge Edwards à presidência da Unesco⁵⁸.

4.4. O encontro do Banco Mundial com o Chile

A reinserção do Chile também considerou a busca de relações com os organismos de financiamento internacional, especialmente com o Banco Mundial. Com este organismo, ocorreria o início de uma frutífera relação concretizada em quatro projetos que marcaram a transformação do laboratório ditatorial numa experiência legitimada em termos políticos e técnicos, sendo disponibilizada como recurso de conhecimento para circular na América Latina. Examinaremos a continuação desta relação com maior detalhe.

4.4.1. Os interesses da relação Banco Mundial-Chile

Para Concha (2006), a influência do Banco Mundial no Chile somada à ação do Banco Interamericano de Desenvolvimento na América Latina, o Consenso de Washington, a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien e a proposta da Cepal e Unesco de transformação produtiva com equidade configuram o cenário que marcou o surgimento do movimento reformista da década de 1990⁵⁹ (CONCHA, 2006) – contexto compartilhado

⁵⁸ Ver Apêndice 1, Tabela 3, a Lista de candidaturas chilenas nos organismos internacionais nos anos 1990.

⁵⁹ O Banco Mundial criou no final dos anos 1960 o Departamento de Educação, para intervir em projetos de ensino médio, promovendo a democratização no acesso às escolas por parte das classes pobres e defendendo um currículo diversificado para uma formação de habilidades para o emprego. A partir de 1974 o novo Departamento incorporou a análise das teorias de currículo e a promoção de estudos de seguimento de graduados, tendo como alvo o reforço da natureza prática do currículo (HEYNEMAN, 2003). A teoria do capital humano ajudou a fundamentar a progressiva entrada do banco neste âmbito, num primeiro momento através de pequenos orçamentos dentro dos projetos maiores para as áreas de ensino vocacional, capacitação e ensino médio geral. No caso chileno, o Banco Mundial teve alguma participação no setor educacional através de três projetos no setor da educação técnica no nível terciário (pós ensino médio): Formação no Ensino

pela América Latina. Na seguinte tabela encontramos os eixos de política e as estratégias que cada uma dessas instâncias promoveu, alcançando um grande grau de coincidência ou complementaridade:

Quadro 9. Relações entre os fatores externos e eixos e estratégias políticas no Chile		
Fator Externo	Eixos de política	Estratégias
Consenso de Washington	<ul style="list-style-type: none"> - Equilíbrio macroeconômico. - Diminuição do peso do Estado. - Política de privatizações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focalização do gasto social, especialmente em educação. - Incentivos ao investimento do setor privado em educação. - Descentralização administrativa da educação pública.
Jomtien (EFA)	<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade e equidade da educação. - Universalização da educação básica. - Atenção à educação inicial. - Reforma curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas focalizados de melhoria da qualidade e equidade da educação. - Planos nacionais vinculados à EFA.
Cepal	<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade e equidade da educação. - Descentralização e autonomia dos centros educacionais. - Formação inicial e continuada de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de melhoria da qualidade e equidade da educação. - Experiências de desenvolvimento da autonomia das escolas. - Descentralização dos sistemas escolares e dos mecanismos de financiamento. - Programas de formação inicial e continuada de professores e incentivos a seu desempenho.
Banco Mundial	<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade e equidade da educação. - Fortalecimento da autonomia escolar. - Formação continuada de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de melhoria de qualidade e equidade. - Experiências de desenvolvimento da autonomia das escolas. - Fortalecimento institucional. - Formação continuada e inicial de docentes.

Fonte: CONCHA (2005), traduzido do espanhol.

Técnico – aprovado em 1965 e destinado à expansão da capacidade de formação do Instituto Nacional para a Capacitação Profissional (Inacap); o Segundo Projeto de formação no Ensino Técnico – aprovado em 1970; e o Terceiro Projeto de Educação – aprovado em 1970, dirigido a colaborar com o Ministério da Educação do Chile para expandir e melhorar a formação de professores do ensino fundamental nas escolas normais e nas escolas médias agrícolas (BANCO MUNDIAL, 1999).

Como já observamos, os governos democráticos vindos após a queda de Augusto Pinochet assumiram condicionamentos de diversos tipos que impediam avançar em transformações radicais na legislação educacional. O novo Ministério da Educação, dirigido por Ricardo Lagos, iniciou o Programa das 900 Escolas em 1990 e, em 1991, estabeleceu uma mesa de trabalho para acordar um empréstimo do Banco Mundial.

Como antecedente da relação entre o banco e o Chile, o Banco Mundial não tinha participado diretamente de projetos nas áreas sociais chilenas na década de 1980, porém é possível observar uma concordância ideológica entre o laboratório de políticas educacionais e o giro neoliberal do banco. Segundo uma de nossas entrevistadas, é possível reconhecer que o banco teria inspirado algumas políticas chilenas, como é o caso da descentralização e os estímulos ao surgimento de instituições privadas de ensino:

el Banco había trabajado en algunas áreas con el gobierno militar, entonces tenía ya conversaciones sobre cosas que se podían hacer en la educación superior, por supuesto esas cosas nunca se sabían, porque si algo era misterioso era lo que hacía el gobierno militar, uno nunca se enteraba de nada, pero mi impresión es que muchas de las cosas que están en la reforma del 80 venían, sino impulsadas directamente, al menos inspiradas por el Banco Mundial. No creo que les haya pasado plata, pero sí la diferenciación institucional. Yo creo que el tema de la municipalización probablemente, todas esas cosas tuvieron que ver con algunas inspiraciones del Banco Mundial. (Ex-funcionária do Mineduc, Entrevista 3)

Se é bem possível estabelecer esta conexão, nossa pesquisa aponta para mais uma simultaneidade. O laboratório chileno já havia começado em 1973 no âmbito das políticas econômicas, e encontrou na Universidade de Chicago seu fórum de análise (VALDÉS, 1995).

Avançando na década de 1980, perto da queda de Augusto Pinochet, o Banco Mundial e outras agências internacionais começaram a procurar se relacionar com os possíveis fazedores de políticas nos futuros governos democráticos. As redes de analistas simbólicos, agora envolvidos no desenho de políticas para enfrentar as novas eleições livres, eram o alvo de atenção internacional, iniciando assim as primeiras aproximações às negociações de empréstimos.

(...) en más de una conversación que tuvimos a fines del 89, antes de llegar al ministerio, ya gente del banco [Mundial] tomó contacto con nosotros, y habían también gobiernos, el Consejo británico, el British Council, diversos organismos que a medida que pasábamos del plebiscito a 1990 empezaron a reconocer a los futuros interlocutores oficiales del mundo CIDE-PIIE, comenzaron a invitarnos a las embajadas, cosas bien interesantes se dieron en ese juego. (Ex-funcionário do Mineduc, Entrevista 21)

Como já vimos, a possibilidade de mudança nos primeiros anos dos governos da Concertación era constitucionalmente muito complexa. Um dos funcionários do Banco Mundial – que trabalhou em três projetos do Banco Mundial no Chile, sendo *task manager* de dois deles – caracterizou essa situação que viveram os reformadores chilenos como uma camisa de força, fato que atuava, segundo ele, positivamente como prevenção, pois impedia o retorno aos erros do governo socialista de Salvador Allende (1970-1973).

(...) la Concertación vivió en una especie de camisa de fuerza, con muy pocos espacios para moverse... por dos razones: una por una cuestión histórica de volver a lo que hizo Allende, de hacer cambios bruscos de 180°, aprendieron la lección de que no era por ahí, porque iba otra vez a violentar. Y la segunda razón, porque durante los últimos años de Pinochet dejaron muy amarrada la cuestión legal para hacer cambios. (Ex-funcionário do Banco Mundial, Entrevista 6)

A forma de o Banco Mundial descrever as reformas educacionais do Chile na ditadura é ilustrativa, estabelecendo um juízo que parece buscar um equilíbrio entre o reconhecimento das virtudes da transformação estrutural do sistema escolar – as políticas neoliberais – e as problemáticas que não teriam sido resolvidas por essas políticas – não estabelecendo relações causais entre elas. Essas questões não solucionadas justificavam a ascensão do Banco Mundial⁶⁰.

⁶⁰ O Banco Mundial procurou marcar um roteiro de recomendações dentro do marco das políticas macroeconômicas de ajuste estrutural – a promoção pela redução do tamanho do Estado, através de cortes e privatizações, e a introdução de competição dentro das estruturas do Estado (GLAVANIS, 2002; SOARES, 2000) –; foi “a opção pelo mercado” com tempos, espaços e enquadres políticos de implantação variáveis (VELASCO e CRUZ, 2004). Os efeitos dessas medidas sobre as políticas educacionais foram severos, revelando uma contradição maior nas políticas impulsionadas pelos organismos de financiamento internacional. Por um lado, buscava-se uma aceleração do processo de privatização da educação na América Latina – fundamentada na necessidade de um maior investimento em educação como uma forma de combater a pobreza –, e por outro, simultaneamente, erigiam uma crítica ao modelo keynesiano de desenvolvimento, promovendo uma redução da intervenção estatal no financiamento das políticas sociais, tendo como efeito o

No setor educacional, a primeira onda de reformas liberais, introduzida no início dos anos 1980, consiste na descentralização do sistema escolar no nível municipal, adotando o mecanismo dos subsídios e transferindo as escolas técnicas a corporações privadas. Essas medidas contribuíram para a mudança no sistema público e nas escolas particulares subvencionadas, melhorando a retenção escolar e a relação com as necessidades do mercado de trabalho. Essas reformas trouxeram uma redução de 30% no gasto em educação e de 10% no corpo docente. No entanto, tais reformas não se traduziram em melhores níveis de qualidade, equidade e eficiência, especialmente na população urbana mais pobre. (WORLD BANK, 1999, p. 1)⁶¹

A satisfação do Banco Mundial com as políticas educacionais chilenas ditatoriais foi expressa em diversos estudos da época. Num *paper* de 1993 (BALASSA, 1993), patrocinado pelo Banco Mundial, destaca-se a melhoria de todos os indicadores educacionais durante o período das grandes reformas econômicas do Chile entre 1973 e 1983, especialmente no caso do ensino infantil, crescimento dado num contexto de diminuição do investimento público em educação.

A interpretação histórica desses discursos do Banco Mundial – elaborados num tom “descritivo” da situação política do Chile do início dos anos 1990 – pode ser localizada num contexto de tentativas muito mais ativas de influir no desenvolvimento das políticas educacionais do país. Num documento encontrado no Arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação do Chile, dois funcionários do Banco Mundial sublinham, em 1993 – ainda no período de lançamento dos empréstimos no Chile –, a importância de não modificar as heranças político-educacionais da ditadura e, portanto, comunicar ao governo do Chile a satisfação do banco com a continuidade delas.

O ministro poderia confirmar a política do governo de descentralização da responsabilidade pelos serviços educacionais no ensino fundamental e

aumento da exclusão social (KRAWCZYK e VIEIRA, 2008; DE OLIVEIRA, 2002). A pressão estabelecida por esses organismos para a implantação das suas propostas tem ocorrido através de condições de facilitação que impediram os países de negociar em igualdade – devido às crises econômicas que atravessavam. Dessa maneira, o ponto de vista dos partidários dessas políticas dos organismos internacionais ganharam posições nos debates dos países, se associando ao suporte técnico enviesado que começaram a receber e às intervenções das equipes dos bancos.

⁶¹ Tradução própria do texto original em inglês.

médio para os governos locais, como também do incremento da participação privada no setor.

Você poderia indicar que o banco aplaude essas e outras medidas pioneiras nos setores sociais, incluindo a focalização do gasto fiscal social nos grupos mais pobres, a redução dos gastos em educação e a instituição do sistema de vales escolares que outorgam liberdade aos pais para selecionar escolas. O banco encoraja a continuação e o fortalecimento da descentralização da educação, e espera trabalhar com o Ministério da Educação, através do fortalecimento do componente institucional de projeto de ensino básico, para ajudar o processo de descentralização. O banco também encoraja o governo a sustentar a viabilidade do sistema de escolas privadas subsidiadas, fornecendo assim aos pais um maior nível de escolha para educar seus filhos (Memorandum)⁶².

O banco procurou aproveitar a coincidência entre sua ideológica e a das políticas neoliberais instaladas na ditadura chilena para empolgar a continuidade do laboratório de políticas no Chile. Por outro lado, o momento político chileno não permitia mudanças maiores.

(...) el Banco ayudó en eso, pero también el sistema político chileno no estaba disponible para cambios radicales... de alguna manera allí hubo una coincidencia entre los intereses del sistema político nacional con los intereses de los bancos para armar propuestas en el marco del sistema que estaba funcionando. (Ex-funcionário do Mineduc do Chile, Entrevista 22)

Para o Banco Mundial, esse interesse no Chile não se justificaria apenas pelo simples fato de iniciar um novo projeto de empréstimo. O Chile implicava a possibilidade de conhecer mais em profundidade a realidade das reformas neoliberais da ditadura. A visão do Banco Mundial reconhecia a necessidade de estudar essas políticas que situavam o indivíduo no centro das decisões⁶³. Assim, por exemplo, no caso dos vales escolares:

Para o Banco Mundial, quando as pessoas pagam pelos serviços – como é o caso da educação –, desempenham um maior controle sobre os mesmos. Deixando sob responsabilidade da iniciativa privada os níveis mais altos

⁶² Office Memorandum de Ping-Cheung Loh a Shaid Husain, do dia 17 de outubro de 1991. Arquivo de Currículo e Avaliação (Ministério da Educação do Chile). Documento traduzido do original em inglês.

⁶³ Estas perspectivas foram fortemente promovidas pelo Consenso de Washington (1989) e sua pretensão de gerar um modelo único de desenvolvimento aplicável a todos os países, marginalizando a tese de que o crescimento econômico precisa de equidade e do desenvolvimento do capital humano, e minimizando a intervenção do Estado. Para Tenti (2007), esse consenso tendeu a enfraquecer e fragmentar os agentes sociais e políticos e os representantes dos trabalhadores, alterando o equilíbrio do poder.

do ensino, como a educação superior e parte do nível secundário. (DE OLIVEIRA, 2002, p. 64)

Neste cenário, o Banco Mundial se inseriu num “experimento” em andamento. O laboratório chileno de políticas educacionais tinha uma relevância estratégica para a entrada do banco nos outros países da América Latina, e para o desenvolvimento de estudos sobre aspectos nucleares das reformas, tais como a descentralização, o financiamento e a inovação educacional.

Por outro lado, a validação dessas políticas por parte do Banco Mundial é simbolicamente crucial para os reformadores chilenos. A participação do Banco Mundial representou uma voz externa – e, portanto, investida de uma aparente neutralidade técnica – que legitimou a conservação da ordem política dos anos 1980 e a definição dos eixos de qualidade e equidade que implicariam introduzir correções ao experimento original.

A legitimação de um consenso, de um lado, e, por outro, a oferta de especialistas ou a conexão com os centros de desenvolvimento de políticas educacionais – no meio acadêmico anglo-saxão – seriam as duas grandes razões do Chile para tomar empréstimos com o Banco Mundial. Cristián Cox, coordenador nacional do Projeto MECE, ressalta o papel analítico do Banco Mundial:

La relación con el Banco Mundial fue una constante fuente de perspectiva analítica internacional, siendo su rol de “banco de conocimiento” de especial significación para el gobierno. (Cox 2005, p. 40)

Outro de nossos entrevistados destaca o aporte técnico do banco, assinalando:

(...) los consultores y los expertos internacionales que llegaban con el Banco a apoyar la preparación y las capacidades era lo que valía la pena como experiencia aprendizaje. (ex-funcionário do Mineduc do Chile, Entrevista 22)

A nossa pesquisa não conseguiu determinar o grau de influência que o Banco Mundial e seus funcionários tiveram na decisão e consenso de continuidade das políticas neoliberais no Chile, mas podemos incluir sua participação como um fator a mais para considerar nesse momento de definição. Em 1989, antes da tomada do poder por parte da

Concertación, o Banco Mundial envia uma missão de estudo das principais questões nas áreas da saúde, previdência social e educação. O documento final seria fechado em 1990 por parte de uma missão de identificação do banco que avançou na determinação de possíveis projetos em cada área.

Este estudio tomó todo el año 89. Este estudio empezó a plantear cuáles eran los grandes *issues* en los tres sectores, ahí es donde se resalta en educación. Los grandes *issues* son calidad, equidad y sobre todo la educación secundaria, todavía había un problema de acceso, pero no tanto, porque Chile siempre fue bastante avanzado en el tema educativo. La primera misión que el Banco monta oficialmente en el sector social, creo que es a fines de abril o principios de mayo de 1990, cuando ya está instalado el primer gobierno de la Concertación. El Banco [Mundial] no tenía negocios con Chile... bueno sí tenía negocios con Chile, pero en otros sectores, no en el sector social, o por lo menos no en educación. Esta misión de la que yo te hablo de mayo o de abril del 90, el motivo de esa misión, la agenda oculta, era hacer una misión de identificación por sectores, pero la agenda oficial era ir a finiquitar el famoso documento social porque es un documento que tiene que estar acordado por las partes. (Ex-funcionário do Banco Mundial, Entrevista 6)

4.4.2. Os projetos do Banco Mundial no Chile

A relação oficial a partir de 1990 do Banco Mundial com o governo do Chile, em matéria educacional, se concretizou em dois âmbitos: os projetos de melhoria educacional e as ações de disseminação de políticas que examinaremos mais adiante. Uma breve revisão dos projetos permite compreender melhor o tipo de relação estabelecida, e as razões pelas quais o Banco Mundial explorou a experiência chilena.

Os projetos de Melhoramento da Qualidade e Equidade da Educação (MECE) atingiram os três níveis do sistema educativo chileno sequencialmente:

- MECE I (1992-1998): dirigido ao ensino básico. O projeto considerou um empréstimo de US\$ 170 milhões – efetivando-se a utilização de US\$ 120,7 milhões.
- MECE II (1995-2000): focado no ensino médio. O projeto considerou o empréstimo de US\$ 153 milhões.

- MECE III (1998-2005): implantado no ensino superior. O projeto considerou o empréstimo de US\$ 145,45 milhões.
- Projeto Millenium de Iniciativa em Ciências (1999-2002). O projeto considerou o empréstimo de US\$ 5 milhões⁶⁴.

A execução de cada um destes projetos foi precedida de negociações que permitiram determinar as principais linhas de trabalho. O processo de elaboração do primeiro projeto – Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação MECE I – foi conduzido pelas equipes do Ministério da Educação do Chile e do Banco Mundial, mas contou com o assessoramento da Universidade de Stanford⁶⁵ e a participação da Oficina Regional da Unesco para a América Latina e o Caribe – Orealc⁶⁶.

Os projetos MECE I e II – que abrangeram a década completa, se considerarmos os processos de negociação – podem ser analisados como uma unidade. De fato, um dos componentes do MECE I foi a elaboração de 13 estudos diagnósticos sobre o ensino médio. Esta unidade entre os dois primeiros projetos foi dada pela participação dos mesmos funcionários por parte do Banco Mundial e do Mineduc na definição e condução dos projetos.

A gestão dos projetos exigiu a instalação de um órgão paralelo ao Mineduc: a Unidade de Coordenação e Execução do Programa – UCEP. Esta situação nos remete à crítica às burocracias estatais, que defendia o Banco Mundial na época, e que fundamentava a necessidade de gerar opções de governança fora dos aparelhos estatais existentes. Jara (2005) explica essa situação demonstrando que o Ministério da Educação sofreu dois

⁶⁴ Os projetos MECE III e Millenium de Iniciativa em Ciências praticamente não serão considerados nesta pesquisa porque não se desenvolveram no sistema escolar.

⁶⁵ O apoio da Universidade de Stanford se concretizou nos primeiros meses do novo governo democrático, através de um encontro do qual participaram Henry M. Levin, Martin Carnoy e Jon Douglas Willms. Os objetivos desta discussão com as equipes chilenas foram: a) analisar os componentes e elementos técnicos do Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação; b) intercambiar experiências em matéria de gestão e inovações educativas; e c) difundir as tendências em matéria de administração educativa e educação básica dentro da comunidade educativa, essencialmente Ministério da Educação, universidades e ONGs. Além destes objetivos se abordaram as temáticas de organização e descentralização e sistemas de controle e avaliação de rendimento educacional. Também foi realizada uma Conferência sobre Tendências e Perspectivas de Desenvolvimento da Educação Básica por parte da equipe da Universidade de Stanford. Este encontro ocorreu em Santiago entre os dias 26 de novembro e 5 de dezembro de 1990. Informação encontrada no Documento nº8 do Arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação do Chile: “Proposta para a Discussão Programa em Chile do Equipo Centro de Pesquisa educacional da Universidade de Standford”, de 11 de outubro de 1990.

⁶⁶ A participação da Orealc esteve associada ao aperfeiçoamento do Sistema Nacional da Qualidade da Educação (Simce), que veremos com maior detalhe no capítulo 6.

processos de enfraquecimento na década de 1980: a reorganização e a diminuição de suas atribuições – concentrando seu labor no controle administrativo –; e a perda da liderança do sistema educacional. Deste modo, este autor acrescenta que o Ministério da Educação carecia dos *backgrounds* profissionais necessários para assumir transformações que tinham que ocorrer de forma mais rápida, e isso serviu como fundamento para a criação de uma unidade encarregada do desenho, articulação e implementação dos programas acordados com o Banco Mundial.

A criação dessa estrutura paralela gerou conflitos com os funcionários do Ministério da Educação. Como dissemos, só 5% do orçamento do ministério provinham do Banco Mundial, mas parecia ser este projeto o que movia as inovações do sistema educacional, não passando necessariamente pela deliberação da estrutura de linha do Mineduc. A análise de Oszlak e O'Donnell (1995) permite compreender essa situação complexa. Eles concebem o Estado como uma entidade não unívoca, mas como um aparelho habitado por diversas unidades – e processos ativados pela ação própria da implantação de políticas – com graus variáveis de autonomia, potencialmente em conflito diante de uma questão social⁶⁷.

Essa Unidade de Coordenação de Programas tinha o papel institucional de impulsionar um processo maior de transformação de longo prazo do ministério, mas introduzindo uma nova cultura organizacional na gestão dos recursos humanos (flexibilização dos contratos, diferenciação salarial, avaliações de desempenho), além de promover redes profissionais e trabalho em equipes interdisciplinares; impor critérios de mérito na contratação de profissionais; centrar a ação na responsabilização sobre resultados; responder às mudanças positivamente, com a abertura à comunicação e à avaliação (JARA, 2005).

⁶⁷ Estes autores, em sua inquietude de teorizar sobre as políticas estatais, assinalam que elas são produto de processos sociais que acontecem em torno de uma questão – necessidades ou demandas socialmente problematizadas. Os diversos atores tomam posição frente a essa questão, produzindo uma trama de interações. O Estado também toma posição para gerar políticas e/ou estruturas burocráticas especializadas.

4.4.3. O ponto de partida: o P-900

Em 1990, poucos meses após a posse do governo democrático do presidente Patricio Aylwin, seu ministro da Educação Ricardo Lagos conseguiu o financiamento inicial para o Programa das 900 Escolas (P-900) graças a suas conexões pessoais com as agências de cooperação da Suécia e Dinamarca – especificamente com Pierre Schori, vice-chanceler da Suécia. Estas entidades aceitaram cooperar, em razão do respaldo de seus governos, no processo de transição à democracia no Chile, e especificamente ao interesse em focar sua ação nas populações mais pobres. Gajardo (2004) explica que o Chile não era mais elegível para receber cooperação internacional por ser um país de renda média, mas que ela se deu no marco de relações de solidariedade política próprias da década anterior. As agências sueca e dinamarquesa apoiaram esse programa que dirigia precisamente sua ação ao ensino fundamental num país em desenvolvimento⁶⁸ (GUSTAFSSON e SJÖSTEDT, 1994), uma das principais sugestões da Conferência Mundial de Jomtien. Esse programa se converteu na primeira experiência de política de um Estado mais ativo, marcando uma nova fase ou mutação do laboratório neoliberal.

Para a elaboração do projeto MECE I, focado no ensino fundamental, a experiência de um pouco mais de um ano do Programa das 900 Escolas se transformou numa peça da articulação do novo projeto (GAJARDO, 2004). Desta forma, o MECE I absorveu características de uma política pré-existente no país num tipo de estratégia das partes para conservar elementos da política educacional própria do novo governo, gerando assim um processo de transição para instalar o projeto novo. Um dos informes do Banco Mundial da época busca conciliar justamente o P-900 e o projeto MECE I, recomendando seu acoplamento.

La misión considera que las experiencias pedagógicas, logísticas y administrativas aprendidas en el programa de las ‘900 Escuelas’, así como la capacidad de gestión gerencial desarrollada central y regionalmente deben necesariamente incorporarse a la brevedad posible al proyecto MECE por las coincidencias en cuanto a la: i) capacitación y participación de supervisores; ii) elaboración de materiales de enseñanza-aprendizaje e

⁶⁸ Até a década de 1980 as experiências mais abrangentes e reconhecidas de ação afirmativa eram as Zonas de Ação Educativa da Inglaterra, EAZ (1976), e as Zonas de Educação Prioritária da França, ZEP (1982).

implantación de técnicas pedagógicas correctivas y preventivas para alumnos de alto riesgo; iii) mantenimiento de escuelas. Es importante que el proyecto MECE no compita con el de las '900 Escuelas' para no mantener estructuras paralelas. Así mismo es conveniente no interrumpir la dinámica creada por el proyecto de las '900 Escuelas', y de ser posible, inyectarle aun más dinamismo. Por lo anterior, la misión recomienda a las autoridades chilenas un acoplamiento del proyecto de '900 Escuelas' con el MECE. (Ajuda memória Banco Mundial, 1991)⁶⁹.

4.4.4. Imposição ou cooperação?

A análise de Coraggio (2000) é relevante no questionamento dos relacionamentos entre os bancos financeiros internacionais e os governos de nossa região, destacando a procura de legitimidade por parte dos governos e a externalização das consequências problemáticas da implantação de políticas:

é comum na região um estilo elitista de gestão pública, é típico que a *intelligentsia* governamental faça acordos de cúpula com as agências internacionais ou com representantes dos governos dos países desenvolvidos e realize um trabalho especial para legitimar *ex post facto* esses acordos. Paradoxalmente, parte dessa legitimação pode consistir em promover a ideia de que os aspectos socialmente negativos das políticas públicas lhes são impingidos do exterior, minimizando assim a responsabilidade de seus agentes nacionais. Assim, o FMI ou o Banco Mundial transformam-se no “inimigo” dos setores mais afetados pelas reformas econômicas. (CORAGGIO, 2000, p. 83)

A relação entre a UCEP e o Banco Mundial leva a fazer ainda mais complexa a leitura. Esta relação foi caracterizada por nossos entrevistados como de cooperação, ou seja, não teria existido a percepção de imposição por parte do organismo internacional. Dois de nossos entrevistados descrevem essa perspectiva:

Fue una relación interesante, porque para el Banco fue una experiencia nueva, encontrarse con un equipo de contraparte. Un país donde ellos llegaban a financiar un proyecto, y había un equipo de contraparte que tenía ideas. Yo tengo un hijo arquitecto y me dice “lo peor que le puede pasar a un arquitecto es tener un cliente con ideas”, yo creo que al Banco le pasó también, que por primera vez tenía un cliente con ideas, sabíamos

⁶⁹ Ajuda Memória do Projeto de Melhoria da qualidade e equidade do ensino fundamental (MECE). Outubro de 1991. Arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação do Chile.

lo que queríamos hacer y no estábamos dispuestos a hacer lo que el Banco quería, sino lo que nosotros queríamos. (Funcionária do Mineduc, Entrevista 3)

(...) yo creo que ahí fue una relación de pares, donde a veces ellos aprendían de lo que traían del Banco, y a veces el Banco aprendía... muy equitativo, y yo creo que al final el Banco aprendió más que los chilenos del Banco. (Ex-funcionário do Banco Mundial, Entrevista 6)

Estas percepções sobre a relação parecem contradizer as interpretações que veem os projetos do Banco Mundial como simples instâncias de dominação por parte das agências internacionais sobre os diversos países receptores de empréstimos. Seguindo Krawczyk e Viera (2008), podemos tentar explicar essa situação a partir da análise de dois níveis, por um lado, a constatação de uma tendência geral de uniformidade nas políticas educacionais, mas, por outro lado, a afirmação das diferenças sócio-históricas que surgem das condições de desenvolvimento particulares de cada um dos países. Nesta perspectiva, podemos apresentar algumas hipóteses sobre as variáveis que podem ajudar a entender as diferenças observadas. Por um lado, as políticas educacionais chilenas já apresentavam no começo dos anos 1990 uma trajetória avançada em termos de aplicação de reformas estruturais neoliberais, assim o Banco Mundial, como já vimos, promoveu ativamente a continuidade dessas políticas – não sua instalação a partir de um ponto zero. A relação de cooperação aparece então como um estilo de trabalho próprio de políticas de segunda ordem, mas próxima a políticas de inovação. Outro fator que ajuda a entender a posição da vantagem das equipes chilenas é o aspecto mencionado pela funcionária do Mineduc quando se refere ao “cliente com ideias” – isto é, com análises sobre as políticas da ditadura e suas consequências, e com visões de correção do modelo, sem alterar sua essência. Embora a avaliação de alguns de nossos entrevistados assinale a existência de debilidades nas equipes chilenas, o conjunto de funcionários nas equipes de negociação e de execução dos projetos vinha daquelas ativas redes de analistas simbólicos dos anos 1980 e, portanto, havia uma alta capacidade de assumir a condução dos projetos.

Um aspecto não casual e que ajuda a visualizar a relação de cooperação pode ser localizado na constatação de proximidade prévia dos gestores dos dois projetos do Banco Mundial com o Chile. Por um lado, Luis Pisani era chileno e conhecia bem o ensino técnico do país e, por outro, o mexicano Juan Prawda era parte das redes de analistas simbólicos

dos anos 1980. De alguma maneira, os especialistas do Banco Mundial já formavam de alguma forma uma comunidade epistêmica com a gestão chilena. Este fato permite compreender a adesão ativa e comprometida das equipes chilenas – e das equipes de outros países da região – com reformas financiadas pelo Banco Mundial (KRAWCZYK, 2009).

Por último, a grande debilidade das equipes de educação do Banco Mundial no início dos anos 1990 obrigava a procurar constituir uma rede, e o grau de avanço das reformas do laboratório neoliberal chileno representava uma boa oportunidade para nutrir de especialistas e experiências o desenho das políticas, o qual podia mais tarde servir nas mesas de trabalho de outros projetos da região. Nesta última dimensão, podemos distinguir diferenças na aproximação do banco nos diversos países da região. Na América do Sul, por exemplo, Chile, Argentina, Colômbia e Uruguai se encontravam em posições de maior vantagem do que países como Equador, Peru, Bolívia e Paraguai, cujas equipes pareciam menos competentes e, portanto, com menor capacidade de estabelecer um diálogo técnico com as equipes do Banco Mundial. Em consequência, como bem analisa Tiramonti (1997), os países mostram graus de autonomia, dependendo de sua história, fortaleza de seus dirigentes, a capacidade técnica de suas burocracias e as opções de políticas em sua articulação com o âmbito da rede internacional de instituições de financiamento internacional.

4.4.5. Os novos componentes introduzidos pelo MECE

Os projetos do MECE (I, II e III) foram parte do redesenho do laboratório chileno de políticas educacionais. Seus principais objetivos eram: o melhoramento da qualidade, equidade e eficiência; e o desenvolvimento institucional e da capacidade gerencial e financeira dos diversos níveis do sistema. Para atingir tais objetivos, as principais ações se enquadraram em políticas de: a) infraestrutura e materiais; b) avaliação periódica; c) incentivos monetários ao desempenho; d) fundos de projetos competitivos; d) formação e desenvolvimento docente; e) reforma curricular; f) inovação pedagógica; e g) gestão (BANCO MUNDIAL, 1999).

Entendendo que os projetos do Banco Mundial se implantaram sob a continuidade das políticas iniciadas no laboratório neoliberal dos anos 1980, as políticas dos anos 1990

devem ser entendidas nesse marco. Os projetos MECE I e II introduziram diversas políticas a partir da perspectiva da inovação, centrando suas ações nos seguintes princípios: focalização do gasto, tanto a seu direcionamento para zonas rurais e pobres quanto para o ensino fundamental e pré-escolar; geração de instrumentos de mercado (fundos competitivos de projetos e contratação de consultorias externas nas escolas); universalização de algumas condições básicas – livros didáticos, informática e infraestrutura escolar –; formação de instância de desenvolvimento docente nas escolas. Podemos resumir as linhas de trabalho nos seguintes pontos:

- 1) Desenvolvimento do ensino primário em áreas rurais através do fortalecimento da formação e desenvolvimento docente; distribuição de material didático; intercâmbio de experiências entre os professores; e execução de projetos de melhoramento da qualidade (PME).
- 2) Projetos de Melhoramento da Qualidade baseados nas Escolas, tanto públicas como privadas com subvenção do Estado (PME). Este fundo competitivo, segundo o Banco Mundial, promoveu uma melhor identificação das próprias necessidades das escolas, um reforço ao papel dos professores e uma maior vinculação das escolas com outras instituições.
- 3) Programa de saúde na escola, que procurou estreitar as relações entre as escolas e os postos de atenção primária de saúde. Segundo o Banco Mundial, o programa conseguiu se expandir em âmbitos não previstos no desenho original, como o desenvolvimento de ações preventivas, a introdução da questão da saúde mental e o atendimento a crianças do nível pré-escolar.
- 4) Rede informática (Programa Enlaces), que forneceu capacitação e assistência técnica a professores na utilização de tecnologia nas aulas. O *software* “La Plaza” foi para o Banco Mundial “um exemplo atrativo de um *software* simples e fácil de usar, 100% chileno em termos de conteúdo cultural, que pode ser facilmente adaptado a toda a América Latina” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 6)⁷⁰.
- 5) Entrega de textos escolares, recursos de aprendizagem e outros insumos.

⁷⁰ Tradução própria do texto original em inglês.

- 6) Ensino especial. Desenvolveram-se estratégias para: atualizar as habilidades dos professores que trabalham com crianças com dificuldades de aprendizagem.
- 7) Infraestrutura e remodelação de escolas de ensino fundamental. Para o Banco Mundial, este componente contou com uma observação interdisciplinar, conseguindo adaptar os projetos às necessidades de cada escola.
- 8) Ensino pré-escolar que procurou o incremento da cobertura neste nível de ensino, além da introdução de programas de apoio, iniciativas de formação docente; fornecimento de materiais pedagógicos.
- 9) Desenvolvimento institucional e capacidade de ação do Ministério da Educação e das Municipalidades, através da introdução de equipamentos e sistemas informáticos, capacitação em processos de rendição de contas e criação de novas unidades de gestão.
- 10) Ensino Médio que implicou realizar diagnósticos deste nível de ensino, gerar uma reforma curricular e ampliar o alcance das provas padronizadas de aprendizagem.
- 11) Formação de Grupos Profissionais de Trabalho (GPT) definidos como espaços de reflexão e formação em serviço dos professores nas escolas do ensino médio, que serviram à implementação do novo currículo e avaliação; uso dos materiais considerados no projeto; elaboração de planos pedagógicos institucionais e autoavaliação institucional.
- 12) Atividades extracurriculares para alunos em situação de risco social, com o objetivo de dar opções ao tempo livre dos jovens e evitar o abandono.
- 13) Assistência técnica para escolas de ensino médio, obtendo resultados pouco relevantes, devido à ausência de critérios nas escolas para escolher a assistência técnica mais adequada.

Estas ações, especialmente as desenvolvidas no MECE I, passaram a ser parte do conjunto de políticas oferecidas pelo Banco Mundial na América Latina e em outras regiões do mundo. Como veremos mais adiante, os PME, Enlaces e GTP, entre outros programas da fase neoliberal – subsídios portáteis, municipalização e Simce –, foram disseminados em diversas missões de identificação do Banco Mundial.

4.4.6. A avaliação do Banco Mundial

Os três projetos mencionados foram avaliados pelo Banco Mundial com a máxima qualificação: “altamente satisfatórios”. Esta valoração é significativa se considerarmos que, em nossa pesquisa, dos 127 projetos do banco na América Latina desenvolvidos no período em estudo, só 13 contaram com uma avaliação desse tipo. A ideia manifestada por parte de alguns de nossos entrevistados de que o Chile teria sido um “bom aluno” é um fator a mais da maior atenção e estudo efetivados pelo Banco Mundial e pelo BID, num contexto de crescente formação de conhecimentos concretos sobre as reformas e políticas. Assim o governo chileno haveria alcançado ou excedido os objetivos propostos, utilizando eficientemente os recursos e incorporando avaliações de processo para corrigir o curso dos projetos.

Os relatórios do Banco Mundial destacam o alto grau de institucionalização alcançado pelos programas promovidos e dos funcionários dos diversos projetos no Ministério da Educação do Chile, para o qual foi fundamental que as políticas antes financiadas com os empréstimos do banco agora fossem parte do orçamento nacional de educação. Outro aspecto relevante para a continuidade das políticas impulsionadas pelo Banco Mundial foi a rápida extensão ou universalização de componentes como o Enlaces, o Programa de Melhoramento Escolar (PME) e a mudança cultural nos proprietários (públicos e privados) das escolas, recompondo a confiança nos docentes. O MECE II é destacado especialmente com relação ao seu desenho do projeto, o qual conseguiu combinar duas lógicas: de cima para baixo – o fornecimento de recursos do Estado – e de baixo para cima – intervenções dirigidas pela demanda do mercado.

A seção de lições aprendidas dos relatórios do Banco Mundial ressalta a avaliação permanente do projeto MECE I, que permitiu: obter uma visão de longo termo e um melhor alcance dos objetivos e rendimento das equipes – as quais se mantiveram, a despeito das mudanças das autoridades superiores –; focalizar nos processos de aprendizagem nas salas de aula e na participação dos professores – destacando a força de mobilização dos subsídios do PME –; diversificar as aproximações e as adaptações ao contexto – perspectiva tomada com o precursor Programa das 900 escolas e seu trabalho dirigido às crianças mais pobres,

mas que aparece ampliada às zonas rurais e ao ensino pré-escolar –; priorizar e sequenciar as mudanças educacionais – utilizando experiências pilotos e lições aprendidas. No MECE II, o Banco Mundial assinalou a importância de: garantir condições favoráveis; gerar experiências-piloto e avaliação prévia a experiências de escalas maiores; ter instituições fortes (equipes qualificadas e experimentadas); possuir enquadramentos legais e regulatórios favoráveis; construir sistemas de aprendizagem – na base de avaliações de processo –; assegurar a apropriação da implementação das iniciativas de políticas no início do projeto; assegurar a adequada disseminação e fertilização cruzada entre os diversos subcomponentes do programa; prever com tempo uma estratégia de saída do projeto; e manter uma gestão e supervisão contínua do Banco Mundial⁷¹.

Os conceitos extremamente positivos renderam aos gestores do Banco Mundial, diretamente envolvidos nos projetos do Chile, um prestígio pessoal aos olhos tanto de outros funcionários do banco quanto de outras agências e governos da região. Estrutura-se assim um cenário ideal para uma nova fase do laboratório chileno de políticas educacionais, uma etapa de disseminação que termina por definir a experiência chilena como um experimento de políticas educacionais globais.

4.5. Chile e outros organismos internacionais

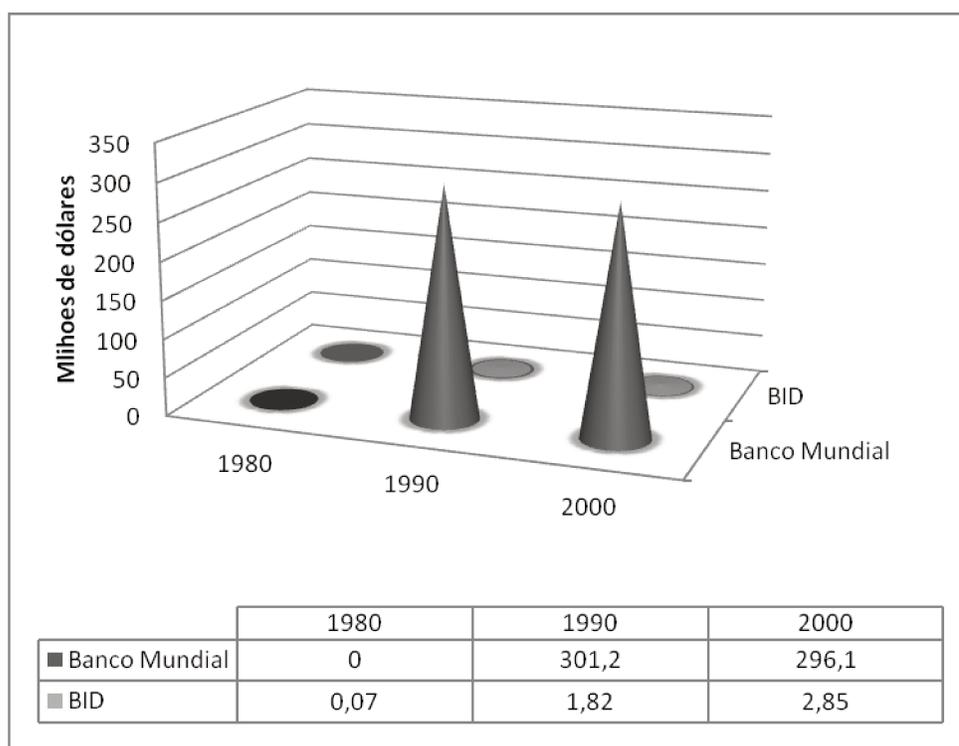
Na década de 1990 os bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento hegemonizaram a arena de construção de políticas educacionais na América Latina. Essa colonização acarretou, em muitos países de nossa região, a formação de mesas de trabalho

⁷¹ Em relação às aprendizagens obtidas no MECE III (finalizado depois de nosso período em estudo), o Banco Mundial reconhece a importância de: integrar o monitoramento e avaliação na preparação e implantação do projeto; acompanhar as instituições, sugerindo e implantando mudanças dentro de um marco para melhorar a autonomia institucional, incrementando a prestação de contas; combinar a garantia da qualidade e o impacto na melhoria dado pela focalização do investimento; a valorização de fundos competitivos como uma ferramenta altamente flexível; a incorporação positiva de elementos de política educacional de ensino superior em empréstimos para melhorar a sustentabilidade; a construção da capacidade institucional para a gestão fiduciária para melhorar os resultados do ensino superior. O projeto alcançou certo grau de conhecimento em outras latitudes, aparecendo convites para participar em seminários internacionais e oficinas em Moçambique e Gana, e recebendo altos funcionários do ensino superior da Palestina, Marrocos, Tunísia e Moçambique.

entre os organismos internacionais – incluindo as agências de cooperação internacional de países da Europa, América do Norte e Ásia – para coordenar suas ações. No caso do Chile, o Banco Mundial foi a principal agência de referência para elaborar e acompanhar o desenvolvimento de suas políticas durante essa década. A relação com outras entidades como o BID, Unesco, Convenio Andrés Bello e OEA era relegada a posições de complementaridade dos projetos já em curso com o Banco Mundial.

É possível verificar, no Chile, o predomínio do Banco Mundial pelas cifras econômicas comprometidas nos projetos, em relação à participação do BID.

Gráfico 1. Diferenças dos aportes financeiros dos bancos nos projetos no Chile nos anos 1990



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Banco Mundial e BID

Diferentemente do Banco Mundial, o BID teve alguma presença antes da restauração da democracia no Chile. O BID apoiou projetos no âmbito educativo durante a ditadura chilena, assinando parcerias com organismos estatais e privados – especificamente

com a Pontifícia Universidade Católica do Chile⁷². Com a chegada da democracia, o BID contou com 15 projetos durante a década de 1990 no Chile, os quais atingiram de alguma maneira o setor educacional, mas só cinco deles abordaram o âmbito propriamente escolar⁷³:

- Programa de educação pré-escolar (1992, US\$ 20 mil). O programa buscou fortalecer as ações para melhorar esse nível educacional.
- Centro de Pesquisa em Educação (1996, US\$ 20 mil). O projeto esteve focado na capacitação por parte equipe do CIDE em relação aos sistemas de gestão e financiamento das escolas de ensino fundamental de Fé e Alegria⁷⁴ em cinco países latino-americanos.
- Temáticas transversais do currículo escolar (1996, US\$ 20 mil). O projeto procurou incorporar no currículo os objetivos e conteúdos transversais como educação sexual e meio ambiente.
- Programa para a Inovação da Capacitação em Habilidades Técnicas (1996, US\$ 1,61 milhão). O objetivo desse projeto piloto foi melhorar o ensino de habilidades técnicas e empresariais nas escolas médias, especialmente nas técnico-profissionais.

⁷² Dentro destes projetos destaca-se, pelo montante de financiamento implicado, o programa de desenvolvimento municipal de 1984, que se implantou no momento no qual a ditadura estava transferindo as escolas públicas do Ministério da Educação para os municípios. Provavelmente o aporte do BID neste contexto significou uma legitimação técnica externa ao processo chileno. Os projetos do BID em educação (ou com componentes educacionais) no Chile na década de 1980 foram:

- Programa de melhoramento da educação (1975, US\$60 mil). Este projeto procurou colaborar com a preparação de um programa de expansão e melhoria do ensino técnico e capacitação profissional, em sintonia com o mercado de trabalho.
- Programa de desenvolvimento municipal (1984, US\$ 125 milhões). Este programa teve como objetivo contribuir para melhorar e racionalizar a operação de serviços públicos (educação, saúde, saneamento e construção de rodovias).
- Cooperação em avaliação curricular (1987, US\$ 10 mil). Esta cooperação teve como objeto capacitar a avaliação curricular na Pontifícia Universidade Católica do Chile.
- Cooperação no desenho de bancos terminológicos (1988, US\$ 10 mil). Esta cooperação procurou capacitar no desenho de bancos terminológicos no departamento de tradução do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Chile.
- Programas de alimentação escolar (1989, US\$ 20 mil). Este programa capacitou especialistas da Junaeb em avaliação e gestão de programas de alimentação escolar.

⁷³ Ver Apêndice 4. Apêndice 4. Outros projetos do Banco Interamericano de Desenvolvimento no Chile 1990-2000.

⁷⁴ Fé e Alegria é um Movimento Internacional de Educação Popular Integral e Promoção Social dirigido aos setores mais pobres, tendo presença em 19 países. Informação de: www.feyalegria.com

- Atividades artísticas escolares (1999, US\$ 15 mil). Este projeto piloto do âmbito das artes foi dirigido a alunos do município de San Joaquín (região metropolitana).

Podemos observar nesses projetos uma predominância daqueles vinculados à educação e ao trabalho, colocando num primeiro plano o papel que teriam a universidade e o Estado na busca de parcerias com as empresas e na capacitação para o mercado de trabalho, numa subordinação explícita. Destaca-se também o projeto Centro de Pesquisa em Educação, que significou uma ação de incidência do CIDE na formação de capacidades em países de nossa região, disseminando as experiências organizacionais do centro de pesquisa independente chileno.

Quanto aos projetos de nível escolar – o foco de nossa pesquisa –, só foi possível encontrar um deles com documentação anexa explicativa⁷⁵: Programa para a Inovação da Capacitação em Habilidades Técnicas, o qual foi o maior do BID em termos de recursos na década de 1990, alcançando US\$ 1,61 milhão. Tal programa teve como estratégia instalar três projetos no país para adaptar os currículos do ensino técnico-profissional das escolas médias⁷⁶.

⁷⁵ O BID conta com uma base de dados de seus projetos desenvolvidos na web: www.iadb.org

⁷⁶ Cada um deles coordenado por um organismo privado: CIDE – para impactar na formação de capital humano do país – que aplicou inovações curriculares em matemáticas, tecnologia e biologia e química elaboradas pelo *Center for Occupational Research and Development* (CORD), dos Estados Unidos –; Fundação Escola Empresa – que implantou em escolas técnicas agrícolas, programas de formação empresarial do *Junior Achievement*, dos Estados Unidos –; e Fundação Andes – que executou um programa de melhoramento do ensino de matemáticas e ciências, e na resolução de problemas no âmbito do mercado de trabalho.

5. A CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTO DE POLÍTICAS COMO ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO

A disseminação das políticas educacionais do Chile aconteceu num campo ou arena de políticas educacionais sujeito às relações de forças e à presença e ação de monopólios, lutas e estratégias. O conhecimento científico e técnico vinculado ao desenvolvimento das políticas educacionais é uma forma de poder simbólico que, em consequência, impõe e legitima um sistema de dominação. E, portanto, a circulação de políticas não é um processo social neutro; ela aparece ao serviço da ordem capitalista e da reprodução das relações de classes.

Em nosso caso de estudo, esse conhecimento faz parte de um compromisso político dos analistas simbólicos, engajados na reprodução de uma nova leitura da sociedade e do Estado – e de suas políticas. Assim, tal conhecimento teve uma força estruturadora de distinções e hierarquias, dada através de instrumentos de conhecimento e pela expressão de uma ordem arbitrária moldando estruturas mentais. Esse conhecimento foi viabilizado através de sistemas de produção e circulação, que finalmente desembocaram em relações de sentido que escondem as relações de força originais, como também a propriedade dos meios de produção e de difusão (BOURDIEU, 2000).

Appadurai (2000) acrescenta que a diversidade de caminhos de circulação de ideias de uma reforma educacional, suas velocidades, eixos, pontos de origem e de término, além das variadas relações de estruturas institucionais em diferentes regiões, nações e sociedades, formam relações e fluxos de disjunção. O fluxo, ou circulação, de conhecimentos faz parte do que o mesmo autor denomina “objetos em movimento”, incluindo ideias e ideologias, pessoas e bens, imagens e mensagens, tecnologias e técnicas, não necessariamente convergentes, contemporâneas, isomórficas nem espacialmente consistentes. Os processos de globalização facilitam essa multiplicidade de fluxos de ideias e comunicação entre redes que processam conhecimentos – criando e destruindo confianças (BRITZ, 2010; CASTELLS, 2011).

Por um lado, a promulgação de políticas se insere num processo histórico que reconhece também a influência dos conhecimentos prévios e da experiência (ALLOUCH e VAN ZANTEN, 2010). Mas, por outro lado, num movimento inverso, a diversificação de

fontes de disseminação das políticas observadas e as trajetórias da contaminação de políticas (BARROSO, 2006) progressivamente vão separando as condições histórico-políticas da formulação de políticas educativas. Esse processo é próprio da reconstrução do processo histórico da implementação das políticas educacionais globais quando se estabelecem laboratórios de experimentação (ORENSTEIN, 2005; VERGER et al., 2012). O conhecimento circula, mas vai se desprendendo de seu contexto original de produção, o qual é a expressão da atuação dos agentes mediadores nas arenas de formulação e disseminação de políticas (OSLACK e O'DONNELL, 1995), que editam ou selecionam as políticas segundo as necessidades e pressões dos agentes que controlam as áreas.

O fenômeno da edição encontra um desenvolvimento teórico específico em Bourdieu (2002), permitindo-nos essa aproximação. Este autor identifica três operações nas relações de transferência de ideias⁷⁷, as quais podem se adaptar ao nosso objeto de análise:

- Seleção: refere-se à triagem da produção de conhecimento. Essa seleção estaria influenciada pela homologia de posições, interesses, estilos e projetos intelectuais entre os descobridores e os autores e suas produções (políticas educacionais). Essa homologia se desenvolve numa rede complexa de intercâmbios internacionais – baseada nas redes de analistas simbólicos e de formulação de políticas já expostas –, incluindo intercâmbios de convites, distinções, publicações etc., tudo o que determina as lógicas de eleição, sempre sob a possibilidade de instrumentalização do conhecimento – a utilização da produção estrangeira para o reforço de posições no campo. As perguntas relevantes nesse sentido são: quem são os descobridores, quem é traduzido e quem faz a tradução, quem é publicado e quem publica? Para a nossa pesquisa, é relevante o papel que tiveram os organismos internacionais e as redes de analistas simbólicos – mais tarde, redes de políticas – na disseminação do conhecimento, e como este foi utilizado para reforçar posicionamentos no campo educacional – nos níveis nacional e regional.

⁷⁷ O autor desenvolve esses conceitos examinando as relações de transferências culturais entre França e Alemanha.

- Etiquetação: essa operação supõe uma transferência (e imposição) simbólica do enquadramento da produção do conhecimento da política educacional no novo contexto, ou seja, são as marcas simbólicas associadas às instituições divulgadoras, as características e enquadramento das ações de disseminação, a apresentação, os atores nacionais ou regionais que participam dessas ações, os tradutores etc. Desse modo, abre-se uma possibilidade de criação de oposições fictícias entre coisas similares ou similitudes entre coisas muito diferentes.
- Leitura: nessa operação os receptores aplicam à política disseminada categorias de percepção e questionamentos que são o produto de um campo de questões diferente. Para Bourdieu a leitura está dada pela ação dos sistemas de pensamento, enraizados já dentro dos sistemas de ensino – para o nosso caso, nos sistemas de pensamento desenvolvidos na trajetória das redes, e que são filtros para a recepção das políticas. Esse aspecto da circulação não foi realmente aprofundado em nossa pesquisa, já que coloca sua atenção mais nos processos de apropriação do conhecimento disseminado das políticas educacionais do que em sua produção e no próprio ato de disseminação.

A circulação de ideias envolve disputas ou competições também entre campos de conhecimento diversos (ALMEIDA, 2008), como se observou entre as perspectivas pedagógicas e econômicas que articularam, de algum modo, as tensões crescentes na arena de formulação de políticas da América Latina. De um lado, podemos localizar a articulação das redes formadas por Reduc e Unesco, e do outro as pressões dos economistas dos bancos. É possível localizar esta tensão no passado, na história da região. A dominação exercida pela economia sobre outros campos de conhecimento configurou-se desde meados do século XX, com a formação de intelectuais latino-americanos em diversas universidades dos Estados Unidos (ALMEIDA, 2008), alcançando uma grande amplitude ao tomar o controle dos meios de produção, difusão cultural e instâncias de consagração (BOURDIEU, 2000). As ideias econômicas se instalaram na década de 1990 na América Latina como um referencial hegemônico. A análise da complexidade da burocracia que propõe Oszlak

(1979) ao nível estatal, também pode ser levada às estruturas dos bancos internacionais, quando se observam as disputas ideológicas e de campos expressas nas tensões entre e intra- departamentos – especialmente entre os economistas e os administradores ou planejadores –, erigindo-se estratégias de duplo registro – ou seja, discursos que se adaptam aos diversos tipos de interlocutores (VERGER et al., 2012).

5.1. A circulação das políticas econômicas chilenas da ditadura

Paralelamente às discussões que deram lugar ao Consenso de Washington em 1990, no Chile se instalava um novo governo de uma coalizão de centro-esquerda, que havia construído um consenso programático, como já dissemos, a partir de um processo político iniciado cerca de cinco anos antes da queda da ditadura. Esse consenso determinou o marco de desenvolvimento e mudança possível, e com isso a continuidade dos eixos político-econômicos fundamentais da ditadura.

As denominadas sete modernizações, implantadas durante a ditadura chilena, implicaram a adoção de medidas econômicas radicais que começaram a ser observadas e estudadas a partir de diversas instituições. O lugar do Chile na história do neoliberalismo é central; como observa Orenstein (2005), cada reforma política global precisa acontecer em algum lugar primeiro, o qual se transforma num laboratório crítico para experimentar essas reformas. Progressivamente, o Chile serviu de exemplo para o ajuste econômico de outros países, muitos deles pressionados pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (SIQUEIRA, 2009).

Tal como vimos na década de 1960, o Chile novamente apareceu como um excelente cenário para desenvolver e irradiar políticas segundo a apreciação dos Estados Unidos. O bom comportamento econômico do Chile – refletido no vigor do livre mercado e na abertura comercial – e a nova democracia – respeitosa do consenso de continuidade – confluíram, deixando para trás a esquerda chilena antiamericana. A prova da aprovação americana foi a visita do presidente americano George Bush em 1991 (FERMANDOIS, 2012).

A economia chilena foi a principal bandeira de relacionamento do país com o contexto internacional no começo dos anos 1990. Não foi por acaso que o presidente

Patricio Aylwin nomeou economistas como ministros na grande maioria das áreas estratégicas do governo: Fazenda, Economia, Obras Públicas, Educação, Planificação e Trabalho, além da Secretaria Geral da Presidência, a Presidência do Banco Central, a Secretaria de Orçamento e várias subsecretarias (MONTECINOS, 1997)⁷⁸. Os cinco ministros da década de 1990 do setor de educação foram economistas, entre os quais apenas um tinha relação com a área educacional: o pesquisador Ernesto Schiefelbein – que esteve no cargo durante somente seis meses, em 1994.

O interesse regional esteve dado numa primeira instância nas políticas econômicas chilenas desenvolvidas durante a década anterior, sob a ditadura militar. Um dos entrevistados, ex-ministro da Educação do Chile da época, destacou que a influência chilena na região teve justamente nas políticas econômicas uma de suas áreas mais fortes:

(...) yo diría que si en algo tuvo influencia Chile fue en el ámbito económico dentro de la región latinoamericana, fueron avanzando casi todos en un proceso de apertura externa. Entonces si nos preguntamos dónde estuvo la mayor influencia Chile, la tuvo más allí. (Ex-ministro da Educação de Chile, Entrevista 15)

A disseminação das políticas econômicas chilenas foi facilitada pela ação do Instituto Libertad y Desarrollo, fundado em 1990⁷⁹ (LYD). O Instituto LYD converteu-se no *think tank* mais importante da direita chilena, mas conservando uma independência técnica. Deste modo, o LYD tem sido um referencial de elaboração e avaliação de políticas para os partidos da direita – Partido União Democrata Independente (UDI) e Partido Renovação Nacional (RN).

No âmbito educacional, o LYD destaca a incorporação, um pouco depois, da fundação do Instituto de Patricia Matte, presidenta de uma das principais instituições da

⁷⁸ Montecinos (1997) acrescenta que a adaptação técnica e institucional ao ambiente dos partidos políticos é fundamental para a sobrevivência e legitimidade deles. Neste sentido os partidos políticos chilenos tiveram que adaptar sua gestão aos novos requerimentos tecnocráticos introduzidos na ditadura pelos economistas.

⁷⁹ Nas eleições presidenciais de 1989 a continuidade da ditadura se encarnou na figura de um jovem candidato, o ministro da Fazenda da Junta Militar Hernán Büchi, que obteve em 1976 seu MBA na Universidade de Columbia (Estados Unidos) e depois assumiu diversas secretarias e subsecretarias do governo a partir de 1979. Uma vez no cargo de ministro da Fazenda, insistiu em 1985 com as políticas neoliberais após a crise de 1982. Depois de sua derrota em 1989, Büchi fundou o Instituto Libertad y Desarrollo (LYD), em parceria com dois ex-funcionários do governo da Junta Militar – Cristián Larroulet, com estudos de pós-graduação em economia na Universidade de Chicago, e Carlos Cáceres, com estudos em administração e negócios na Universidade de Cornell e na Universidade de Harvard.

educação privada: a Sociedade de Instrução Primária (SIP), consultora desde 1990 do Banco Mundial em temas de pobreza e educação. No artigo de Corbalán e Corbalán (2012), sintetiza-se a perspectiva educacional transmitida por este instituto, coincidente em seus textos com os promotores do livre mercado no mundo: liberdade de escolha dos pais na educação para seus filhos; liberdade para iniciar empresas educacionais; promoção da competitividade entre escolas; rejeição do currículo estatal – especialmente em educação sexual e cívica –; rejeição da pressão de grupos de interesse como os sindicatos de professores; disposição de incentivos e castigos aos profissionais da educação de acordo com seu desempenho; autonomia dos empreendedores educacionais para regulamentar as condições dentro das escolas; focalização nos pobres, na liberdade de escolha e nas matérias de linguagem e matemáticas.

Com o retorno à democracia no Chile, as trajetórias dos técnicos mais relevantes que desenvolveram as reformas político-econômicas da ditadura começaram a ocupar um cenário propício para a divulgação de políticas, julgadas como bem-sucedidas regional e internacionalmente no início dos anos 1990⁸⁰. Na nova condição democrática que o Chile exibiu nessa época, o caso do Instituto LYD representa um caminho possível: ele surge com a iniciativa de alguns desses técnicos de constituir uma instituição privada com vocação de defesa do legado ditatorial – e ao mesmo tempo propagação regional e internacional. Por causa do caráter técnico deles, foram pouco questionados por sua participação num governo que violou sistematicamente os direitos humanos. A economia como disciplina deu uma aura de neutralidade a suas ações.

Podemos afirmar que a circulação internacional das políticas econômicas da ditadura chilena foi o pano de fundo da disseminação de suas políticas sociais, e especialmente das políticas educacionais. Podemos compreender melhor esse fenômeno mediante a breve exposição de um exemplo: a reforma econômica associada à previdência social.

⁸⁰ A presença regional e internacional do LYD se associa ao estabelecimento de relações com outros institutos liberais da América Latina e do mundo, como Cato, Heritage – Estados Unidos – e Fraser – Canadá –, como também com associações que tentam se vincular aos partidos de direita da América Latina. Por outro lado, Carlos Cáceres, um dos seus fundadores, ocupou o cargo de vice-presidente da Sociedade Mont Pelerin em 2000 (CORBALÁN e CORBALÁN, 2012).

5.2. O exemplo do Modelo de Reforma da Previdência Social

A ditadura chilena traduziu o ideário neoliberal em experiências concretas de políticas. Nos diversos serviços sociais, através da introdução de: Instituições de Previdência Social na saúde (ISAPRES), Administradoras de Fundos de Pensões (AFP), para o sistema de pensões e aposentadorias, e sistemas de vales escolares (ou *vouchers*) e escolas privadas com subvenção estatal na educação.

Um dos âmbitos de maior incidência internacional talvez tenha sido o sistema privado de pensões (AFP). A implantação do sistema de AFPs foi executada em 1º de maio de 1981, pelo ministro do Trabalho e Seguridade Social José Piñera⁸¹ – economista formado em 1970, no acordo entre a Universidade Católica do Chile e a Universidade de Chicago, e mestre e doutor em economia pela Universidade de Harvard entre 1972-1974. As novas AFPs funcionaram na base das ideias de retribuição individual associada às capitalizações individuais dos trabalhadores, e de competição entre os diferentes ofertantes do serviço. O embaixador dos Estados Unidos da época destacou a relevância dessas propostas econômicas:

Como embaixador dos Estados Unidos no Chile na época em que José Piñera desenvolveu seus planos, eu vi de primeira mão como esse grupo comprometido de economistas pelo livre mercado transformou o Chile para uma sociedade livre, lutando pela liberdade, democracia e direitos individuais sob as maiores dificuldades internas e circunstâncias externas. (George Landau, embaixador dos Estados Unidos no Chile em 1977-1981)⁸²

Sendo o primeiro país do mundo a estabelecer esse sistema de previdência, o Chile se transformou num modelo, e José Piñera no principal promotor e disseminador dessa política. No currículo de Piñera destacam-se reuniões de assessoria com os governos dos Estados Unidos, Itália, Rússia, Grã-Bretanha, Polônia, México, Suécia, China, Colômbia, África do Sul, Eslováquia e Nigéria. Foi também um dos principais *think tanks* conservadores dos Estados Unidos – o Instituto CATO colocou Piñera como o principal

⁸¹ Entre os anos 1981 e 1982, José Piñera foi ministro de Mineração.

⁸² Tradução própria do original em inglês. Texto citado na página pessoal de José Piñera: http://www.josepinera.com/pr/penref_chile.htm

expositor em conferências em Pequim, Xangai, Moscou, São Petersburgo, Londres e Tóquio. A transferência dessa política, porém, não ocorreu pela ação de um ator individual, mas pela ação coletiva de atores globais de políticas que fundaram equipes de reforma. Nessas equipes os reformadores chilenos ocuparam o papel principal dentro da crescente coalizão de promoção transnacional que apoiava a implantação de reformas da previdência social na América Latina (ORENSTEIN, 2005).

A difusão dessa reforma do sistema de previdência do Chile, segundo Nelson (2004), ocorreu de uma maneira pouco frequente na história da disseminação internacional de inovações de políticas. Durante a década de 1990, sete países da região tinham adotado alguma variante do sistema chileno de AFP – Argentina, Bolívia, Colômbia, El Salvador, México, Peru, Uruguai. A Costa Rica se somou a esta lista de países no ano 2000 e a República Dominicana e Nicarágua, em 2001. Esta cifra se incrementa se considerarmos os europeus e asiáticos – Cazaquistão, Kosovo, Suécia, Hungria, Polônia, Dinamarca, Estônia, Letônia, Bulgária, Croácia, Macedônia, Rússia, Eslováquia, România, Reino Unido e Lituânia (NELSON, 2004; ORENSTEIN, 2005).

Autores como Weyland (2004), Nelson (2004), Orenstein (2005) tentam descrever e compreender as causas e os mecanismos que aparecem por trás da disseminação das políticas de previdência social. A análise de Weyland (2004) pode nos proporcionar elementos relevantes para o foco de nossa pesquisa, já que tenta abordar as seguintes questões: como uma experiência promissória pode se tornar um modelo; como a informação desse modelo é disseminada; como um modelo influencia a tomada de decisões em outras nações; como os modelos são adotados às necessidades específicas dessas nações; e quais são as vantagens e desvantagens de cada aprendizagem? A perspectiva de Orenstein (2005) procura dar conta das fases de introdução de políticas globais: desenvolvimento, transferência e implantação de políticas.

Weyland (2004) aponta que o modelo tem de ser apresentado como uma peça única e coerente, sendo uma solução para um antigo problema na arena de políticas de um determinado setor – no marco de um novo paradigma. Nesta perspectiva a radical reforma da previdência social do Chile reúne essas características, inscrevendo-se no paradigma neoliberal (NELSON, 2004). O modelo chileno não precisou necessariamente ser avaliado para encontrar propagadores e imitadores. Weyland avança na identificação de duas

possíveis condições para melhorar a probabilidade de disseminação de uma política, aplicáveis na disseminação do caso chileno em questão: a) se a inovação política é desenvolvida num país de alto *status* – avanço econômico, desenvolvimento político, tradição histórica, ou atrativo cultural –; b) se a inovação política se origina num país de similares características – estruturas econômicas e políticas, traços culturais, passado histórico (ORENSTEIN, 2005). É relevante para Weyland o fato de que o Chile não interrompeu a implantação do modelo de previdência social após a queda da ditadura, mostrando uma possível compatibilidade entre democracia e neoliberalismo.

A transmissão de um modelo é possibilitada pela circulação de informação, que, segundo Weyland (2004), pode ser direta ou indireta – entregue por terceiros atores. A participação de terceiros consigna a promotores de modelos, *think tanks*, centros de pesquisa em políticas e instituições internacionais. Estes atores globais interpenetram os níveis institucionais nacionais, fazendo que muitas políticas promulgadas em nível nacional sejam produto de uma co-determinação (ORENSTEIN, 2005). A possibilidade de trazer políticas de lugares distantes do globo explica como a experiência das políticas da previdência social chegou a países da Europa de Leste. Os organismos internacionais contam com instrumentos como os empréstimos para sugerir, pressionar ou impor determinadas políticas.

Na perspectiva de Weyland (2004), um modelo estrangeiro pode influir na tomada de decisões através de dois passos:

a) a atuação de alguns atores – especialmente os especialistas dentro ou fora do aparelho estatal – que abraçam a inovação política e propõem sua implantação. Estes atores estão conectados a comunidades epistêmicas e, portanto, estão mais receptivos a novas ideias que significariam um impulso para suas carreiras. Retomando a ideia de *habitus*, podemos acrescentar que esses atores compartilham sistemas geradores de percepção, apreciação e ação, dos quais elaboram objetos, soluções e avaliações (BOURDIEU, 2000).

b) as propostas encontram apoio ou oposição de outros atores políticos, os quais determinaram finalmente a cópia, adaptação ou rejeição delas. Esses atores podem estar dentro do Estado – em posições de responsabilidade política ou na burocracia – ou fora dele, fazendo parte de ONGs, grupos de interesse ou organizações de financiamento internacional.

Esses dois momentos são expressão da complexa articulação entre os fazedores especialistas de políticas e os políticos que podem ou não apoiar as iniciativas. Um papel relevante nessa relação é jogado pelas redes de políticas, as comunidades de políticas, as coalizões de defesa ou promoção – *advocacy coalitions* – e os empreendedores de políticas (ORENSTEIN, 2005).

Para Nelson (2004), a envergadura internacional da disseminação que teve o modelo chileno de previdência social não teria ocorrido em áreas como as reformas da educação e saúde, que foram parciais, limitadas, inconclusas, difusas e não consensuais. Este autor reconhece que a introdução das provas padronizadas e a das aproximações pedagógicas interativas em educação primária e secundária tiveram uma maior circulação internacional, mas elas seriam menos visíveis e menos dramáticas em relação à mudança compreensiva de todo o sistema de previdência social.

Na disseminação de ideias, tiveram um papel fundamental os atores globais ou transnacionais de políticas – e suas réplicas nacionais e regionais com suas prioridades e inovações (ORENSTEIN, 2005) –, através de publicações⁸³, seminários e conferências do Banco Mundial – e das redes transnacionais de especialistas –, espaço autodefinido como o *Knowledge Bank* (o Banco do Conhecimento), além do apoio de outros organismos de financiamento nacionais e internacionais – FMI, Usaid, Banco de Asiático de Desenvolvimento, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD e BID –, ministérios de economia e fazenda e de companhias de seguros (NELSON, 2004). Deste modo, a reforma da previdência social chilena – como caso exemplar e único – ocupou os pontos de partida de reformas de diversos países. A oposição a essas reformas esteve localizada na Organização Internacional do Trabalho (OIT) e na International Social Security Association (ISSA). No caso da OIT, ela terminou aceitando, em 2000, a privatização e promovendo o sistema em países da África, Ásia e Europa (ORENSTEIN, 2005).

A disseminação regional de políticas educacionais se desenvolveu num campo de atores mais complexo, respondendo a realidades diversas, e por isso não poderíamos

⁸³ Orenstein (2005) acrescenta que a publicação “Averting the Old Age: policies to protect the old and promote growth”, do Banco Mundial, foi um momento-chave para começar a campanha transnacional de disseminação mundial dos novos sistemas de previdência social. Esse texto foi produto de uma pesquisa encabeçada pelo economista Larry Summers no início dos anos 1990.

defender a tese de que uma reforma educacional em particular se aplicou em outros contextos nacionais ou subnacionais como um todo. Porém, houve políticas específicas que circularam e que foram regionalizadas, especialmente as desenvolvidas no Chile – em suas duas ondas, a ditatorial e a democrática.

5.3. A Circulação de políticas educacionais na América Latina: um marco geral

A presença das políticas chilenas na região foi ganhando um espaço real nos processos de reforma educacional da região, especialmente nos projetos dos bancos e nas iniciativas da Unesco e a OEA, além das ações de cooperação entre países da região. Um de nossos entrevistados abordou essa temática, lembrando uma anedota relacionada a um encontro na América Central:

(...) en Honduras creo que fue, hubo una reunión de una red de estudios sobre gremios magisteriales en América Latina, financiada por el BID parece (...), había gente de ministerios, de sindicatos magisteriales y del mundo académico, y alguien dijo: "...y las políticas educacionales que se dictan desde Washington", alguien que seguramente era sindicalista, entonces una experta del BID, o contratada por el BID, se paró y dijo: "¿cómo que desde Washington?, pero si las políticas educacionales son dictadas en Santiago de Chile, señor". Yo no tenía nada que ver con ella, yo no había cruzado palabra con ella, no es que yo le hubiese estado soplando eso. Y empezó a fundamentar que lo que está ocurriendo en los países de América Latina, como era la descentralización, se explicaba en el fondo con lo que podríamos llamar el modelo Concertación, También en materia de sindicalismo docente. Dio ejemplos de relaciones civilizadas entre Colegio de Profesores y el Ministerio, todo eso ella lo sintetizó en un par de párrafos para fundamentar que en realidad lo que se estaba difundiendo en América Latina era en realidad lo que se estaba haciendo en Chile. Bueno, te lo dejo como anécdota. (Ex-funcionário do Mineduc, Entrevista 21)

A assimilação de Santiago e Washington no imaginário não é casual, remete a um lugar simbólico constituído histórica e politicamente, e que possibilitou a circulação e disseminação de conhecimento. O hibridismo e a antecipação das políticas chilenas permitiu que o conhecimento, formalizado ou incorporado na ação dos analistas simbólicos ou fazedores de políticas, fosse utilizável numa ampla gama de temáticas, desde as grandes reformas estruturais até políticas específicas. Essa utilização foi possível graças à

constituição de territórios transnacionais de formulação de políticas, as quais vão se transformando em políticas educacionais globais.

A disseminação de políticas educacionais durante a década de 1990 na América Latina não seguiu o padrão da previdência social; o exemplo acima permitiu identificar elementos que participam dos processos de circulação de políticas e que são úteis para nossa análise.

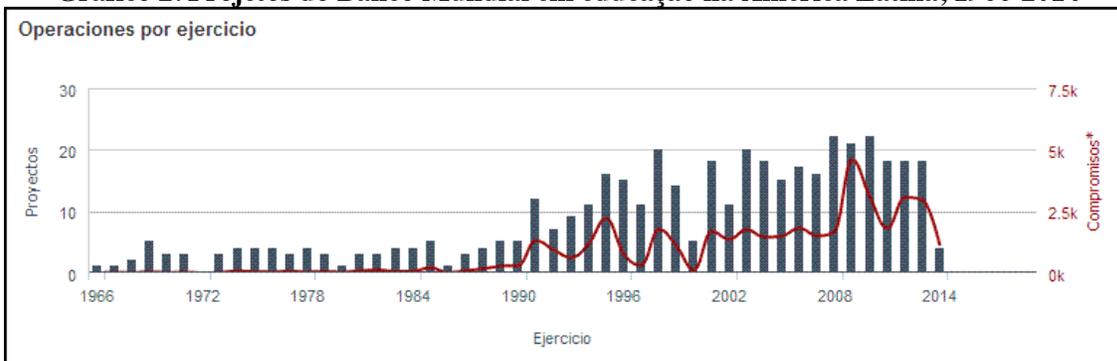
A circulação de políticas educacionais na América Latina teve uma trajetória diferente, própria da estrutura de sua arena (regional/transnacional) de formulação. É necessário apontar que, nas fontes examinadas para esta pesquisa, não existe conhecimento organizado nesta perspectiva, mas podemos encontrar alguns textos que reconhecem a relevância de algumas políticas específicas de países em termos de “boas práticas” para sua possível aplicação em outras realidades.

Os projetos desenvolvidos pelo Banco Mundial na América Latina na década de 1990 constituem o principal material para a análise das transferências de políticas que este organismo tentou executar em nossa região⁸⁴. Os projetos revisados no marco desta pesquisa apresentam a transformação de um organismo que passou a ter uma experiência fundamentalmente no âmbito da educação técnica – tema que predominou nos 35 projetos em matéria educacional aprovados entre o 1º de janeiro de 1980 e 31 de dezembro de 1989 – a se definir como um Banco de Conhecimento a partir de 1995 –, aspecto que revisaremos mais adiante.

O primeiro dado relevante é o grande aumento em número e investimento econômico que tiveram os projetos do Banco Mundial com itens de educação; eles foram 127 em toda a América Latina e o Caribe na década de 1990. No gráfico seguinte observamos a evolução de projetos quanto a montantes totais investidos pelo banco na região, entre 1966 e 2014.

⁸⁴ Ver Apêndice 3. Mecânica de operação dos projetos do Banco Mundial.

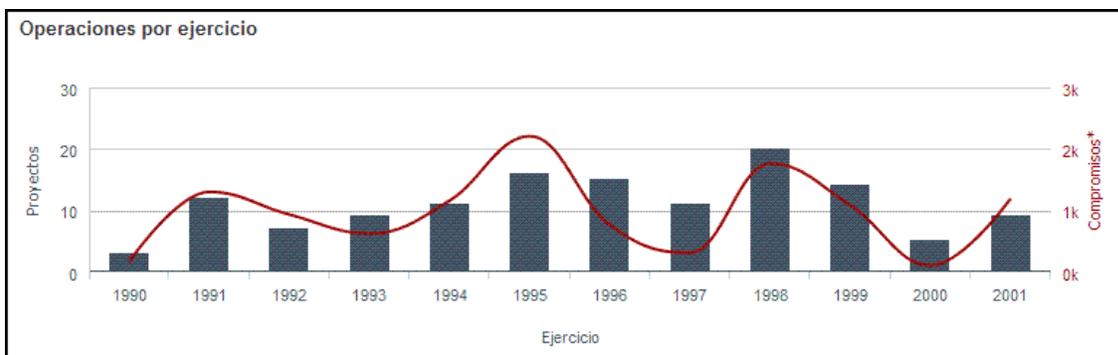
Gráfico 2. Projetos do Banco Mundial em educação na América Latina, 1966-2014



Fonte: <http://www.bancomundial.org/>

O gráfico mostra que a década de 1990 significou claramente uma virada do banco para o setor educacional, incorporando uma quantidade muito maior de recursos ao setor em comparação com as décadas anteriores. No próximo gráfico podemos observar com maior detalhe os montantes de empréstimos e o investimento do banco nos países da América Latina na década de 1990.

Gráfico 3. Projetos do Banco Mundial em educação na América Latina, 1990-2001

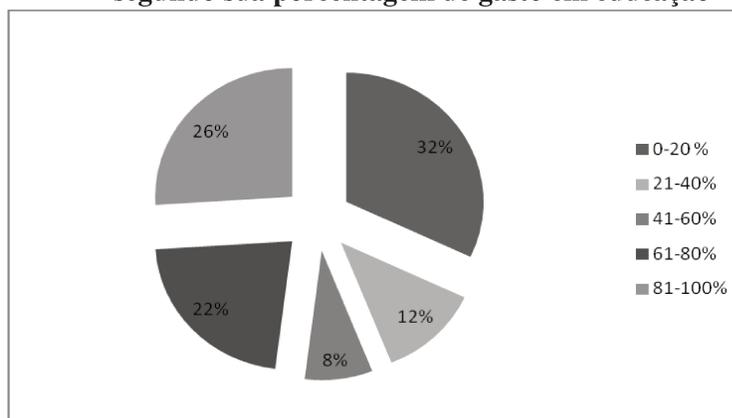


Fonte: <http://www.bancomundial.org/>

Estes projetos indexados na área educação, pelo Banco Mundial, não necessariamente são prioritariamente educacionais. Para efeitos explicativos, classificamos os diversos projetos segundo o orçamento que cada um deles deu ao “item educação”. O orçamento vai de 5% do custo total do projeto com destino a alguma ação no âmbito educacional até 100%. Assim, dos 127 projetos podemos observar que 26% deles contaram com um orçamento para a educação maior do que 81% do custo total – 38 projetos. Outros

32% dos projetos não passaram de um orçamento de 20% para ações educacionais do custo total. No gráfico seguinte podemos observar a distribuição encontrada:

Gráfico 4. Distribuição de projetos do Banco Mundial segundo sua porcentagem de gasto em educação



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Banco Mundial

Em linha com os consensos globais de Jomtien e regionais do documento Cepal/Unesco, os projetos do Banco Mundial foram destinados principalmente à temática de “Educação para todos”, e em segundo lugar aos serviços e infraestruturas para escolas rurais. Porém, o setor ao qual tais projetos se dirigiram com preferência foi a “Administração do governo central”, o que nos fala da ênfase nas reformas estruturais dos aparelhos estatais. Na tabela seguinte podemos observar a distribuição de temáticas e setores:

Tema	%	Setor	%
Educação para todos	55%	Administração do governo central	66%
Serviços e infraestrutura rurais	34%	Ensino superior	39%
Participação e compromisso cívico	28%	Ensino fundamental	38%
Serviços urbanos e vivendas para os pobres	23%	Administração do governo regional/estadual/local	34%
Reformas administrativas e do corpo	21%	Educação em geral	33%

Quadro 10. Distribuição de temáticas e setores dos projetos do Banco Mundial em educação na América Latina nos anos 1990.			
Tema	%	Setor	%
de funcionários			
Melhoria dos mercados de trabalho	20%	Saúde	33%
Análise social e monitoramento	17%	Outros serviços sociais	25%
Gestão do governo municipal e fortalecimento da capacidade institucional	17%	Ensino médio	20%
Educação para a economia do conhecimento	16%	Educação pré-escolar	16%
Descentralização	12%	Setor de provisão de água, saneamento e proteção contra as inundações	13%

Fonte: Elaboração própria a partir dos arquivos consultados

A documentação disponível sobre os projetos considerou as avaliações iniciais (*appraisal*) e os relatórios finais (*implementation completion report* ou ICR) de cada um deles. Lamentavelmente não foi possível acessar os documentos ou a ajuda memórias das missões de acompanhamento da implementação⁸⁵. Nos documentos revisados é possível identificar informação de interesse para esta pesquisa, como: integrantes das missões de avaliação inicial e relatório final; e referências a projetos ou antecedentes regionais relevantes para a justificação do projeto e de suas linhas de ação sob a forma de lições aprendidas.

É relevante notar que os projetos do Banco Mundial da década em estudo respondem à evolução institucional que este organismo viveu em matéria educacional. Os escassos projetos da década de 1980 apareceram dominados pela ênfase na educação técnica, tendência que continuou nos primeiros anos da década de 1990, como foram os projetos: Ensino e Treinamento Técnico da Juventude (Trindade e Tobago, 1991), Formação Técnica (México, 1991), Ensino e Formação Técnica (Equador, 1991), mas que incorporou pela primeira vez projetos mais abrangentes de reforma de níveis completos dos

⁸⁵ Tanto o Banco Mundial como o Banco Interamericano de Desenvolvimento possuem políticas de disponibilização de informação que dificultam o acesso a ela após alguns anos de fechados os projetos. Além disso, a informação disponibilizada é parcial.

sistemas educacionais – especialmente o nível do ensino fundamental –, como foram os projetos: Inovações em Ensino Fundamental (Brasil, 1991), Ensino Fundamental (México, 1992), Melhoria do Ensino Fundamental (Chile, 1991) e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Belize, 1991).

As fundamentações dos projetos desses primeiros anos recorriam à experiência acumulada na área de formação técnica, e essencialmente a relatórios de pesquisa do Banco Mundial. Nesta perspectiva, destaca-se frequentemente a citação do texto: “*Educational Decentralization in Latin America, Lessons Learned*”, de 1992, de autoria de Juan Prawda, que levantou lições relevantes para os novos projetos do banco. Esses achados identificaram o fator crucial da descentralização no desenvolvimento das novas políticas, como alguns fatores gerais para a implantação dos projetos, como a necessidade de contar com um marco de políticas adequado e uma adequada capacidade dentro dos municípios. Além destas referências, os projetos tendiam a limitar sua contextualização aos antecedentes de projetos anteriores desenvolvidos pelo Banco Mundial no país.

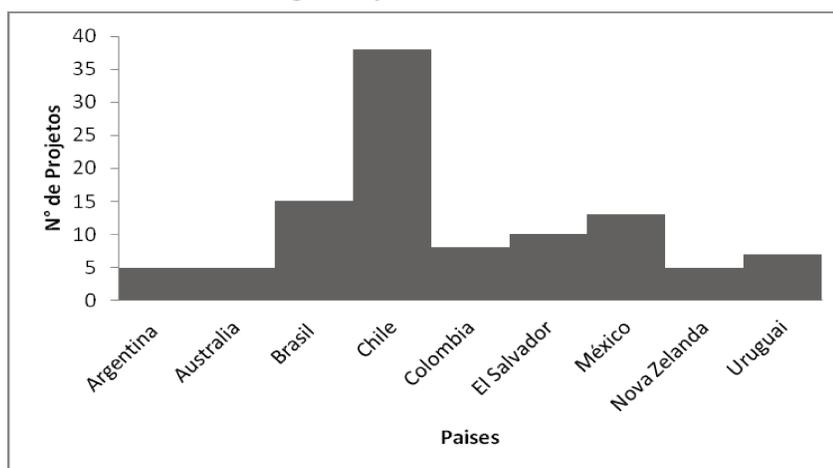
Os próprios funcionários do Banco Mundial reconheciam esta situação, a qual era uma clara debilidade organizacional. No Relatório Final do Segundo Projeto de Ensino Fundamental do Nordeste do Brasil, registra-se este contexto:

No tempo da preparação, nem o banco nem o tomador do empréstimo tinham uma grande experiência em implantação no setor [educacional]. Poucos projetos, com longos períodos entre eles, com uma alta rotatividade das equipes do banco e do Ministério [da Educação] e a organização das operações do banco nesse tempo contribuíam ao problema. A quantidade de empréstimos do banco em educação no início de 1990 se foi incrementando, mas ainda representava uma pequena proporção do total emprestado, e muitas das equipes tinham pouca experiência com os projetos do banco. Os primeiros empréstimos de educação geralmente utilizaram instrumentos e enfoques modelados de outros setores (como o de infraestrutura); só com o tempo e a experimentação evidenciaram a necessidade de instrumentos mais flexíveis. (WORLD BANK, 2000, p.14)

Em meados da década de 1990 essa realidade muda consideravelmente. Nos projetos apareceram referenciais mais abrangentes, considerando a intervenção do banco nos países vizinhos, mas também de países mais afastados dentro da região. Deste modo, podemos identificar que os países mais citados desses 127 projetos do Banco Mundial

foram (entre parênteses, o número de citações): Chile (38), Brasil (15), México (13), El Salvador (10) e Uruguai (7). Também destacaram as citações referidas a outros países fora de nossa região, especificamente: Austrália e Nova Zelândia. Este primeiro achado apoia nossa hipótese de pesquisa de que o Chile, um país pequeno, que encampou apenas quatro projetos do Banco Mundial na década de 1990, ocupou um lugar de destaque na circulação de conhecimento sobre políticas educacionais na América Latina.

Gráfico 5. Distribuição de referências dos projetos do Banco Mundial segundo países nos anos 1990



Fonte: Elaboração própria a partir da revisão dos projetos do Banco Mundial

Os âmbitos de políticas específicas que foram disseminadas em termos de conhecimento para gerar políticas similares foram: Programas de Ensino Infantil; Ensino Rural e Ensino Multisseriado; Materiais Pedagógicos e sua Distribuição; Avaliação Externa das Aprendizagens; Participação das Famílias em Programas de Melhoria Escolar e na Gestão; Reforma do Ensino Superior; Descentralização; e Saúde Escolar. A tabela seguinte sintetiza a informação encontrada:

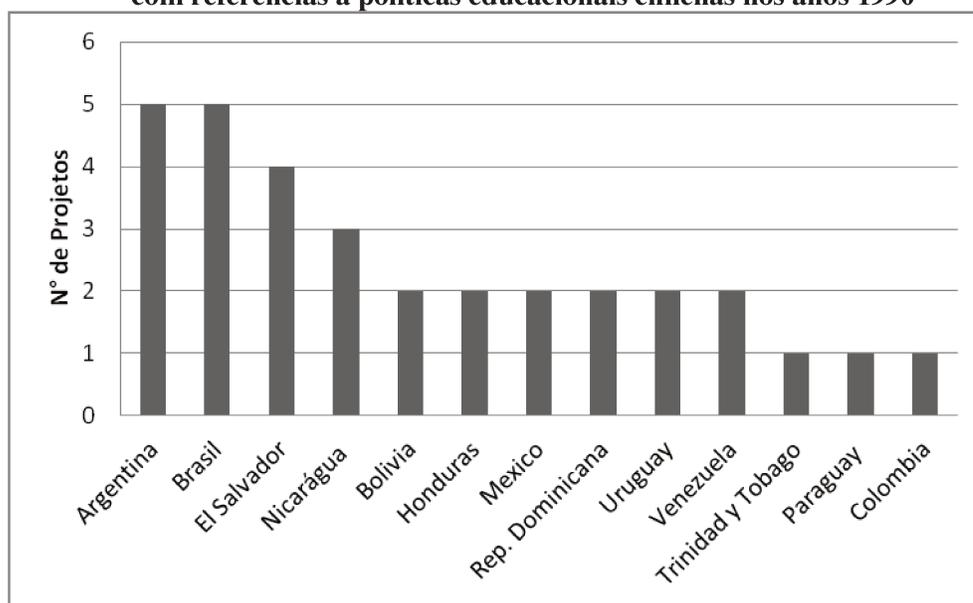
Quadro 11. Programas e políticas dos países mais referenciados nos projetos do Banco Mundial nos anos 1990 na América Latina											
		Argentina	Austrália	Brasil	Chile	Colômbia	México	El Salvador	Nova Zelândia	Uruguai	
Nível Inicial	Programas de ensino infantil	✓			✓	✓	✓	✓			
	Programas de ensino não formal				✓						
	Programas de nutrição infantil				✓						
	Participação das famílias na gestão de programas						✓	✓			
Nível Escolar	Políticas e Programas	Ensino rural e multisseriado		✓	✓	✓		✓			
		Reforma do ensino fundamental				✓	✓	✓			
		Reforma do ensino médio	✓								
		Reforma educacional geral		✓					✓	✓	
		Focalização				✓		✓			
		Bibliotecas				✓					
		Reforma curricular	✓				✓	✓			
		Materiais pedagógicos e distribuição	✓			✓	✓	✓			
		Gestão escolar		✓						✓	
		Programa de melhoria escolar			✓	✓					✓
		Programas acelerados			✓						
		Avaliação externa das aprendizagens			✓	✓	✓	✓			
		Tecnologias da informação e comunicação				✓		✓			

Quadro 11. Programas e políticas dos países mais referenciados nos projetos do Banco Mundial nos anos 1990 na América Latina										
		Ensino de segunda língua						✓		
	Estudantes	Participação nas aulas			✓		✓			
	Docentes	Supervisão pedagógica	✓				✓	✓		
		Formação em serviço			✓	✓				
		Incentivos ao desempenho				✓		✓		
	Famílias	Participação das famílias em programas de melhoria escolar	✓		✓	✓		✓	✓	✓
	Comunidade	Participação na escola			✓				✓	
Nível Superior		Reforma do ensino superior	✓		✓		✓	✓		✓
		Programa de ciências e tecnologia			✓	✓		✓		
Estratégia de Instalação		Estabelecimento de programas pilotos				✓		✓		
		Administração de projetos							✓	
		Participação do sindicato docente				✓				
Mudanças Estruturais		Descentralização	✓	✓		✓	✓	✓		✓
		<i>Vouchers</i>			✓	✓				
		Fundos municipais			✓					
		Subsídios a privados				✓				
Outros		Saúde escolar	✓		✓	✓	✓			

Fonte: Elaboração própria a partir da revisão dos projetos do Banco Mundial

Seguindo a argumentação de Orenstein (2005) exposta acima, o Chile teria oferecido um contexto similar para vários países da região, fato que teria permitido uma transferência de conhecimento sobre determinadas políticas educacionais. Desta maneira, Argentina, Brasil, El Salvador e Nicarágua apareceram com o maior nível de referências às políticas chilenas.

Gráfico 6. Número de projetos do Banco Mundial com referências a políticas educacionais chilenas nos anos 1990

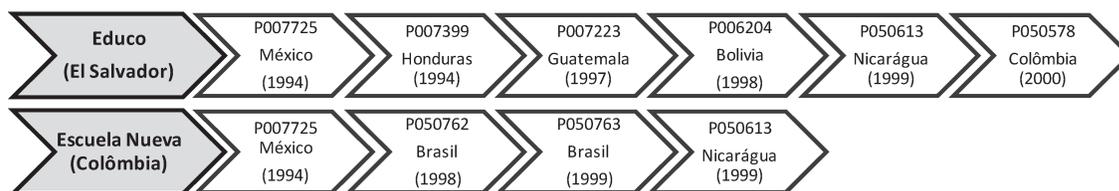


Fonte: Elaboração própria a partir da revisão dos projetos do Banco Mundial

5.3.1. Os casos de “Educo” e “Escuela Nueva”

Com certeza as políticas chilenas não foram as únicas disseminadas na região. O Banco Mundial estruturou uma espécie de arsenal de políticas que vão ressoando em diversos países em termos de experiências exitosas. Destacaram-se nesta perspectiva dois programas focados no âmbito do ensino rural e que foram desenvolvimentos idiossincráticos de cada país: Educo (El Salvador) e Escuela Nueva (Colômbia), os quais aparecem nos documentos de avaliação inicial de vários projetos em oito países.

Esquema 1. Disseminação dos programas Educo e Escuela Nueva na América Latina nos anos 1990



Fonte: Elaboração própria a partir da revisão dos projetos do Banco Mundial

Escuela Nueva surgiu na década de 1970 – buscando superar o Programa da Escola Unitária, impulsionado pela Unesco em 1961 – e contou com financiamento da Usaid (1975) para implantar o programa em 120 escolas rurais colombianas, ampliando-se com apoio do BID a 3000 escolas no final dessa década. Entre 1980 e 1986 o Banco Mundial ajudou a nova expansão do programa, que alcançou 8 mil escolas, e em 1987, 24 mil. Este programa se baseia na aprendizagem ativa, respeitando o ritmo dos alunos e com um currículo adaptado aos contextos socioculturais de cada região (VILLAR, 1995). A Fundação *Escuela Nueva Volvamos a la Gente* nasceu em 1987 para promover a aplicação do modelo em outros contextos nacionais e internacionais, dando origem, por exemplo, ao Programa *Escuela Activa Urbana*. O Banco Mundial selecionou essa experiência como uma das três experiências mais exitosas dos países em desenvolvimento em nível mundial, e em 1993 este organismo, em parceria com a UNICEF, organizou visitas internacionais para conhecer o programa. Desse modo, a Escuela Nueva passou a ser uma inovação recomendada por diversas agências – UNICEF, Unesco, Banco Mundial, Usaid, BID etc. –, para apoiar sua implantação em 16 países da América Latina e Caribe. Um texto influente para essa internacionalização foi o do chileno Ernesto Schiefelbein – o principal divulgador do programa na América Latina segundo Villar (1995) –, que escreveu, com patrocínio da Unesco-UNICEF, “En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos pistas la Escuela Nueva de Colombia?”⁸⁶.

O Programa Educo, por sua vez, surgiu segundo Meza (2001) da síntese de ações educacionais autônomas desenvolvidas pelas comunidades durante a guerra civil de El

⁸⁶ Informação obtida no site da Fundação Escuela Nueva Volvamos a la Gente: <http://www.escuelanueva.org>

Salvador (1980-1992). Em novembro de 1990 o governo decidiu passar esta iniciativa ao aparelho estatal, e estruturou uma experiência piloto que foi implantada em 1991 com apoio da UNICEF. Além da obtenção das lições iniciais, o Banco Mundial começou a financiar a extensão do programa – adotando nesse momento o nome de “Educo”. Assim, configurou-se um programa que teve como foco principal o ensino infantil e fundamental, incentivando a cogestão comunitária num contexto de descentralização do sistema educacional. A equipe do Banco Mundial que esteve envolvida no projeto ganhou o Premio Excelência do Banco Mundial em 1997. Com base nesse programa nasceram programas similares: *Programa Nacional de Auto-Gestión para el Desarrollo Educativo* – PRONADE – em 1995, na Guatemala, e o *Programa Hondureño de Participación Comunitária* – PROHECO –, em Honduras, em 1999 (MEZA et al., 2004).

Esses programas compartilham algumas características relevantes: nascem fora dos aparelhos estatais⁸⁷ – portanto, se erigem como experiências desejáveis de geração e regulação de políticas –; desenvolvem-se a partir de experiências pilotos com a ajuda de organismos internacionais – UNICEF, Usaid, BID –; mais tarde são incorporados à ação estatal e aumentam sua cobertura com a ajuda do Banco Mundial; e são internacionalizados por este mesmo organismo. Esses programas apontaram ações educacionais em setores educacionalmente mais atrasados, e são apreendidos pelos organismos internacionais como experimentos divulgáveis. Essas características são similares às que podemos observar no caso de outro programa amplamente disseminado: o Programa das 900 Escolas do Chile, que examinaremos mais adiante.

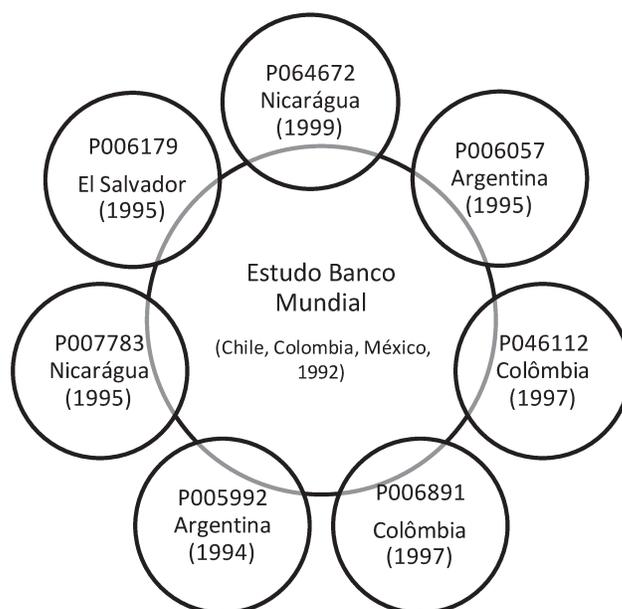
5.3.2. O caso da descentralização

A descentralização figurou como um objetivo e ferramenta para o sucesso dos projetos do Banco Mundial na década de 1990. Sem experiências anteriores em descentralização educacional – mas com a definição ideológica de impulsionar essas políticas –, o banco fundamentou sua posição com base na pesquisa desenvolvida pelo mexicano Juan Prawda em 1992: *Educational Decentralization in Latin America, Lessons Learned*, na qual ele expõe os processos de descentralização de quatro países da América

⁸⁷ Por exemplo, no caso de Educo Ramo Garzarán (2011), destaca-se que o Programa se desenvolveu “desde abaixo”, origem similar ao caso do Programa das 900 Escolas do Chile.

Latina: Argentina, Colômbia, México e Chile. Este estudo aparece em diversos projetos do Banco Mundial na América Latina ao longo da década de 1990. Na figura seguinte mostramos o número dos projetos, países e anos de início:

Esquema 2. Referências na América Latina aos processos de descentralização do México, Colômbia e Chile nos anos 1990



Fonte: Elaboração própria a partir da revisão dos projetos do Banco Mundial

Além deste estudo do Banco Mundial, os processos de descentralização do Chile e Argentina aparecem citados nos projetos da Colômbia, El Salvador e Nicarágua. Prawda (1993) sintetiza que as lições da descentralização dos quatro países apontam a necessidade de contar com: compromisso político; um modelo de atribuição de responsabilidades a todos os níveis – incluindo o setor privado –; uma estratégia e uma organização dos tempos; manuais operacionais e procedimentos; uma capacitação contínua a todos os níveis de governo; indicadores de atuação; adequados recursos financeiros, humanos e físicos. Os casos chileno e mexicano mostraram para Prawda a necessidade de implantar a descentralização num processo longo – mais de cinco anos. Um fator relevante, identificado por este autor, nos processos de instalação da descentralização foi a continuidade de autoridades e de técnicos, fato que favoreceu o processo mexicano, mas que nos casos da Argentina e Colômbia se detectou uma rotatividade que afetou negativamente o processos.

Este aspecto seria mais tarde um critério de avaliação dos processos de reforma nos anos 1990. A introdução de mecanismos de mercado no Chile – para facilitar a escolha dos consumidores e incentivos para a redução de custos –, segundo Prawda, foi uma política que resultou em práticas injustas, já que não foi incentivada a oferta de serviços em setores rurais e pobres.

A articulação estratégica de Educo, Escuela Nueva e o objetivo maior da descentralização educacional aparecem como uma mudança fundamental do papel do Estado, propondo uma alocação de financiamento ao setor escolar – sem a distinção entre escolas privadas e públicas –, evitando a concentração de funções no nível central. A participação das famílias e das comunidades na gestão devia ocupar, segundo o Banco Mundial, o lugar deixado pela administração estatal.

6. A CIRCULAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CHILE: A REGIONALIZAÇÃO DO LABORATÓRIO

Na observação e análise de nossos dados, identificamos que a circulação de políticas chilenas continuou, por um lado, ocorrendo em termos binários tradicionais de empréstimo de políticas – *policy borrowing* – e aprendizagem de políticas – *policy learning*. Esses tipos de transferência de políticas apontam a relações desenvolvidas entre dois países – essencialmente dadas no contexto de acordos bilaterais, e de acordos de cooperação bilateral ou eventualmente triangular –, em que o país receptor toma a iniciativa de imitar, emular ou copiar uma política específica – seja em termos de programas ou instrumentos específicos – de outro contexto nacional, mesmo se muitas vezes essa relação seja entre políticas em processo de implantação (DALE, 2007).

Podemos afirmar que esse tipo de transferência de políticas ainda é expressão da ação de governos que tomam decisões de trazer políticas a seus contextos nacionais. Porém, no contexto da crescente transnacionalização das arenas de políticas, observamos que essas duas formas de transferência se enquadraram nas dinâmicas da globalização de políticas, seguindo assim a argumentação de Dale (2007) e Verger et al. (2012). Além desses tipos de transferência, observamos transferências que transcenderam a relação binária descrita, e que se viram facilitadas pela ação da disseminação dos bancos e outras agências internacionais de respostas a problemas comuns da região. Nessas ações devemos incorporar a variável dos interesses dos estados (e das redes de políticas) de legitimar suas opções de políticas (BARROSO, 2006). Os efeitos dessa transferência estiveram submetidos à bricolagem de ideias, às estratégias e ferramentas dos atores – consultores, especialistas, pesquisadores –, aos encontros casuais, os quais fazem aparecer um terreno fértil para a hibridação de políticas (VAN ZANTEN, 2007). As políticas sempre estão sendo reajustadas nos diversos níveis de implantação-criação – fenômeno que dá lugar às regulações nacionais e locais. Dale (2007) concebe cinco tipos de efeitos possíveis da transferência de políticas no marco da globalização:

1. Harmonização: requer que os diversos países cedam parte de sua capacidade de fazer política em favor de uma organização regional, operando como um acordo coletivo.

2. Disseminação: refere-se a processos de indicação sobre futuras direções em diversos campos de políticas.
3. Padronização: processo de isomorfismo educacional promovido principalmente pelos organismos associados às Nações Unidas, para conseguir adesão para determinadas mudanças políticas e seus princípios políticos gerais, assumindo a forma de requisitos particulares para formar parte do setor da comunidade que eles representam.
4. Instalação de interdependência: funciona com base na persuasão nas agendas.
5. Imposição: obriga os países a tomarem políticas específicas, e não precisa estar ligada a uma aprendizagem, persuasão ou cooperação para produzir as mudanças desejadas.

As categorias propostas por Dale (2007) apontam uma relação mais distante e anônima em uma relação global – que define nesses espaços objetivos e processos para as políticas educacionais. Em nosso objeto de estudo, o caráter anônimo poderia se fundamentar no fato da ausência de registros relativa às experiências de políticas educacionais. Este não é o principal aspecto revelado nos projetos examinados, nem tampouco é objeto de trabalhos específicos por parte dos organismos internacionais. Porém, essa constatação não significa que tal contaminação de políticas não ocorreu – de fato analisaremos a continuação da circulação concreta de políticas chilenas na região –, em consequência, podemos falar de um anonimato relativo, mas que pode ser enfrentado graças a tarefas de rastreamento inferencial.

A legitimação político-técnica do laboratório chileno neoliberal resultou na viabilização de instâncias de circulação de políticas, não distinguindo aquelas geradas durante a ditadura militar daquelas nascidas no ajuste do laboratório após 1990, com a participação de agências internacionais. Assim, as políticas emanadas no seio do novo governo foram acompanhadas por instâncias simultâneas de circulação regional.

Para termos uma ideia gráfica da circulação regional e internacional das políticas chilenas, desenhamos um mapa a partir das referências encontradas na documentação e nas entrevistas, destacando o fato de que parte importante dos países da América Latina recebeu aportes vindos do conhecimento produzido no Chile. Entretanto, assinalamos a

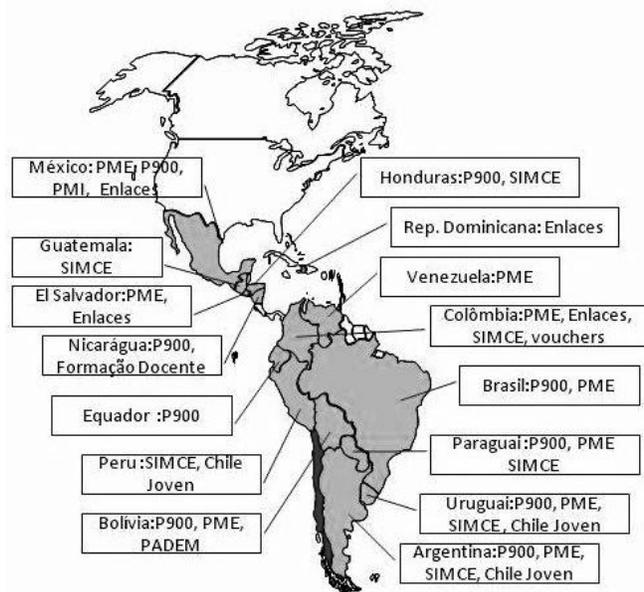
ação de disseminação de políticas que teve lugar dos Estados Unidos e França, em particular dos organismos internacionais que têm sede nesses países.

Esquema 3. Mapas da circulação de políticas educacionais chilenas nos anos 1990

Mapa da circulação de políticas educacionais chilenas nos 1990



Circulação de políticas educacionais chilenas na América Latina nos 1990



Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de arquivo realizado

Centraremos nossa análise nas quatro políticas do período pós-1990 que tiveram maior divulgação regional: ação afirmativa (P900), fundos de projetos competitivos (PME), provas padronizadas de aprendizagem (Simce) e informática educativa (Simce). É de nosso interesse demonstrar quais foram os canais de circulação de cada política, os interesses envolvidos nas instâncias de disseminação e as razões ou características dessas políticas que facilitaram sua divulgação.

6.1. A ação afirmativa no Chile: a transição do laboratório

O Programa para Melhorar a Qualidade das Escolas Básicas Pobres – mais conhecido como o Programa das 900 Escolas ou simplesmente P-900 – nasceu no Chile como uma necessidade de marcar uma diferença política em relação ao deterioramento do âmbito educacional herdado da ditadura, especialmente das escolas municipais. De fato, simbolicamente, esse programa foi lançado em 13 de março de 1990 na escola F-134 da comuna de Conchalí (Santiago), um dia depois da posse do novo presidente Patricio Aylwin (GARCÍA-HUIDOBRO, 1994; GARCÍA-HUIDOBRO e JARA, 1994). Diremos que esse programa foi uma transição entre o laboratório neoliberal e sua versão posterior na democracia, enquanto recebeu os insumos do trabalho de educação popular desempenhado durante a ditadura pelas ONGs/Centros de Pesquisa Independentes CIDE e PIIE. O programa também utilizou a informação da nova prova padronizada de aprendizagem criada sob a ditadura (o Simce), estabelecendo critérios de focalização – isto é, limitando a concepção de políticas universais. A condução desse programa foi encarregada a uma coordenação central formada por uma equipe do Mineduc, professores universitários e pesquisadores as mencionadas ONGs.

O Programa das 900 Escolas sintonizou-se perfeitamente no ano 1990 com o discurso contingente de equidade e qualidade promovido pela Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien, 1990. Em consequência, é compreensível o interesse mostrado por parte das diversas agências internacionais que foram parte desse “consenso”, enquanto foi considerado uma experiência para ser documentada e seguida.

O Programa das 900 Escolas representou um dispositivo de dupla significação, que, por um lado, respondeu à necessidade expressa do governo de impulsionar uma política

dirigida às escolas mais pobres do sistema e, por outro, estabelecer um critério novo dentro das políticas educacionais da região: a ação afirmativa no âmbito urbano⁸⁸, num contexto de limitações orçamentárias e de urgência de agir nas escolas mais enfraquecidas. Um dos coordenadores nacionais desse programa relata:

(...) en el fondo fue un programa que lo que hizo fue apoyar a la gente a que hiciera su cuento, era muy poco dinero, era entregar instrumentos por una parte... pero por otro creer mucho en la escuela, creer mucho en las comunidades, creer mucho en los supervisores del ministerio. (Ex-funcionário do Mineduc, Entrevista 2)

O critério da focalização não foi só econômico, mas também pedagógico, já que buscou melhorar os resultados na aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Aproximadamente 10% das escolas de ensino fundamental do sistema foram atendidas através dos seguintes componentes (GARCÍA-HUIDOBRO, 1994):

- Infraestrutura: reparação física de 800 escolas.
- Textos, bibliotecas e centros de recursos de ensino/aprendizagem: maior provisão de textos, introdução de bibliotecas de aula, entrega de aparelhos eletrônicos na aula;
- Oficinas de professores: constituição de grupos de trabalho semanal de professores para incrementar sua capacidade técnico-pedagógica, abordando temáticas tais como: metodologias de ensino, compreensão dos contextos culturais das crianças, relação escola-comunidade, criatividade e autoestima infantil. O Mineduc apoiava com supervisão técnica e material específico elaborado pela equipe central do programa.
- Oficinas de aprendizagem (TAP): jovens animadores da comunidade lideraram oficinas para reforçar a aprendizagem para grupos de 15 a 20 crianças. As escolas contaram com duas oficinas que trabalharam em sessões de três horas, duas vezes por semana. Este componente foi trazido da experiência de educação popular do PIIE.

⁸⁸ Em condições rurais já estava operando o citado Programa da Escuela Nueva na Colômbia.

A partir de 1993, já inserido no MECE I, o Programa começou a desenvolver o componente da gestão escolar – a partir de um plano piloto conduzido pela PUC e o CIDE –, que teve como ações o reforço do papel dos supervisores do Mineduc, a formação de Equipes de Gestão nas escolas e a estruturação de Projetos Educativos Institucionais (PEI) e planos de ação. Em 1998 incorporou-se a linha de trabalho família-escola para melhorar a participação da família em diversos espaços escolares (GARCÍA-HUIDOBRO et al., 2002; RACZYNSKI, 2004).

6.1.1. A circulação regional do Programa das 900 Escolas

O P-900 foi uma política conectada à região desde sua concepção. Diversos organismos internacionais estiveram interessados em seus primeiros resultados. Podemos estabelecer duas hipóteses que explicariam esse interesse: as redes de políticas e a relevância estratégica da focalização. Mas o capital de conexão internacional dos pesquisadores que fizeram parte do desenho e da implantação do projeto, como vimos, estava ligado a organismos de financiamento internacional e também inserido em redes de políticas educacionais durante a ditadura militar. Este capital de conexão foi transferido ao interior do Mineduc chileno, especialmente nas figuras dos ex-pesquisadores do CIDE, como Juan Eduardo García-Huidobro, Cristián Cox, Cecilia Jara e Marianela Cerri.

A Escola Nova (Colômbia) e o Programa das 900 Escolas (Chile) ocuparam um lugar de relevância na região no desenvolvimento de programas de ação afirmativa. Eles podem ser considerados inovações experimentais que inspiraram a formulação de políticas e programas de transformação e aperfeiçoamento educativo. Nesta perspectiva, destaca-se a influência sobre o programa Plan Social Educativo da Argentina (KRAWCZYK e VIERA, 2007), a circulação em Honduras e Equador e a fundamentação de projetos de oficinas para professores no Brasil. Porém, Gajardo (2004) pontua que Programas de Melhoramento da Qualidade e Equidade, apoiados pelo Banco Mundial na América Latina, encontraram fundamentação na lógica e resultados dessas experiências, destacando os casos do: MECE (Chile), MECAEP (Uruguai) e FUNDAESCOLA (Brasil). Além disso, o P-900 em particular havia inspirado as reformas educacionais emergentes da Bolívia e Paraguai.

Quadro 12. Disseminação do Programa das 900 Escolas (1990-2000)				
Banco Mundial	UNESCO	AGCI	CEPAL	Outros canais
P006668 MECE - Chile (1991)	Seminário: A gestão de Inovações educacionais (1992)	Seminário: Cooperação Internacional e Desenvolvimento da Educação (1993)	Texto: CARLSON, Beverly (2000)	Plano Social Educativo Argentina
P007725 México (1994)	Texto: GUTTMAN, Cynthia (1993)	Texto: Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación (1994)		Políticas de Honduras
P008171 MECAEP - Uruguai (1994)		Reforma Educacional da Bolívia		Políticas de Equador
P007923 Paraguai (1995)		Reforma Educacional do Paraguai		
P050762 FUNDESCOLA - Brasil (1998)				

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de arquivo desenvolvido

6.1.2. O Banco Mundial e o P-900

O Banco Mundial teve um papel ativo na disseminação do Programa das 900 Escolas desde seu começo. No mês de dezembro de 1990 – o mesmo ano do lançamento do programa –, durante as negociações para estruturar o projeto definitivo do MECE Básica, este organismo informava sua complacência em relação à ação afirmativa – e a focalização econômica derivada – que iniciava esse programa:

La riqueza de esta experiencia [o P-900] estriba en el hecho que se ha estado trabajando con el 10% de las escuelas de más alto riesgo (mayores índices de reprobación, deserción, entrada tardía y más bajos rendimientos detectados por el Simce) en cada provincia, y con los alumnos de los primeros cuatro grados, con especial énfasis en los del primero y segundo

grados donde los índices de reprobación y deserción son más pronunciados (6). (BANCO MUNDIAL, 1990)⁸⁹

Assim, encontramos referências do P-900 em cinco projetos do Banco Mundial: Projeto de Melhoria do Ensino Fundamental (Chile, 1991), Projeto de Melhoria na Qualidade do Ensino Fundamental (Uruguai, 1994), Projeto de Ensino Fundamental (México, 1994), Projeto de Melhoria do Ensino Médio (Paraguai, 1995), Projeto de Melhoria Educacional FUNDESCOLA (Brasil, 1998).

Segundo Delannoy (2000), num informe para o Banco Mundial, a experiência de políticas complementares desempenhou um papel fundamental para estimular uma melhor qualidade das aprendizagens nos grupos mais vulneráveis, nos quais a atuação das forças do mercado era mais lenta para alcançar os níveis desejados.

6.1.3. A Unesco e o P-900

A Unesco – e a UNICEF – também se sintonizou com o P-900 desde seu início, fato provavelmente facilitado pela proximidade física e político-educacional, já descrita, entre os funcionários da Orealc em Santiago e as lideranças do programa:

(...) el apoyo inicial y la mirada que la Unesco dio al P-900... el encuentro da Unesco y el P-900 fue potente. El P-900 fue una manera de hacer política hacia los más pobres, focalizada, y diría que eso se traspasó a otros países vía Unesco, no sólo vía Unesco, también a través de los seminarios internacionales que mostraban que había impacto. (Ex-funcionário da Unesco, Entrevista 18)

Mas não só a Orealc em Santiago mostrou interesse nesta política, que também transcendeu a sede da Unesco na França. Assim, o Instituto Internacional de Planificação da Educação – IPE – da Unesco Paris dedicou o primeiro número de uma nova série para a inovação da educação básica, intitulada “Educação para todos, para que seja uma realidade”, ao Programa das 900 Escolas. O título da publicação foi “Todas as crianças

⁸⁹ Arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério da Educação do Chile. Documento N° 99, “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Básica”, de 13 de dezembro de 1990. Tradução própria do original em espanhol.

podem apreender. O programa das Escolas para os setores pobres do Chile” (1993), de Cynthia Guttman, 31 páginas escritas em inglês e traduzidas para diversas línguas. Neste texto a Unesco destaca a colaboração de entidades não governamentais no desenvolvimento do programa, baseada na experiência “adquirida principalmente com certo risco sob a ditadura do regime militar” relativa às oficinas de aprendizagem do PIIE e à avaliação do CIDE. Estes organismos ancoraram práticas de inovação e flexibilidade, aprimorando o desenho mediante estratégias de ensaio e erro. O marco institucional – a gestão do Ministério de Educação – parece ser para a Unesco, num ponto de vista similar ao do Banco Mundial, um espaço rígido de ação, sendo o P-900 uma instância que permitiu recuperar as práticas das ONGs dentro do aparelho do Estado:

El programa ha liberado a la educación de la camisa de fuerza que la inmovilizaba, estableciendo lazos de asociación con las organizaciones no gubernamentales y recurriendo a su experiencia en el sector educativo no formal que floreció durante la dictadura militar. El equipo central contó con la transición de un régimen autoritario a otro democrático para “institucionalizar” las experiencias de ese sector no formal. (GUTTMAN, 1993, p. 29)

Apesar do breve tempo de implantação que tinha o programa (1990-1993), a Unesco ressaltou o aumento das pontuações no Simce, a recuperação da função pedagógica dos supervisores de escolas, a boa avaliação das oficinas de aprendizagem, a formação ou aperfeiçoamento em serviço, os livros de texto e as bibliotecas de aula.

A publicação da Unesco, distribuída no mundo, pretendeu gerar um interesse nesta política, dado que:

Su innovadora estrategia pedagógica no puede sino interesar a los decisores y especialistas de la educación tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, donde los niños procedentes de los sectores socioeconómicos pobres frecuentemente no consiguen adquirir durante sus primeros años de escuela los cimientos del aprendizaje (GUTTMAN, 1993, p. 5).

Dentro do Ministério da Educação, “o nível central” – pessoal proveniente dos centros de pesquisa opositores à ditadura – construiu alianças com o nível de base do organismo, ou seja, com os supervisores de escolas, reforçando seu perfil pedagógico –

deixando para trás o papel da ditadura de vigilantes administrativo-burocráticos – num tipo de estratégia de institucionalização da educação popular, uma tradição educacional marcadamente de esquerda.

6.1.4. A disseminação do P-900 como ação transnacional

A rápida exposição internacional do Programa das 900 Escolas foi atravessada pela ação dos organismos internacionais e pela vontade do governo do Chile em situar o programa dentro da oferta nacional para a região. A este fator se somaram as considerações históricas expostas anteriormente. O programa se converteu na principal política apresentada pelo novo governo nos foros internacionais, interessado em legitimar o papel educador do Estado, entendido como uma coordenação de diversos atores, ideia oposta à de Estado hierárquico.

O P-900 não só foi a primeira grande política educacional do governo democrático de Patricio Aylwin, mas também uma escola de formação de altos funcionários – atuantes até então no marco das ONGs –, mas que começavam então a acumular uma experiência relevante no aparelho estatal. Seriam estes funcionários os que sairiam do país ao longo da década em missões de diversos tipos na América Latina.

A disseminação de conhecimento dessas políticas na América Latina, através das redes acadêmicas e de fazedores de políticas, o papel dos gerentes de projetos do Banco Mundial no Chile na região, a localização de chilenos em posições de gerência de projetos no Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, as viagens de estudo ou visitas ao Chile para conhecer o programa ajudam a compreender o lugar de destaque de algumas políticas em relação a outras.

Foram precisamente as agências internacionais as que convocaram os diversos responsáveis do P-900 para visitar, assessorar ou apresentar este programa em outros países durante a década de 1990; desta forma os “programas de discriminação positiva extrapolaram as fronteiras chilenas e inspiraram outros países” (KRAWCZYK e VIEIRA, 2008).

Em três projetos do Banco Mundial na América Latina participaram dois dos três coordenadores do Programa durante a década de 1990. Constituíram as equipes de

consultores: Juan Eduardo García-Huidobro, nas etapas iniciais de formulação do Projeto de Ensino Fundamental de Honduras (1995), e na fase de avaliação final no Segundo Projeto de Ensino Médio da Província de Buenos Aires na Argentina (2000); enquanto Cecilia Jara assessorou em matérias pedagógicas o Projeto de Melhoria do Ensino Médio no Paraguai (1995)⁹⁰. Além deles, Johanna Flip – pesquisadora do CIDE e avaliadora do P-900 – participou das fases de avaliação inicial dos Projetos de Ensino Fundamental de Honduras (1995) e Nicarágua (1999) em matérias de formação pedagógica. Viviana Galdames, especialista em linguística e integrante da equipe de formação em linguagem do P-900, assessorou o Projeto de Melhoramento da Qualidade do Ensino Fundamental do Uruguai (1994).

A participação dos funcionários do Mineduc do Chile em assessorias e encontros acadêmicos foi vasta, recebendo ao mesmo tempo visitas de outros ministérios para conhecer as experiências em terreno. Uma das coordenadoras, destacando o papel de Juan Eduardo García-Huidobro, lembra que:

(...) vinieron muchas veces a vernos, y yo también fui a contar: Me invitaba el Plan Social [de Argentina], Colombia, Paraguay, Perú no sé... yo creo que hubo muchos congresos para ir a contar el P-900. Yo creo que fui a montones de cosas, Congresos latinoamericanos. Mis conexiones más concretas fueron Colombia, Paraguay, Argentina, Uruguay. Venezuela nunca me tocó, México tampoco, Costa Rica. Yo te diría que el que mantuvo las relaciones latinoamericanas fue Juan Eduardo en ese tiempo fuertemente, y yo te diría que todavía hay mucha gente que me pide documentos de América Latina, mucha gente que estudia estos casos. (Ex-funcionária do Mineduc, Entrevista 13)

Uma de nossas entrevistadas, coordenadora do P-900, afirma:

(...) [participé en] seminarios, o como consultora, en misiones de revisión de los proyectos, en los avances de ellos, y no sólo yo, también la gente que estuvo a cargo del programa, la que estuvo a cargo del diseño de las estrategias de capacitación, de los temas de gestión. Fue un período de difusión importante. (Ex-funcionária do Mineduc, Entrevista 11)

⁹⁰ A informação formal disponível é limitada aos relatórios do Banco Mundial já indicados. Não tivemos acesso à documentação dos processos de cada projeto. Com certeza houve maiores interações entre os reformadores chilenos e os projetos do Banco Mundial, situação que é corroborada nas entrevistas com eles.

6.1.5. Os conteúdos da exposição internacional do P-900

Um bom exemplo que encontramos para esta pesquisa sobre os conteúdos associados ao P-900 tratados fora do Chile é o Simpósio Internacional “Educação para o Século XXI”, organizado pelo governo do Estado de Durango (México) entre os dias 12 e 14 de outubro de 1995. Nessa oportunidade, Cecilia Jara – Coordenadora do P-900 – apresentou o programa; entretanto, a destacada pesquisadora do Departamento de Investigaciones Educativas de México (CINVESTAV-IPN) Sylvia Schmelkes foi comentadora. A fala de Schmelkes retomou uma série de pesquisas e relatórios sobre o programa, e tratou também da palestra de Jara, para obter lições para a realidade mexicana:

(...) entendiendo que en México también estamos comprometidos con la búsqueda de la equidad en la enseñanza básica, intentaré derivar algunas ideas de la experiencia del P-900 que considero especialmente útiles para nuestro país. (1995, p. 1)

Resumindo a análise de Schmelkes, os aportes da experiência chilena se inscreveram nos seguintes conceitos:

- *Ação afirmativa*, como política oposta à tendência distributiva normal dos recursos nos sistemas educativos.
- A procura da *igualdade de resultados de aprendizagem* por parte do programa, substituindo o conceito de igualdade de oportunidades.
- A *responsabilidade da escola*, segundo a qual a escola assume sua quota de responsabilidade em relação às diferenças que apresentam os alunos no ingresso ao sistema escolar.
- A crença da importância do *profissionalismo dos professores* e a necessidade de mostrar resultados de aprendizagens.
- A *incorporação da educação não formal* (através de oficinas de aprendizagem) para a procura de qualidade nas aprendizagens.
- As atividades de *aperfeiçoamento docente em serviço* ocorrem diretamente nas escolas, que aproximam o sistema à escola, e que possuem um enfoque vivencial,

ativo e participativo, que procura o desenvolvimento do sentido de identificação com o programa.

Schmelkes (1995) acrescenta que não se podem transferir os programas por causa das diferenças entre os países e seus sistemas educacionais, mas se podem obter lições para o México, como são: a relevância de contar com um sistema de avaliação dos resultados de aprendizagem (Simce) que dimensiona o problema de qualidade da educação – no México os programas compensatórios se baseavam em dados como reprovação, deserção e eficiência terminal –; o papel fundamental dos supervisores que focalizam sua ação nos aspectos pedagógicos – no México estão mais associados a um papel burocrático –; a centralidade educacional do programa, nos alunos e suas aprendizagens⁹¹.

Esse texto situa o P-900 no contexto de políticas compensatórias da América Latina, introduzindo dois elementos-chave para compreender as políticas educacionais da década de 1990: a focalização nos contextos de pobreza e o papel da escola; e a responsabilidade das escolas e dos professores pelos resultados educacionais, medidos pelas provas padronizadas. No mesmo Simpósio esteve presente Juan Prawda – o *task manager* no Chile do MECE II –, que em sua exposição “Os desafios para a educação mexicana do século XXI” fez uma avaliação positiva dos projetos chilenos com o Banco Mundial – MECE I e II⁹².

6.1.6. O cruzamento da academia com o campo da formulação de políticas

Um fator associado a essa disseminação do programa foi a acumulação de conhecimento no formato de pesquisas e material de análise feitos já desde o início dessa política. É preciso não esquecer que, ao contar com financiamento da cooperação europeia, e depois inserir-se em um projeto do Banco Mundial, o P-900 teve que mostrar seus resultados desde o primeiro ano de instalação. Uma das ex-coordenadoras do programa

⁹¹ Schmelkes finalizou sua fala questionando sobre: o egresso das escolas do Programa – aspecto crítico, já que implicava a perda dos recursos extras –; a simplicidade inicial e progressiva complexidade do desenho do Programa; a atenção à diversidade das escolas.

⁹² Memorandum nº467 de 16 de outubro de 1995 de Cecilia Jara, dirigido a Juan Eduardo García-Huidobro e Cristián Cox.

ressalta essa característica:

(...) tuvimos esta combinación que pocas veces se hace entre el ministerio con un conjunto de agencias externas, universidades (...), como eran aportes de gobiernos extranjeros, nos obligan a hacer informes de actividades, que siempre tuvimos, y todos los años teníamos un buen informe de actividades con la contabilidad. Se hizo sistematización desde el primer momento de cada una de las experiencias, y se mantuvo este componente de investigación fuerte en el programa. Y eso permite hacer difusión. (Ex-funcionária do Mineduc, Entrevista 11)

Em um tempo breve de quatro anos podemos contar, ao menos, 18 publicações relevantes associadas com a avaliação do Programa, entre 1991 e 1994⁹³. Destas publicações, sete foram publicadas pelo Mineduc, três pelo CIDE, três pela AGCI dentro do texto do Seminário já revisado, três pela Unesco e uma pelo PIIE. O CIDE operou como uma espécie de *alter ego* do Mineduc, estabelecendo um papel de agência avaliadora dos dispositivos do P-900, papel que se estendeu a diversas políticas implantadas na década. Esta relação é comprovável com o exame da lista de autores: cinco pertenciam ao CIDE – Johanna Flip, Cecilia Cardemil, Marcela Latorre, Verónica Edwards e Liliana Mayorga –, responsáveis por 15 textos, e dois autores eram ex-pesquisadores do CIDE – Juan Eduardo García-Huidobro (Mineduc) e Consuelo Undurraga (Pontificia Universidade Católica de Santiago).

Outras publicações da década continuaram com o tom de avaliação e/ou disseminação de organismos como o Banco Mundial (ANGELL, 1996) e a Cepal (CARLSON, 2000).

6.2. Competitividade e descentralização pedagógica: os Planos de Melhoria Escolar (PME)

Diferentemente do P-900, que foi elaborado com base em experiências nacionais de centros de pesquisa independentes do país e transferidas ao Ministério da Educação do Chile, a concepção dos PME pode ser localizada na trama de inter-relações desenvolvidas

⁹³ Ver Apêndice 1, Tabela 4, Publicações vinculadas ao Programa das 900 Escolas (1991-1994).

no início dos anos 1990 entre as equipes da Unidade de Execução do Projeto do Chile (MECE-Básica) e do Banco Mundial. Em termos institucionais seria um espaço de interseção nacional-transnacional para a formulação de políticas educativas, mas que se baseia em relações entre agentes que provinham das redes de analistas simbólicos dos 1980. Um de nossos entrevistados do Banco Mundial descreve o surgimento dos PME assim:

Yo estaba en Washington tapado de papeles en un escritorio, de pronto viendo un documento apareció un *paper* escrito sobre escuelas francesas, sobre cómo los franceses ponían a discutir a los profesores, a diagnosticar la escuela, y a hacer planes de mejoramiento. Pesco el teléfono y llamo a Cristián [Cox], llamo a Viola [Espínola], conseguimos la información, conseguimos el material... y así surgieron los PME en Chile. (Ex-funcionário do Banco Mundial, Entrevista 25)

Esta citação evidencia microscopicamente o plano do cotidiano da formulação de políticas – o qual parece escapar das grandes definições institucionais. Num escritório de Washington D.C., um dos gerentes dos projetos do Chile do Banco Mundial encontra informação possível de utilizar numa política e liga por telefone à contraparte chilena. Assim também se corrobora o caráter experimental que tinha o desenvolvimento dos projetos no Chile para o Banco Mundial. Como dissemos em nossa introdução, Barroso (2006), na descrição de tipos de regulações, nos coloca na posição, para esta situação que acabamos de apontar, de escolher entre uma regulação nacional (entendida como a ação de coordenação, influência e controle estatal sobre o sistema educacional) e uma regulação transnacional (entendida como as normas, instrumentos e discursos produzidos nos fóruns de decisão e consulta internacional), mas aqui podemos reconhecer uma regulação de tipo interpessoal regional que atua através das regulações nacional e transnacional, mediando entre os dois espaços de formulação e decisão.

Se o P-900 nasceu da necessidade de reparar as precárias condições nas quais trabalhavam as escolas após a deterioração das condições na ditadura, especialmente nas mais pobres do sistema⁹⁴, o PME apareceu mais próximo aos eixos das políticas neoliberais dos anos 1980. Um de nossos entrevistados afirma:

⁹⁴ Seguindo a Krawczyk e Vieira (2007), no caso do programa Plan Social Educativo da Argentina – e provavelmente na maior parte dos países da América Latina –, os programas de discriminação positiva se encontraram efetivamente mais associados a políticas de focalização da ação do Estado e, por conseguinte,

(...) los PME, los incentivos para mejorar, están ideológicamente más cercanos a un sistema de mercado que la lógica del P-900 que es de intervención y de apoyo. (Ex-funcionário do Mineduc, Entrevista 22)

Inicialmente os PME foram conhecidos como Programa de Descentralização Pedagógica (Prodepe), adicionando um componente a mais no caminho da descentralização administrativa da ditadura:

(...) [na década de 1980] o governo [chileno] esperava impulsionar a participação local no desenvolvimento da educação primária. Com o Prodepe, o governo propõe um passo audaz para aprofundar a iniciativa local focada em resolver os problemas-chaves na melhoria da qualidade.⁹⁵ (World Bank, 1991)

Esse fundo competitivo de projetos buscava gerar maior flexibilidade no sentido de adaptar dispositivos de política às necessidades locais⁹⁶ sob a forma de autonomia pedagógica (ESPÍNOLA, 2000), mantendo o Estado num papel de coordenação e financiamento. Desta forma, segundo a nossa análise, a descentralização implicou duas consequências: uma modernização descentralizadora da gestão pedagógica e uma responsabilização dos atores escolares, especialmente os professores e as equipes diretivas:

(...) a transferência de crescentes níveis de responsabilidade e autonomia aos docentes e aos estabelecimentos educacionais para que o substancial das reformas seja jogado ao nível da relação pedagógica concreta que as instituições educativas estabelecem com grupos particulares de crianças e jovens. (GARCÍA-HUIDOBRO e SOTOMAYOR, 2005, p. 259)⁹⁷

podemos situá-las mais próximas de visões de mercado. O caso chileno é uma exceção, considerando que foi uma resposta à deterioração das escolas no período ditatorial.

⁹⁵ Tradução própria do original em inglês.

⁹⁶ O projeto MECE I de 1991 se propõe a desenvolver PME nas seguintes áreas (BANCO MUNDIAL, 1991): a) desenvolvimento de materiais de ensino e aprendizagem para estudantes de ensino fundamental; b) reforço de ensino e aprendizagem em espanhol, matemáticas e ciências naturais e sociais; c) estabelecimento de novos modelos pedagógicos; d) criação de jardins e hortas; e) implantação de oficinas pedagógicas e supervisão; f) realização de atividades diversas para estudantes e professores; h) organização de atividades de artesanato com os estudantes; i) implantação de atividades organizadas pelas famílias, professores e outras associações; j) organização de exposições e férias nas escolas; k) reestruturação do currículo escolar; e m) promoção de atividades culturais.

⁹⁷ Tradução própria do original em espanhol.

Essas duas iniciativas corresponderam à tensão latente nas políticas educacionais do Chile, expressadas nas disputas entre equipes internas do Mineduc. Para os organismos internacionais de financiamento, essa dupla inspiração – mesmo se contraditória – ajudou a dispor de políticas educacionais de orientação diversa para ofertar na América Latina.

6.2.1. O entusiasmo inicial do Banco Mundial

O primeiro concurso de projetos PME foi em 1992. No final desse ano o Banco Mundial não teve reservas em avaliar positivamente esta iniciativa, fato que ajuda a compreender o lugar estratégico que ocuparam os PME na oferta de políticas que ofereceu o Banco Mundial na década de 1990 na América Latina.

No relatório do Banco Mundial da missão desenvolvida entre o 13 e 23 de outubro de 1992, relativa à preparação do projeto de ensino médio, destacaram-se as seguintes virtudes dos PME⁹⁸:

- Comunicação horizontal entre professores, diretores e supervisores.
- Trabalho em equipe para diagnosticar problemas e propor soluções concretas.
- Convergência de ideias, experiências e pontos de vista diversos.
- Trabalho realista que teve em conta a limitação de recursos.
- Participação dos pais e profissionais da comunidade nas diversas etapas dos projetos.
- Reorientação dos supervisores a cumprir um papel pedagógico.

Na mesma missão o Banco Mundial destacou a avaliação feita por atores educacionais:

Tanto los Secretarios Ministeriales de Educación, como los Directores Provinciales, supervisores, profesores, apoderados y autoridades

⁹⁸ Ajuda Memória. Proyecto de Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Misión de supervisión del proyecto de educación primaria. Misión de pre-identificación del proyecto de educación media. Documento n°105, Arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério da Educação do Chile, de 13-23 de outubro de 1992.

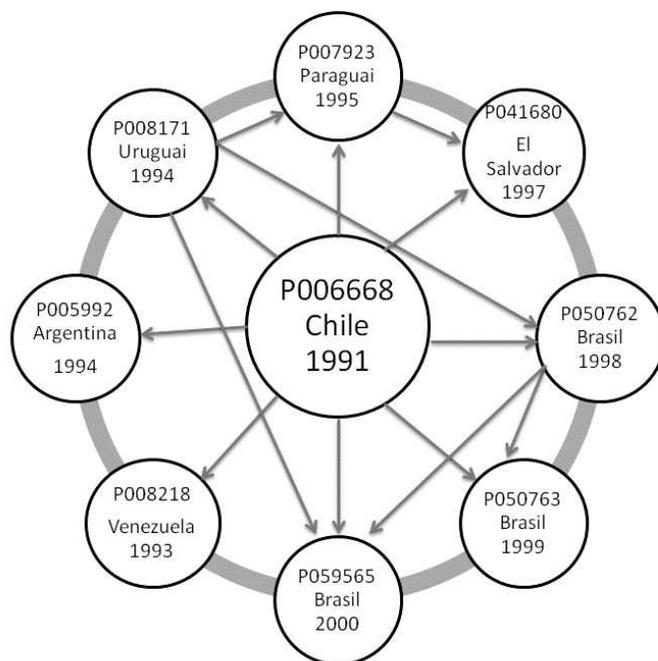
municipales expresaron a la misión que los PME constituyen la iniciativa más importante del Mineduc en los últimos 20 años de la educación chilena. (WORLD BANK, 1992, p. 6)⁹⁹

No relatório final do projeto MECE I, os PME alcançaram uma implantação em quase 100% das escolas rurais e urbanas, públicas e privadas-subsencionadas, beneficiando a 1.660.248 estudantes. O relatório acrescenta que foi possível iniciar uma mudança cultural nas escolas, onde os professores valorizavam a interdisciplinaridade, e que em conjunto com os diretores se sentiram parte de uma equipe responsável por um desenho e implantação de uma estratégia definida com autonomia.

6.2.2. A transposição dos PME para a América Latina

No gráfico seguinte encontramos os projetos do Banco Mundial que, em suas avaliações iniciais, incorporaram conhecimento dos PME no Chile.

Esquema 4. Disseminação dos Projetos de Melhoria Escolar (PME) do Chile



Fonte: Elaboração própria a partir da revisão dos projetos do Banco Mundial

⁹⁹ Cf. nota 98.

Os PME foram referenciados explicitamente em oito projetos do Banco Mundial da década de 1990, em sete países: Projeto de Ensino Fundamental (Venezuela, 1993), Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental (Uruguai, 1994), Projeto de Descentralização e Melhoria do Ensino Médio (Argentina, 1994), Projeto de Melhoria do Ensino Fundamental (Paraguai, 1995)¹⁰⁰, Projeto de Ensino Secundário (El Salvador, 1997), Projeto de Melhoria das Escolas FUNDESCOLA II (Brasil, 1998), Projeto de Melhoria das Escolas Médias (Brasil, 1999), Projeto de Educação da Bahia (Brasil, 2000). Um de nossos entrevistados, ex-funcionário do Banco Mundial, também reconheceu a influência dos PME sobre o projeto “Escuelas de Calidad”, do México (Entrevista 6).

No movimento de disseminação da década, a política experimental original do Chile foi adicionada às do Uruguai (1994) e Paraguai (1995), conjunto que se constitui em referência a outros projetos posteriores (Paraguai, 1995, Brasil, 1998 e 1999, no caso uruguaio; e El Salvador, no caso do projeto paraguaio). Também os projetos do Brasil vão recebendo os insumos dos projetos anteriores de seu país. É relevante notar que as referências não implicaram necessariamente a execução da política, mas na maioria deles houve versões dos PME (ESPÍNOLA, 2000).

Eles foram implantados no ensino fundamental dos seguintes países: Chile (1991); Argentina (1994); e Uruguai (1995). No ensino médio apareceram mais tarde no: Chile e Paraguai (1996) e Uruguai (1996). O último país na década a adotar esta iniciativa foi a Bolívia, com alguns cursos de aperfeiçoamento para iniciar sua implantação, mas ainda em 1999 não tinha aberto o fundo de financiamento de escolas (ESPÍNOLA, 2000). No caso do Brasil, os Planos de Desenvolvimento Educacional (PDE) surgiram como uma derivação.

Essa sequência pode ser explicada em parte pela ação dos já citados gerentes de projetos do Banco Mundial, o chileno Luis Pisani – MECE I Básica – e o mexicano Juan

¹⁰⁰ No caso do Paraguai, o chileno Gustavo Cuadra – que foi parte da equipe coordenadora inicial do P-900 e mais tarde funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento no Paraguai – é identificado como quem transferiu os PME no país. Uma ex-ministra de educação de Paraguai entrevistada relata: “Él [Gustavo Cuadra] era el experto del banco, en verdad Gustavo trajo los programas de mejoramiento focalizados y la experiencia del P-900. Gustavo estuvo con nosotros, e incluso hubo gente del Ministerio que fue a ver los PME allá, cómo funcionaba. Y nosotros hemos creado un componente importante de mejoramiento, de fondos concursales, hemos incentivado la participación en ellos (...).” (Ex-ministra da Educação do Paraguai, Entrevista 32)

Prawda – MECE II Ensino Médio. De fato, Prawda foi um dos especialistas do projeto da Venezuela em 1993, gerente de projeto na experiência do Uruguai em 1994 e gerente do projeto da Argentina em 1994. Luis Pisani, por sua vez, foi especialista em Educação no projeto do Uruguai em 1994 e gerente de projeto no projeto da Argentina em 1994¹⁰¹.

Um destes gerentes de projeto no Chile relata:

(...) estuve tres años en Bolivia, en Colombia, en Argentina, en Uruguay, en Paraguay, en México, y te garantizo que los PME inspiraron los proyectos de mejoramiento educativo de todos esos países (...). Cuando uno va a una escuela de Colombia lo primero que pide es el PME, sino no existe el PME la escuela no existe, porque es la herramienta de integración de la escuela al medio, de los profesores a la escuela, los alumnos a la escuela, y contempla aspectos metodológicos, pedagógicos, técnicos, administrativos, financieros, todo, es el plan de acción escuela. (Ex-funcionário do Banco Mundial, Entrevista 25)

Em 1995 o gerente de projetos do MECE II Juan Prawda respondia às críticas do chileno Ernesto Schiefelbein sobre a carência de políticas de incentivo à melhoria das escolas na América Latina, apresentadas na ABCD LAC Conference. Prawda citou o caso dos PME para contra-argumentar sobre esse diagnóstico negativo de uma política do “próprio país do autor”:

(...) este modelo de fondos focalizados, competitivos y participativos (originados en el propio país del autor) está siendo implementado en otros países de LAC y países en desarrollo alrededor del mundo. (Juan Prawda, 1995)¹⁰²

6.2.3. Um exemplo de transferência de conhecimento: Argentina, 1994

A circulação da tecnologia associada aos PME foi feita inicialmente por esses gerentes de projetos, que convidavam os planejadores e os executores dos projetos MECE I e II do Chile para participar de missões para assessorar a discussão inicial ou a implantação

¹⁰¹ Ver Apêndice 1, Tabela 5, Participação de Juan Prawda e Luis Pisani em Projetos do Banco Mundial na década de 1990 na América Latina Na tabela constam apenas as aparições nos documentos de identificação e relatório final dos projetos.

¹⁰² Memorandum de 2 de maio de 1995 de Juan Prawda a Alain Colliou. Comments on E. Schiefelbein's paper for ABCD LAC Conference. Arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério da Educação do Chile.

de políticas. Essas viagens ou missões são raramente referidas nos arquivos dos ministérios ou do Banco Mundial, ou estão mencionadas de maneira superficial. Os atores entrevistados envolvidos em tais visitas relatam que estiveram em múltiplas missões patrocinadas pelos governos ou pelos bancos internacionais, mas não conseguiram referir maiores detalhes sobre a evolução de suas intervenções.

Um caso com mais documentação dessas colaborações em torno a projetos do Banco Mundial foi o do Programa de Reformas e Investimentos em Educação (PRISE) da Argentina, de 1994. A Argentina colocou à disposição das províncias a iniciativa de gerar programas do tipo PME, ao qual elas podiam aderir de modo voluntário. Em outubro de 1999, já 20 províncias – das 23 do país – tinham realizado ao menos um concurso de projetos (ESPÍNOLA, 2000).

Apenas iniciado o Segundo Projeto de Descentralização e Melhoria da Educação Secundária na Argentina em 1994, foi oficializado um convite aos responsáveis de coordenação dos PME do Chile. Numa mensagem, em inglês, de 29 de setembro de 1994, assinada por Guiomar de Mello, funcionária brasileira do Banco Mundial, e dirigida a María Angélica Tellez e Ignacio Jara – funcionários pertencentes ao nível técnico nacional dos PME –, o organismo fixou dois objetivos principais para a viagem dos chilenos: 1) promover um conhecimento e compreensão participativa dos PME; 2) ajudar os participantes a exercitar uma formulação preliminar de componentes PME em seus projetos. Para o cumprimento do segundo objetivo, Guiomar de Mello sugeriu a formação de uma espécie de oficina de elaboração de política, através de pequenos grupos, entregando destaques relevantes do programa em questão e guiando a tarefa de justificar e estabelecer objetivos para o componente, atividades e plano de ação. Quatro dias depois, Hilda Lanza – coordenadora do Projeto de Investimento do Ministério da Cultura e Educação da Argentina – manifestou por carta o interesse de suas equipes para conhecer a experiência acumulada chilena em relação aos fundos competitivos de desenvolvimento. Deste modo, os convidados chilenos entraram em contato com funcionários da Área do

Plano Social Educativo do Ministério (nível federal) e do Ministério da Educação da Província de Mendoza. O interesse da solicitação argentina esteve centrado em conhecer:¹⁰³

- a) a filosofia, as concepções gerais e objetivos do fundo;
- b) as áreas e linhas prioritárias de estímulo;
- c) a estrutura organizacional do fundo;
- d) a definição geral das pautas e mecânica de funcionamento do fundo;
- e) a relação com a estrutura do sistema educacional e outras instâncias e instituições;
- f) o financiamento por projeto e número de projetos total;
- g) os mecanismos de avaliação e controle;
- h) exemplos de tipos de projetos desenvolvidos mediante o fundo de estímulo;
- i) resultados em curso da avaliação que estão realizando das experiências implantadas no Chile.

A disseminação dessa política produz um efeito de propagação na América Latina, provavelmente associada às redes atuantes no setor das políticas educacionais da região:

los PME fueron un furor, puede ser que fuimos pioneros en eso, en implementar los PME junto con el Mece básica. Hubo una ola de PME en Uruguay, en Argentina, esto de asignar recursos a las escuelas para que se implementarán pequeños proyectos. (Ex- funcionária do Mineduc e do BID, Entrevista 16)

6.2.4. A avaliação dos PME na América Latina

Dos oito projetos identificados com uma explícita inspiração no modelo dos PME do Chile, só dois deles apresentaram algum tipo de dificuldade na implantação. O Projeto de Ensino Fundamental (Venezuela, 1993) não alcançou as metas fixadas e foi descontinuado em 1999, segundo o relatório final pela definição anti-descentralização do governo. O Projeto de Descentralização e Melhoria do Ensino Médio (Argentina, 1994) não foi implantado por uma redefinição de prioridades, mas foi retomado e implantado em

¹⁰³ Carta de 3 de outubro de 1994 de Marta Fernández Pirovani a Claudia Quezada (Mineduc, Chile). Arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério da Educação do Chile.

outro projeto do banco no país. Os projetos restantes mostraram uma implantação bem-sucedida quanto à execução, e em alguns casos se incorporaram como política dentro da institucionalidade educacional. Algumas das conclusões dos relatórios finais foram:

- Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental (Uruguai, 1994): executaram 931 PME, beneficiando 250 mil estudantes e 10.200 professores. As escolas com PME implantado tiveram uma correlação positiva de sucesso com os resultados no Sistema Nacional de Avaliação. Também se destacou um impacto positivo na relação entre escola e comunidade.
- Projeto de Melhoria do Ensino Fundamental (Paraguai, 1995): efetivou-se um Piloto do Programa para Inovações baseadas nas Escolas (PIE) que incluiu uma visita de estudo à experiência uruguaia. Executaram-se 13 projetos inicialmente, e 450 nos anos seguintes, favorecendo 36 mil estudantes. As temáticas abordadas nos projetos foram: comunicação, vocação, artes, folclore nacional e jardins. O projeto teria contribuído numa forma prática ao processo de descentralização educacional do país.
- Projeto de Ensino Secundário (El Salvador, 1997): seguem os bem-sucedidos casos do Chile e Paraguai, focando sua ação em projetos dirigidos aos jovens – denominados “Projetos de Inovação em Formação Social” – que colocaram, portanto, temáticas de acordo com essa faixa etária: violência; gravidez na adolescência; valores culturais, éticos e cívicos; e tomada de decisões. Desenvolveram-se 1104 projetos entre 1999 e 2003, beneficiando 229.800 estudantes, alcançando um alto nível de institucionalização.
- Projeto de Melhoria das Escolas FUNDESCOLA (Brasil, 1998): os Projetos de Melhoria da Escola (PME) se enlaçaram como o componente operativo das necessidades detectadas nos Planos de Desenvolvimento das Escolas (PDE), sendo o aspecto melhor avaliado. Foram executados 1513 projetos.
- Projeto de Melhoria das Escolas Médias (Brasil, 1999): os PME deste projeto seguiram a lógica do projeto anterior, articulando-se com os PDE. Destacou-se o alto nível de colaboração entre os níveis federal, estatal, municipal e local na

implantação de 8.818 projetos, que em sua maior parte destinaram seus recursos a equipamento eletrônico e materiais de ensino e escolares em geral.

- Projeto de Educação da Bahia (Brasil, 2000): neste projeto 2/3 dos PDE contaram com PME – 405 escolas de ensino fundamental e 540 escolas de ensino médio. A utilização excessiva em infraestrutura menor e materiais obrigou os coordenadores da linha a colocar um limite no gasto.

A chilena Viola Espínola (2000) – pesquisadora do CIDE nos anos 1980, consultora da Cepal e funcionária do BID nos anos 1990 – elaborou um estudo comparativo das implantações do PME na América Latina. Examinando os casos dos PME no Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia, concluiu que o impacto nas aprendizagens e nos indicadores de desistência e repetência tinha sido muito limitado. Mas um aspecto bem-sucedido da política teria sido a introdução de dinâmicas na comunidade escolar de: diagnóstico de problemas, proporcionando informação base para uma melhor hierarquização de problemas; maior inovação nas aulas; e uma maior tomada de consciência dos diretores de escola, gerando maior motivação nos professores e alunos. Outros aspectos críticos dessa experiência foram a escassa participação das famílias nos projetos; a alta rotatividade de professores, dificultando a sustentabilidade dos processos; a ausência de incentivos econômicos ou melhora dos salários dos professores; e a falta de avaliação das experiências – só se avaliaram os PME do Chile e Uruguai.

O exame dessa avaliação, feita com o patrocínio do BID, é relevante, visto que questiona o entusiasmo desmesurado mostrado pelo Banco Mundial por esta política, observando os mesmos indicadores que o Banco Mundial procurava impactar: os resultados das provas padronizadas de aprendizagem.

Podemos estabelecer uma hipótese para compreender a divulgação precoce dos PME. A debilidade do Banco Mundial no início dos anos 1990, carente de políticas para mostrar e assim apoiar sua oferta de empréstimos ou assessorias aos países da região, poderia ser a principal razão pela qual o banco escolheu essa política. O enfoque tecnológico dos PME sintonizava com a perspectiva do Banco Mundial, tendendo a introduzir elementos descentralizadores e de competitividade no âmbito educacional. Como já vimos,

os PME conseguiram instalar-se e alcançar uma consolidação relativa no Chile e nos países que seguiram posteriormente o modelo. A enorme quantidade de projetos implantados na região e as avaliações qualitativas das comunidades escolares permitiram uma percepção de sucesso que facilitou o espalhamento na região e no mundo.

Podemos afirmar que os PME representaram o primeiro produto genuíno da lógica de trabalho do Banco Mundial em educação nos anos 1990 em países em desenvolvimento, uma síntese dos grandes lineamentos procurados em termos de princípios de ação: a introdução de instrumentos dirigidos à demanda (HOLM-NIELSEN et al., 2004); o enfoque na ação da escola e seus atores; a postergação do Estado central à distribuição de recursos financeiros e avaliação padronizada; e a responsabilização de professores pelos resultados dos alunos.

6.3. A padronização da avaliação: a hegemonia do Simce

O Sistema de Medição da Qualidade da Educação (Simce) teve sua origem em 1988, produto de um convênio entre o Mineduc e a Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC). O Simce manteve o caráter universal da Prova de Avaliação de Rendimento (PER),¹⁰⁴ aplicando-se aos alunos de 4ª e 8ª séries, incorporando outros indicadores como eficiência escolar, autoestima dos alunos, além da satisfação dos pais e alunos em relação ao trabalho da escola (ROMÁN, 1999). O Simce procurou fomentar uma cultura avaliativa visando favorecer uma disposição favorável à mediação e à melhoria da qualidade, e às variáveis associadas à desigualdade de resultados (ROMÁN, 1999). Porém, a prova pretendeu gerar dados para estabelecer comparação entre escolas – e entre dependências públicas e privadas –, comparação supostamente objetiva que permitiria dar informação

¹⁰⁴ O interesse do Chile pela medição padronizada de aprendizagens tem suas origens na Prova Nacional aplicada entre 1968 e 1971 para os alunos de 8º grau do ensino fundamental. Posteriormente, já durante a ditadura, o Departamento de Pesquisa e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica (DICTUC) desenvolveu a Prova de Avaliação de Rendimento (PER), que foi aplicada entre os anos 1982 e 1984 (BRAVO, 2011) para dar informação individualizada aos pais sobre o rendimento dos alunos (ROMÁN, 1999). Essa prova avançou no projeto de criar um instrumento em harmonia com as políticas de descentralização pedagógica e livre escolha dos pais, permitindo tanto a iniciativa local na melhoria das escolas e comparação entre elas. Entre os anos 1985 e 1986 se criou o Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação (SECE) dentro do Cpeip (órgão de pesquisa e formação de docentes do Mineduc) para a análise dos resultados do PER.

para a escolha de escolas por parte das famílias – escolha inserida numa estrutura mercantil do sistema educacional.

Até o momento de sua criação, o Simce era um dos primeiros sistemas de avaliação de rendimento da América Latina. Embora Cuba e México tivessem sistemas anteriores ao chileno, eles não parecem ter sido estrategicamente relevantes na região, talvez por motivos políticos (Cuba) ou por seu limitado uso interno (México). A experiência chilena de avaliação padronizada também foi atrativa para os organismos internacionais em razão da aliança público-privada entre Mineduc-PUC, ainda que a prova tenha passado ao Ministério em 1992¹⁰⁵ – já no primeiro governo da Concertación –, a PUC continuou mantendo uma grande influência. Uma de nossas entrevistadas, ex-funcionária do BID e do Banco Mundial, ressalta essa relação, que para ela é de simbiose:

(...) é interessante até isto, no Chile quem é mais parceira do Ministério da Educação é a Universidade Católica, não são as universidades nacionais, então há uma simbiose. A Universidade Católica é parceira do Ministério, tem o Cristián Cox, uma pessoa fundamental do Ministério, hoje decano da Universidade, a Universidade criou e administrou, e acho que administra até hoje o Simce... a PUC foi a grande parceira de um programa de avaliação, foi muito competente. A Universidade Católica tem um papel decisivo. (Ex-funcionária do BID e Banco Mundial, Entrevista 31)

O papel do Simce no âmbito da América Latina se insere nas formulações e debates internacionais sobre a qualidade em educação e sua progressiva tendência a centrar os esforços no desenvolvimento de instrumentos e sistemas de medição e avaliação. Sendo uma das primeiras provas usadas extensivamente num sistema educacional, contou com o apoio de organismos internacionais em melhorar seus aspectos técnicos, fortalecendo sua presença no sistema educacional após a queda da ditadura.

¹⁰⁵ Outros acontecimentos relevantes da década foram a publicação dos resultados do Simce na imprensa, possibilitando a construção de rankings de escolas, fato que começou a acontecer a partir de 1995, e a transferência da entidade coordenadora da Subsecretaria de Educação para a Unidade de Currículo e Avaliação em 1998. Esta Unidade procurou a alienação do Simce à nova reforma curricular em andamento, modernizar a metodologia de análise – passando da Teoria Clássica à Teoria de Resposta ao Item –, e incorporar o país nas provas padronizadas internacionais (BRAVO, 2011).

6.3.1. A sociedade Unesco-Simce

Em novembro de 1989 o Instituto Internacional para o Planejamento Educacional (IPE-Unesco) tinha organizado uma oficina internacional denominada: “Questões e Práticas no Planejamento da Qualidade da Educação”, que convocou administradores educacionais, planejadores e pesquisadores. Os participantes foram convidados a refletir sobre:

O planejamento da qualidade da educação através de tomadas de decisão informada requer o acesso a informações precisas e oportunas que relacionem a entrada de recursos na educação, as condições de ensino-aprendizagem e os indicadores apropriados de conhecimentos, habilidades e valores adquiridos pelos alunos.¹⁰⁶ (ROSS e MÄHLCK, 1990)

Desse modo a Unesco pretendia constituir uma agenda em nível internacional para melhorar a coleta e uso de informação (HALLAK, 1990). Participaram desta oficina 21 pessoas, nove delas provenientes dos Estados Unidos – universidades, entidades federais de educação e Banco Mundial –, seis da Europa, três da Ásia, duas da África, uma da Oceania e uma da América Latina – a pesquisadora chilena do CIDE Viola Espínola. É possível que Espínola tenha participado por causa do grau de conhecimento da realidade latino-americana do CIDE – a partir da coordenação da Rede de Documentação em Educação da América Latina (Reduc), experiência destacada durante a oficina. Espínola apresentou o trabalho “Questões e práticas em planejamento da qualidade da educação na Argentina, Chile e Colômbia”, no qual devia analisar o uso de informação em diversos níveis dos sistemas educacionais para assistir aos planejadores educacionais e tomadores de decisão em seu trabalho (AZIZ et al., 1990).

O interesse da Unesco pelo desenvolvimento de instrumentos já estava presente na América Latina e se concretizou em 1988, quando a Unesco-Orealc, a partir de sua Rede Regional para o Treinamento, Inovação e Pesquisa nos campos do Planejamento e Administração do Ensino Fundamental e dos Programas de Alfabetização (Replad), organizou um primeiro estudo para “fazer uma contribuição a esse debate [da qualidade em

¹⁰⁶ Tradução própria do original em inglês.

educação] sob a forma de uma reflexão teórica sobre o tema, a proposição de instrumentos técnicos e entregando uma análise sobre as novas dimensões de qualidade na região” (Unesco-Orealc, 1994). Este estudo da Replad – desenvolvido entre 1988 e 1991 – contou com o apoio financeiro do Centro Internacional de Desenvolvimento da Pesquisa (IDRC) do Canadá, foi coordenado por Juan Casassus e contou com uma equipe quase completamente chilena, com a exceção do argentino Juan Carlos Tedesco.

Quadro 13. Equipe relacionada na elaboração das provas Replad 1991

Nome	Instituição	Papel
Gustavo Cuadra	CIDE-Mineduc	Elaboração conceitual
Juan Eduardo García-Huidobro	CIDE-Mineduc	Elaboração conceitual
Alfredo Rojas	Unesco-Orealc	Elaboração conceitual
Ernesto Schiefelbein	Unesco-Orealc	Elaboração conceitual
Juan Carlos Tedesco (Argentina)	Unesco-Orealc	Elaboração conceitual
Leonor Cariola	CIDE	Elaboração conceitual
Luis Zúñiga	UNICEF	Elaboração conceitual
Johanna Filp	CIDE	Coordenou os trabalhos de pesquisa e foi autora do capítulo 4: “O uso da informação como estratégia para melhorar a qualidade da educação básica”
Viola Espínola	CIDE-Mineduc	Foi a autora do capítulo 1: “Mais qualidade na educação: a lição dos 80 e a responsabilidade dos 90”
Erika Santibáñez	CIDE	Foi a autora do capítulo 2: “Medição do rendimento e identificação das variáveis que o afetam: a experiência latino-americana”
Iván Ortíz *	CIDE	Instrumento de avaliação de competências sociais
Lucía Reyes	CIDE	
Carmen Luz Argandoña	CIDE	
Mabel Condemarín *	PUC	Instrumento de linguagem
Felipe Alliende	PUC	
Neva Milicic	PUC	
Erika Himmel *	PUC	Instrumento de linguagem para quarto ano de ensino fundamental
Pierina Zanocco *	PUC	Instrumento da matemática
Martha Riveros *	PUC	Instrumento da matemática

Quadro 13. Equipe relacionada na elaboração das provas Replad 1991

Equipe CIDE	CIDE	Medição de competência social
Marcela Latorre **	CIDE	Validação de instrumentos
Ricardo Rosas	PUC	Distinção entre conteúdos e processos de avaliação
Fonte:Elaboração própria a partir de Unesco-Orealc (1994). * Participaram também da elaboração conceitual. ** Foi autora do capítulo 3: “Instrumentos para medir a qualidade na educação básica”.		

Na lista reconhecemos parte das equipes pedagógicas que participaram contingentemente do Programa das 900 Escolas (1990-1991), como também o predomínio exclusivo de pesquisadores do CIDE e da PUC. Finalmente a validação dos instrumentos foi feita em quatro países: Argentina, Chile, Equador e Venezuela¹⁰⁷.

A relação da Unesco-Orealc com o Mineduc do governo da Concertación foi reforçada graças a uma das ações estabelecidas no projeto MECE I. Em maio de 1991, em Santiago, uma reunião entre Donald Holsinger¹⁰⁸ – especialista em educação do Banco Mundial –, Cristián Cox – nesse momento, interlocutor do Mineduc na negociação do MECE I com o banco –, Josefina Olivares – diretora do Simce –, Juan Carlos Tedesco e Ernesto Schiefelbein – Unesco-Orealc – concluiu que o Simce, após seu bom início, precisava de uma assessoria para ser aperfeiçoado, o que significou a procura de um consultor da Unesco,¹⁰⁹ assunto que se concretizou a partir de julho do mesmo ano, quando

¹⁰⁷ A participação destes países foi possibilitada pela incorporação dos seguintes organismos na execução: o Sistema Provincial de Avaliação da Qualidade da Educação da Província de Mendoza (Argentina), a Oficina de Planejamento do Ministério da Educação e Cultura (Equador), o Ministério da Educação e o Centro de Estudos do Desenvolvimento – CENDES – (Venezuela) e o CIDE (Chile) – único país não representado por um órgão público.

¹⁰⁸ Funcionário do Banco Mundial que participou nos dias anteriores do Promedlac IV, em Quito, como conferencista, com um paper intitulado “The improvement o school quality: lessons from World Bank Research and Lending Experience”.

¹⁰⁹ Memorandum N°26, “Ecuador and Chile: Conference and Technical Assistance Mission Back-to-Office Report”, 16 de maio de 1991. Arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação. Na mesma reunião a Unesco levanta a proposta de que Chile fosse a sede de um encontro sobre avaliação de rendimento.

o inglês Anthony Somerset – pesquisador da Universidade de Sussex¹¹⁰ – assumiu esse papel¹¹¹.

6.3.2. A relação Llece-Simce

Paralelamente à publicação do informe final do estudo da Replad em 1994, fundou-se na Cidade do México o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (Llece-Unesco). Este laboratório teve como propósitos ser uma medição sensível às características regionais e facilitar a comparação para permitir o intercâmbio de informação e de experiências bem-sucedidas – uma forma de integração cultural na região –, além da obtenção de informação para uma melhor tomada de decisões. Dessa maneira, o Llece se opôs à crescente prevalência do TIMSS e PISA,¹¹² tentando criar uma prova que respondesse às características da região:

El Llece fue generado desde Juan Cassasus para ver la posibilidad de hacer una prueba estandarizada de carácter latinoamericano que pudiera de alguna manera ser una expresión propia, que pudiera competir con el TIMSS. (Ex-funcionário da Unesco, Entrevista 18)

(...) surge la necesidad de contestarle a TIMSS y a PISA, y tener un modelo culturalmente más pertinente, sin negarse ni excluirse de aquello global, pero se debía tener una instancia de monitoreo y evaluación más cercana a culturalmente a la experiencia de los niños latinoamericanos. (Ex-funcionária do Ministério da Educação do Paraguai, Entrevista 34)

O Llece contou com financiamento do BID, mas a Unesco reservou para si as discussões de ordem técnica:

(...) era interesante este esfuerzo de articular las agendas: El dinero para financiar el desarrollo de los sistemas de evaluación, de cada país, lo ponía el BID, la discusión técnica la hacíamos en Unesco, el BID no tenía

¹¹⁰ Anthony Somerset também participou da Oficina do IIPÉ-Unesco de 1989.

¹¹¹ Documento N°45, Fax “Chile Assessment System”, de 23 de julho de 1991, assinado por Anthony Somerset e dirigido a Ernesto Schiefelbein.

¹¹² TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study. PISA: Program for International Student Assessment.

nada que objetar. (Ex-funcionária do Ministério da Educação do Paraguai, Entrevista 34)

Desse modo, forma-se uma tríade associada ao Llece: a Unesco-Orealc na coordenação, dando uma legitimidade internacional; o BID financiando; e as equipes chilenas do Simce (Mineduc) e outros pesquisadores do CIDE e PUC dando o apoio técnico.¹¹³ Configurou-se rapidamente uma rede regional de pesquisadores nesse âmbito:

Lo que es importante de ver en este asunto que la gente que estuvo metida en esto al principio eran investigadores, y hacían este tipo de pruebas en función de la investigación, entonces eran investigadores, sociólogos, educadores. (ex-funcionário da Unesco-Orealc, Entrevista 26)

Três chilenos se destacaram nessa rede: Juan Casassus (coordenador do Llece pela Unesco), Erika Himmel (gestora do Simce) e Viola Espínola (nesse momento no BID, ex-CIDE). O papel deles e de outros chilenos é central, já que atuaram como mediadores entre uma experiência em curso e uma proposta de instalação de outros sistemas nacionais de avaliação. O Simce foi utilizado para ajudar a estruturar o novo sistema regional de medição e para convencer outros países para o desenvolvimento de seus próprios instrumentos e para se incorporarem ao Llece. Um de nossos entrevistados, ex-funcionário da Unesco, destaca que sediar o Llece em Santiago foi fundamental para o desenvolvimento técnico do instrumento:

en el laboratorio con el Llece, allí está la valoración de los chilenos, con la medición, o sea, lo que le ha dado sustento y continuidad al Llece ha sido la posibilidad de que esté aquí en Santiago, de que haya gente. Ha habido siempre chilenos manteniendo el soporte técnico profesional del Llece. (Ex-funcionário da Unesco-Orealc, Entrevista 18)

O surgimento do Llece representou uma ação de *advocacy* de políticas da Unesco, promovendo assim a instalação dos sistemas nacionais de avaliação. Um dos chilenos envolvidos no Llece exemplifica como esse diálogo aconteceu com o Brasil, quando Paulo Renato de Souza era o ministro da Educação:

¹¹³ Até esse momento Costa Rica, México, Chile e Colômbia tinham algum tipo de sistema de avaliação de rendimento implantado (WOLFF, 1998), mas só o chileno teve uma participação na gênese do Llece.

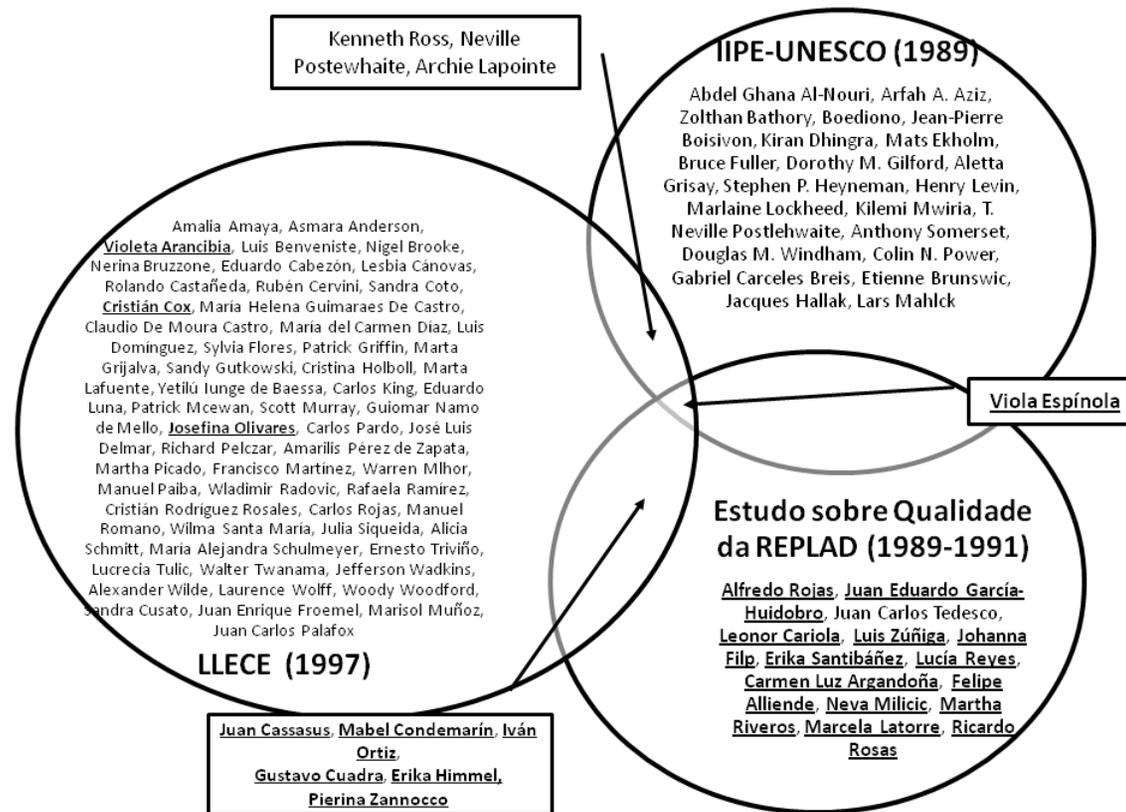
por ejemplo, yo iba a Brasil, Paulo Renato era el ministro de educación, un tipo que viene del BID. Entonces llega un proyecto financiado por el BID que es el Laboratorio [Llece], a él le calza completamente bien. Además Paulo Renato había estado exiliado en Chile, trabajó en la Cepal, y en Chile estaba el Simce que nosotros estábamos avalando. Entonces era como obvio que Brasil iba a hacer el suyo y mucho más grande, como corresponde, era la lógica de Paulo Renato, él apoyó mucho el proyecto. (Ex-funcionário da Unesco-Orealc, Entrevista 26)

Neste exemplo podemos novamente observar a rede de reformadores em ação, entrelaçando políticas, instituições e indivíduos no desenvolvimento de uma iniciativa regional. Desse modo, proliferaram políticas de avaliação padronizadas em toda América Latina, tendo o Simce como orientação inicial, como foi o caso de: Brasil (SAEB), Argentina (SINEC), Colômbia (e sua política de avaliação de 1991), Guatemala (e sua política de avaliação de 1995) e Honduras (Projeto MIDEH da SINECE).

O Llece é a expressão, na década de 1990, de uma síntese de experiências de avaliação e debates que se concretizaram na lista de consultores do Primeiro Estudo de 1997, no qual reconhecemos quatro participantes da oficina do IIPE de 1989: Kenneth Ross (Austrália), Neville Postewhaite (Alemanha), Archie Lapointe (Estados Unidos) e Viola Espínola (Chile). Com Espínola, podemos identificar cinco chilenos que participaram da pesquisa da Replad: Mabel Condemarín, Gustavo Cuadra, Iván Ortiz, Erika Himmel e Pierina Zannocco; a eles se somaram Josefina Olivares (ex-diretora do Simce), Cristián Cox (MECE), Gloria Inostroza (Universidade Católica de Temuco) e Violeta Arancibia (PUC).

Na figura seguinte podemos observar os diversos atores envolvidos na Oficina do IIPE, no estudo da Replad e no Llece. É relevante notar a presença de 23 chilenos no total (em negrito). Oito chilenos, um alemão, um australiano e um estadunidense participaram de mais de uma iniciativa, destacando o nome de Viola Espínola, a única pesquisadora que esteve presente nas três instâncias. Podemos avançar na ideia de que os chilenos desempenham um papel de dobradiça político-experencial que originou parte da continuidade entre esses três momentos da introdução da medição da qualidade por parte da Unesco.

Esquema 5. Pesquisadores e tomadores de decisões envolvidos em três iniciativas de medição da qualidade da Unesco (1988-1997)



Fonte: Elaboração própria a partir de IPE (1990), Ross e Mählck (1990) e Llece (1997).

6.3.3. O Banco Mundial e a avaliação padronizada

Como já dissemos, o Banco Mundial esteve envolvido desde os primeiros momentos da negociação do MECE I na estruturação de um componente para melhorar o Simce, convocando a Unesco para essa tarefa.

A justificativa do Banco Mundial para promover os sistemas de medição e avaliação de aprendizagens foi estabelecer mecanismos de tomada de decisões baseadas em evidências. O Projeto de Escola Morazámica (Honduras, 1995) desenvolve esse ponto:

Sem avaliações sistemáticas e uma maior consciência do público a respeito da importância da qualidade da educação e da seleção dos melhores investimentos em educação, a maior parte das reformas efetivas com certeza será menos efetiva devido ao escasso entendimento do impacto dos programas anteriores e políticas executadas. (WORLD BANK, 1995, p. 9)¹¹⁴

Mais tarde, o Simce começou a ter um lugar relevante em alguns projetos do Banco na América Latina. Os criadores e executores do Simce foram transformados em portadores da experiência acumulada na implantação e melhora de sistemas de avaliação. Um papel relevante foi ocupado por Erika Himmel – a quem já destacamos por sua atuação nas avaliações da Replad e do Llece –, que participou como consultora em quatro projetos do Banco Mundial: Projeto da Qualidade do Ensino Fundamental (Peru, 1994), Projeto de Descentralização e Melhoria do Ensino Médio (Argentina, 1994), Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental (Uruguai, 1994), Projeto de Melhoria do Ensino Médio (Paraguai, 1995). O Projeto de Escola Morazámica (Honduras, 1995) utilizou como um recurso de formação de seu pessoal técnico viagens de estudo ao México e ao Chile, países que, segundo o documento de avaliação inicial do projeto, contavam com os sistemas de medição mais bem sucedidos da região.

A presença de Himmel provavelmente introduziu certas características comuns a esses projetos. No projeto do Paraguai, especificou-se que para o sucesso da instalação de sistemas de medição a experiência indicava que era necessário: 1) contar com treinamento

¹¹⁴ Banco Mundial (1995). Informe de Evaluación Inicial. Honduras. Proyecto Escuela Morazámica. Documento del Banco Mundial. Reporte N° 13791-HO.

técnico e pessoal especializado – com a participação de consultores nacionais e estrangeiros, oficinas nacionais e viagens de estudo –; 2) avaliar o papel do setor ou órgãos públicos convocados no projeto; e 3) reparar as debilidades nas capacidades do ministério da educação com a transferência de funções a universidades ou ao setor privado. Neste último aspecto, a recomendação geral foi incentivar a externalização da administração do sistema de avaliação. O papel da Pontifícia Universidade Católica do Chile na gênese e administração do Simce demonstrava a factibilidade de gerar parcerias público-privadas nesse âmbito.¹¹⁵

Na maioria desses projetos, o sistema de medição da qualidade foi parte das estratégias do item “fortalecimento institucional” – com exceção de Honduras –, em contextos onde os países tinham no início dos anos 1990 trajetórias mínimas em relação a provas padronizadas de aprendizagem. Assim, os objetivos da implantação dos sistemas de medição coincidiram em:

- a) Desenvolver sistemas de avaliação padronizada para proporcionar informação periódica, válida e confiável sobre os objetivos e rendimento nacional, servindo às tomadas de decisão de políticas educacionais – incluindo atividades de divulgação dos resultados no setor educacional e no público geral;
- b) Promover a cultura da avaliação, através de campanhas promocionais, incentivos às atividades de pesquisa com subsídios específicos e a formação universitária em medição educacional;¹¹⁶
- c) Fortalecer a capacidade dos ministérios da educação para procurar e usar informação de modo oportuno, confiável e válido.

¹¹⁵ Nas fases de implementação do sistema de avaliação de aprendizagens no Paraguai se reconhece o aporte do consultor chileno Ernesto Toro: “Nosotros hemos recibido mucha influencia en pensamiento de los educadores chilenos, muchos de ellos muy importantes, Ernesto Toro ha venido a ayudar a diseñar el sistema de evaluación de la calidad, nos ha traído su experiencia. Y en todo ese conocimiento que fueron teniendo de nuestra realidad, nos ayudaron a la luz de esa experiencia a pensar sobre la nuestra, y a formular nuestras políticas” (Ex Ministra de Educación de Paraguai, Entrevista 32).

¹¹⁶ Banco Mundial (1994). Staff Appraisal Report. Peru. Primary Education Quality Project. Document of the World Bank. Report N° 13426-PE.

Quatro destes cinco países mencionados tiveram sucesso na instalação de seus sistemas¹¹⁷. A exceção foi o caso do Peru, cujo projeto foi qualificado pelo Banco Mundial como insatisfatório, uma vez que a Unidade de Medição da Qualidade Educativa não quis publicar os resultados das provas.

6.3.4. A formação universitária: a ação política da PUC no Simce

Os pesquisadores vinculados às políticas educacionais chilenas, e ao desenvolvimento do Simce em particular, não só atuaram nas consultorias do Banco Mundial, Unesco e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, mas também participaram de cursos de pós-graduação de universidades no Chile (Pontifícia Universidade Católica de Santiago) e em outros países da região.

O Paraguai foi um bom exemplo desta relação acadêmica. Uma ex-ministra da Educação paraguaia reconheceu a presença de vários professores chilenos em sua formação, todos eles envolvidos nos processos das políticas educacionais da Concertación:

en la maestría que hice en los 90 tuve muchos profesores chilenos, porque la Católica de mi país trajo varios profesores chilenos como Eduardo González, Verónica Edwards, no me acuerdo otros... el propio Juan Eduardo García-Huidobro. (Ex-ministra da Educação do Paraguai, Entrevista 32)

Outra ex-funcionária do Ministério da Educação do Paraguai realizou sua pós-graduação na PUC em Santiago no início dos anos 1990. Ela lembra que a equipe de professores da universidade estava altamente engajada no desenvolvimento do MECE I, fato que a teria introduzido dentro da formação de uma instância de análise das políticas educacionais em andamento no Chile:

todos los profesores de la década de los 90, Erika Himmel por ejemplo,

¹¹⁷ Os sistemas instalados foram: Sistema Nacional de Avaliação do Processo Educativo (SNEPE, Paraguai), Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade (SINEC, Argentina), Unidade de Medição de Resultados Educativos (SCAU, Uruguai), e a Unidade de Medição da Qualidade da Educação (UMCE, Honduras). Este último sistema se instalou na Universidade Pedagógica Nacional de Honduras, sendo qualificado pelo Banco Mundial como o sistema mais avançado de Centro América.

eran un equipo que trabajaba muy cercanamente a las políticas del MECE con el Ministerio de Educación. Trabajaban educación superior, educación básica, educación media, con mucha investigación. En nuestra formación estuvo presente la política pública a través de los profesores-investigadores que teníamos. (Ex-funcionária do Ministério da Educação do Paraguai, Entrevista 34)

Himmel desempenhava nesse momento o papel de diretora da pós-graduação na PUC e era consultora do Banco de Mundial em sistemas de avaliação da qualidade, e nesta posição procurou direcionar a formação de sua aluna paraguaia para iniciar o sistema de avaliação do Paraguai:

Erika Himmel me dice “tienes que regresar a tu país”, y me dice “porque lo tengo todo pensado”. Ella ya era consultora del Banco Mundial para América Latina en sistemas de evaluación de la calidad, entonces yo era su alumna, y Paraguay junto con Bolivia era los dos países que no tenían sistemas de medición en ese momento (...). Entonces estando allá todavía [no Chile], yo recibo la llamada del Ministerio de Educación [de Paraguai], y me dicen “necesitamos que vengas”. No estaba en mis planes nada de eso, y bueno finalmente vengo y arranco inmediatamente en diciembre, y ya comencé en la primera semana de enero, porque les apretaba el cronograma. Ya tenía el crédito, había que diseñar ya la operación, por primera vez tendríamos el sistema de evaluación, en ese momento experimental. (Ex-funcionária do Ministério da Educação do Paraguai, Entrevista 34)

6.4. Universalização descentralizada: Enlaces

O projeto de informática educativa Enlaces nasceu na PUC de Santiago em 1990, vinculado a um projeto em andamento conduzido pelo professor Pedro Hepp,¹¹⁸ e recebeu o decidido apoio do Banco Mundial para formar parte do arcabouço de projetos incorporados no MECE I. Esse projeto e o Simce foram os únicos componentes não focalizados da década de 1990 no Chile. Um dos funcionários do Banco Mundial relata a descoberta do projeto e sua incorporação no MECE I:

[na PUC] estaban haciendo una cuestión muy incipiente que se llamaba

¹¹⁸ Este projeto se inscreveu num contexto de iniciativas de aplicação pedagógica das tecnologias vigentes especificamente nos Estados Unidos, e que serviram de referência (projetos Plato e TICCIT que usaram a Instrução Assistida por Computador (CAI), os tutores inteligentes e a linguagem Logo) (HEPP, 1995).

“La placita”, que era entrar al computador, y allí tenías un puesto de revistas y lo que le rodea la placita: una biblioteca, con el mouse entraba al puesto de revistas, entonces aparecían los periódicos, además podían hacer un diseño de un periódico, podrías entrar a la biblioteca y allí estaba Isabel Allende, Pablo Neruda (...), entonces [Julien] Schweitzer me dijo “esto tiene un potencial increíble, esta gente tenemos que traerla al Ministerio”. Entonces con recursos del Banco se contrató, vía Unesco, a Pedro Hepp y a dos o tres personas más. Nos pusimos ahí en la Alameda en el séptimo piso a diseñar el componente de informática del proyecto del Banco Mundial que en ese momento estaba en fase de preparación, esta no fue una imposición del banco, fue una generación por decirlo así de los equipos nacionales. (Ex-funcionário do Banco Mundial, Entrevista 25)

Novamente, a gênese desse componente do projeto MECE I – da mesma forma que o P-900 e o Simce – foi uma reformulação ou ampliação de uma iniciativa já existente no Chile. O Banco Mundial, no contexto da ideação do MECE I, aproveitou esse projeto prévio e a existência de capacidades instaladas para trasladá-los ao espaço de formulação de políticas dentro do Ministério da Educação. Na primeira etapa, entre 1990 e 1992, o Enlaces se transformou num programa experimental executado pelo Mineduc e a PUC na Escola pública E-209 de Santiago (CHILE, 2008).

Justificado na especificidade do desenvolvimento de um projeto relacionado com informática educacional, o projeto MECE I descentraliza fora do Estado a execução desse componente, convocando uma licitação pública entre as universidades de regiões.¹¹⁹ As universidades se convertem em polos de formação de professores, mas também participam outras entidades privadas como a Fundação Chile – que se integrou no ano 2000 para desenhar o portal eletrônico – e empresas privadas, através de licitações de compra de insumos. A fraqueza do Estado para poder assumir todos os componentes desse projeto se transformou numa fortaleza, provavelmente muito apreciada pelos organismos internacionais, já que o projeto assume características desejáveis de governança – com um Estado que coordenava ações entre iniciativa privada e escolas. Um dos responsáveis pela coordenação do Enlaces descreve o olhar internacional do programa:

Enlaces nació afuera, sin nada que ver con el ministerio, consciente en que sus capacidades eran demasiado limitadas para hacer una innovación

¹¹⁹ A Universidade da Frontera da cidade de Temuco, que assumiu a Coordenação Nacional desde 1993.

de este tipo. Siempre estuvo esa conciencia. (...) la tendencia de los ministerios es mucho más de engullirse todo. Entonces los actores que no están en el ministerio miraban con mucha envidia como un ministerio acá podía jugar con todos, y los invitaba a todos a jugar algún rol, desde lo que cada uno sabía, unas empresas ponía en Internet, las otras empresas ponía no sé qué, era mucha alianza. Eso desde el mundo externo a los ministerios era mirado como algo valioso. (Ex-funcionário do Mineduc, Entrevista 24)

Desde 1995, o programa Enlaces deixou seu caráter experimental, espalhando-se nacionalmente. Começou nesse ano com 120 escolas e, no ano 2000, chegou a 100% das escolas.

O objetivo principal do Enlaces foi, segundo Pedro Hepp, o primeiro coordenador do programa:

dispor de uma infraestrutura que conectasse as pessoas, suas experiências e projetos entre si, desse acesso a bases de informação do mundo todo e reduzisse o isolamento de muitas escolas, integrando-as a uma rede educacional nacional.¹²⁰ (HEPP, 1995, p. 437)

6.4.1. A disseminação através dos bancos de financiamento internacional

A informática educacional foi considerada uma das áreas de inovação privilegiadas de investimento das reformas educacionais dos anos 1990. Assim, o Banco Mundial e o BID promoveram especialmente as primeiras experiências nesse âmbito, encabeçadas pelo Chile e Costa Rica. Um dos funcionários do Mineduc da época que participou do projeto Enlaces comenta essa relação e o papel de consultoria desempenhado:

(...) los mecanismos a través de los cuales se activaba [a disseminação] normalmente tiene que ver con las agencias, con el Banco Mundial y el BID después. Los bancos ya tenían una conexión, ya se sabía lo de Chile. Por lo tanto, cuando los bancos iban a iniciar proyectos de educación en los países que querían hacer cosas en TICs, algunas veces los responsables del banco en ese país sabían de Enlaces, y contrataban consultores chilenos para ir, y así participar en la asesoría al país, y levantar su política de informática educativa. A mí me ha tocado mucho Paraguay, otra gente ha estado más en Colombia, otra gente ha estado más en el Caribe. (Ex-funcionário do Mineduc, Entrevista 24)

¹²⁰ Tradução própria ao português desde o original em espanhol.

Na documentação revisada, encontramos o projeto Enlaces fundamentando explicitamente dois projetos do Banco Mundial: Projeto de Ensino Médio (El Salvador, 1997) e Projeto de Rede de Aprendizagem de Distância Global (República Dominicana, 2000). Assim, reconhece-se a inspiração que o *software* “La Plaza” deu ao *software* “Pachamama” do projeto colombiano “Conexiones” (HEPP, 1995). As ações de transferência de conhecimento foram as consultorias, as viagens de estudo ou estágios no Chile de funcionários e especialistas da região.

A ação dos chilenos do projeto Enlaces também apareceu vinculada à formação permanente dos gerentes de projetos – *task managers* – do Banco Mundial, em sessões que tiveram lugar na sede do Banco Mundial em Washington D.C., destinadas a preencher vazios do organismo em relação a projetos em TICs. Um ex-funcionário de Enlaces comenta o papel de Pedro Hepp nestes encontros:

Y el Banco Mundial, en esa fase, estaba un poco en la deriva sobre qué hacer en este campo. Entonces el Banco fue un canal de circulación muy importante, porque por ejemplo el líder del proyecto en esa época Pedro Hepp, que estaba en Temuco, en la segunda mitad de los 90 fue un invitado permanentemente para dar todos los años una charla en Washington a los jefes de proyecto del Banco Mundial, sobre lo que se estaba haciendo en Chile, fue muy visible. (Ex-funcionário do Mineduc, Entrevista 24)

6.4.2. A procura de conexão internacional

Uma particularidade do projeto Enlaces, que o distingue das outras políticas educacionais do Chile na década de 1990, foi a procura explícita de conexão internacional por parte das equipes coordenadoras do projeto. Enlaces foi uma política capaz de estabelecer um diálogo direto com organismos públicos e privados e com políticas similares de outros países, muitos deles do “espectro desenvolvido”. Desse modo, podemos identificar conexões com empresas de *software* como a Apple, além de um centro de pesquisa da IBM, interessadas em participar de um projeto que podia abrir caminhos econômicos na região:

Un circuito es el de las empresas tecnológicas que vieron en este proyecto una posibilidad, una especie de cabecera de playa en la región... lo que pasa que el proyecto partió explorando, cuando no existía la web, poniendo Internet en las escuelas, de una manera distinta a la web, y eso ya sonaba en los circuitos universitarios en el mundo, se usaba el mundo académico. (Ex-funcionario do Mineduc, Entrevista 24)

O projeto também conseguiu se conectar com a Europa, especificamente com o projeto European Schoolnet, desenvolvendo uma relação de reciprocidade de convites a conferências. Também é relatada a existência de exposições da experiência chilena no contexto da OCDE e no Japão. Essas vinculações eram explicitamente desejadas pelas equipes chilenas, já que permitiam retroalimentar o desenvolvimento do próprio projeto.

6.4.3. A produção e transferência de conhecimento

O primeiro coordenador do projeto, Pedro Hepp, reconhece que o caráter pioneiro – num contexto ainda sem internet – e o desenho do projeto geraram um interesse na comunidade internacional, proporcionando diversas avaliações que ele cadastrou (HEPP, 1995) em:

- “Chile’s learning network”, de Michael Potashnik, do Banco Mundial (1996).
- “Computers in Schools: A quality study of Chile and Costa Rica”, de Michael Potashnik y L. Rawlings, do Banco Mundial (1998).
- “El proyecto Enlaces (Chile), un estudio de caso”, de Iván Núñez, para a Unesco (1995).
- “Enlaces: Building a National Learning Network”, de Eric Rusten, Eduardo Contreras-Budge e Dominica Tolentino, da Usaid (1999).

Como podemos perceber, todas estas avaliações são realizadas por organismos internacionais de financiamento, cooperação e desenvolvimento. Elas coincidem em suas conclusões ao afirmar que o Enlaces é um dos componentes mais bem-sucedidos da reforma educacional chilena. Os aspectos mais valorizados do projeto foram: seu processo de expansão, de seu caráter experimental até sua universalização, o que não sacrificou a

qualidade ou a equidade; a focalização de sua ação de maneira importante na criação de redes de professores e estudantes, tornando mais próxima a interface tecnológica; e a oferta de suporte descentralizado, respeitando a autonomia das escolas e suas decisões sobre o uso das tecnologias (HINOSTROZA et al., s/d; HEPP, 1995).

Todos esses circuitos e ações somados constituíram a base multiforme sobre a qual o projeto Enlaces alcançou não só uma dimensão regional de circulação, mas também internacional. A Organização dos Estados Americanos (OEA) se interessou pelo Enlaces e organizou um encontro internacional que se concretizou já na década seguinte (em 2002). O modelo de trabalho desse encontro regional recuperou as principais ações desenvolvidas durante os anos anteriores, gerando atividades de imersão além dos seminários previstos. Um dos ex-funcionários entrevistados constata que, em 2002, o desnível entre a experiência chilena e a dos outros 15 países convidados era ainda muito grande:

(...) una vez hicimos un curso financiado por la OEA, trajimos gente de 15 países de la región, a dos semanas de inmersión acá. Cuando invitamos este grupo de 15 países, el 2002, hicimos un seminario de evaluación, y nos dimos cuenta que nuestras preguntas y nuestra discusión estaba a leguas de lo que nuestro vecindario se estaba preguntando, su problema era cómo yo hago una política, y no la discusión sobre qué nos dicen las evaluaciones y en qué medida en realidad todo esto funciona. (Ex-funcionario do Mineduc, Entrevista 24)

CAPÍTULO 7. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO

O conhecimento, e sua circulação, destinado à tomada de decisões e, em consequência, à regulação de políticas foi uma matéria de reflexão na década de 1990 no contexto das reformas econômicas e sociais. Em nossa pesquisa verificamos que na práxis dos bancos e outras agências internacionais a circulação de conhecimento foi uma ferramenta fundamental para influir em decisões nacionais. Esta prática foi alcançando maiores graus de sistematização quando, para 1995, identificamos três movimentos que tiveram uma influência muito relevante no posicionamento do Chile como referência de políticas educacionais: a consolidação da cooperação sul-sul e da cooperação triangular por parte do Chile para a América Latina; a criação do Programa para a Reforma Educacional na América Latina (Preal); e a definição do Banco Mundial como um Banco de Conhecimento – *Knowledge Bank*. Estes três movimentos explicam a condição multipolar da disseminação de políticas a partir de meados da década de 1990, característica que fez emergir um verdadeiro campo de circulação de políticas em nossa região – evidentemente não só do Chile. Examinaremos mais detalhadamente cada uma dessas instâncias para aprofundar a compreensão dos mecanismos de circulação de conhecimento sobre as reformas educacionais no período estudado.

7.1. A ação de disseminação de políticas a partir do laboratório

Durante a década de 1990, o Chile estruturou uma política pública de cooperação internacional, estabelecendo estruturas estatais para executá-la; em 1990 foi criada a Agência de Cooperação Internacional (AGCI). Esta agência nasceu para contribuir com a consolidação do processo de transição democrática – a fim de procurar equilibrar o crescimento econômico e a equidade – e com a reinserção internacional do país após os anos de isolamento (LAZO, 2012). Na primeira etapa de gestão, o foco esteve na coordenação da cooperação internacional recebida, tanto em sua dimensão econômica como técnica. Novamente, através do papel de coordenador, o Estado chileno buscou abranger não só programas de governo, mas também uma série de instituições paraestatais

suscetíveis de receber colaboração internacional, como universidades, institutos tecnológicos, centros acadêmicos independentes, organismos não governamentais, empresas produtivas e organismos relacionados com o desenvolvimento regional e local (LAZO, 2012).

A Memória de 1992 da AGCI registrou esse interesse do Chile em projetar as capacidades técnicas do país através da cooperação horizontal, o qual era indicativo da superação de uma primeira etapa de simples recepção de ajuda internacional. Nesse marco, o Programa das 900 Escolas ocupou um lugar relevante nos boletins e publicações da AGCI.

A cooperação internacional que financiou as origens do P-900 esteve orientada a transcender a simples instalação nacional da política. A Styrelsen for Internationellt Utvecklingssamarbete – a Agência de Cooperação Internacional da Suécia ASDI – e a AGCI acordaram nos termos de referência da avaliação do programa:

(...) examinar las características del proyecto desde la óptica de su aporte a la cooperación. En este sentido, el énfasis estará puesto en: la sistematización de la experiencia desde su génesis hasta su transferencia a las políticas generales del Ministerio de Educación; el examen de los costos del proyecto en relación con los resultados del mismo y, el examen de las condiciones que incidieron en su éxito, con especial énfasis en la gestión del proyecto y su coordinación con los organismos encargados de su ejecución a nivel nacional, regional e local. (GAJARDO, 1994, p. 392)

Com base nesta informação, tentou-se identificar aspectos relativos à transferência do projeto a outros países e contextos, sua sustentabilidade em médio e longo prazo, a relação custo-benefício (CHILE, 1993), destacando as vantagens da implantação do programa no Chile:

La replicabilidad del Programa en contextos distintos del chileno es otro de los aspectos que interesa examinar. Si bien se sabe que sus principios son compartidos por quienes persiguen logros de equidad y calidad para la educación de los más pobres, también se sabe que Chile cuenta con algunas ventajas comparativas para asegurar el éxito de proyectos como éste. Identificar dichas ventajas, evaluar el grado de influencia habida sobre los resultados del proyecto y sus posibilidades de réplica en países con un menor grado de desarrollo relativo, es otro aporte que se piensa útil para el diseño de políticas de cooperación para la educación. (GAJARDO, 1994, p. 390)

O Seminário “Cooperação Internacional e Desenvolvimento da Educação” – organizado pela ASDI, CIDE e AGCI, ocorrido em Santiago entre 22 e 25 de setembro de 1993, pode ser analisado como uma instância concreta de transferência de políticas. A ASDI afirmava naquele momento:

Desde un primer momento se esperaba poder utilizar al Programa de las 900 escuelas como modelo para otras regiones. El proyecto en sí tenía importancia estratégica y resultó muy innovativo como programa de rehabilitación de un sector social y, en lo que a Suecia se refiere, fue la primera vez que un proyecto se lleva a cabo con tan poca participación directa de los suecos.

Para ASDI, los resultados del P-900 constituyen tanto una fuente de información como una fuente de inspiración en nuestro trabajo con otras regiones. No sólo es cuestión de alegrarse con los resultados de un programa bien dirigido, que ha tenido éxito, sino también es cuestión de poder aprender algo de un proceso muy bien documentado en el curso de su ejecución y en su fase final de transferencia (...)

Es nuestra esperanza que la rica documentación del Programa de las 900 escuelas, las evaluaciones del otoño de 1993, y el presente libro, tenga una vasta difusión y sean de tanta importancia para otras agencias como lo han sido para ASDI, en términos de nuestra reformulación sobre cómo enfocar, a futuro, nuestro trabajo en el campo de la educación. (GUSTAFSSON e SJÖSTEDT, 1994, p. 11)

A estratégia da ASDI se materializou no convite, nesse seminário, a países que podiam eventualmente incorporar as aprendizagens do P-900. Nesta perspectiva, além dos participantes da Suécia e Chile, foram convidados funcionários dos ministérios da Educação e de outras entidades de educação da Bolívia e Paraguai¹²¹ – países com presença de ASDI, e onde mais tarde se reconhece uma influência do P-900 em suas reformas educacionais nacionais (GAJARDO, 2004). Na comunicação dos representantes da ASDI

¹²¹ Participaram no Seminário, por Bolívia: Gabriel Codina, S.J. (Fe e Alegria), María Cristina Mejía (Assessora Equipe Técnica da Reforma Educativa), Eduardo González Saa (Secretário Geral do Conselho Nacional de Educação), Elisabeth Córdova (Comissão de Assuntos Pedagógicos da Confederação de Trabalhadores de Educação Urbana), Sergio Medina (Subsecretário de Educação Fundamental e Media), e Carmen Urioste (Equipe Técnica da Reforma Educativa). Por Paraguai: Domingo Rivarola (Diretor do Centro Paraguuaio de Estudos Sociológicos), Graziella Corvalán (Subsirectora do Centro Paraguuaio de Estudos Sociológicos), Aníbal Saucedo (Secretário Geral Ministério de Educação e Culto), e José Mieres (Oficial de Programas, UNICEF). Por Equador: Susana Araújo de Solís (Diretora Executiva Projeto MEC/BIRF/EB/PRODEC do Ministério de Educação).

foi anunciada a finalização de sua participação nas políticas educacionais chilenas para focar sua ação na Bolívia¹²².

Esse seminário de 1993, publicado em 1994, gerou um espaço analítico-temporal entre as equipes chilenas, suecas e os representantes destes países, oferecendo dois níveis de objetivos. De um lado, colocar em discussão políticas concretas de ação afirmativa – especialmente do P-900 – e as lições obtidas depois de quase três anos de implantação; e de outro lado, um meta-objetivo, que mais tarde o Banco Mundial citaria como um fator determinante na implantação dos projetos de educação: gerar capacidade institucional.

Além disso, o encontro procurou incentivar a formação de entidades estatais que pudessem articular a cooperação internacional, já que até então o Chile era o único que havia estabelecido um órgão para esse fim (GAJARDO, 1994). A capacidade institucional deveria aproveitar os recursos da cooperação internacional em áreas como: análise e pesquisa, experimentação, inovação educacional, métodos de gestão. O conceito de cooperação sul-sul ou horizontal começou a se delinear. Gajardo (1994) destaca o papel da experiência acumulada:

(...) resulta clave la utilización del capital humano con experiencia acumulada, personas que pueden ser útiles a otros países mediante la ejecución de programas o proyectos de cooperación técnica entre países en desarrollo. (GAJARDO, 1994, p. 34)

Estas conclusões parecem justificar estrategicamente o surgimento, dois anos mais tarde, do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), a ser conduzido pela mesma coordenadora do texto desse seminário: Marcela Gajardo. Trataremos da ação do Preal mais adiante.

Em 1995, o Chile adicionou a sua estratégia internacional a cooperação triangular, isto é, a entrega de assessorias e apoios a países com igual ou menor desenvolvimento com financiamento de uma terceira organização ou país. Três anos mais tarde, a AGCI organizou em Santiago a II Cúpula Ibero-americana sobre cooperação em matéria de educação, com a presença de organismos internacionais como a Unesco, OEA, OEI, CAB,

¹²² Além do P-900 foram apresentadas experiências em andamento de três países: Fe e Alegria (Bolívia), Escola Nova (Colômbia) e Projeto BIRF de Ensino Fundamental: Desenvolvimento, Eficiência e Qualidade (Equador).

CINTERFOR-OIT, Comunidade Europeia, Agência Espanhola de Cooperação Internacional, Banco Mundial e BID¹²³. O caso chileno era relevante para a região, pois continuava sendo a única experiência estatal de um país da América Latina que tentava organizar o âmbito da cooperação internacional. Nessa cúpula, o Chile procurou projetar os conhecimentos acumulados em educação na região, recuperando assim a tradição histórica do país. No documento elaborado em torno dessa cúpula, o Escritório de Relações Internacionais do Mineduc expressava assim o objetivo da participação chilena na região:

(...) posicionar al país mediante una presencia activa y estable a nivel internacional, para proyectar nuestras capacidades educativas, culturales, científicas y tecnológicas en los actuales procesos de integración y cooperación internacional (...). En los últimos años, el Ministerio de Educación ha consolidado ciertos conocimientos que han hecho posible el desarrollo de experiencias innovadoras en educación y que han significado una demanda creciente para conocer y visitar nuestras experiencias educativas, como también recibir nuestra asistencia técnica. Chile ha contado con la tradición de presencia en la región por la calidad de sus universidades y de su sistema escolar. En la actualidad hay una recuperación vigorosa de ese status. (Escritório de Relações Internacionais do Mineduc)¹²⁴

Este mesmo documento detalhava que o interesse internacional estava dirigido: ao Programa de Melhoramento Educacional MECE, ao Simce, ao processo de descentralização, ao sistema de financiamento, ao Programa das 900 Escolas, ao Programa Conozca a su Hijo, ao Programa Enlaces, ao financiamento universitário. Os conhecimentos e práticas acumuladas em tais experiências – acrescenta o documento – são suscetíveis de serem transferidos, facilitando a integração regional. Para facilitar essa tarefa, a AGCI devia coordenar a cooperação técnica e financeira bilateral e multilateral.

¹²³ Na Cúpula se trabalharam aspectos de: Informação e análise dos programas de cooperação do âmbito educativo desenvolvidos na Ibero-América; Programas de políticas educacionais – consenso, administração, planificação, modernização, qualidade, cobertura-; Programas de melhoria técnico-pedagógico da educação - currículo, meios, supervisão-; Programas de apoio à gestão - informatização, documentação, bases de dados, publicações-; Informação e análise de programas desenvolvidos no marco de processos de integração de países ibero-americanos – União Europeia, Mercosul, Convenio Andrés Bello, e Projetos de cooperação das cúpulas ibero-americanas de chefes de Estado e governo; Informação e análise de programas bilaterais e multilaterais desenvolvidos nos países ibero-americanos – AGCI, AECI/ICI.

¹²⁴ Documento “Oficina de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación, Volume N° 54214. Arquivo Nacional, Ministério de Educação.

O documento da cúpula à qual nos referimos incluía um anexo de recopilação das assessorias ou consultorias realizadas¹²⁵. No período reportado, encontramos 21 assessorias em matéria educacional, a maioria das quais consistia numa consultoria de uma duração de uma semana, com exceção de três que tiveram uma duração de duas (Bolívia e Panamá) e três semanas (Panamá). Os países que contaram com maior quantidade de assessorias do Chile foram: Bolívia (cinco), Panamá (três), Paraguai (três), México (duas); seguidos por Colômbia, Peru, Equador e Nicarágua¹²⁶ (todos com uma assessoria). Por outro lado, Venezuela, Uruguai e Argentina foram participantes de cursos realizados no Chile¹²⁷.

A principal entidade financiadora foi o Banco Mundial (dez assessorias), seguida por OEA, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Mineduc do Chile (dois cada um). Além destas organizações, também aparecem os ministérios da Educação da Bolívia e Panamá, UNICEF, GTZ (Alemanha) e o Convenio Andrés Bello.

As temáticas tratadas nas consultorias dos chilenos foram: ensino fundamental (seis assessorias), alfabetização (quatro), MECE (três), MECE rural (duas). As outras temáticas foram: Simce, desenho curricular, didática das matemáticas, educação e trabalho, administração educacional, formação técnica e reforma educacional em geral.

Desse modo, a disseminação de políticas educacionais chilenas da segunda metade da década teve uma mudança qualitativa, já não era só a divulgação de um par de políticas isoladas – como foram os casos do Programa das 900 escolas e dos Programas de Melhoria da Educação do início dos anos 1990 –, mas uma oferta de um conjunto amplo de políticas que atingiam diversos aspectos das reformas educacionais em andamento. O Chile formalizou, de um lado, uma aquisição de um conhecimento dado a partir das práticas associadas à implementação das políticas e, de outro lado, esse conhecimento foi suscetível de ser transmitido através das missões regionais que os funcionários do Mineduc executavam.

¹²⁵ Este é o único documento encontrado nos arquivos revisados para esta pesquisa que avança numa compilação das assessorias desenvolvidas. Lamentavelmente a AGCI não conta com maiores detalhes sobre cada uma das missões citadas, o que nos fala da ausência de memória internacional sobre estes aspectos das reformas educacionais. Ver anexo “Assessorias do Chile em países de América Latina 1998”.

¹²⁶ A memória de 1994 da AGCI destacou o que foi talvez a primeira experiência de cooperação triangular. O país beneficiário foi a Nicarágua, e o financiador foi Luxemburgo, no marco da ajuda técnica chilena para reforçar as escolas normais do país (AGCI, 1995).

¹²⁷ Ver Apêndice 1, Tabela 6, Assessorias do Chile em países da América Latina – 1998.

7.2. O Preal: sua origem como prática de análise simbólica aplicada

Em 1995 foi criado o Programa para a Reforma Educacional na América Latina (Preal), com financiamento do BID. Esta iniciativa teve como inquietação fundamental colocar num primeiro plano o papel do conhecimento na gênese, condução e avaliação de experiências de política.

O surgimento do Preal representou um momento de consolidação de um projeto político-acadêmico através da afirmação institucional, a escala regional, de uma fração dos pesquisadores da América Latina. A origem do Preal se encontra nas redes acadêmicas estabelecidas por José Joaquín Brunner (Chile) e seus projetos de pesquisa sobre a educação superior e Jeffrey Puryear (Estados Unidos), do Diálogo Interamericano¹²⁸ e da Fundação Ford na América Latina, na qual atuou durante as décadas de 1970 e 1980.

É relevante situar o papel de Brunner na gênese do Preal no contexto de sua própria produção intelectual. De algum modo, o Preal se fundamenta na convicção teórica de Brunner em relação à nova configuração do trabalho do cientista social e educacional. Já nos anos 1980, Brunner tinha analisado as reformas universitárias dos anos 1960 do Chile, identificando que elas implicaram uma nova consciência corporativa dentro das universidades sobre suas influências ideológicas sobre a sociedade, além de constatar o surgimento de processos de especialização do trabalho universitário, fato que dava lugar a um emergente mercado de empregos para intelectuais (Brunner, 1981). Uma década depois ele avança na elaboração de uma reflexão sobre a relação entre conhecimento e políticas, contrapondo dois modelos compreensivos (Brunner, 1996):

¹²⁸ O Diálogo Interamericano, fundado em 1982, é um centro americano sem fins lucrativos de análise de políticas, intercâmbio e comunicação nos assuntos do Ocidente. É um organismo que procura facilitar a cooperação na região na articulação de governança democrática, equidade social e crescimento econômico. Entre seus integrantes destacam-se relevantes figuras da política, economia, academia, mídia e dos organismos não governamentais – entre as quais figuram 11 ex-presidentes do continente (FERRER, 2006). O objetivo da organização é gerar novas ideias políticas e propostas de práticas para a ação dos tomadores de decisões do mundo público e privado. Este organismo facilita o acesso da região da América Latina e Caribe aos debates e discussões de políticas dos Estados Unidos. Este centro recebe financiamento de indivíduos, fundações, corporações e governos. Esta informação foi tomada do site do Diálogo Interamericano: http://www.thedialogue.org/About_the_Dialogue. Segundo Stolowicz (2005), o Diálogo Interamericano nasceu sob o impulso de James Carter e Fernando Henrique Cardoso como via política alternativa à via militar das políticas de “contenção” de Henry Kissinger.

- a) Modelo de engenharia política e social. O cientista acredita na necessidade de racionalização de processos para produzir uma convergência de achados científicos e propostas de política. Quando não acontece essa convergência, o cientista procura intervir ajustando o modo de produção de conhecimento, a divulgação ou comunicação e/ou focando sua ação na recepção ou utilização deste.
- b) Modelo de autorregulação da sociedade. O cientista assume que seu conhecimento é limitado e entra num conjunto desorganizado de idas e vindas de conhecimento em múltiplas arenas de decisão. O conhecimento está sujeito à assimetria na distribuição de recursos de influência e controle.

Este segundo modelo aparece mais próximo do desenvolvimento teórico da redefinição do “científico social” ou “pesquisador educacional” de Brunner, isto é, a constituição do analista simbólico que opera dentro do mercado do conhecimento – que pode tomar a forma de conhecimento-representação ou conhecimento-destreza¹²⁹. Assim Brunner (1996) afirma que o mercado demanda aos cientistas a capacidade de produzir, transportar, usar e aplicar conhecimentos para a identificação, resolução e arbitragem de problemas, como também se conectar em equipes e redes – já não nos centros de pesquisa clássicos, mas também num espectro amplo formado por *think tanks*, consultorias privadas, grupos de assessoria legislativa, agências de análise, organismos internacionais, redes de análise simbólica.¹³⁰

O Preal pode ser entendido como um núcleo ou rede regional – fora dos aparelhos dos Estados – que procura executar parte desse papel de produção, transporte, uso e aplicação de conhecimentos. O interesse inicial dos fundadores estava em reunir as ações acadêmicas e políticas, procurando gerar uma entidade encarregada da tradução e

¹²⁹ Brunner (1996) aponta que o conhecimento como representação, ideia ou bem simbólico busca se comunicar e obter reconhecimento nas comunidades disciplinares, enquanto o conhecimento como destreza são as disposições que permitem a seu titular ou ator uma prática específica; o primeiro se localiza mais próximo ao polo da produção, e o segundo ao polo da ação.

¹³⁰ Poderíamos dizer que essas organizações estariam inseridas na comunidade internacional de ciências sociais e de pesquisa educacional que jogam no território da divisão internacional do trabalho científico (BRUNNER, 1984).

disseminação dos achados científicos em sugestões de política pública. Entrevistados que têm tido relação com a fundação e gestão do Preal descrevem a inspiração do organismo:

(...) decíamos por qué no creamos una red de gente que siendo investigadores, sin embargo tengan una perspectiva de *policy orientation*, o sea están orientados a las políticas públicas. No es que no estuvieran dispuestos a producir conocimiento directamente adaptado a las políticas, sino más bien que estaban dispuestos a producir conocimiento y luego ver si ese conocimiento a veces puede o no usarse para las políticas públicas. Dijimos “tratemos de crear algo más general, no para la educación superior solamente, sino para las políticas... el conocimiento y las políticas de los sistemas escolares”. Entonces empezamos a buscar básicamente apoyo en el BID. (Pesquisador chileno, Entrevista 23)

(...) la idea siempre fue crear una red de personas e instituciones en toda América Latina y también con los Estados Unidos y/o Canadá, preocupados por mejorar la calidad y equidad de la educación de América Latina, por medio de la incidencia en la política educativa, o sea, mejorando la política educativa. (Funcionário do Preal, Entrevista 9)

Os fundadores Brunner e Puryear fazem parte, como reformadores e intelectuais, de uma comunidade epistêmica localizada transnacionalmente e que reuniu intelectuais e técnicos em torno de um saber especializado (BRASLAVSKY e COSSE, 1996; MAYNTZ, 2003; COSTA, 2011; BALL, 2010); eles compartilham pressupostos de racionalidade e reflexividade, vigilância e consciência (LENOIR, 2006). Podemos afirmar que a decisão de iniciar o Preal buscava aproveitar o capital simbólico acumulado deles e gerar um canal de inserção, denominado por Lingard et al. (2005) de “comunidade de política global”. Esse cenário é o novo terreno de tomadas de posição e concorrência entre burocratas, assessores de políticas, políticos e porta-vozes, erigindo-se além da nação e envolvendo outros campos (SUASNÁBAR, 2006).

Um fato relevante na justificativa para a criação e configuração da trajetória do Preal pode ser a constatação feita por Brunner em 1990 – quando presidia a Comissão Nacional de Ensino Superior no Chile – sobre a ausência de informação especializada (e/ou comparada) da atuação dos sistemas de avaliação e dos sistemas de avaliação de políticas (BRUNNER, 1996). Tal informação, porém, estava sendo produzida pelos organismos internacionais como a OCDE, Banco Mundial, BID e também por *think tanks* e

universidades da América do Norte e Europa. Esses organismos geriam conhecimento de experiências bem-sucedidas de política, boas práticas e referências (BRUNNER, 2005).

Nos meses anteriores ao início das atividades do Preal, Brunner assumiu o cargo de ministro Secretário Geral do Governo (1994-1998) na gestão do presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, somando uma faceta a mais a seu perfil de intelectual-político. Brunner tinha declarado que: “el sentido de compromiso político que identificaba a mi generación desde sus comienzos, acabaría empujando a sus integrantes desde la academia para los corredores del poder” (2005, p. 104). Esta mudança significou a saída de Brunner do projeto do Preal e a procura de uma nova codireção que acompanhasse Jeffrey Puryear na sede regional em Santiago. Foi nesse momento que se incorporou a chilena Marcela Gajardo, diretora de Política e Planejamento da Agência de Cooperação Internacional do Chile (AGCI), que tinha participado das propostas de oferta de assessoria e cooperação do Chile para a América Latina e, como já mencionamos, coordenou deste organismo a edição do livro de divulgação do Programa das 900 Escolas. Ela instalou o escritório regional do Preal com o apoio institucional do CINDE¹³¹ em Santiago.

Com as duas coordenações definidas, o trabalho do Preal se iniciou com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade e equidade escolar através de: a) identificação e divulgação de boas práticas; b) organização de seminários, conferências e oficinas; c) coordenação de intercâmbios profissionais e visitas de estudo; c) monitoramento do progresso para a melhoria educacional; d) promoção de associações básicas e estratégicas com organismos nacionais; e) criação de grupos e projetos regionais de trabalho; f) promoção de alianças de empresa com a educação; g) desenvolvimento de ações de apoio à profissão docente; h) organização de estágios de docentes na América Latina; i) impulso a políticas para prevenir a violência nas escolas; e j) fomento de políticas educacionais para erradicar as piores formas de trabalho infantil.¹³² Nem todas essas linhas estiveram presentes desde o começo da entidade. O organismo conseguiu, até o ano 2000, associar-se com 22 centros de 14 países da América Latina (HART et al., 2001), e teve financiamento

¹³¹ O CINDE – fundada em 1968 – é uma entidade privada sem fins lucrativos e sem filiação a um partido político, sediada em Santiago. Seu objetivo é estruturar o ambiente acadêmico de pesquisa interdisciplinar em temas de desenvolvimento nacional e internacional. O organismo apoia a realização de projetos de pesquisa, seminários, grupos de trabalho, oficinas, além de servir de fórum para profissionais e especialistas com diversas trajetórias e nacionalidades, para o intercâmbio e o debate (FERRER, 2006).

¹³² Informação na seção “Actividades”, contida na página web de Preal: www.preal.org.

para suas atividades por parte da Usaid, BID, Centro Internacional de Desenvolvimento da Pesquisa do Canadá (IDRC), GE Fund, entre outros (Preal, 1998).

A educação para o Preal é concebida como um conjunto de arenas de decisões e atores múltiplos – seguindo a argumentação de Brunner – e, portanto, as ações da entidade procuram envolver lugares estratégicos de tomada de decisões no âmbito escolar. Uma funcionária do Preal explica esse imperativo:

(...) nosotros seguimos interesados en ampliar la base de apoyo para promover y ejecutar reformas, involucrar al conjunto de la sociedad en este ejercicio, en este esfuerzo y sensibilizar permanentemente a los diversos actores que se involucran en esto, que no se baje como prioridad en la agenda política de los países. (Funcionária do Preal, Entrevista 4)

O venezuelano Javier Corrales (1999), no documento nº14 do Preal, intitulado “Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas”, fornece-nos pistas para compreendermos o lugar que esse organismo procurou dentro do cenário latino-americano. Corrales pontuava que os partidários das reformas educacionais deviam criar seus próprios canais para gerar “atalhos de informação” que permitissem ganhar o apoio público para as reformas. Nessa procura – acrescenta Corrales, citando os trabalhos de Fernando Reimers e Noel McGinn (Universidade de Harvard) –, os reformadores teriam uma melhor recepção se conseguissem incluir em suas argumentações resultados da pesquisa científica. Desta maneira, o papel do Preal estava dirigido a divulgar informação e gerar instâncias que permitissem fornecer esses atalhos de informação a determinados atores, e produzir assim uma convergência social na necessidade das reformas educacionais. Gajardo (1999) resume assim o sentido do organismo:

El Banco Interamericano, inspirado en el mismo principio de combinar el análisis técnico con la participación ciudadana, a partir de mediados de 1995, apoyó la ejecución de un proyecto regional que bajo el nombre de programa de promoción de la reforma educativa en América Latina (Preal) se ocupó de la elaboración de diagnósticos educativos en seis países de la región para sensibilizar sobre la necesidad de las reformas, promover debates nacionales, impulsar una participación activa de la clase política, los empresarios, los sindicatos, las organizaciones familiares y otros actores sociales en la formulación de estrategias nacionales de

desarrollo educativo para el mediano y largo plazo. (GAJARDO, 1999, p. 16)

7.2.1. A ação complementar do Preal

A relação do Preal com o Diálogo Interamericano constituiu uma primeira conexão com os Estados Unidos – e especificamente com atores envolvidos nos processos de formulação, desenvolvimento e decisão de políticas educacionais nesse país. Uma das funcionárias pontua que tanto o Diálogo Interamericano como a Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) “nos abren un espacio hacia el espacio para el mundo político, el mundo empresarial, el mundo de los economistas” (Funcionária do Preal, Entrevista 4).

Porém, o fato de a sede principal do Preal estar localizada em Washington D.C., no mesmo bairro que o Banco Mundial e o BID, é um bom exemplo da relevância da procura de conexão e influência. Os bancos já haviam consolidado sua posição no setor educacional na América Latina através de um número crescente de projetos na maior parte dos países da região. Os bancos representavam, provavelmente, na época unidades de formulação e seguimento de políticas na região a partir do encontro de uma enorme quantidade de funcionários e consultores externos do mundo todo. Washington D.C. era o espaço privilegiado de exercício para os *policymakers*.

Diferentemente do papel dos bancos, o Preal se especializou exclusivamente em desenvolver tarefas de disseminação e *advocacy* de políticas, além de aproveitar sua posição privilegiada para observar e transmitir as políticas dos Estados Unidos para a América Latina. Um dos funcionários descreve essa operação de transferência a partir dos Estados Unidos, destacando em seu exemplo as gestões políticas que têm gerado maior privatização dos sistemas de ensino nos anos 2000:

(...) por tener una oficina acá [Washington D.C.], tenemos mucho más acceso a lo interesante que se hace en los Estados Unidos. Además hay que reconocer que las políticas educativas son muy creativas y dinámicas en los Estados Unidos. Hay todo tipo de innovaciones. Tú ves lo que hace Bloomberg en Nueva York, lo que hace Rahm Emanuel en Chicago, lo que hizo George Bush cuando era gobernador de Florida, Nueva Orleans. O sea hay flores brotando en todas partes, es realmente impresionante.

Entonces es muy fácil recoger algunas de esas flores y comunicarlas. Damos una cierta prioridad a los Estados Unidos simplemente por conveniencia, por acceso, pero además es interesante, o sea, si no pasara nada en los Estados Unidos, no comunicaríamos nada, es muy dinámico. (Funcionário do Preal, Entrevista 9)

O Preal se converteu numa entidade muito funcional aos interesses dos organismos financeiros internacionais sediados em Washington D.C. A vocação do Preal era gerar ações que procuravam dar legitimidade social, e especificamente no setor privado, às reformas educacionais em andamento, complementando os mesmos projetos dos bancos num aspecto pouco abordado nas ações concretas.

Os apoios gerados em terra americana ao Preal – baseados provavelmente no movimento e relações estabelecidas por Jeffrey Puryear e o Diálogo Interamericano com os organismos internacionais – se materializaram em fundos econômicos do Banco Mundial, BID, Usaid, GE Foundation, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).¹³³

7.2.2. Temáticas: estruturas e políticas

Com o Preal, uma circulação de conhecimentos foi aberta, conectando norte e sul, publicando em espanhol, inglês e/ou português documentos de uma ampla variedade com trabalhos de autores que, durante a década em estudo, provinham principalmente dos Estados Unidos e Canadá.

É oportuno conhecer a aproximação do Preal às políticas educacionais da América Latina a partir do objetivo de análise e disseminação de boas práticas. Esta entidade publicou 18 documentos entre novembro de 1995 e outubro de 2000, reunindo 20 autores – dez americanos, três argentinos, três chilenos, dois canadenses, uma colombiana e um venezuelano. As instituições das quais eles escrevem são centros de pesquisa – quatro autores nos Estados Unidos, um no Canadá, dois na Argentina e um no Chile –; universidades – cinco dos Estados Unidos, uma da Colômbia, uma do Canadá –;

¹³³ Mais tarde se somou à lista de entidades financiadoras a Fundação Tinker (FERRER, 2006).

ministérios da educação – três da Argentina¹³⁴ e um do Chile –; organismos internacionais de financiamento – um do Banco Interamericano de Desenvolvimento e um do Banco Mundial –; e o Preal – os dois coordenadores. Três dos autores trabalharam como consultores de um projeto do Banco Mundial: o americano Robert Myers – Projeto de Educação Inicial, México 1992 –; e os chilenos Cristián Cox – Projeto de Fortalecimento da Qualidade e Equidade da Educação, Bolívia 1998 – e José Joaquín Brunner – Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental, Uruguai 1994.¹³⁵

As temáticas trabalhadas nesses documentos do Preal podem ser classificadas (ordenadas segundo sua frequência) como:

- Políticas de padronização e inovações no nível escolar (seis documentos): Escolas efetivas na América Latina (SLAVIN, 1996); Padrões Escolares (RAVITCH, 1996); Ensino e Aprendizagem (CALVO, 1996); Políticas de Avaliação na América Latina (WOLFF, 1998); Novas Tecnologias (BRUNNER, 2000); Escolas Aceleradas (LEVIN, 2000).
- Aspectos estruturais das reformas (cinco documentos): Descentralização na Educação (HANSON, 1997; WINKLER, 2000); América Latina e desafios (AGUERRONDO, 1998); Vales Escolares (WEST, 1998); Indicadores financeiros (BARRO, 1998).
- Reformas educacionais no sentido amplo (cinco documentos): Reformas educacionais na América Latina (BRASLAVSKY e COSSE 1996, GAJARDO,

¹³⁴ No caso de dois argentinos, eles reportaram nos documentos seu vínculo a sua instituição de pesquisa e ao Ministério da Educação.

¹³⁵ Por outro lado, os funcionários dos bancos já tinham uma experiência importante na gestão de projetos: Lawrence Wolff (BID): também trabalhou no Banco Mundial no início da década de 1990 como gerente de projetos, especialista em educação e *peer review* de cinco projetos no Brasil: Projeto de Pesquisa e Capacitação em Ciência (1990), Projeto de Inovações no Ensino Fundamental (1991), Projeto de Ensino Fundamental do Nordeste (1993), Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental (1994), Projeto de Qualidade no Ensino Fundamental do Paraná (1994), além do Projeto de Reabilitação do Ensino Fundamental da Costa Rica (1991) e o Projeto de Ensino Fundamental da Venezuela (1993). Posteriormente, em 1997, colaborou na primeira avaliação do Llece.

Donald R. Winkler (Banco Mundial): foi especialista em quatro projetos da Argentina: Projetos de Reforma Provincial de Tucumã, Salta, San Juan e Rio Negro (1997), Projeto de Ensino Fundamental do Nordeste do Brasil (1993), Projeto de Qualidade do Ensino Fundamental no Peru (1994), Projeto de Ensino Fundamental da Nicarágua (1995), Projeto de Ensino Fundamental de Honduras (1995), Projeto do Programa de Serviços Sociais Essenciais do México (1995) e Projeto de Reforma Educacional de El Salvador (1998).

1999); Educação na América Latina (PURYEAR, 1997); A Reforma Educacional Chilena (COX, 1997); Aspectos políticos das Reformas (CORRALES, 1999).

- Níveis ou modalidades de ensino (dois documentos): Ensino Infantil na América Latina (MYERS, 1995); Educação Técnica e Vocacional na América Latina (WILSON, 1996).

Esta documentação disponibilizada pelo Preal aparece especialmente associada à divulgação dos elementos mais estruturais das reformas – financiamento, descentralização –, como também da ênfase na instalação de sistemas de avaliação de aprendizagem. Essa linha editorial do Preal coincide com as temáticas dos trabalhos da Orealc e do Banco Mundial da época (KRAWCZYK, 2002). O Chile ocupa um lugar de destaque nessa dimensão. Primeiro, é conceituado como o caso mais proeminente de descentralização (WILSON, 1996) e como o mais extenso programa de vales escolares do hemisfério ocidental (HANSON, 1997; WEST, 1998; GAJARDO, 1999). O modelo ou programa de privatização educacional chileno é qualificado como bem-sucedido, tanto assim que os governos da Concertación decidiram continuá-lo (HANSON, 1997; CORRALES, 1999). E, depois, valoriza-se o fato de que, com o México, conta com o sistema de avaliação mais antigo da região, mas o chileno seria o mais abrangente e mais bem administrado, apoiando o processo de descentralização, a prestação de contas – *accountability* – e a realização de melhores aprendizagens (WOLFF, 1998).

Para a implantação das reformas educacionais, o Chile é destacado por conseguir superar os entraves burocráticos, além de conseguir um consenso na necessidade de introduzir políticas educacionais,¹³⁶ fato que se expressa na constituição de uma equipe técnica de gestão das políticas que resiste às mudanças dos governos (BRASLAVSKY e COSSE, 1996).¹³⁷ Além dessas características gerais do processo de implantação das

¹³⁶ No documento de Gajardo (1999) se acrescenta que Colômbia (1992), Chile (1994) e El Salvador (1994) foram os primeiros países que instalaram mecanismos de comissões.

¹³⁷ Em termos de políticas, os textos destacam iniciativas em diversos países como: políticas de ensino rural (Escola Nova na Colômbia, Cursos Comunitário no México, Oficinas Simultâneas na Argentina), políticas de ensino infantil (Uruguai, México), políticas de educação e trabalho (SENAI no Brasil, INCE na Venezuela, CADERH em Honduras), reforma curricular (República Dominicana), novas tecnologias (*softwares* de aprendizagem na Colômbia, hipertextos em Cuba, Rede Telar na Argentina, o Quiosque de Informática da Costa Rica); políticas de elaboração e distribuição de novo material educativo (Fé e Alegria e o Programa

reformas, também se mencionam diversas políticas chilenas como: políticas de ensino infantil, programas de educação e trabalho, políticas de focalização (P-900), políticas de novas tecnologias (Enlaces), sistemas de avaliação de aprendizagem (Simce), políticas de incentivos ao desempenho (Sistema Nacional de Avaliação Docente, SNED) e legislação educacional (Lei de doações empresariais). O volume de políticas citadas nos documentos é relevante e fala da imagem do Chile como laboratório de políticas bem-sucedidas.

Um documento que destacou a excepcionalidade do Chile foi o nº8 de 1997: “A Reforma da Educação Chilena: contexto, conteúdo, implantação”. Este é o único texto dedicado completamente a desenvolver as características da reforma educacional de um país específico. O autor foi o reformador chileno Cristián Cox, que desempenhou, como dissemos, o papel de interlocução com o Banco Mundial, representando o Mineduc. Nos primeiros parágrafos, o texto fala das limitações da política educacional chilena durante os governos da Concertación e da necessidade de misturar os mecanismos competitivos – regulações de mercado – herdados da ditadura e mecanismos de um Estado interventor ou executor de políticas para o melhoramento da qualidade e equidade.

Ao longo do texto Cox descreve as principais políticas constitutivas da reforma educacional chilena – aspecto que já exploramos nesta pesquisa –, mas são especialmente relevantes o conceito de Estado e a definição estratégica que o texto apresenta. Cox estabelece os seguintes conceitos opostos ou superações conceituais para determinar a posição do Estado chileno em relação a suas políticas educacionais:

- Um conceito de qualidade que passa da ênfase nos insumos para a ênfase nos processos e resultados.
- Um conceito de equidade que se desloca de uma educação homogênea em nível nacional para políticas de focalização ou ação afirmativa atenta às desigualdades.
- De regulamentos de tipo burocrático-administrativos a uma regulamentação por incentivos, informação e avaliação.
- De instituições relativamente fechadas à sociedade – no sentido de não receber aportes econômicos externos, como também do controle exercido pelos docentes e

INTI de alfabetização na Bolívia, Centros Educativos Matrices de Equador, Guias de Aprendizagem e a Central Didática na Colômbia, programas de ensino das ciências na Argentina, EDUCO em El Salvador).

burocratas – para instituições abertas às demandas sociais, interconectadas entre si, e com outros âmbitos ou campos institucionais.

- De reformas integrais e de planejamento linear – incluindo as receitas metodológicas e curriculares – para estratégias de diferenciação e de mudança incremental baseada na demonstração da capacidade de iniciativa das escolas.
- Da ausência de políticas estratégicas (de Estado) – ou de sua subordinação às pressões particularistas externas e internas – para políticas estratégicas definidas nacionalmente, com consenso entre atores, e diferenciação e combinação de meios.

O exercício de oposições de Cox finaliza definindo que o Estado chileno deixou os modelos maximalista da década de 1970 e minimalista dos anos 1980 para dar lugar a um Estado capaz, definido como “un centro que actúa con nuevos medios dentro de un marco de descentralización, y que posee capacidades de dirección y orquestación de nuevo tipo, y que combina su acción con regulaciones de mercado” (COX, 1997, p. 19).

Dessa forma, o texto de Cox aparece como uma síntese interessada de uma história de implementação de políticas educacionais que, realizada por um dos analistas simbólicos da reforma chilena, em sua trajetória se convertia num modelo, disponibilizado através do Preal, para a América Latina.

7.3. O *Knowledge Bank*: a era Wolfensohn no Banco Mundial

Em nossa compreensão do funcionamento do Banco Mundial na década de 1990, além da descrição que fizemos no capítulo 4, há também o reconhecimento das transformações estruturais vividas por esse organismo a partir de 1995, quando assume o novo presidente James D. Wolfensohn (1995-2005). Entenderemos esta transformação como uma das bases fundamentais da circulação de ideias e reformas educacionais na década.

A análise organizacional de Wolfensohn, no momento de assumir o cargo de presidente do Banco Mundial, evidenciou a difícil concorrência que tinha o organismo diante da banca privada, que começava a mostrar condições similares ou melhores na

concessão de empréstimos – com períodos de negociação mais curtos. A diferenciação do Banco Mundial passava, segundo Wolfersohn, pela propriedade de um capital específico: a experiência e o conhecimento acumulado. Dessa forma, inicia-se uma transformação na definição do papel do banco – revalorizando a relevância das ideias para o desenvolvimento –, o que gerou mudanças de sua estrutura funcional para cumprir o papel de Banco de Conhecimento ou Banco de Ideias – o *Knowledge Bank*. Portanto, pretendeu-se uma mudança na gestão do conhecimento na estrutura interna do banco – o *staff* – e na relação externa com os diversos países – os clientes – e entidades parceiras (GWIN, 2003).

Até 1995 o Banco Mundial se organizava em equipes de desenvolvimento humano por países ou por grupos de países; a reforma desse ano significou o estabelecimento de redes – *networks* – em nível regional e uma em nível global, impulsionando a realização de estudos em ambas. Em relação à disseminação interna de conhecimento, iniciaram-se instâncias em grupos temáticos, serviços de assessoria e ampliação da utilização de internet (GWIN, 2003).¹³⁸

Com essa reforma, o Banco Mundial começou a replicar experiências das corporações privadas em termos de gestão do conhecimento para o tratamento de análise de políticas, para o qual foi essencial sua incorporação em projetos maiores (HEYNEMAN, 2003).

A produção e a circulação de informação foram uma condição necessária no estabelecimento das redes internas, abrindo espaços para a discussão, divulgação e análise das experiências dos funcionários em nível mundial. A nova dinâmica de trabalho incluía uma reunião a cada dois anos em Washington, com a convocação de todos os gerentes de projetos do banco e convite a pesquisadores, especialistas e implementadores de terreno.

No âmbito cotidiano de trabalho dos gerentes de projeto, a preocupação pelo intercâmbio de conhecimento tomou a forma de avaliações contínuas, escrita assídua de artigos e uma constante apelação à experiência comparativa internacional – promovendo viagens de estudo – para facilitar a *fertilização cruzada* de projetos numa perspectiva de

¹³⁸ Em termos de disseminação externa – a partir de 1996 – inspirados no desenvolvimento das redes e das novas tecnologias, começaram a funcionar formas mais complexas de redes como: a Rede Global de Aprendizagem para o Desenvolvimento – *Global Development Learning Network* (GDLN) – que conectou Centros de Aprendizagem a Distância em diversas regiões do mundo (ROMISZOWSKI, 2003), o Portal de Desenvolvimento – *Development Gateway* – e a Rede de Desenvolvimento Global – *Global Development Network* (GDN) – (GWIN, 2003).

políticas baseadas no conhecimento e nas lições aprendidas – que de fato ficavam registradas como uma seção em cada informe dos projetos. Os gerentes de projetos assumiram, em consequência, um papel de portadores de conhecimento, condição que os obrigava a estar permanentemente informados e, ao mesmo tempo, a disseminar os processos e resultados de seus próprios projetos.

Em 1996 encontramos Juan Prawda relatando um desses intercâmbios de conhecimento em escala mundial, comunicando a Cristián Cox a necessidade de envio de documentação sobre os PME, entre outras políticas, a Françoise Denannoy¹³⁹, gerente de projetos em Kuala Lumpur:

Françoise te agradece le envíes por mensajería ASAP (*as soon as possible*) un paquete completo de los PME (Manual, PMEs en acción, módulos de capacitación, guías de evaluación, afiches informativos, etc.) y el manual y el documento del currículo y evaluación que se sacó para los GPT¹⁴⁰, más cualquier otra información relevante.¹⁴¹

O mesmo e-mail de Juan Prawda resumia a expansão dos PME pelo mundo:

(...) para su record, los PMEs se encuentran en acción en Uruguay, Chad y Guinea, y próximamente en Venezuela, *and maybe* Argentina. Hablé con el Secretario de Educación en México, y posiblemente adapten una versión de los mismos. Ahora en Filipinas les interesa. (Juan Prawda).

Na discussão específica sobre o âmbito educacional, o Banco Mundial organizou um painel de especialistas externo em 1997, o qual contou com um latino-americano, o chileno José Joaquín Brunner. Este painel nos ajuda a imaginar o processo interno de reestruturação do Banco nessa época. O documento encontrado sobre tal painel nos arquivos chilenos concluiu que:¹⁴²

¹³⁹ Dois anos mais tarde, Françoise Delannoy se incorporou como funcionária ao Ministério da Educação do Chile para apoiar a execução do MECE II de ensino médio, especificamente o programa de tempo integral.

¹⁴⁰ GPT: Grupos Profissionais de Trabalho.

¹⁴¹ E-mail com assunto “Saludos y un favor”, de Juan Prawda a Cristián Cox, datado de 17 de janeiro de 1996. Documento n° 419, Arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério da Educação do Chile.

¹⁴² O painel esteve integrado por Ir. Jo M.M. Ritzen (Ministro da Educação, Cultura e Ciência da Holanda), Diallo Hadja Aicha-Bah (Diretor da Divisão de Educação Fundamental, Unesco), R.V. Vaidyanatha Ayyar (Ministro de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Governo da Índia), José Joaquin Brunner Reid (Ministro Secretário Geral de Governo do Chile), Fay Chung (Chefe do cluster educação, UNICEF), Mary

1. O Banco Mundial possui a seu favor uma combinação rara de dinheiro, conhecimento e especialização institucional, representando uma grande oportunidade para que a gestão do conhecimento seja expandida rapidamente e ampliada aos clientes externos.
2. Os âmbitos sócio-psicológicos e culturais da educação precisam do mesmo nível de aprofundamento e qualidade que as análises econômicas do banco.
3. O banco deveria promover o desenvolvimento de projetos pilotos e sua avaliação.

O Banco do Conhecimento, segundo o painel, permitiria a integração interna no banco de aprendizagens de diversos campos de saber e a valorização externa da educação como um componente relevante das estratégias de assistência aos países. Desse modo, a assistência técnica adquiriu um valor na oferta de empréstimos. Por último, o painel recomendou que os gerentes dos projetos procurassem o apoio dos melhores especialistas tanto locais como estrangeiros, os quais poderiam proporcionar informação relevante para o desenvolvimento dos projetos.

A valorização da pesquisa e da produção de informação por parte do Banco Mundial da década de 1990 era um componente da sua estratégia para disseminar conteúdos associados a sua intervenção na região da América Latina, África e Ásia. O encontro entre o Banco Mundial – e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – com as redes de pesquisadores e fazedores de política de nossa região foi inevitável, havendo muitas zonas de confluência. Temáticas como a descentralização, o financiamento do sistema educacional e a participação dos atores, que foram pesquisadas nas redes descritas anteriormente, transformaram-se num insumo fundamental para uma proposta mais localizada dos bancos. O suporte econômico dos bancos estruturou a nova dinâmica de encontros desses pesquisadores, assumindo diversos papéis em função dos projetos dos bancos, isto é, incorporando-se como: funcionários dos bancos – gerentes de projetos –, consultores e avaliadores.

Futtrel (Universidade George Washington, Estados Unidos) e Quentin Thompson (Coopers e Lybrand Management Consultancy Services, Reino Unido).

Ao mesmo tempo, havia a liderança paraestatal das ONGs no âmbito da América Latina na década de 1980. No caso do Chile, o CIDE e o PIIE foram deslocados de sua posição marcando o início da hegemonia dos bancos, os quais controlaram o financiamento dos governos para o item “inovação” dos ministérios. Os bancos passaram a substituir uma parte relevante do financiamento internacional que recebiam as ONGs durante as ditaduras militares, e também se converteram num dos sócios mais importantes em projetos regionais em parceria com outros organismos internacionais, como a Orealc-Unesco ou a OEA.

7.4. As *Chilean lessons* para as políticas educacionais

O trânsito para a década de 1990 significou no âmbito da pesquisa um enfraquecimento (ABRAHAM e ROJAS, 1997), fato que pode estar associado ao papel político que os pesquisadores começaram a exercer nos ministérios da região. No caso do Chile, aconteceu com uma parte importante dos pesquisadores mais relevantes dos centros de pesquisa independente. As urgências políticas pareciam exigir o abandono da pesquisa.

Uma das urgências principais da década era a formação de novos técnicos e especialistas para servir em postos de responsabilidade técnica do Estado. O Chile novamente foi um centro de desenvolvimento do setor educacional, organizando e/ou sediando importantes oficinas, cursos e seminários internacionais sobre temas como os processos de tomada de decisões, a utilização de informação e a administração educacional. Entre estas instâncias, destacaram-se: o Curso de Formação de Analistas de Políticas Educativas, de 1994 (México), o Seminário de Estatísticas Educativas do Mercosul, de 1997 (Chile), e o Primeiro Congresso de Pesquisa Educativa e Informação, de 2000 (Chile). Além disso, podemos citar a formação de especialistas nas redes das Orealc, aspecto já abordado anteriormente, no item 3.4.1.

Citamos o curso que ocorreu no México porque permite compreender a ação das redes de pesquisadores e fazedores de política e o papel articulador dos chilenos. O objetivo do curso era formar, durante um mês, analistas simbólicos que sustentaram as tomadas de decisões – no âmbito público e privado –, além de fortalecer os centros de pesquisa, para os quais o plano de temáticas e atividades considerou: políticas e programas públicos (por Fernando Reimers, do Instituto para o Desenvolvimento Internacional da Universidade de

Harvard, HIID), metodologias de integração do conhecimento (por Felipe Martínez Rizo, da Universidade de Aguascalientes; Robert Myers, consultor), oficina de redação de documentos (por Sylvia Schmelkes, do Centro de Estudios Educativos, México; Alfredo Rojas e Gustavo Cuadra, da Reduc, do CIDE-Chile), diagnósticos e desenvolvimento da educação (por Noel McGinn, HIID, da Universidade de Harvard), técnicas heurísticas de análise de políticas (Alfredo Rojas e Gustavo Cuadra, da Reduc, Chile)¹⁴³. A entidade organizadora foi a Reduc, e contou com pesquisadores chilenos viajando pelo continente para selecionar os funcionários públicos e acadêmicos que participariam do curso. Um de nossos entrevistados descreve que esse modelo de trabalho foi tomado mais tarde pelo Instituto de Desenvolvimento Social do BID (organismo que financiou o curso) e pelo IPE-Unesco de Buenos Aires.

Nos meados da década de 1990, o Chile foi sede de dois seminários de orientação de política estratégica em matéria educacional. Encontramos o Seminário Internacional de Educação e Sociedade para o Século XXI (organizado pelo Mineduc do Chile, 1995), o Seminário Educação e Governabilidade (organizado pelo Mineduc do Chile, 1996) e o Seminário Internacional Reformas da gestão dos sistemas educacionais na década de 1990 (organizado por UNSECO-Orealc, 1997), os quais avançavam nas problemáticas e desafios vinculados à mudança do século e à função da educação na consolidação dos processos democráticos da região. Nessas instâncias os pesquisadores comunicam e criam um clima propício para se vincular com a agenda política, com um impacto crescente, mas difícil de reconhecer (ABRAHAM e ROJAS, 1997).

Nesses dois âmbitos – a formação de especialistas e a discussão de política educacional estratégica –, o Ministério da Educação do Chile participou ativamente. Mas, ao final da década, podemos observar um movimento de aprofundamento da reflexividade dos processos de reforma. O Chile possuía políticas que eram aplicadas há uma década (as políticas da segunda onda de reformas) no ano 2000, e os diversos atores envolvidos no desenvolvimento delas abriram instâncias de pesquisa com fortes elementos avaliativos. Aqui, encontramos algumas atividades como:

¹⁴³ Além destes conferencistas, Juan Casassús (Unesco-Orealc) participou do comitê de instrutores e conferencistas.

- Estudos de casos do Programa Reformas Sociais na Educação e Saúde na América Latina (1998). Esses estudos foram patrocinados pelo BID e o CIID do Canadá, e contou com a coordenação do CIDE e ILADES do Chile. Os estudos foram elaborados a partir do Grupo de Trabalho sobre os Obstáculos Políticos das Reformas educacionais – nos desenhos e implantação –, que foi coordenado pelo CIDE – coordenado, por sua vez, por Sergio Martinic –, e que considerou a participação de autoridades, ex-ministros de educação, acadêmicos, dirigentes políticos, sindicalistas e chefes de programas. Os estudos concluíram que as reformas mostraram avanços em cobertura e eficiência, porém os resultados nos aspectos de qualidade e equidade foram menores, de acordo com as diferenças de resultados de aprendizagem segundo o nível socioeconômico. Formula-se então o questionamento: a ênfase na qualidade e competitividade – sob as quais se promoveram experiências de descentralização, gestão, *vouchers*, provas padronizadas – não teria deixado de lado a equidade, que ressaltaria aspectos culturais e tradições históricas (MARTINIC, 2001)? Os estudos concluem que há necessidade da criação de uma cultura avaliativa, baseada em instrumentos e sistemas de processamento de informação.
- Seminário de Política de Descentralização e Gestão da Educação: reforma e regulação dos sistemas escolares (1999). Foi organizado pelo CIDE, PIIE e Universidade Católica de Louvain¹⁴⁴.
- Seminário Internacional de Política e Reforma Educação na América Latina (2000). Foi organizado pelo CIDE e Preal¹⁴⁵. Os elementos centrais examinados foram: os efeitos distributivos das reformas em termos de transferências de recursos simbólicos, políticos e econômicos; e as características do campo político, ou seja,

¹⁴⁴ Não se encontraram mais detalhes sobre este seminário.

¹⁴⁵ Participaram como conferencistas: Cepal (Ernesto Ottone), Amherst College (Javier Corrales), BID (Jesús Duarte), Argentina (Susana Decibe, Carlos La Serna, Estela Miranda, Nora Lamfi, Esteban Cocorda), Chile (Sergio Molina, Juan Eduardo García-Huidobro, Cristián Bellei, Paulo Hidalgo, José Weinstein), Colombia (Jaime Niño), Costa Rica (Jaime Zaida), Brasil (Regina de Assis, Maria de Gloria Gohn), Honduras (Josefina Gamero), México (Jesús Álvarez, Otto Granados), Unesco (Juan Casassus, Alfredo Rojas), UNICEF (Carlos Crespo), Bolívia (José Luis Chumiquia), Peru (Manuel Iguñiz), CIDE-Chile (Javier Corvalán, Andrea Rufinnelli, Verónica Gubbins), Uruguai (Pablo Lanfoni), Preal (Jeffrey Puryear, Marcela Gajardo).

os perfis dos governos e das coalizões, formas de resolução dos conflitos e os fatores culturais associados aos diversos atores (MARTINIC e PARDO, 2001).

- Seminário sobre Perspectivas da Educação na Região de América Latina e O Caribe (2000). Foi organizado pela Unesco-Orealc e reuniu fazedores de políticas, especialistas e intelectuais de diversos países da América Latina e do Caribe, além da Espanha e Estados Unidos¹⁴⁶. Houve um lugar de destaque ao desenvolvimento da profissão docente, além da discussão da reforma do ensino médio e sua articulação com os estudos superiores (Unesco-SANTIAGO, 2001).
- Estudo comparativo das reformas da Argentina, Uruguai e Chile. Estudo realizado pelos ministérios dos três países, coordenado por Cristián Cox (Chile) e Gustavo Cosse (Uruguai). O estudo contou com o financiamento do BID e a assessoria técnica da Universidade de Stanford, destacando a figura de Martin Carnoy. O estudo teve como objeto identificar similitudes e diferenças, além de lições para a formulação e implantação de políticas (COX, 2005).

Nessas atividades, participaram como organizadores o Ministério da Educação, CIDE e PIIE, em conjunto com universidades internacionais que assumiam uma função de consultores ou avaliadores externos. Assim, Marilee Grindle participou do HIID da Universidade de Harvard, Martin Carnoy da Universidade de Stanford e Vincent Dupriez e Christian Maroy da Universidade Católica de Louvain. A Unesco-Santiago mobilizou sua rede regional, incorporando atores específicos na instalação da reforma educacional chilena, especialmente aqueles vinculados ao período pós-1994 – isto é, o segundo governo da Concertación.

O fim de século colocou em ação os diversos atores envolvidos nas políticas da década; muitos deles mudaram de instituição. Um ator novo foi o Preal, mas que contava em sua coordenação, como vimos, com ex-funcionários da AGCI (Chile) e da Fundação Ford, e participou diretamente de três das ações anteriormente descritas.

¹⁴⁶ Participaram do Seminário: Espanha (Alvaro Marchesi, Ana María Gallart), Preal (Marcela Gajardo), Brasil (João Batista Araújo e Oliveira), Argentina (Graciela Frigerio), Peru (León Trahtemberg, Patricia Arregui, María Amelia Palacios), Unesco (Ana Luiza Machado), Estados Unidos (Henry M. Levin), Flasco República Dominicana (Cheila Valera Acosta), Bolívia (Luis Enrique López) e Chile (José Joaquín Brunner, José Pablo Arellano, Beatrice Ávalos, Ernesto Schiefelbein, Ricardo Zúñiga) (Unesco-SANTIAGO, 2001).

Assim, esse período pareceu deixar para trás o otimismo inicial da primeira parte da década. A instalação das reformas educacionais acarretou uma série de problemáticas associadas à legitimidade dos processos promovidos, questão problematizada no nível das escolas e expressada nos resultados pouco alentadores das avaliações – especialmente nas provas padronizadas de aprendizagem.

Desse modo, nos diversos relatórios se denuncia a iniquidade mantida ou acrescentada, considerando as prioridades de ajustes estruturais – descentralização e esquemas de financiamento – que teriam deixado o eixo da equidade para trás (MARTINIC, 2001; CARNOY, 2005). Começou ao mesmo tempo a procura por responsáveis pela estagnação dos resultados acadêmicos dos estudantes, daí a preocupação pelo trabalho e liderança de gestores ou diretores de escola e dos professores. O terreno estava pronto para um novo conflito – que ocorreria nos anos 2000, entre a preeminência do enfoque baseado no gerenciamento da educação ou a tentativa de diminuir as iniquidades –, o qual significava ainda a defesa de um papel central do Estado.

O Chile era um bom exemplo das disputas que começavam a se manifestar no campo educacional; o consenso inicial começava no fim do século a mostrar sua fraqueza constitutiva. Extrapolando uma afirmação de Juan Eduardo García-Huidobro, no Seminário Internacional de Política e Reforma Educação na América Latina (2000), o Chile constituía um pano de fundo das conversações e reflexão educacional da América Latina (MARTINIC e PARDO, 2001).

O Banco Mundial teve um papel de edição – seguindo os conceitos de circulação das ideias de Pierre Bourdieu – das políticas educacionais da América Latina. Nessa perspectiva, nos projetos examinados nesta pesquisa, encontramos referências às múltiplas iniciativas emergidas em diversos países da região, selecionados em virtude de sua correspondência com um projeto mais global sobre a direção que teriam de tomar as reformas educacionais no mundo. O Chile se destacou como um laboratório permanente de políticas, isto é, um território de experimentação na base de reformas neoliberais avançadas. Assim, o conjunto de políticas chilenas dos anos 1980 e 1990 foi reunido – editado – pelo Banco Mundial para construir um caso de análise de políticas. Um dos estudos do banco, realizado por Françoise Delannoy, sintetizava a abrangente valorização da experiência chilena:

O presente que o Chile oferece hoje para a comunidade mundial da educação é duplo. De um lado, em áreas onde tem tido particular sucesso – mobilizando o envolvimento público e privado baseado nas vantagens comparativas, investindo nas escolas mais pobres, usando a avaliação para guiar a tomada de decisões –, oferece, não um modelo, mas a prova que uma mudança significativa é possível em educação, além de caminhos concretos para alcançá-la. Por outro lado, em áreas onde a agenda está ainda inacabada – equidade e a modernização das instituições educacionais –, seus esforços e dificuldades estão procurando soluções com contribuições substantivas do debate internacional em temáticas como: seguimento do ensino médio, governança efetiva, regulamentação e mecanismos de execução de políticas em sistemas descentralizados, o papel do Estado e da participação pública nos processos de mudança. (DELANNOY, 2000, p. 71)¹⁴⁷

Assim, no segundo quinquênio dos anos 1990, o Banco Mundial começou a dar unicidade às duas ondas de reformas chilenas. Essa situação pode ser corroborada na ação de disseminação de conhecimento interna do Banco Mundial. Nos dias 17 e 18 de dezembro de 1997, em Washington D.C., ocorreu o seminário “O desenvolvimento chileno. Lições e desafios” – organizado pelo Instituto de Desenvolvimento Econômico do Banco Mundial –, que procurou compartilhar a experiência das políticas econômicas do Chile com relevantes fazedores de políticas da América Latina e do Caribe, mas também de outras regiões. Além das lições de políticas, tentavam encontrar pistas sobre os fatores que permitiram obter tanto um crescimento econômico acelerado quanto um desenvolvimento social¹⁴⁸. Todas as apresentações do seminário foram feitas em inglês.

Na introdução do artigo “Empirical Puzzles of Chilean Stabilization Policy” (CALVO e MENDOZA, 1998), é possível perceber a aura de milagre econômico que rodeava o Chile – recuperando o conceito que Milton Friedman utilizou nos anos 1980. Os autores argumentam que o crescimento da economia tinha sido impressionante, fato ocorrido no marco da continuidade de políticas dos anos 1980. O sucesso chileno contrastava – acrescentam – com as problemáticas (a recessão) dos outros países da região, portanto justificava o empreendimento de estudos – não só das políticas macroeconômicas

¹⁴⁷ Tradução própria do original em inglês.

¹⁴⁸ Documento n°453, Carta de Karen Lashman (Banco Mundial) a Cristián Cox (Mineduc): “Chile Development lessons and challenges – Education Advances”, de 8 de agosto de 1997. Arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação.

– para determinar a possibilidade de reproduzir essas realizações. Novamente as políticas econômicas aparecem como um primeiro filtro para examinar as outras políticas do país.

Na apresentação do livro editado por Guillermo Perry e Danny M. Leipziger, *Chile: Recent Policy Lessons and Emerging Challenges*, de 1999, que publicou as palestras do seminário, o diretor do Instituto do Banco Mundial Vinod Thomas estabelece uma relação causal entre sucesso econômico e as reformas econômicas e sociais desenvolvidas a partir da ditadura militar e mantidas durante a transição democrática:

Como um dos primeiros países a conduzir uma frente ampla de reformas econômicas e construir instituições de bom funcionamento, o Chile tem sido objeto de grandes estudos. Além disso, sua realização bem-sucedida da transição de um regime autoritário para um democrático balançou as expectativas econômicas, políticas e sociais. O sucesso das reformas econômicas do Chile e o grande crescimento da renda real são bem conhecidos (...). A descentralização do governo ocorreu com um programa extensivo de privatização, pelo qual o setor privado é a força motriz na economia. (PERRY e LEIPZIGER: 1999, p.v)

Apesar das reservas de alguns palestrantes chilenos sobre as condições de replicabilidade das políticas, os funcionários do Banco Mundial e funcionários do governo do Chile pareciam mais convencidos sobre o modelo que representava o país. Assim, dentro das lições deixadas na década, eles destacaram o investimento em recursos reprodutíveis. O chefe de pesquisa do Banco Central do Chile, Klaus Schmidt-Hebbel, afirmava que o país mostrava, dentre suas opções de política, uma alta relevância dada ao investimento em recursos “reprodutíveis”, ligando-se com o posicionamento da educação, o qual:

(...) exige uma política pública que proporcione incentivo para o investimento em capital físico, capital humano, conhecimento e ideias. Necessita-se de um sistema tributário muito bem desenhado para uma grande poupança e resposta de investimento. O Chile entrega uma prova indireta de que a educação é um elemento chave na manutenção do ritmo de crescimento (PERRY e LEIPZIGER, 1999, p. 97).

Nesse imaginário de avaliação internacional, o Banco Mundial convidou Cristián Cox para apresentar um artigo a ser discutido na mesa “Pobreza e Desenvolvimento

Social”¹⁴⁹. A convocatória para a participação de Cox, elaborada por Karen Lashman, do Banco Mundial, especificava:

O objetivo do artigo e da apresentação posterior não é prover um resumo histórico *per se*, mas compartilhar com os participantes do seminário uma visão geral da substância, conteúdo e impacto das reformas e, ainda mais importante, os fatores subjacentes mais relevantes que contribuem em geral ao desenvolvimento da educação, e nos resultados de aprendizagem dos alunos em particular. Estamos especialmente interessados em seus pontos de vista sobre a agenda inconclusa no Chile e quais serão os avanços no desenvolvimento do setor. Pedimos que possa traçar, desde sua perspectiva, ‘mensagens’ relevantes que você acredita que tem de ser entregues a outros países que enfrentam similares desafios e oportunidades. (Karen Lashmann, Banco Mundial)¹⁵⁰

Esta explicação do enquadramento da participação de Cox destaca especialmente o pedido para não fazer “resumo histórico”. De alguma maneira, aqui se abre uma contradição maior na procura de experiências para serem transferidas. O Banco Mundial promove a descentralização e a localização das políticas, mas ao mesmo tempo pretende transferi-las sem os contextos de produção. No caso do Chile, não abordar as condições da descentralização e privatização implantadas pela ditadura significou esvaziar o sentido e contradições da formulação de políticas dos anos 1990. A estrutura do texto solicitado por Karen Lashman contém clareza sobre os destaques procurados pelo banco:

- a. Marco das políticas de reformas e seus principais princípios e objetivos.
- b. Elementos comuns com outros setores, por exemplo: expansão das parcerias público-privadas; promoção da concorrência; proteção da liberdade de escolha dos provedores; coerência com o papel de desenvolvimento do Estado; separação do financiamento e provisão dos serviços, ficando o Estado responsável por financiar e

¹⁴⁹ Na mesa de Cox também expuseram os chilenos Juan Pablo Arellano (ministro da Educação, que presidiu a mesa), Alberto Valdés (políticas sobre pobreza) e Osvaldo Larrañaga (reforma da saúde). Outros chilenos participantes foram: Edgardo Boeninger (ex-ministro Secretário Geral do Governo, 1990-1994), Eugenio Lahera (Funcionário do Ministério Secretaria Geral do Governo), Eduardo Aninat (ministro da Fazenda, 1994-1999), Nicolás Eyzaguirre (funcionário do Banco Central, 1990-1997), Andrés Velasco (negociador do Acordo NAFTA, 1995), Dagmar Raczynski (pesquisadora educacional).

¹⁵⁰ Tradução própria do original em inglês. Documento n°453, Carta de Karen Lashman (diretora de Operações da Divisão de Recursos Humanos e Pobreza, do Instituto de Desenvolvimento Econômico do Banco Mundial) a Cristián Cox (Mineduc): “Chile Development lessons and challenges – Education Advances”, do dia 8 de agosto de 197. Arquivo da Unidade de Currículo e Avaliação.

fornecer principalmente apenas onde o mercado falha e/ou onde a equidade se vê comprometida – por exemplo, para garantir melhor qualidade para os grupos mais pobres.

- c. Alvos das intervenções.
- d. Economia política das reformas; “marketing” das reformas; posições das principais partes interessadas.
- e. Sinopse das reformas do setor:
 - Elementos chave/ inovações adotadas (por exemplo: modificações nos mecanismos de financiamento via *voucher*; descentralização/municipalização das escolas; papel de liderança nas políticas, normativas e avaliação do ministério; Programa das 900 Escolas, MECE).
 - Incentivos/desincentivos (também dos que se estão projetando).
 - Aspectos relevantes do marco legal/legislativo criado para sustentar as reformas.
 - Mecanismos de avaliação e programas de retroalimentação e correção.
- f. Experiência da reforma até hoje:
 - Impacto das reformas: na equidade do acesso a uma educação de qualidade por parte dos alunos em desvantagem; efetividade; rendimento e resultados de aprendizagem dos alunos-alvos; eficiência; mudanças nos padrões de custos e gastos em educação, tanto entre níveis como dentro de cada nível do sistema.
 - Fatores-chave contribuintes: onde se obtém sucesso, fatores subjacentes; onde se observam fracassos ou contratemplos, incluir uma avaliação sincera de fatores críticos, como: a política, o compromisso político, o nível de adequação da capacidade institucional, o nível de investimento e eficiência na alocação de recursos.
- g. Evolução das reformas, ajustes dos programas no tempo (por exemplo, grau de descentralização/centralização do sistema).

- Avaliação da sustentabilidade das reformas no Chile e replicabilidade em outros contextos.
 - i. Maior lição aprendida; qual é a “melhor prática”.
 - ii. Retrospectivamente, que mudanças haveria no desenho da reforma.
 - iii. Temáticas emergentes mais relevantes. Avanços e ajustes em modelos de programas previstos nos próximos cinco a dez anos.

De algum modo, essa carta nos permite reconhecer a estrutura das transferências de políticas, através da valorização dos elementos-base do sistema educacional chileno, como a descentralização, o esquema de financiamento e o papel do Estado, que são perfeitamente funcionais ao modelo econômico chileno que admira o Banco Mundial. As reformas do setor educacional chileno se convertem em conhecimento divulgado nos espaços de influência do Banco Mundial, abrindo portanto a possibilidade de analisar a relevância das políticas e criar ações de transferência. Tudo isso acontece num espaço habilitado para os fazedores de políticas da América Latina e do Caribe – e de países de outras regiões – e, ao mesmo tempo, dentro dos muros de uma instituição que outorga empréstimos para o desenvolvimento de políticas.

O texto de resposta à convocatória ao seminário, intitulado “Market and State Principles of Reform in Chilean Education: Policies and Results”, foi redigido por Cristián Cox e María José Lemaitre. Os autores, mencionando as políticas geradas desde 1980 no Chile, concluem que as políticas chilenas da década de 1990 resultaram da combinação positiva de ferramentas de governo e incentivos de mercado. Na linha das lições estruturais, acrescentaram que o Estado atuou centralizadamente para definir metas e padrões de rendimento – além de manter iniciativas de tipo *top-down* –, e de forma descentralizada delegou a responsabilidade de encontrar as próprias respostas, gerando incentivos e redes de apoio às escolas. O texto também reconheceu desafios enfrentados na época: o choque entre a dimensão da educação como direito e a predominância de mecanismos competitivos – por exemplo, as práticas de seleção de alunos nas escolas –; a dificuldade de introduzir mudanças pedagógicas em culturas escolares burocráticas fechadas e verticais; a falta de

mecanismos de prestação de contas; e o desajuste ou assimetria entre as concepções de participação das autoridades e do sindicato de professores.

CONCLUSÃO

Em abril de 2007, foi realizado na República Dominicana o curso “Opções Estratégicas para a Reforma Educacional”, dirigido aos funcionários da Secretaria de Educação, Economia e Desenvolvimento, além dos da Câmara Americana de Comercio, Centro Cultural Poveda e outras dependências públicas desse país. O curso foi coordenado pela Unidade de Desenvolvimento Humano do Instituto do Banco Mundial, patrocinado pela Secretaria de Educação da República Dominicana e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (Usaid) e contou com a colaboração do Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina (Preal), da Universidade do Chile e da Universidade Alberto Hurtado¹⁵¹ (Chile). O objetivo foi proporcionar aos participantes conceitos, ferramentas analíticas e o conhecimento de diferentes opções político-educacionais para o desenho de uma educação de alta qualidade no contexto da globalização mundial. Além deste primeiro objetivo, o curso procurava gerar redes nacionais e internacionais de reformadores da educação engajados na promoção das reformas para a melhoria da equidade, acesso, eficiência e qualidade na região. A formação dessas redes permitiria compartilhar e regular sistematicamente o conhecimento e a experiência acumulada em reformas realizadas nos países membros¹⁵² do Banco Mundial.¹⁵³

Não citaríamos essa iniciativa na República Dominicana se não tivesse sido uma prática estruturada e sistemática; ela faz parte de uma iniciativa para gerar uma instância acadêmico-política de disseminação e análise de experiências de reforma educacional, apoiada por organismos internacionais. É possível encontrar a origem desse curso numa decisão do Banco Mundial de formulá-lo especialmente para a América Latina, contando com a assessoria da Universidade de Harvard e do Conselho Australiano para a Pesquisa em Educação. A versão “em espanhol” desse curso foi preparada e adaptada para a América Latina pelo Preal e professores vindos principalmente da Universidade do Chile e

¹⁵¹ O CIDE passou a ser parte do Departamento de Educação da Universidade Alberto Hurtado em 2004.

¹⁵² É importante reforçar o fato de que o Grupo Banco Mundial é propriedade de 188 países membros, e que conta com uma Junta de Governadores e um Diretório Executivo que o dirigem.

¹⁵³ Nota do jornal El Nuevo Diario de República Dominicana, publicado em 28 de abril de 2007, disponível em: <http://www.elnuevodiario.com.do/app/article.aspx?id=55229>. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

Universidade Alberto Hurtado (CIDE), as quais concentravam nos anos 2000 uma parte importante de atores vinculados à execução de políticas dos anos 1990 no Chile. Assim, o curso ocorreu em Santiago em três versões (2004-2006) que contaram com uma alta participação de fazedores de políticas educacionais centro-americanos e sul-americanos. A quarta versão foi essa que relatamos, especialmente dedicada à Secretaria de Educação da República Dominicana (2007).

Além das 40 sessões do curso concentradas em duas semanas, os participantes visitaram escolas em Santiago. Os conteúdos se organizaram nos seguintes eixos temáticos – recuperando as principais políticas disseminadas nos anos 1990, como o Simce e Enlaces, e a análise da economia e financiamento como linha estrutural –: “Desafios da educação no século XXI” (José Joaquín Brunner); “Gênese, metas e implantação das reformas educacionais” (Juan Eduardo García-Huidobro); “Os Professores: A peça chave do sistema educacional” (Beatrice Ávalos); “A avaliação da qualidade” (Lorena Meckes e Jorge Manzi); “Tecnologia Educacional” (Pedro Hepp); “Economia política das reformas educacionais” (Pablo González e Ernesto Schiefelbein); “Financiamento da educação” (Pablo González, Marcela Gajardo e Alejandra Mizala). Nos diferentes módulos reconhecemos vários nomes dos principais mediadores, atores nodais e portadores de políticas da reforma educacional chilena dos anos 1990.

O Banco Mundial continuou disseminando as experiências do laboratório de política educacional do Chile, terminando de estruturar um “modelo de reforma” para a América Latina, numa consolidação do movimento iniciado a partir da segunda metade dos anos 1990, que teve no já citado seminário “O desenvolvimento chileno. Lições e desafios” (Washington D.C., 1997) uma instância de síntese inicial. O estudo da década de 1990 nessa pesquisa iluminou a gênese dessa formação, na qual a circulação de conhecimento foi uma ferramenta fundamental.

Uma de nossas entrevistadas do Banco Interamericano de Desenvolvimento, que trabalhou no Chile, ajuda-nos a estabelecer o papel desempenhado pelo Chile para este organismo na década posterior a nosso estudo:

(...) siendo Chile pionero en muchos temas educativos, mi objetivo era no sólo contribuir a lo que estaba pasando en Chile, sino que también llevar

experiencias de Chile a otros países de la región. Compartir experiencias y conocimientos a través de consultores o especialistas que van de un país a otro es algo cotidiano para nosotros, es muy natural. Me parece que Chile es pionero en muchas cosas, tienen desafíos enormes sin duda, pero también la discusión es mucho más avanzada que en otros países de la región. Tienen el mejor sistema de evaluación de América Latina, el Simce, ahora otros países lo siguieron, como Brasil. Lo usan y es un elemento importante de la política pública; tienen uno de los sistemas más avanzados de evaluación docente, perfectible, mejorable, todo, pero está instalado y está la preocupación y la noción de que ese sistema es importante y es necesario; iniciaron el tema de la prueba Inicia, que no sólo es importante el stock de profesores, sino también el flujo. También tienen uno de los sistemas más masivos de subsidio a la educación, un modelo muy único que subsidia a la educación privada, no sólo para la provisión de educación pública. Entonces tienen un montón de características que hacen que otros países estén mirando a Chile para ver cómo les va y como mejora. (Funcionária BID, Entrevista 12)

A década de 2000 não fez parte de nossa pesquisa, mas todas essas ações identificadas apontam a uma continuidade do laboratório de políticas do Chile em aliança com o BID e Banco Mundial. Parte importante de nossos entrevistados identificou ter participado de uma série de ações (viagens, missões, consultorias, participação em conferências internacionais etc.) na América Latina nos anos 2000, na maioria deles através de convites dos organismos de financiamento internacional. Com isso, não queremos dizer que o Chile seja o único nem o principal laboratório de políticas; podemos de fato levantar uma hipótese em favor de um tipo de multi-localização da experimentação, ocupando diversas nações num processo dinâmico.

Qual tem sido o interesse desses organismos em disseminar as experiências de políticas educacionais do Chile? Nossa pesquisa tentou se aproximar de responder a esta questão, e encontrou dois níveis de circulação:

- Nível 1: Circulação de políticas. Nesta dimensão destaca-se a circulação regional de políticas específicas, como o Enlaces, Simce, P-900 e PME, entre outras. O interesse das agências e dos receptores de conhecimento era conhecer os objetivos, organização, recursos (humanos, físicos e econômicos), operacionalidade e resultados da implantação de determinadas políticas. Em ocasiões, esta circulação incluía observações sobre as possibilidades de transferência de políticas.

- Nível 2: Circulação de estratégias. Refere-se à circulação regional de lógicas de formulação e implantação das reformas educacionais. Destaca-se nesta perspectiva a promoção de: (a) consensos na definição dos problemas de política educacional, que inclui a participação de amplos setores da sociedade – sob a justificativa de democratização, governabilidade e sustentabilidade das reformas –; (b) descentralização da gestão, que pode tomar a forma de fortalecimento das instâncias locais e/ou de privatização – de preferência sem estabelecer diferenças no tratamento do Estado –; (c) incorporação de dinâmicas de mercado; (d) modelos de governança ou metagovernança que redefinem o papel do Estado como uma instância de observação, avaliação e regulamentação, em favor da participação direta na gestão em diversas fases do ciclo de políticas de agências externas ao Estado.

Estes dois níveis se encontraram no desenvolvimento das políticas educacionais do Chile, e os bancos tiveram interesse de promovê-las, já que respondiam aos requerimentos imediatos dos países destinatários para demonstrar a factibilidade de políticas e, por outro lado, impulsionar a instalação de estratégias de mudanças institucionais – não é casual que o maior componente dos projetos em educação do Banco Mundial fosse justamente a reforma da administração do governo central. Estes ajustes estruturais dos aparelhos burocráticos do Estado foram identificados como um dos fatores mais relevantes da sustentabilidade das reformas da região.

Os interesses vinculados a essa circulação de políticas implicaram omissões importantes das contradições do “modelo educacional chileno” manifestadas nas tensões entre herança autoritária e necessidades de democratização, qualidade e equidade, políticas de mercado e políticas de intervenção estatal, aparelho burocrático do Mineduc e unidade de execução do projeto do Banco Mundial, centralismo e entidades descentralizadas, ou o choque entre a tradição pedagógica e os avanços da avaliação padronizada. Mas, como bem indica Rizvi e Lingard (2010), os silêncios também constituem uma parte das políticas, expressando escolhas.

A circulação de políticas não é um fenômeno desinteressado (OZGA, 2008); em nosso caso de estudo obedeceu a interesses de diversos tipos, tanto dos bancos e organismos internacionais quanto do estado chileno, num contexto de progressiva instalação de políticas educacionais globais (Verger et al., 2012). Enquanto o Chile procurou uma legitimação política de seu novo governo e pressionar a direita chilena a abandonar tentativas de restituição do autoritarismo, o Banco Mundial se apoiou nas políticas de reforma estrutural e nos esboços dos lineamentos do primeiro projeto MECE para legitimar sua ação em educação – principalmente no ensino fundamental, depois, no ensino médio. Outros organismos, como a Unesco, OEI e o Convenio Andrés Bello colocaram à disposição dos chilenos seu capital político para fortalecer a instalação democrática do país e reinserir o Chile no concerto regional e internacional. A cooperação internacional também esteve interessada em se envolver nas novas políticas educacionais chilenas, apostando na possibilidade de ensaio de políticas e em sua disseminação em outros países da região.

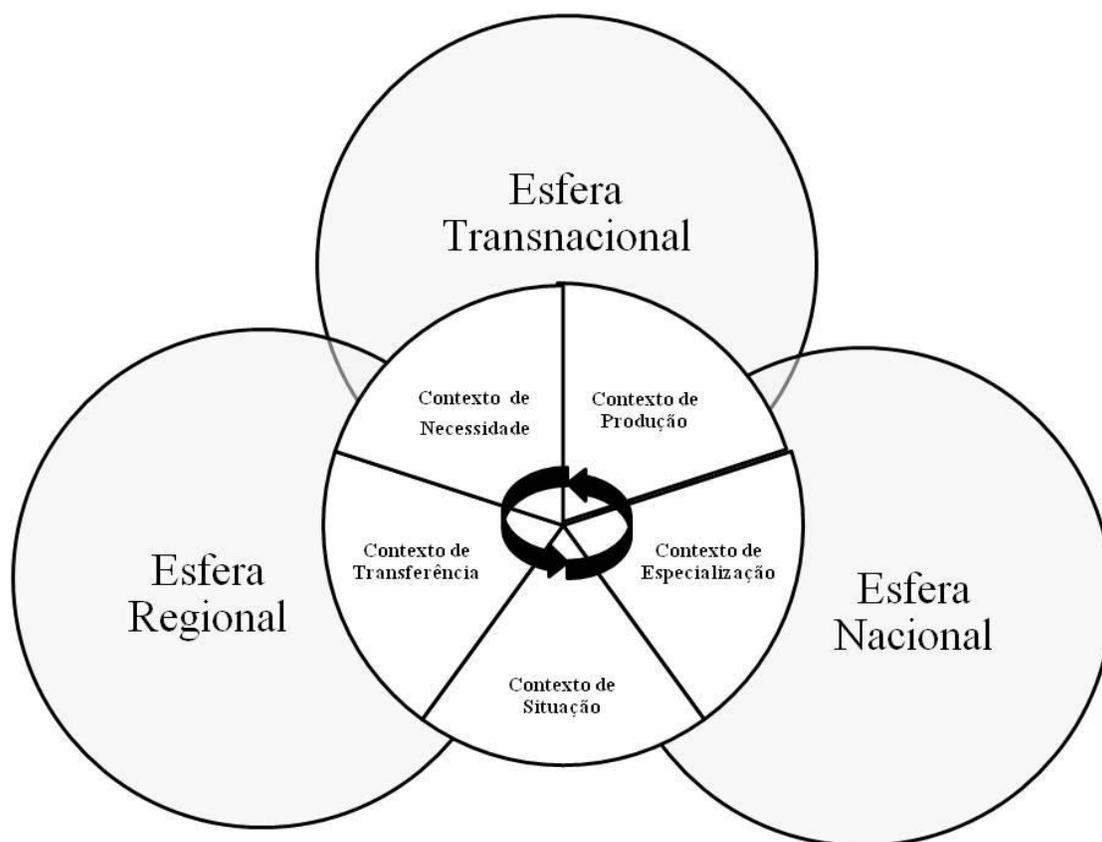
Para uma nova arquitetura de circulação de conhecimento e regulação de políticas

O enquadramento de nossa pesquisa nos situou nos anos 1990, uma década de profunda transformação dos contextos de elaboração de políticas educacionais em nossa região. De um lado, registramos o surgimento de uma agenda educacional de alcance global a partir da Conferência Mundial de Jomtien – o qual significou a progressiva expansão da dominação da ideologia neoliberal –, e de outro, o retorno à democracia nos diversos países da região que tinham sofrido ditaduras, e que se encontraram tensionados pelas políticas de ajuste estrutural. Utilizando a aproximação de Stephen Ball (2008) às transformações do cenário de formulação de políticas, e à introdução de novos atores no ciclo de políticas, podemos avançar na formação de uma nova arquitetura de regulação de políticas educacionais da América Latina, a partir da identificação da circulação de conhecimento – neste caso, das políticas educacionais chilenas – ou das relações e fluxos de disjunção em termos de Appadurai (2000).

Aqui é oportuno propor uma reflexão que busca destacar a ação dos indivíduos e instituições que constituíram as redes de políticas – e que atuaram simultaneamente como

redes de circulação –, construindo significações e estabelecendo uma redefinição da natureza das mudanças governamentais no âmbito educacional (BEVIR e RHODES, 2003), no contexto da época em estudo. A ação desses atores, que ocuparam espaços diversos em âmbitos públicos e privados, nacionais e internacionais, permite sugerir um modelo da circulação de políticas educacionais em nossa região. Esse modelo tem sido inspirado pela proposta de Ball e Bowe (1992) sobre o ciclo de políticas, para teorizar em matéria da circulação de políticas educacionais em países da periferia ou semi-periferia.

Esquema 6. Modelo de circulação de conhecimento sobre políticas educacionais na América Latina nos anos 1990



Fonte: Elaboração própria

Neste gráfico procuramos sintetizar os âmbitos ou esferas nas quais se formaram as instâncias de circulação de reforma educacional e que correspondem aos cenários de regulação de políticas – não incluímos a esfera local. Estas esferas e contextos são dinâmicos e não pretendemos impor uma linearidade ou sequência rígida ao fenômeno explorado, senão ajudar a compreender melhor justamente os movimentos, as circulações e os cruzamentos encontrados em nosso caso de estudo.

Na *esfera nacional* encontramos os diversos países da região que obviamente não constituem um bloco homogêneo, apresentando diversos graus de desenvolvimento de seus sistemas educacionais; possuem portanto demandas diferenciadas em relação ao conhecimento disponível. E cada país define as formas de governo de seus sistemas educativos; os graus de dependência, interdependência ou autonomia de seus níveis educacionais e das entidades federativas, regionais/estaduais/locais e/ou descentralizadas; além da relação público/privado que determina finalmente a resolução nacional dos equilíbrios entre governo e governança.

A *esfera regional* está formada por entidades de representatividade regional que reúnem todos ou um conjunto de países, e que definem em sua ação instâncias de circulação de conhecimento e coordenação. Nesta perspectiva, o Mercosul, OEA e Convenio Andrés Bello foram mencionados como instâncias existentes que tiveram algum grau de atividade. Além destes organismos institucionais, nessa esfera se constituíram as redes de analistas simbólicos e redes de políticas, que elevaram as discussões nacionais para projetos de circulação regional, como foram o projeto Reduc ou as redes de formação patrocinadas por Orealc.

Na *esfera transnacional* encontramos a ação de organismos internacionais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, OECD, Unesco, UNICEF, como também agências de cooperação de países do “norte global” – Estados Unidos, Suécia, Dinamarca, Liechtenstein, Alemanha, entre outros. Essa ação se concretiza na execução de diversos projetos que se instalam nos países sob diversos graus de participação na definição desses projetos, dependendo muitas vezes de sua classificação ou elegibilidade como receptores de cooperação ou empréstimos e das características de sua massa crítica. Os países catalogados como mais “fracos”, que são os mais pobres, tendem a depender mais da assistência internacional em todas as fases dos projetos. Essas esferas são espaços

que se inter-relacionam e que estão submetidos às dinâmicas de poder e regulação de cada uma.

Nosso modelo conta com cinco contextos que se situam no centro da figura, já que eles determinam em sua dinâmica as características específicas da circulação de conhecimento de políticas educacionais.

- Contexto de Necessidade. Neste âmbito circulam os macrodiscursos e princípios que guiam a ideia geral de reforma, definem-se as questões e objetivos gerais de políticas e se especificam as necessidades de conhecimento de políticas. Em nosso estudo esses macrodiscursos estiveram dados pelos acordos da Conferência de Jomtien e suas definições de qualidade e equidade, a urgência de adaptação dos sistemas educacionais aos requerimentos do desenvolvimento capitalista e as convergências entre os campos de educação e economia dadas no consenso operado pelo Cepal e Unesco-Orealc.
- Contexto de Produção. Responde à necessidade de dispor de conhecimentos de políticas que traduzam os imperativos dos macrodiscursos. Identificamos duas vias de produção dos conhecimentos a circular: a pesquisa e edição de experiências de políticas já existentes e que são suscetíveis de serem transferidas a outros contextos; e a construção de laboratórios ou experiências pilotos – em ocasiões se conectando justamente com experiências nacionais ou locais já em andamento. O conhecimento dessas políticas aparece quase em simultaneidade com a sua implantação ou detecção. Em nosso estudo, o Chile apresentou as duas formas de produção: o laboratório de políticas neoliberais sob a forma de terapia de choque, isto é, uma reforma mais abrangente e que modificou as estruturas do sistema educacional; e o desenvolvimento de experiências pilotos como os Projetos de Melhoria Escolar e Enlaces.
- Contexto de Especialização. Refere-se à disponibilidade de atores especializados em tarefas de sistematização, pesquisa de análise para políticas e disseminação de políticas. A nossa pesquisa mostrou que esses atores podem ser indivíduos ou instituições. Os indivíduos assumem o papel de portadores ou mediadores de

conhecimento entre diferentes contextos. A geração de analistas simbólicos e formuladores de políticas constituída em base a um *habitus* regional na América Latina – de resistência contra os autoritarismos e legitimação aos novos governos democráticos – desempenhou atividades de análise e circulação de conhecimento. Porém, encontramos um âmbito institucional de especialização, dado pela: geração de políticas de circulação de ideias – como foi a definição do Banco Mundial como um banco de conhecimento –; o reforço da ação de institutos de pesquisa e circulação de boas práticas – IPE da Unesco e Instituto do Banco Mundial –; ou a criação de novas entidades que tiveram como objetivo principal promover a circulação e disseminação de conhecimento como é o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal).

- Contexto de Situação. Aponta a identificação de aspectos políticos, culturais e históricos de cada país e da relação entre países ou entre países e sub-regiões. Um aspecto comum de uma grande parte dos países da região foram os processos de transição à democracia, mas cada um dos processos teve características próprias e únicas. Em termos de relações entre países, em nossa pesquisa, as políticas educacionais chilenas tinham circulado muito antes do experimento neoliberal na região, especialmente na América Central, o que se constituiu num fator para entender a participação de chilenos em assessorias nesse território nos anos 1990.
- Contexto de Transferência. Considera a instalação de dispositivos de circulação de políticas no marco da implantação de projetos, sejam associados à assistência técnica dos bancos (BM e BID), à cooperação de países do “Norte Global”, à ação das agências multilaterais de desenvolvimento (Unesco, OEA, Convenio Andrés Bello) e à instalação de instâncias de cooperação triangular – entre um país financiador, outro que outorga assistência técnica e o receptor. Estes dispositivos tomam a forma de negociações, em consequência, são formas de regulação que privilegiam a utilização de determinadas referências de conhecimento de políticas, muitas delas formatadas como “boas práticas”. Nestas instâncias, observamos a participação de especialistas em políticas desempenhando o papel de mediadores de conhecimento – o qual se expressa na circulação de políticas e estratégias, já

comentadas. Podemos afirmar que, em nossa região, o principal organismo que promoveu dispositivos de transferência foi o Banco Mundial, através de: instalação, seguimento e avaliação de projetos de desenvolvimento de políticas educacionais; formação de espaços de análise internos e externos; e patrocínio de estudos de casos nacionais e comparativos. A instalação destes dispositivos de circulação de políticas para os bancos é essencial para sua legitimação como agência de assistência técnica e para continuar executando empréstimos na região. Outras formas de dispositivos detectados neste estudo foram as instâncias de formação acadêmica geradas em universidades ou centros de pesquisa independentes, que contaram com o apoio econômico e/ou logístico do Banco Mundial, BID e Preal.

No centro da figura desenhamos duas flechas que simbolizam a relação não hierárquica dos diferentes contextos e a circulação de conhecimento de políticas – expressada em termos de produção e ações de disseminação por parte de atores.

A construção de políticas é um processo dinâmico, mas obedece a relações de poder e a projetos hegemônicos. Nesta perspectiva, a disseminação de certas políticas através de determinados atores – e o correspondente silêncio a respeito de alternativas de desenvolvimento – responde a uma configuração do cenário político e econômico nas diversas esferas. A década de 1990 marcou uma mudança de paradigma da lógica de regulação de políticas. Esse período para a América Latina, segundo a nossa pesquisa, pode ser identificado como um período de transição para a hegemonia de políticas educacionais globais neoliberais, que implicou que as reformas educacionais fossem inseridas no marco dos ajustes estruturais das economias. Mas, ao mesmo tempo, essa década pode ser iluminada como um momento de surgimento de resistências e alternativas que, com certeza, possuem suas próprias arquiteturas de disseminação.

Comentários finais

Esta pesquisa procurou identificar e analisar os processos de circulação do conhecimento sobre a reforma educacional chilena e sua participação na regulação de políticas educacionais, no contexto da América Latina, entre os anos 1990 e 2000. As

políticas educacionais dos anos 1990 na região estiveram fortemente tensionadas pela irrupção do discurso neoliberal, o qual ofertava soluções às demandas de expansão dos sistemas e de necessidade de melhorar a sua qualidade. O Chile aparecia nesse cenário como um país que tinha desenvolvido políticas dessa inspiração durante uma década e começava a realizar ajustes. Essa realidade fundamentou a nossa hipótese inicial: as políticas educacionais chilenas teriam ocupado um lugar privilegiado em termos de conhecimento disponível para fundamentar decisões de política.

No entanto, nas entrevistas realizadas com fazedores de políticas, esta hipótese inicial começou a perder força. Um dos cientistas sociais mais reconhecidos do Brasil respondeu-nos de forma sucinta a essa hipótese: “o modelo chileno é específico desse país. Nenhum outro país chegou aos níveis de privatização do Chile”. Assim, esses momentos iniciais da pesquisa pareciam desmontar o primeiro esqueleto da pesquisa, coincidindo com Weyland (2004) na dificuldade de estabelecer a existência de uma transferência direta de conhecimento sobre as políticas educacionais chilenas na América Latina que tivesse como efeito a sua implantação em outros países da região.

Quando tentamos procurar nos arquivos e na bibliografia informação sistematizada sobre a circulação de conhecimento de políticas educacionais na década de 1990 na América Latina, encontramos um escasso material. Nossos entrevistados, por sua vez, interrogados sobre acontecimentos de 20 anos atrás, tiveram dificuldades em precisar detalhes que permitissem determinar instâncias específicas de circulação e disseminação de políticas.

Os discursos de parte importante dos formuladores de políticas e pesquisadores das reformas dos anos 1990 na América Latina coincidem no fato de que a introdução das reformas dessa década obedeceu à confluência de ações das agências financeiras internacionais, aos acordos da Conferência de Jomtien e ao encontro entre educação e economia operacionalizado pela Unesco e Cepal. Mas quando procuramos identificar detalhes maiores dos processos de instalação das reformas e seus graus de interconexão entre elas, os relatos parecem se limitar à ação hegemônica dos bancos financeiros internacionais.

Em consequência, desde os primeiros momentos da pesquisa se colocou em questão a ideia do Chile como um “modelo” de políticas educacionais para a América Latina. Os

esquecimentos e a ausência de registros não pareciam apoiar nossos pressupostos. Nesta perspectiva, nosso interesse foi procurar as evidências que permitissem expandir nossa compreensão sobre as traumáticas experiências de políticas do Chile na década de 1980, os arranjos na democracia da década de 1990 e seu significado para a América Latina.

Finalmente afirmamos que o exame da circulação das políticas de um país de nossa região, qualquer um deles, aporta elementos para uma leitura mais complexa dos processos de formulação de políticas em países em desenvolvimento, superando definições de imposição por parte do “Norte Global”, ou das entidades supranacionais, ou de simples adaptação dos países “receptores” de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, M., ROJAS, A. La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años. **Revista de Educación**. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, n. 312, 1997. p. 21-42.

ADAMS, A. V.; MIDDLETON, J.; ZIDERMAN, A. The World Banks's Policy Paper on Vocational and Technological Education. **Prospects**. Unesco Publishing, n. 82, 1992. p. 127-140.

ADRIÃO, T.; GIL, J. (org.). Educação no Chile: olhares do Brasil. São Paulo: Xamã, 2009. 118 p.

AGRANOFF, R. A New Look at the Value-Adding Functions of Intergovernmental Networks. In: Seventh National Public Management Research Conference, 10, 2003, Washington D.C.: Georgetown University. Disponível em: <<http://teep.tamu.edu/Npmrc/Agranoff.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

AGUERRONDO, I. **América Latina y el Desafío del Tercer Milenio Educación de Mejor Calidad con Menores Costos**. Documento N°10, Santiago: Preal, 1998, 28 p.

ALLOUCH, A.; VAN ZANTEN, A. **The Role of Knowledge in the Elaboration and Instrumentation of Policies of Widening Participation in Higher Education Elite Institutions in France**. France: Know&Pol, Knowledge and Policy in education and health sectors, 09, 2010. Disponível em: <<http://www.knowandpol.eu/IMG/pdf/o22.franceeducation.pdf>>. Acesso em: 2 de maio de 2013.

ALMEIDA, A. M. F. O assalto à educação pelos economistas. **Tempo Social**. São Paulo, v.20, n.1, p. 163-178, 2008.

ALVAREZ-RIVADULLA, M. J.; MARKOFF, J.; MONTECINOS, V. The Trans-American market advocacy think tanks movement. In: GARCÉ, A.; UÑA, G. (eds). **Think Tanks and Public Policies in Latin America**. Buenos Aires: Fundación CIPPEC. Fundación Siena Investigación Aplicada de Políticas Públicas, 2010. p. 171-207.

ANGELL, A. Improving the quality and equity of education in Chile. The Programa 900 Escuelas and the MECE-Básica. In: SILVA, A. **Implementing Policy Innovations in Latin America Politics, Economics and Techniques**. Washington D.C.: BID. 1996. p. 94-119.

APPADURAI, A. Grassroots Globalisation and the Research Imagination. **Public Culture**, v. 12, n. 1. Durham: Duke University Press, 2000. p. 1-19.

. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In LECHNER F. J.; BOLI, J. (eds). **The Globalization Reader**. 2ª ed. Oxford: Blackwell, 2003. p. 100-108.

ARTAZA, M.. Interés nacional y principios de la política exterior. In ARTAZA, M. e ROSS, César (Eds.). **La política exterior de Chile, 1990-1009**. Del aislamiento a la integración regional. Santiago: RIL Editores, 2012. p. 21-50.

AUTES, M. (The links between knowledge and politics. In DELVAUX, B.; MANGEZ, J. (eds.). **Literature reviews on knowledge and policy**. Report 1. Project 0288848-2 co-funded by the European Commission within the Sixth Framework Program, 2007. Disponível em: <www.knowandpol.eu/>. Acesso em 4 de março de 2011.

AZIZ, A.; BOEDIONO; DHINGRA, K. et al. Current Practices, Problems, and Issues Associated With the Collection and Use of Information. In: ROSS, K.; MÄHLCK, L. **Planning the Quality of Education**. The collection and use of data for informed decision-making. Instituto Internacional de Planejamento Educacional – Unesco. Oxford: Pergamon Press, 1990. p. 34-62.

BABAI, D. El Banco Mundial y el FMI: ¿Apoyo o rechazo al papel del Estado? In VERNOS, R. (Org.). **La promesa de la privatización**. Un desafío para la política exterior de los Estados Unidos. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1992. p. 261-296.

BALASSA, B. **Policy Experiments in Chile, 1973-83**. Discussion Paper. Washington D.C.: Development Research Department. Economics and Research Staff-World Bank, 1993. 57 p.

BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, 1992. p. 97-115.

BALL, S. Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, 1998. p.119-129.

BALL, S.; GOODSON, I.F.; MAGUIRE, M. (eds.) **Education, Globalisation and New Times**. Oxon: Routledge. 2007. 375 p.

BALL, S. New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. **Political Studies**, v. 56, 2008. p. 747-765.

_____. New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the Gathering of a Perfect Storm? **European Educational Research Journal**, v. 9, n. 2, 2010. p. 124-137.

BARRO, S. M. **El Desarrollo de Indicadores Financieros Educativos Comparables a Nivel Internacional**: La Experiencia de la OCDE y sus Implicaciones para el Mercosur. Documento N°13, Santiago: Preal, 1998. 28 p.

BARROS, M. **Historia diplomática de Chile 1541-1938**. 2a. Ed. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1990. 893 p.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, Especial – Out. 2005. p. 725-751.

_____. **A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, Unidade de IeD de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2006. 264 p.

BARROSO, J.; MENITRA, C. **School Autonomy and Management (1986-2009)**. KnowePol Brief. Knowledge and public action. Exploring the education sector in Portugal, 2009. Disponível em: <www.knowandpol.eu/>. Acesso em 25 de agosto de 2011.

BELLEI, C. ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? In COX, C. (ed.). **Políticas Educativas en el cambio de siglo**. La reforma del sistema escolar de Chile, 2ª ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2005. p. 125-213.

BEM PLOTKIN, M. La recepción y circulación de ideas económicas en la Argentina y las crisis de la segunda mitad del Siglo XX. In PRIMER SIMPOSIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINARIO ADUANAS DEL CONOCIMIENTO, LA TRADUCCIÓN Y LA CONSTITUCIÓN DE LAS DISCIPLINAS ENTRE EL CENTENARIO Y EL BICENTENARIO. 8-10 de noviembre de 2010, Córdoba-Argentina, 2010. Disponível em: <http://www.expoesia.com/media/Ponencia_Ben_Plotkin.pdf>. Acesso em: 3 de agosto de 2012.

BEVIR, M. e RHODES, R.A.W. Decentring British Governance: From Bureaucracy to Networks. IN BANG, H. (ed.). **Governance as Social and Political Communication**. Manchester University Press: Manchester, 2003. p. 61 -79.

BIELSCHOWSKY, R. (org). **Cinquenta anos de pensamento na Cepal**. v.1. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000. 494 p.

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

BÖRZEL, T.A. What's so Special about Policy Networks? An Exploration of the Concept and its Usefulness in Studying European Governance. **European Integration online Papers (EIOP)** v. 1, n. 16, 1997. Disponível em: <<http://eiop.or.at/eiop/texte/1997-016a.htm>>. Acesso em 17 de agosto de 2012.

BOURDIEU, P. **La noblesse d'Etat**. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les éditions de Minuit, 1989. 576 p.

_____. **Intelectuales, política y poder.** 1ª reimpresión. Buenos Aires: Eudeba-Universidad de Buenos Aires, 2000. 270 p.

_____. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. In **Actes de la recherche en sciences sociales.** n. 145, décembre 2002. p. 3-8.

BRAVO, J. Simce: pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. **Estudios Públicos,** n. 123, invierno 2011. p. 189-211.

BRASLAVSKY, C.; COSSE, G. **Las Actuales Reformas educacionais en América Latina:** Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. Documento N°5, Santiago: Preal, 1996. 24 p.

BRITZ, R. **The global politics of policy circulation in higher education:** a case study of Paraguay 1998-2008. 2010, 219 p. Dissertation (Doctor of Philosophy in Educational Policy Studies) - University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, 2010.

BRUNNER, J. J. **Concepciones de Universidad y grupos intelectuales durante el proceso de Reforma de la Universidad Católica de Chile:** 1967-1973. Documento de Trabajo n°133. Santiago: Programa Flacso-SANTIAGO, 1981. 134 p.

_____. **Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina.** Documento de Trabajo n° 202. Santiago: Programa Flacso-SANTIAGO, 1984. 35 p.

_____. Chile: claves de una transición pactada. **Nueva Sociedad** n. 106, marzo-abril 1990. p. 6-12.

_____. Investigación social y decisiones políticas: El mercado del conocimiento. **Nueva Sociedad,** n. 146, noviembre-diciembre 1996. p. 108-121.

_____. **Educación: Escenarios de futuro.** Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Documento N°16, Santiago: Preal, 2000. 51 p.

_____. Comparative Research and Public Policy: From Authoritarianism to Democracy. **Peabody Journal of Education,** v. 80, n.1, Newly Emerging Global Issues, 2005. p. 100-106.

CABALÍN, C. Neoliberal Education and Student Movements in Chile: inequities and malaise. **Policy Futures in Education.** v. 10, n. 2, 2012. p. 219-228.

CAICEO, J. Patricio Cariola s.j., El CIDE, la investigación y el desarrollo educacional chileno. In X JORNADAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CHILENA, Universidad Central de Chile, 2005.

CALVO, G. **Enseñanza y Aprendizaje**. En Busca de Nuevas Rutas. Documento N°6, Santiago: Preal, 1996. 28 p.

CALVO, G.; MENDOZA, E. Empirical Puzzles of Chilean Stabilization Policy. In SEMINAR ON CHILE DEVELOPMENT LESSONS AND CHALLENGES, organized by the Economic Development Institute of the World Bank, Washington D.C., December 17-18, 1997. Disponível em: <<http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/4330/1/ciecpp4.pdf>>. Acesso em 22 de agosto de 2013.

CAMPOS HARRIET, F. **Desarrollo educacional en Chile**. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1960. 210 p.

CANDIA, A. Razones y estrategias de la descentralización educativa: Un análisis comparado de Argentina y Chile. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 34, 2004. p. 179-200.

CARLSON, B. **¿Cómo lograr una educación de calidad**: Qué nos enseñan las escuelas? ¿Qué podemos aprender de las escuelas básicas del Programa P900 de Chile? Serie Desarrollo Productivo, N° 64. Santiago: Cepal, 2000. p. 165-184.

CARNOY, M. Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional. IN COX, C. (ed.). **Políticas Educativas en el cambio de siglo**. La reforma del sistema escolar de Chile. 2ª Ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2005. p. 115-123.

CASTELLS, M. Para o Estado-Rede: globalização econômica e instituições políticas na era da informação. In BRESSER PEREIRA, L. C.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (org.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, ENAP, 1999. p. 147-171 p.

_____. **Comunicación y poder**. 3ª reimpresión. Madrid: Alianza editorial, 2011. 679 p.

Cepal-Unesco. **Educación y conocimiento**: ejes de la transformación productiva con equidad. Santiago: Cepal-Unesco, 270 p.

CHILE. **15 años integrando tecnología a la educación chilena**. Ministerio de Educación de Chile, 2008, 70 p. Disponível em <http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpee371c23bs52/uploadImg/File/libro_enlaces.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2013.

CIDE. **CIDE 40 años**. CIDE: Santiago, 2004. Disponível em <<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn309.pdf>>. Acesso em 21 de maio de 2013.

Clasco. **Las reformas educacionales en los países del Cono Sur**. Un balance crítico. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Clasco, 2005. 462 p.

COLLIER, D. (org.) **O novo autoritarismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 407 p.

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA. **Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21**. Informe de la Comisión para la Modernización de la Educación. Santiago: Editorial Universitaria, 191 p.

CONCHA, C. Gestión de las reformas educacionales en América Latina en los 90. Primeras aproximaciones a un proceso complejo. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE**, v. 3, n. 2., 2005. p. 131-153.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepcao? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. E HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.

CORBALÁN, F.; CORBALÁN, P. El rol del think-tank Libertad y Desarrollo en la consolidación de la educación neoliberal en Chile. **Profesorado**, v. 16, n. 3 (sept-dic-), 2012. p. 169-190.

CORRALES, J. **Aspectos políticos en la implementación de las reformas educacionais**. Documento N°14, Santiago: Preal, 1999. 62 p.

CORREA, S. Algunos antecedentes históricos del proyecto neoliberal en Chile (1955-1958). **Opciones** n. 6., 1985. p. 116-146.

_____. **Con las riendas del poder**. La derecha chilena en el siglo XX. 1ª Edición en DeBolsillo. Santiago: Random House Mondadori, 2011. 368 p.

COSTA, E. O PISA na literatura científica: um caso de propagação, recriação e contestação de conhecimento, In L.M. Carvalho (Org.). **O Espelho do Perito**. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA. Fundação Manuel Leão, 2011. p. 77-106.

COX, C. La generación de políticas de educación superior en Chile, 1970-1990. In GARRETÓN, M. A.; ESPINOZA, M.; CONTRERAS, S.; et al. **Modernización, democracia y descentralización**. IV Congreso Chileno de Sociología. Santiago: La Nación, 1993. p. 275-284.

_____. **A Reforma da Educação Chilena**: contexto, conteúdos, implantação, Documento N°8, Santiago: Preal, 1997. 27 p.

_____. (editor). **Políticas Educacionales en el cambio de siglo**. La reforma del sistema escolar de Chile. 2ª Ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2005. 705 p.

COX, C.; GYSLING, J. **La formación del profesorado en Chile 1842-1987**. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2009. 321 p.

CRAWFORD, M. F. Chile - **Tertiary Education Finance for Results Project III: P111661** - Implementation Status Results Report: Sequence 01. Washington, DC: World Bank, 2012. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/2012/06/16420560/chile-tertiary-education-finance-results-project-iii-p111661-implementation-status-results-report-sequence-01/>>. Acesso em 5 de setembro de 2012.

CRISTI, R.; RUIZ TAGLE, P. **La república en Chile**. Teoría y práctica del Constitucionalismo Republicano. 1ª Edición. Santiago: Lom Ediciones, 2006. 431 p.

CRISTI, R. El Constitucionalismo Autoritario de Jaime Guzmán. In CRISTI, R.; RUIZ TAGLE, P. **La república en Chile**. Teoría y práctica del Constitucionalismo Republicano. 1ª Edición. Santiago: Lom Ediciones, 2006. p. 177-198.

DALE, R. Specifying Globalization Effects on National Policy. A Focus on the Mechanism, In: Ball, S. J.; Goodson I. F.; Maguire, M. **Education, globalization and new times**. New York: Routledge, 2007. p. 64-82.

DATTA, A.; JONES, N.; MENDIZABAL, E. Think Tanks and the Rise of the Knowledge Economy, Their Linkages with National Politics and External Donors. IN GARCÉ, Adolfo e UÑA, Gerardo (eds). **Think Tanks and Public Policies in Latin America**. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.; Fundación Siena Investigación Aplicada de Políticas Públicas, 2010. p. 46-72.

DELANNOY, F. **Education Reforms in Chile, 1980-98**. A Lesson in Pragmatism. Country Studies, Education Reform and Management Publication Series, v.1, n.1., Washington D.C.: World Bank, 2000. 80 p.

DELVAUX, B. Public action or studying complexity. In: DELVAUX, B.; MANGEZ, E. (eds.). **Literature reviews on knowledge and policy**. Report 1. Project 0288848-2 co-founded by the European Commission within the Sixth Framework Program, 2007. Disponível em: www.knowandpol.eu Acesso em: 4 de março de 2011.

DE OLIVEIRA, R. Nota para a compreensão da proposta educacional do Banco Mundial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, dez. 2002. p. 59-73.

DE TERSSAC, G. La théorie de la régulation sociale: repères introductifs, **Revue Interventions économiques**, n. 45, 2012. Disponível em <<http://interventionseconomiques.revues.org/1476/>>. Acesso em: 11 de agosto de 2012.

_____ (ed.). **La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud**. Paris: Éditions La Découverte, 2003. 448 p.

DEVÉS, E. La circulación de las ideas y la inserción de los científicos económico-sociales chilenos en las redes conosureñas durante los largos 1960. **Historia**, v. II, n. 37, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2004. p. 337-366.

DEZALAY, Y.; BRYANT, G. **La internacionalización de las luchas de poder: La competencia entre abogados y economistas por transformar los Estados latinoamericanos**. 1ª ed. Colección Clave de Sur. Bogotá: ILSA, 2002.

DONOSO, S.; DONOSO, G. Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990-2010): una evaluación inicial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.64, 2009. p. 421-448.

DONOSO, S. La reproducción de la desigualdad intergeneracional y nuevas formas de exclusión social producto del diseño político del sistema educacional chileno. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 61, 2011. p. 135-152.

DRAELANTS, H.; MAROY, C. A Survey of Public Analysis. In DELVAUX, B.; MANGEZ, E. (eds.). **Literature reviews on knowledge and policy**. Report 1. Project 0288848-2 co-founded by the European Commission within the Sixth Framework Program, 2007. Disponible em: <www.knowandpol.eu/>. Acesso em: 4 de março de 2011.

EGAÑA, L. (coord.). **Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales: los dilemas de la innovación**. Santiago: PIIE, 2003. 229 p.

ESPÍNOLA, V. La descentralización educativa en Chile: Continuidad y cambio de un proceso de modernización. **Revista latinoamericana de innovaciones educativas**, año 6, n. 16, junho 1994. p. 63-101.

_____. **Autonomía escolar: factores que contribuye a una escuela más efectiva**. Washington D.C.: Departamento Regional de Operaciones 1- División de Programas Sociales BID, 2000. 40 p.

_____. La autonomía escolar como estrategia de mejoramiento educativo. IN Escuelas que aprenden y se desarrollan. 1ER SEMINARIO INTERNACIONAL INVESTIGACIÓN PARA UNA MEJOR EDUCACIÓN. Lima: Facultad de Educación-Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2001. p. 49-85.

ESTRADA, J. (ed.). **Intelectuales, tecnócratas y reformas neoliberales en América Latina**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Convenio Andrés Bello – Colciencias, 2005. 460 p.

FAZIO, H.; PARADA, M. **Veinte años de política económica de la Concertación**. Santiago: LOM Ediciones, 2010. 210 p.

FERMANDOIS, J. De país problemático a nación preferida. In: ROSS, C.; ARTAZA, M. (2012). **La política exterior de Chile, 1990-2009**. Del aislamiento a la integración global. 1ª edición. Santiago: RIL editores, 2012. p. 471-499.

FERNÁNDEZ, E. **Estado y sociedad en Chile, 1891-1931**. El estado excluyente, la lógica estatal oligárquica y la formación de la sociedad. 1ª Edición. Santiago: Lom Ediciones, 2003. 186 p.

FERRER, G. **Educational Assessment Systems in Latin America**. Current Practice and Future Challenges. Washington D.C.: Preal, 2006. 156 p.

FIGUEROA, U. Chile y el multilateralismo antes de 1990. In: ROSS, C.; ARTAZA, M. (2012). **La política exterior de Chile, 1990-2009**. Del aislamiento a la integración global. 1ª edición. Santiago: RIL editores, 2012. p. 143-164.

FILP, J. Todos los niños aprenden. Evaluaciones del P-900. In: GAJARDO, M. (ed.) **Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación**. Santiago: AGCI, 1994. p. 179-249.

FONTOURA, M.M. Política e ação pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 2, n. 21. CIED-Universidade do Minho, 2008. p. 5-31.

FREI RUIZ-TAGLE, E. **Gobernabilidad democrática**. Presente y futuro de la política en Iberoamérica. 2ª ed. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1997. 254 p.

FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. **Libertad de elegir**. Buenos Aires: Ediciones Orbis, 1983. 436 p.

FRIEDMAN, M. Bases para un desarrollo económico. Conferencia ofrecida por el Dr. Milton Friedman en el Edificio Diego Portales de Santiago, el 26 de marzo de 1975. In: SOTO, A. (org.) **Un legado de libertad. Milton Friedman en Chile**. Santiago: Instituto Democracia y Mercado / Atlas Economic Research Foundation/ Fundación para el Progreso, 2012. 104 p.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, 2003. p. 93-130.

GAJARDO, M. (ed.). **Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación**. Santiago: AGCI, 1994. 401 p.

_____. **Reformas educacionais en América Latina**. Balance de una década. Documento N°15, Santiago: Preal, 1999. 51 p.

_____. América Latina: Políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias, perspectivas. In: GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (ed.). **Políticas educativas y equidad**. Reflexiones del Seminario Internacional, Santiago de Chile, 2004. Santiago: UNICEF, 2005. p. 101-118.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. Positive Discrimination: Its Justification and a Chilean Example. **International Review of Education**, v.40, n. 3/5, Lifelong Education, 1994. p. 209-221.

GARCÍA-HUIDOBRO, J.; JARA, C. El Programa de las 900 Escuelas. In GAJARDO, M. (ed). **Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación**. Santiago: AGCI, 1994. p. 39-72.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E.; JARA, C.; SOTOMAYOR, C. (eds.). **Programa de la 900 Escuelas**. Trayectoria de una década. Santiago: Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900) – División de Educación General, Mineduc Chile, 2002. 245 p.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E.; SOTOMAYOR, C. La centralidad en la escuela en la política educacional chilena de los noventa. In COX, C. (ed.). **Políticas Educativas en el cambio de siglo**. La reforma del sistema escolar de Chile. 2ª Ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2005. p. 253-315.

GARRETÓN, M. A.; ESPINOZA, M. ¿Reforma del Estado o cambio en la matriz socio-política? **Perfiles Latinoamericanos**, México D.F., n.1, dic. 1993. p. 133-170.

GARRETÓN, M. A. **Enzo Faletto, 1935-2003**. Dimensiones sociales, políticas y culturales del desarrollo. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso, 2009. 398 p.

GAZMURI, C. Notas sobre las elites chilenas, 1930-1999. Documento de Trabajo N°3, diciembre de 2001. Santiago: Instituto de Historia – Pontificia Universidad Católica de Chile, 2001. 18 p.

GLAVANIS, P. M. ARAGÃO, P. O. R. (org.). **Globalização e ajuste estrutural: impactos sócio-econômicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002. 242 p.

GROUX, G. Régulations politiques, action publique et mouvements sociaux. DE TERSSAC, G. (ed.). In: **La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud**. Paris: Éditions La Découverte, 2003. p. 345-357.

GUARDIA, A. Relación entre economía y política: la experiencia chilena. In QUIROGA, Y.; ENSIGNIA, J. **Chile en la Concertación (1990-2010): una mirada crítica, balance y perspectivas**. Friederich-Ebert-Stiftung: Santiago, 2009. p. 79-122.

GUEVARA, I. Transformación de la banca y de los organismos de cooperación internacionales. Financiamiento de la educación pública superior. **Economía Informa** n° 356. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 2009. p. 134-143.

GUSTAFSSON, I.; SJÖSTEDT, B. Cooperación internacional y desarrollo de la educación: La perspectiva de ASDI. In: GAJARDO, M. (ed). **Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación**. Santiago: Agencia de Cooperación Internacional de Chile, 1994. p. 9-12.

GUTIÉRREZ, F.; LORENZO, C. e VERA, H. **El liceo Darío E. Salas**. Una experiencia pedagógica innovadora. Santiago: Asociación de ex profesores del Liceo de Experimentación Darío E. Salas, 1998. 271 p.

GUTTMAN, C. **Todos los niños pueden aprender**. El programa de las Escuelas para los sectores pobres de Chile. Paris: IPE – Unesco, 1993. 31 p.

GWIN, C. **Sharing Knowledge: Innovations and Remaining Challenges**. Fast Track Brief. World Bank Operations Evaluation Department: Washington D.C., 2003. 103 p.

HALLAK, J. Preface. In: ROSS, K.; MÄHLCK, L. **Planning the Quality of Education**. The Collection and Use of Data for Informed Decision-Making. Instituto Internacional de Planejamento Educacional – Unesco. Oxford: Pergamon Press, 1990. p. vii-viii.

HANSON, E. M. **Descentralização Educacional**: questões e desafios. Documento N°9, Santiago: Preal, 1997. 26 p.

HART, D.; CRAIG, P.; MORALES-GÓMEZ, D. **Evaluation of the Programa de Promoción de la Reforma Educativa en America Latina (Preal)**. The Basic Education and Policy Support (BEPS). US Agency for International Development, 2001. Disponible en:
<<http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/3278/1/BVCI0003145.pdf>>
> Acceso em 20 de agosto de 2013.

HATCHUEL, A. La théorie de la régulation est-elle une théorie de l'action collective ? Essai sur la théorie de la régulation de Jean-Daniel Reynaud. In: **La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud**. Paris: Éditions La Découverte, 2003. p. 289-302.

HEPP, P. Enlaces: El programa de informática educativa de la reforma educacional chilena. In COX, C. (editor) **Políticas Educativas en el cambio de siglo**. La reforma del sistema escolar de Chile. 2ª Ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2005. p. 419-451.

HEYNEMAN, S.P. The History and Problems in the Making of Education Policy at the World Bank 1960-2000. **International Journal of Educational Development**, n. 23, 2003. p. 315-337.

HINOSTROZA, E.; HEPP, P.; LAVAL, E. **Enlaces:** The Chilean ICT Experience in Education. Instituto de Informática Educativa-Universidad de La Frontera, (S/N), 12 p. Disponível em: <<http://www.mirandanet.ac.uk/ftp/enlaces.pdf/>>. Acesso em: 18 de agosto de 2013.

HIRSCHMAN, A. O. A mudança para o Autoritarismo na América Latina e a Busca de suas Determinantes Econômicas. In COLLIER, David (org.). **O novo autoritarismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 65-100.

HJELLBREKKE, J.; LE ROUX, B.; KORSNES, O. et al. The Norwegian Field of Power Anno 2000. **European Societies**, v. 9, n. 2, 2007. p. 245-273.

HOLM-NIELSEN, L., THORN, K.; PRAWDA, J. Chile. Decades of Educational Reform Deliver. **En Breve**, n. 44. Washington D.C.: World Bank, 2004. 4 p.

INZUNZA, J. **La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile**. Santiago: OPECH, 2009. 143 p.

JARA, I. La organización central de los programas de mejoramiento de la calidad de la educación escolar chilena en los noventa. In COX, C. (editor). **Políticas Educativas en el cambio de siglo**. La reforma del sistema escolar de Chile. 2ª Ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2005. p. 661-695.

JESSOP, B. Capitalism and its future: remarks on regulation, government and governance. **Review of International Political Economy**, v. 4, n. 3, 1997. p. 561-581.

KLEIN, N. **The shock doctrine**. The rise of disaster capitalism. Nova Iorque: Picador, 2007. 701 p.

_____. Las resistencias a la ‘doctrina del shock’ en América Latina. In LEÓN, I. (Coord.) **Sumak Kawsay/Buen vivir y cambios civilizatorios**. 2ª ed. Quito: FEDAEPS, 2010. p. 41-54.

KLIJN, E.H.; KOPPENJAN, J.F.M. Public Management and Policy Networks. Foundations of a network approach to governance. **Public Management: an International Journal of Research and Theory**, v.2, n.2., 2000. p. 136-158.

KORNBLUH, P. Pinochet: los archivos secretos. Barcelona: Crítica, 2004. 456 p.

KRAWCZYK, N. A utopia da participação: a posição dos movimentos docentes na formulação da política educacional na Argentina. Tese de doutorado (Doutora em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1993. 222 p.

_____. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, jan-abr, n. 19, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002. p. 43-62.

KRAWCZYK, N. e VIERA, V. L. Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México. **Estudios Pedagógicos**, v. 33, n. 2, 2007. p. 59-80.

KRAWCZYK, N. e VIERA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**. Uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008. 144 p.

KRAWCZYK, N. L. Prefacio. In: ADRIÃO, T.; GIL, J. (org.). **Educação no Chile: olhares do Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 11-14.

KREMERMANN, M. **Radiografía del financiamiento de la educación chilena: diagnóstico, análisis y propuestas**. Por una educación universal, gratuita y de calidad. Santiago: OPECH, 2007. 299 p.

LARROULET, C. **La educación chilena en la actual encrucijada**. 2ª Edición. Santiago: Fundación Libertad y Desarrollo, 2006. p. 163-180.

LAZO, C. Chile y la Cooperación Internacional: 20 años de experiencia (1990-2010). In: ROSS, C.; ARTAZA, M. **La política exterior de Chile, 1990-2009**. Del aislamiento a la integración global. 1ª edición. Santiago: RIL editores, 2012. p. 367-396.

LENOIR, R. Scientific Habitus. Pierre Bourdieu and the Collective Intellectual. **Theory, Culture e Society** Sage Publications, London, Thousand Oaks and New Delhi, v. 26, n. 6, 2006. p. 25-43.

LEVIN, H. M. **Las escuelas aceleradas: una década de evolución**. Documento N°18, Santiago: Preal, 2000. 26 p.

LEYTON, M. Los inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Cpeip). **Revista Docencia** n. 40, 2010. p. 85-91.

LIPMAN, P. **The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race and the Right to the City**. 1a Ed. Nova Iorque: Routhledge, 2011.

LINGARD, B.; RAWOLLE, S.; TAYLOR, S. Globalising Policy Sociology in Education: Working with Bourdieu. **Journal of Education Policy**, v. 20, n.6, 2005. p. 759-777.

Llece. **Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado**. Santiago: Unesco-Orealc, 1998. 87 p.

LOZARES, C. La teoría de redes sociales. **Papers**, n. 48, 1996. p. 103-126.

MANGEZ, E. Complementary discussion: Symbolic Structures (knowledge, beliefs, representations) and social structures (positions trajectories, power relations). In DELVAUX, B. e MANGEZ, E. (eds.). **Literature reviews on knowledge and policy**. Report 1. Project 0288848-2 co-founded by the European Commission within the Sixth Framework Program, 2007. Disponível em: <www.knowandpol.eu/>. Acesso em 4 de março de 2011.

MARTINIC, S.; PARDO, M. (eds.). **Economía de las reformas educacionales en América Latina**. 1ª Edición. Santiago: CIDE-Preal, 2001. 494 p.

MARTINIC, S. Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educacionales en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 27, 2001. p. 17-33.

_____. Principales aportes al proceso de cambio educacional. In **CIDE 40 años**, Santiago: CIDE, 2004, p. 81-84. Disponível em: <<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn309.pdf/>>. Acesso em 21 de maio de 2013.

MATO, D. Des-fetichizar la “globalización”: basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los actores. In: MATO, D. (Coord.) **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización-2**. Caracas: Unesco/Clacso, 2001. p.147-178.

MATURANA, H.; VARELA, F. **El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano**. Santiago: Editorial Universitaria, 1984.

MAYNTZ, R. New challenges to governance theory. In BANG, H. (ed.). **Governance as Social and Political Communication**. Manchester University Press: Manchester, 2003. p. 61 -79.

MEINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, 2006. p. 47-69.

MEZA, D. El Salvador: El caso EDUCO. In SEGUIMIENTO AL: TALLER INTERNACIONAL SOBRE PARTICIPACIÓN Y EMPODERAMIENTO PARA UN DESARROLLO INCLUSIVO. Lima, Peru, 9 al 11 de julio de 2001, 2001. The World Bank Group. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/foros/meza.htm/>>. Acesso em 24 de julho 2013.

MEZA, D.; GUZMÁN, J.; DE VARELA, L. Educo: un programa de educación administrado por la comunidad en las zonas rurales de El Salvador (1991-2003). In: **En Breve**, Washington D.C.: World Bank, junio 2004, n. 51, 4 p. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/salvador/Educo.pdf/>>. Acesso em: 24 de julho de 2013.

MOLINA, D.; IGLESIAS, M. Poder e ideas: El papel de los think tanks en el diseño y ejecución de la política exterior estadounidense. Revista electrónica de estudios internacionales, n. 10, 28 p., 2005. Disponível em: <<http://www.reei.org/index.php/revista/num10/articulos/poder-ideas-papel-think-tanks-diseno-ejecucion-politica-externo-estadounidense/>>. Acesso em 15 de abril de 2013.

MONCKEBERG, M. O. **El saqueo de los grupos económicos al Estado chileno**. 6ª Edición. Santiago: Ediciones B Chile S.A., 2002. 269 p.

MONTECINOS, V. El valor simbólico de los economistas en la democratización de la política chilena. **Nueva Sociedad**, n. 152, 1997. p. 108-126.

MORA, A.; PUELLO-SOCARRÁS, J. Economía política y política económica en el discurso transnacional de las élites intelectuales y las reformas estructurales. In ESTRADA, J. (ed.). **Intelectuales, tecnócratas y reformas neoliberales en América Latina**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Convenio Andrés Bello – Colciencias, 2005. p. 83-120.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e política públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, nº80, 2002. p. 13-24.

_____. Estado, mercado e outras instituições reguladoras. **Lua Nova**, n. 58, 2003. p. 121-140.

MUÑOZ GOMÁ, O. El modelo económico de la Concertación 1990-2005: ¿Reformas o cambio? Santiago: Catalonia, 2007. 288 p.

MUÑOZ JUSTICIA, J. (2003). **Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti**. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf/>>. Acesso em 5 de agosto de 2011.

MYERS, R. G. **La educación preescolar en América Latina**. El estado de la práctica. Documento N°1, Santiago: Preal, 1995. 29 p.

NELSON, J. External Models, International Influence, and the Politics of Social Sector Reforms. In WEYLAND, Kurt (Ed.). **Learning from Foreign Models in Latin American Policy Reform**. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press e Johns Hopkins University Press, 2004. p. 35-52.

NOVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In SOUZA, D. B. De; MARTINEZ, S. A. (org.). **Educação comparada. Rotas além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

NASSEHI, A.; DEMSZKY, A. **Orientation 2 Public Action 2**. Integration. Know&Pol, Knowledge and Policy in education and health sectors, 2011. Disponível em:

<<http://www.knowandpol.eu/IMG/pdf/integrationusers.pdf>>. Acesso em: 2 de maio de 2013.

NÚÑEZ, I. **Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar**. Vol. 1. Reimpresión. Santiago: PIIIE, 1991. 211 p.

_____. **LA ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada**. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana – Lom Ediciones, 2003. 140 p.

OCDE. **Revisión de políticas nacionales de educación**: Chile. Paris: OECD Publishing, 2004, 307 p. Disponível em: <[http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiondepolicaseducacionchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiondepolicaseducacionchile.pdf)>. Acesso em 6 de janeiro de 2014.

O'DONNELL, G. Tensões do Estado Autoritário-Burocrático. In COLLIER, David (org.). **O novo autoritarismo na América Latina**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ORENSTEIN, M. A. The New Pension Reform as Global Policy. **Global Social Policy**, v. 5, n. 2. 2005. p. 175-202.

ORTEGA, L. En torno al origen del neo-liberalismo en América Latina. Una mirada al caso chileno. **Persona y Sociedad**, v. 13, n. 2, 1999. p. 59-64.

OSZLAK, O.; O'DONNELL, G. Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. **Redes**, Universidad Nacional de Quilmes, v. 2, n. 4, 1995. p. 99-128.

OZGA, J. Governing Knowledge: research steering and research quality. **European Educational Research Journal**, v. 7, n. 3, 2008. p. 261-272.

PAVEZ, J. **Un hombre en la multitud**. Recuerdos de un luchador social. Santiago: Das Kapital Ediciones, 2011. 367 p.

PERRY, G.; LEIPZIGER, D. M. (eds.). **Chile: Recent Policy Lessons and Emerging Challenges**, Washington D.C.: The World Bank, 1999. 437 p.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PICAZO, I. Del poder de las ideas a las ideas en el poder: investigación educativa y diseño de la agenda escolar del primer gobierno de la transición en Chile. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**, n. 19. Caracas, 2001. 14 p.

_____. La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. **Revista Pensamiento Educativo**, v. 40, n.1, 2007. p 313-333.

PLEHWE, D. Globalización, tecnocracia neoliberal y reformas estructurales. In ESTRADA ÁLVAREZ, J. (ed.). **Intelectuales, tecnócratas y reformas neoliberales en América Latina**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Convenio Andrés Bello – Colciencias, 2005. p. 25-54.

PONS, X.; VAN ZANTEN, A. Knowledge circulation, regulation and governance. In DELVAUX, B.; MANGEZ, E. (eds.). **Literature reviews on knowledge and policy. Report 1**. Project 0288848-2 co-founded by the European Commission within the Sixth Framework Program, 2007. Disponível em: <www.knowandpol.eu/>. Acesso em 4 de março de 2011.

PRAWDA, J. Educational Decentralization in Latin America: Lessons Learned. **International Journal Educational Development**, v. 13, n. 13, 1993. p. 253-264, 1993.

Preal. **El futuro está en juego**. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, 1998, 36 p. Disponível em: <<http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=905&Camino=63|Preal%20Publicaciones/262|Informes%20de%20Progreso%20Educativo/268|Informes%20Regionales/>>. Acesso em: 15 de julho de 2013.

PURYEAR, J. **Thinking politics**: intellectuals and democracy in Chile, 1973-1988. London: The Johns Hopkins University Press, 1994.

_____. **Educación na América Latina**: problemas e desafios. Documento N°7, Santiago: Preal, 1997. 21 p.

RACZINSKY, D. Una experiencia de acción afirmativa: El Programa de las 900 Escuelas (Chile). In **POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EQUIDAD. REFLEXIONES DEL SEMINARIO INTERNACIONAL, SANTIAGO DE CHILE, OCTUBRE 2004**. p. 119-142.

RAMIREZ, J. C. El Convenio Andrés Bello: reseña histórica de un organismo de integración cultural, científica y educativa en el área andina. **Cuadernos del Cendes**, v.54, n.54, Caracas, set. 2003.

RAMO, M. El nuevo espacio rural en El Salvador. Análisis de un programa educativo de participación comunitaria. **Profesorado**, v. 15, n. 2, 2011. p. 93-107.

RAMOS, J. ¿Somos todos neoliberales hoy? Un balance de las reformas estructurales neoliberales en América Latina. **Persona y Sociedad**, v. 13, n.2, 1999. p. 65-85.

RAVITCH, D. **Estándares Nacionales en Educación**. Documento N°4, Santiago: Preal, 1996. 32 p.

REYNAUD, J.D. Conflit et régulation sociale. Esquisse d'une théorie de la régulation conjointe. **Revue française de sociologie**, v. 20, n.2, 1979. p. 367-376.

RICHARDS, C. (ed.). Presentación. In: RICHARDS, C. **Las reformas educacionais en las transiciones democráticas**. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación: PIIE - Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1990. p. 5-6.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing Education Policy**. Oxon: Routledge, 2010. 228 p.

ROMÁN, M. **Usos alternativos del Simce**: Padres, directivos y docentes. Documentos N°5, Santiago: CIDE, 1999. 24 p.

ROMISZOWSKI, A. **The Global Development Learning Network**: A Review of the First Two Years' Operation. The World Bank: Washington, D.C., 2003. 54 p.

ROSS, K.; MÄHLCK, L. **Planning the quality of education**. The collection and use of data for informed decision-making. Instituto Internacional de Planejamento Educacional – Unesco. Oxford: Pergamon Press, 1990. 180 p.

ROSS, C.; ARTAZA, M. **La política exterior de Chile, 1990-2009**. Del aislamiento a la integración global. 1ª edición. Santiago: RIL editores, 2012. 897 p.

RUIZ, C. **De la república al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile**. Santiago: Lom Ediciones, 2010. 169 p.

RUIZ-TAGLE, P. La trampa del neopresidencialismo: la Constitución “Gatopardo”. In: CRISTI, R.; RUIZ-TAGLE, P. **La república en Chile. Teoría y práctica del Constitucionalismo Republicano**. Santiago: Lom Ediciones, 2006. p. 197-218.

SADER, E. (n.d.). **Chile: um laboratório de experiências políticas**. Documento inédito. 13 p.

SANTA CRUZ, E. Sobre la LOCE y el escenario actual. **Docencia** n. 29, año XI, Santiago, Chile, 2006. p. 17-29.

SALAZAR, G.; PINTO, J. **Historia contemporánea de Chile I**. Estado, legitimidad, ciudadanía. Lom Ediciones: Santiago, 1999a. 315 p.

_____. **Historia contemporánea de Chile II**. Actores, Identidad y Movimiento. 1ª Edición. Lom Ediciones: Santiago, 1999b. 172 p.

_____. **Historia contemporánea de Chile III**. La economía: mercados, empresarios y trabajadores. Lom Ediciones: Santiago, 2002. 187 p.

SLAVIN, R. E. **Salas de clase efectivas, escuelas efectivas**: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina. Documento N°3, Santiago: Preal, 1996. 16 p.

SCHMELKES, S. Comentarios a la presentación de Cecilia Jara Bernardot sobre “Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres” (El Programa de las 900 Escuelas, P-900, de Chile). PARTICIPAÇÃO NO II SIMPOSIUM INTERNACIONAL “EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI”, organizado pelo Governo do Estado de Durango, 12-14 de outubro de 1995. 9 p.

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia da educação comparada em transição. In: SOUZA, D.; MARTÍNEZ, S. (org.). **Educação comparada**. Rotas de Além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 63-92.

SCHWARTZMAN, S. Chile: um laboratório de reformas educacionais. TEXTO PREPARADO PARA O SEMINÁRIO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PROMOVIDO PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CAMARA DOS DEPUTADOS, 13 de agosto de 2007. 25 p.

SIKKING, K. Human Rights, Principled Issue-Networks, and Sovereignty in Latin America. **International Organization**, v. 47, n. 3, 1993. p. 411-441.

SILVA, P. Technocrats and Politics in Chile: From the Chicago Boy to the Cieplan Monks. **Journal of Latin American Studies**, v. 23, n. 2, 1991. p. 385-410.

SIQUEIRA, A. Reformas da educação superior no Chile no período 1970-2000. ADRIÃO, T.; GIL, J. (org.). **Educação no Chile: olhares do Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 34-59.

SOARES, M.C.C. (2000). Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. E HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

SONEIRA, A.J. La “Teoría Fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. In: VASICLACHIS, I. **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006. p. 153-173.

SOTO, F. **Historia de la educación chilena**. Santiago: Cpeip, 2000. 218 p.

SOTO, H. La generación de 1842. Por una cultura nacional. **Punto Final**. Edición 725, 23 de diciembre 2010. Disponível em: <<http://www.puntofinal.cl/725/cultura.php/>>. Acesso em 3 de maio de 2013.

SOTO, A. (org.) **Un legado de libertad. Milton Friedman en Chile**. Santiago: Instituto Democracia y Mercado / Atlas Economic Research Foundation/ Fundación para el Progreso, 2012. 104 p.

STIGLITZ, J. E. **A globalização e seus malefícios**. A promessa não-cumprida de benefícios globais. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Futura, 2002. 327 p.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A.M. Educação, conhecimento e a sociedade em rede. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, dez. 2003. p. 1179-1202.

STOLOWICZ, B. La tercera vía en América Latina: de la crisis intelectual al fracaso político. In: ESTRADA, J. (ed.). **Intelectuales, tecnócratas y reformas neoliberales en América Latina**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Convenio Andrés Bello – Colciencias, 2005. p. 55-82.

SUASNÁBAR, C. Intelectuales y política. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educacional. **Revista Propuesta Educativa**, n. 33, 2010. p. 35-42.

_____. Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976). CONFERÊNCIA PRONUNCIADA EL 8 DE ABRIL DE 2005 EN EL ÁMBITO DEL SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UDESA. Documento de Trabajo N°21. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2006. 23 p.

TAKAYAMA, K. From the Rightist “coup” to the new beginning of progressive politics in Japanese education, In: Apple, Michael W. (ed.). **Global crises, social justice and education**. New York: Routledge, 2010. p. 61-112.

TEDESCO, J. C. **Hacer reforma. El nuevo pacto educativo**. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna, Madrid: Grupo Anaya, 1995. 190 p.

TENTI, E. **La escuela y la cuestión social**. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007. 272 p.

‘T HART, P.; VROMEN, A. A New Era for Think Tanks in Public Policy? International Trends, Australian Realities. **The Australian Journal of Public Administration**, v. 67, n. 2, 2008. p. 135-148.

TIRAMONTI, G. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n.1-2, São Paulo, Jan./Dez. 1997. p. 49-69.

_____. Después de los 90: agenda de cuestiones educativas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho 2003. p. 71-83.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. E HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1998. p.125-194.

TRIÁS, V. Las transnacionales y la influencia de la “Escuela de Chicago” en América Latina. **Revista Nova Sociedad**, n. 38, set.-out., 1978. p. 5-19.

TRINDADE, H. Institucionalização e internacionalização das ciências sociais na América Latina em questão. In: ALMEIDA, A.A.; CANÊDO, L.B.; GARCIA, A. et al. (2004). **Circulação Internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora Unicamp, 2004. p. 144-167.

Unesco-Orealc. **Medición de la Calidad de la Educación: ¿Por qué y cómo evaluar?** Volumen II. Santiago: Unesco-Orealc-Replad, 1994. 196 p.

Unesco. **Learning: treasure within**. Report to U N E S C O of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco Publishing, 1996. 266 p.

Unesco-SANTIAGO. Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. SEMINARIO SOBRE PROSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000. Santiago: Unesco-SANTIAGO, 2001.

UÑA, G.; LUPICA, C.; STRAZZA, L. Think Tanks and Poverty in Latin America. The Role of Thinkers in the Marketplace of Social Policies in Argentina, Chile and Mexico. In: GARCÉ, A.; UÑA, G. (eds). **Think Tanks and Public Policies in Latin America**. Buenos Aires: Fundación CIPPEC. - Fundación Siena Investigación Aplicada de Políticas Públicas, 2010. p. 127-171.

VALDÉS, J. G. **Pinochet’s economists. The Chicago School in Chile**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 334 p.

VAN ZANTEN, A. Educational Change and New Cleavages between Head Teachers, Teachers and Parents. Global and Local Perspectives on the French Case. In: BALL, S. J.; GOODSON I. F.; MAGUIRE, M. **Education, Globalization and New Times**. New York: Routledge, 2007. p. 83-102.

VELASCO E CRUZ, S. **Globalização, democracia e ordem internacional**: ensaios de teoria e história. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp: Editora da Unesp, 2004. 294 p.

VERGER, A.; NOVELLI, M.; ALTIYELKEN, H. K. (eds.). **Global Education Policy and International Development**: New Agendas, Issues and Policies. London: Continuun, 2012. 296 p.

VILLAR, R. El programa Escuela nueva en Colombia. **Revista Educación y Pedagogía** n° 14 e 15, 1995. p. 357-382.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a teoria e a forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun, 2001. p. 7-47.

WEST, E. G. **Um estudo sobre os princípios e a prática dos vales-educação**. Documento N°12, Santiago: Preal, 1998. 43 p.

WEYLAND, K. Learning from Foreign Models in Latin America Policy Reform: An Introduction. In: WEYLAND, K. (Ed.). **Learning from Foreign Models in Latin American Policy Reform**. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press e Johns Hopkins University Press. 2004. p. 1-34.

WILLIAMSON, J. **The progress of policy reform in Latin America**. Washington, DC: Institute for International Economics, 1990. 98 p.

WILSON, D. N. **Reforma de la Educación Vocacional y Técnica en América Latina**. Documento N°2, Santiago: Preal, 1996. 28 p.

WINKLER, D. R.; GERSHBERG, A. I. **Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación de América Latina**. Documento N°17, Santiago: Preal, 2000. 23 p.

WOLFF, L. **Avaliações educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros**. Documento N°11, Preal, 1998. 49 p.

WORLD BANK. **Implementation Completion Report**. Chile. Primary Education Improvement Project. Report N° 19184-CL, 1999. 62 p.

_____. **Informe de Evaluación Inicial**. Honduras. Proyecto Escuela Morazanica. Reporte N° 13791-HO. 146 p.

DOCUMENTOS

Documentação de AGCI 1990-2000

CHILE (1991). Memoria 1990. Santiago: AGCI
CHILE (1992). Memoria 1991. Santiago: AGCI
CHILE (1993). Memoria 1992. Santiago: AGCI
CHILE (1994). Memoria 1993. Santiago: AGCI
CHILE (1995). Memoria 1994. Santiago: AGCI
GAJARDO, Marcela (ed.) (1994). Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. Santiago: AGCI.
CHILE (1996). Memoria 1995. Santiago: AGCI
CHILE (1997). Memoria 1996. Santiago: AGCI
CHILE (1998). Memoria 1997. Santiago: AGCI
CHILE (1999). Memoria 1998. Santiago: AGCI
CHILE (2000). Memoria 1999. Santiago: AGCI
CHILE (2001). Memoria 2000. Santiago: AGCI

Documentação de Preal 1996-2000

AGUERRONDO, Inés (1998). América Latina y el Desafío del Tercer Milenio Educación de Mejor Calidad con Menores Costos. Documento N°10, Preal.
BARRO, Stephen M. (1998). “El Desarrollo de Indicadores Financieros Educativos Comparables a Nivel Internacional: La Experiencia de la OCDE y sus Implicaciones para el Mercosur”. Documento N°13, Preal.
BRASLAVSKY, Cecilia e COSSE, Gustavo (1996). Las Actuales Reformas educacionais en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones, Documento N°5, Preal.
BRUNNER, José Joaquín (2000). “Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información”. Documento N°16, Preal.
CALVO, Gloria (1996). Enseñanza y Aprendizaje. En Busca de Nuevas Rutas. Documento N°6, Preal.
CORRALES, Javier (1999). "Aspectos políticos en la implementación de las reformas educacionais". Documento N°14, Preal.
COX, Cristián (1997). A Reforma da Educação Chilena: contexto, conteúdos, implantação, Documento N°8, Preal.
GAJARDO, Marcela (1999). Reformas educacionais en América Latina. Balance de una década”. Documento N°15, Preal.
HANSON, E. Mark (1997). Descentralização Educacional: questões e desafios. Documento N°9, Preal.
LEVIN, Henry M. (2000). “Las escuelas aceleradas: una década de evolución”. Documento N°18, Preal.
MYERS, Robert G. (1995). “La educación preescolar en América Latina. El estado de la práctica”, Documento N°1, Preal.
PURYEAR, Jeffrey (1997). Educação na América Latina: problemas e desafios. Documento N°7, Preal.
RAVITCH, Diane (1996). “Estándares Nacionales en Educación”, Documento N°4, Preal.

- SLAVIN, Robert E. (1996). Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina, Documento N°3, Preal.
- WILSON, David N. (1996). “Reforma de la Educación Vocacional y Técnica en América Latina”, Documento N°2, Preal.
- WEST, Edwin G. (1998). “Um estudo sobre os princípios e a prática dos vales-educação”. Documento N°12, Preal.
- WINKLER, Donald R.; Alec Ian Gershberg (2000). “Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación de América Latina”. Documento N°17, Preal.
- WOLFF, Laurence (1998). “Avaliações educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros”. Documento N°11, Preal.

Documentos dos projetos do Banco Mundial na América Latina 1990-2000

ARGENTINA

- World Bank (1994). Staff Appraisal Report. Argentina. Decentralization and Improvement of Secondary Education Project. Report N° 12993-AR.
- World Bank (2002). Implementation Completion Report. Argentina. AR-Secondary ED1. Report N° 23814.
- World Bank (1990). Staff Appraisal Report. Argentina. Provincial Development Project. Report N° 9053-AR.
- World Bank (1999). Implementation Completion Report. Argentina. Provincial Development Project. Report N° 19621.
- World Bank (1997). Report and Recommendation of the President of the International Bank for Reconstruction and Development. Argentina. Four Proposed Second Provincial Reform Adjustment Loans. Report N° P-7136-AR.
- World Bank (2000). Implementation Completion Report. Argentina. Second Provincial Reform-Tucuman. Report N° 20699.
- World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Argentina. Second Provincial Development Project. Report N° 14035-AR.
- World Bank (2006). Implementation Completion Report. Argentina. Second Provincial Development Project. Report N° 33994-AR.
- World Bank (1994). Memorandum and Recommendation of the President of the International Bank for Reconstruction and Development to the Executive Directors. Argentina. Flood Rehabilitation Project. Report N° P-5852-AR.
- World Bank (1999). Implementation Completion Report. Argentina. The Flood Rehabilitation Project. Report N° 18769.
- World Bank (1995). Staff Appraisal Project. Argentina. Decentralization and Improvement of Secondary Education and Polymodal Education Development Project. Report N° 14559-AR.
- World Bank (2004). Implementation Completion Report. Argentina. Decentralization and Improvement of Secondary Education and Polymodal Education Development Project. Report N° 25547.
- World Bank (1997). Project Appraisal Document. Argentina. Second Maternal and Child Health and Nutrition Project. Report N° 16419-AR.

World Bank (2006). Implementation Completion Report. Argentina. Second Maternal and Child Health and Nutrition Project. Report N° 36544-AR.

World Bank (1994). Loan Agreement. Argentina. Capital Market Development Technical Assistance Project. Report N° 3710 AR.

World Bank (1999). Implementation Completion Report. Argentina. Capital Market Development Technical Assistance Project. Report N° 19953-AR.

World Bank (1995). Staff Appraisal Project. Argentina. Higher Education Reform Project. Report N°13935-AR.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Argentina. Higher Education Reform Project. Report N°26914.

World Bank (1995). Staff Appraisal Project. Argentina. Social Protection Project. Report N°14832-AR.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Argentina. Social Protection Project. Report N°20085.

World Bank (1997). Project Appraisal Document. Argentina. AIDS and Sexually Transmitted Diseases Control Project (LUSIDA). Report N°16383.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Argentina. AIDS and Sexually Transmitted Diseases Control Project. Report N°28780.

World Bank (2000). Report and Recommendation of the President of the International Bank for Reconstruction and Development. Argentina. Provincial Reform Adjustment Loan to Support the Province of Catamarca. Report N° P7381-AR.

World Bank (2007). Implementation Completion Report. Argentina. Provincial Reform Adjustment Loan to Support the Province of Catamarca. Report N° ICR88.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. Argentina. Third Secondary Education Project. Report N° 17498.

World Bank (2003). Implementation Completion Report. Argentina. Third Secondary Education Project. Report N°25549.

World Bank (1997). Report and Recommendation of the President of the International Bank for Reconstruction and Development. Argentina. Four Proposed Second Provincial Reform Adjustment Loans. Report N° 7136-AR.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Argentina. Second Provincial Reform-Salta. Report N° 20698.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Argentina. Provincial Reform Loan-San Juan. Report N°22471.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Argentina. Provincial Reform Loan-Rio Negro. Report N°22472.

World Bank (2000). Project Appraisal Document. Argentina. Buenos Aires Second Secondary Education Project. Report N°21010.

World Bank (2000). Report and Recommendation of the President of the International Bank for Reconstruction and Development. Argentina. Provincial Reform Loan. Report N°7401 AR.

World Bank (2007). Implementation Completion Report. Argentina. Provincial Reform Loan. To Support the Province of Córdoba. Report N°ICR0000000101.

BARBADOS

World Bank (1993). Staff Appraisal Report. Barbados. Human Resources Project. Report N° 11319-BAR.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Barbados. Human Resources Project. Report N° 22432.

BELIZE

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. Belize. Primary Education Development Project. Report N° 9845-BEL.

World Bank (1999). Implementation Completion Report. Belize. Primary Education Development Project. Report N° 19936.

World Bank (1997). Project Appraisal Document. Belize. Social Investment Fund Project. Report N° 16310-BEL.

World Bank (2003). Implementation Completion Report. Belize. Social Investment Fund Project. Report N° 25398-BZ.

BOLÍVIA

World Bank (1995). Memorandum and Recommendation of the President of the International Development Association to the Executive Directors on a Proposed Credit. Bolivia. Capitalization Program Adjustment Credit. Report N° P-6332-BO.

World Bank (1999). Implementation Completion Report. Bolivia. Capitalization Program Adjustment Credit. Report N° 19096.

World Bank (1994). Staff Appraisal Report. Bolivia. Education Reform Project. Report N° 12863-BO.

World Bank (2005). Implementation Completion Report. Bolivia. Education Reform Project. Report N° 31020.

World Bank (1990). Staff Appraisal Report. Bolivia. Social Investment Fund. Report N° 8248-BO.

World Bank (1996). Implementation Completion Report. Bolivia. Social Investment Fund. Report N° 15721.

World Bank (1992). Memorandum and Recommendation of the President of the International Development Association to the Executive Directors. Bolivia. Environmental Technical Assistance Project (ETAP). Report N° P-5841-BO.

World Bank (1998). Implementation Completion Report. Bolivia. Environmental Technical Assistance Project (ETAP). Report N° 17530.

World Bank (1993). Staff Appraisal Report. Bolivia. Second Social Investment Fund Project. Report N° 11927-BO.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Bolivia. Second Social Investment Fund Project. Report N° 22450.

World Bank (1998). Project Appraisal Document on a Proposed Credit. Education Quality and Equity Strengthening Project. Report N° 17912-BO.

World Bank (2007). Implementation Completion and Results Report on a Credit. Bolivia. Education Quality and Equity Strengthening Project. Report N° ICR0000546.

BRASIL

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. Brazil. Innovations in Basic Education Project. Report N° 7686-BR.

World Bank (1999). Implementation Completion Report. Brazil. Innovations in Basic Education Project. Report N° 19430.

World Bank (1993). Staff Appraisal Report. Brazil. Second Northeast Basic Education Project. Report N° 11298-BR.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Brazil. Second Northeast Basic Education Project. Report N° 20238.

World Bank (1994). Staff Appraisal Report. Brazil. Ceara Urban Development and Water Resource Management Project. Report N° 12836-BR.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Brazil. Ceara Urban Development and Water Resource Management Project. Report N° 29362.

World Bank (1990). Staff Appraisal Report. Brazil. National Environmental Project. Report N° 8146-BR.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Brazil. National Environmental Project. Report N° 20344.

World Bank (1993). Staff Appraisal Report. Brazil. Third Northeast Basic Education Project. Report N° 11959-BR.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Brazil. Third Northeast Basic Education Project. Report N° 20239.

World Bank (1990). Staff Appraisal Report. Brazil. Science Research and Training Project. Report N° 8811-BR.

World Bank (1992). Staff Appraisal Report. Brazil. Mato Grosso Natural Resource Management Project. Report N° 10402-BR.

World Bank (2003). Implementation Completion Report. Brazil. Mato Grosso Natural Resource Management Project. Report N° 26081.

World Bank (1994). Staff Appraisal Report. Brazil. State of Minas Gerais Basic Education Quality Improvement Project. Report N° 12477-BR.

World Bank (2003). Implementation Completion Report. Brazil. State of Minas Gerais Basic Education Quality Improvement Project. Report N° 25412.

World Bank (1994). Staff Appraisal Report. Brazil. Parana Basic Education Quality Project. Report N° 12699-BR.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. Brazil. Parana Basic Education Quality Project. Report N° 24364.

World Bank (1994). Pilot Program to Conserve the Brazilian Rainforest: Memorandum and Recommendation of the Director of Latin America and the Caribbean Department I to the Regional Vice President. Brazil. Report N° 13047-BR.

World Bank (1997). Project Appraisal Document. Brazil. Science and Technology Reform Support Project. Report N° 17178-BR.

World Bank (2005). Implementation Completion Report. Brazil. Science and Technology Reform Support Project. Report N°31601.

World Bank (1998). Staff Appraisal Report. Brazil. Minas Gerais State Privatization Project. Report N° 16466-BR.

World Bank (1997). Project Appraisal Document. Brazil. Mato Grosso State Privatization Project. Report N° PIC5007.

World Bank (2003). Project Performance Assessment Report. Brazil. Mato Grosso State Privatization Project. Report N° 25971.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. Brazil. School Improvement Project-FUNDESCOLA I. Report N° 17402-BR.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Brazil. School Improvement Project-FUNDESCOLA I. Report N° 23296.

World Bank (1999). Project Appraisal Document. Brazil. Second School Improvement Project-FUNDESCOLA II. Report N° 19228-BR.

World Bank (2006). Implementation Completion Report. Brazil. Second School Improvement Project-FUNDESCOLA II. Report N° 36452-BR.

World Bank (2003). Implementation Completion Report. Brazil. First Phase of the Bahia Education Project. Report N° 27018.

World Bank (2008). Implementation Completion Report. Brazil. Ceará Basic Education Quality Improvement Project. Report N° ICR0000950.

World Bank (1998). Report and Recommendation of the President of the International Bank for Reconstruction and Development. Brazil. Social Protection Special Sector Adjustment Loan. Report N° P 7281 BR.

World Bank (1999). Implementation Completion Report. Brazil. Social Protection Special Sector Adjustment Loan (SP SECAL). Report N° 19967-BR.

World Bank (2000). Project Appraisal Document. Brazil. Bahia Education Program. Report N° PID7142.

CHILE

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. Chile. Primary Education Improvement Project. Report N° 9769-CH.

World Bank (1999). Implementation Completion Report. Chile. Primary Education Improvement Project. Report N° 19184-CL.

World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Chile. Secondary Education Quality Improvement Project. Report N° 13880-CH.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Chile. Secondary Education Quality Improvement Project. Report N° 22979.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. Chile. Higher Education Improvement Project. Report N° 17887.

World Bank (2005). Implementation Completion Report. Chile. Higher Education Improvement Project. Report N° 34617.

World Bank (1999). Project Appraisal Document. Chile. Millennium Science Initiative Project. Report N° 19130 CH.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. Chile. Millennium Science Initiative Project. Report N° 24069.

COLÔMBIA

World Bank (1998). Project Appraisal. Colombia. Urban Infrastructure Services Development Project. Report N° 17057-CO.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Colombia. Urban Infrastructure Services Development Project. Report N°30934.

World Bank (1993). Staff Appraisal Report. Colombia. Secondary Education Project. Report N° 11834-CO.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Colombia. Secondary Education Project. Report N° 22017.

World Bank (1993). Staff Appraisal Report. Colombia. Natural Resource Management Program. Report N° 12250-CO.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Colombia. Natural Resource Management Program. Report N° 23418.

World Bank (1990). Staff Appraisal Report. Colombia. Community Child Care and Nutrition Project. Report N° 8028-CO.

World Bank (1997). Implementation Completion Report. Colombia. Community Child Care and Nutrition Project. Report N° 17168.

World Bank (1997). Project Appraisal Document. Colombia. Basic Education Project. Report N° 17113 CO.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Colombia. Basic Education Project. Report N° 28194.

World Bank (1998). Documento de Evaluación de Proyecto. Colombia. Prestamo Propuesto para Aprendizaje y Innovación. Report N° 18148-CO.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Colombia. Learning and Innovation Loan. Report N° 22452.

World Bank (1997). Project Appraisal Document. Colombia. Pasto Education Project. Report N° 17112 CO.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Colombia. Pasto Education Project. Report N° 28193.

World Bank (2000). Project Appraisal Document. Colombia. Rural Education Project. Report N° 200999-CO.

World Bank (2007). Implementation Completion Report. Colombia. Rural Education Project. Report N° 0000177.

World Bank (2000). Project Appraisal Document. Colombia. Sierra Nevada Sustainable Development Project. Report N° 20388 CO.

World Bank (2007). Implementation Completion Report. Colombia. Sierra Nevada Sustainable Development Project. Report N° ICR0000153.

COSTA RICA

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. Costa Rica. Basic Education Rehabilitation Project. Report N° 9893-CR.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Costa Rica. Basic Education Rehabilitation Project. Report N° 22721.

DOMINICA

World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Dominica. Basic Education Reform Project. Report N° 14944-DOM.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. Dominica. Basic Education Reform Project. Report N° 24199.

REPÚBLICA DOMINICANA

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. Dominican Republic. Primary Education Development Project. Report N° 9377-DO.

World Bank (1998). Implementation Completion Report. Dominican Republic. Primary Education Development Project. Report N° 18074.

World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Dominican Republic. Second Basic Education Development Project. Report N° 14963-DO.

World Bank (2003). Implementation Completion Report. Dominican Republic. Second Basic Education Development Project. Report N° 27452.

World Bank (2000). Project Appraisal Document. Dominican Republic. Global Distance Learning Project. Report N°20950 DO.

World Bank (2006). Implementation Completion Report. Dominican Republic. Global Distance Learning Project. Report N°36303.

EQUADOR

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. Ecuador. First Social Development Project: Education and Training. Report N° 9843-EC.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Ecuador. First Social Development Project: Education and Training. Report N° 21171.

World Bank (1996). Staff Appraisal Report. Ecuador. Agricultural Research Project. Report N° 14702-EC.

World Bank (2005). Implementation Completion Report. Ecuador. Agricultural Research Project. Report N° 34520.

EL SALVADOR

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. El Salvador. Social Sector Rehabilitation Project. Report N° 9533-ES.

World Bank (1997). Implementation Completion Report. El Salvador. Social Sector Rehabilitation Project. Report N° 16774.

World Bank and Inter-American Development Bank (1995). Staff Appraisal Report. El Salvador. Basic Education Modernization Project. Report N° 14129-ES.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. El Salvador. Basic Education Modernization Project. Report N° 24402.

World Bank (1997). Project Appraisal Document. El Salvador. Secondary Education Project. Report N° 16991-ES.

World Bank (2006). Implementation Completion Report. El Salvador. Secondary Education Project. Report N° 36373.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. El Salvador. Education Reform Project. Report N° 17415-ES.

World Bank (2007). Implementation Completion Report. El Salvador. Education Reform Project. Report N°ICR0000118.

GRANADA

World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Grenada. Basic Education Reform Project. Report N° 14945-GRD.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. Grenada. Basic Education Reform Project. Report N° 24023.

GUATEMALA

World Bank (1997). Project Appraisal Document. Guatemala. Basic Education Reform Project. Report N° 16534 GU.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Guatemala. Basic Education Reform Project. Report N° 27704.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. Guatemala. Second Social Investment Fund Project. Report N° 18244-GU.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Guatemala. Second Social Investment Fund Project. Report N° 29098-GU.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. Guatemala. Reconstruction and Local Development Project. Report N° 17194.

World Bank (2007). Implementation Completion Report. Guatemala. Reconstruction and Local Development Project. Report N° ICR000093.

GUIANA

World Bank (1996). Staff Appraisal Report. Guyana. Secondary School Reform Project. Report N° 14997-GUA.

World Bank (1995). Implementation Completion Report. Guyana. Secondary School Reform Project. Report N° 32723.

HAITI

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. Haiti. Fifth Education Project. Haiti 1.

World Bank (1996). Implementation Completion Report. Haiti. Fifth Education Project. Report N° 15401.

World Bank (1996). Implementation Completion Report. Haiti. Emergency Economic Recovery Credit. Report N°16166.

HONDURAS

World Bank (1981). Staff Appraisal Report. Honduras. Social Investment Fund Project. Report N° 9148-HO.

World Bank (1994). Implementation Completion Report. Honduras. Social Investment Fund Project. Report N° 13573.

World Bank (1992). Staff Appraisal Report. Honduras. Nutrition and Health Project. Report N° 11235-HO.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. Honduras. Nutrition and Health Project. Report N° 24429.

Banco Mundial. (1995). Informe de Evaluación Inicial. Honduras. Proyecto Escuela Morazanica. Reporte N° 13791-HO.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. Honduras. Basic Education. Report N° 24048.

World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Honduras. Third Social Investment Fund Project. Report N° 14181-HO.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Honduras. Third Social Investment Fund Project. Report N°19589.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. Honduras. Fourth Social Investment Fund Project. Report N° 17778-HO.

World Bank (2003). Implementation Completion Report. Honduras. Fourth Social Investment Fund Project. Report N° 25481.

World Bank (1999). Project Appraisal Document. Honduras. Interactive Environmental Learning and Science Promotion Project. Report N° 18452-HO.

World Bank (2006). Implementation Completion Report. Honduras. Interactive Environmental Learning and Science Promotion Project. Report N°35652.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Honduras. Hurricane Emergency Project. Report N°21455.

World Bank (2006). Project Performance Assessment Report. Honduras. Third Social Investment Fund Project and Fourth Social Investment Fund Project. Report N°36592.

World Bank (2000). Project Appraisal Document. Honduras. Fifth Social Investment Fund Project. Report N°21355-HO.

World Bank (2006). Implementation Completion Report. Honduras. Fifth Social Investment Fund Project. Report N° 37348-HO.

JAMAICA

World Bank (1993). Staff Appraisal Report. Jamaica. Reform of Secondary Education. Report N° 11534-JM.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Jamaica. Reform of Secondary Education. Report N° 22460.

World Bank (1996). Staff Appraisal Report. Jamaica. Student Loan Project. Report N° 15594-JM.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. Jamaica. Student Loan Project. Report N° 24912.

MÉXICO

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. Mexico. Decentralization and Regional Development Project for Disadvantaged States. Report N° 8786-ME.

World Bank (1996). Implementation Completion Report. Mexico. Decentralization and Regional Development Project for Disadvantaged States. Report N° 16229-ME.

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. Mexico. Primary Education Project. Report N° 9770-ME.

World Bank (1998). Implementation Completion Report. Mexico. Primary Education Project. Report N° 17303.

World Bank (1994). Staff Appraisal Report. Mexico. Second Decentralization and Regional Development Project. Report N° 13032-ME.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Mexico. Second Decentralization and Regional Development Project. Report N° 21708-ME.

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. Mexico. Third Technical Training Project. Report N° 9534-ME.

World Bank (1999). Implementation Completion Report. Mexico. Third Technical Training Project. Report N° 19541.

World Bank (1992). Staff Appraisal Report. Mexico. Initial Education Project. Report N° 10821-ME.

World Bank (1997). Implementation Completion Report. Mexico. Initial Education Project. Report N° 17192.

World Bank (1992). Staff Appraisal Report. Mexico. Labor Market and Productivity Enhancement Project. Report N° 11095-ME.

World Bank (1998). Implementation Completion Report. Mexico. Labor Market and Productivity Enhancement Project. Report N° 18759.

World Bank (1994). Staff Appraisal Report. Mexico. Second Primary Education Project. Report N° 12529-ME.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. Mexico. Second Primary Education Project. Report N° 24348.

World Bank (1994). Staff Appraisal Report. Mexico. Technical Education and Training Modernization Project. Report N° 13416-ME.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Mexico. Technical Education and Training Modernization Project. Report N° 30232.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. Mexico. Basic Education Development (PAREIB) Project. Report N° 17535-ME.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. Mexico. Basic Education Development Project. Report N° 24347.

World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Mexico. Program of Essential Social Services (PROSSE). Report N° 14392-ME.

World Bank (1999). Implementation Completion Report. Mexico. Program of Essential Social Services (PROSSE). Report N° 18850.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. Mexico. Knowledge and Innovation Project. Report N° 17896.

World Bank (2006). Implementation Completion Report. Mexico. Knowledge and Innovation Project. Report N° 35850-MX.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. Mexico. Higher Education Financing Project. Report N° 17174-ME.

World Bank (2007). Implementation Completion Report. Mexico. Higher Education Financing Project. Report N° ICR0000436.

World Bank (2000). Report and Recommendation of the President of the International Bank for Reconstruction and Development. Mexico. Structural Adjustment Loan. Report N° P 7400 ME.

World Bank (2003). Implementation Completion Report. Mexico. Structural Adjustment Loan. Report N° 26196.

NICARÁGUA

World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Nicaragua. Basic Education Project. Report N° 13705-NI.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Nicaragua. Basic Education Project. Report N° 22423.

World Bank (1998). Implementation Completion Report. Nicaragua. Second Social Investment Fund Project. Report N° 18657.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. Nicaragua. Third Social Investment Fund Project. Report N° 18476 NI.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Nicaragua. Third Social Investment Fund Project. Report N° 27375.

International Bank for Reconstruction and Development (1997). Project Appraisal Document. Nicaragua. Global Environment Trust Fund. Report N° 28361.

World Bank (2006). Implementation Completion Report. Nicaragua. Atlantic Biological Corridor Project. Report N° 35412.

World Bank (1999). Project Appraisal Document. Nicaragua. Second Basic Education Project. Report N° 19560-NI.

World Bank (2005). Implementation Completion Report. Nicaragua. Second Basic Education Project. Report N° 32447.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Nicaragua. Hurricane Emergency Project. Report N° 21456.

World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Nicaragua. Basic Education Project. Report N° 13705-NI.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Nicaragua. Basic Education Project. Report N° 22423.

PANAMÁ

World Bank (1996). Staff Appraisal Report. Panama. Basic Education Project. Report N° 15109-PAN.

World Bank (2003). Implementation Completion Report. Panama. Basic Education Project. Report N° 25769.

World Bank (1997). Project Appraisal Document. Panama. Social Investment Fund Project. Report N° 16614-PAN.

World Bank (2005). Implementation Completion Report. Panama. Social Investment Fund Project. Report N° 32715.

World Bank (2000). Project Appraisal Document. Panama. Second Basic Education Project. Report N° 20334-PAN.

World Bank (2010). Implementation Completion Report. Panama. Second Basic Education Project. Report N° ICR00001355.

PARAGUAI

World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Paraguay. Secondary Education Improvement Project. Report N° 14591-PA.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. Paraguay. Secondary Education Improvement Project. Report N° 24367.

World Bank (1996). Staff Appraisal Report. Paraguay. Maternal Health and Child Development Project. Report N° 15610-PA.

World Bank (2005). Implementation Completion Report. Paraguay. Maternal Health and Child Development Project. Report N° 30401.

PERU

World Bank (1994). Staff Appraisal Report. Peru. Primary Education Quality Project. Report N° 13426-PE.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Peru. Primary Education Quality Project. Report N° 23398.

SANTA LÚCIA

World Bank (1994). Staff Appraisal Report. Saint Lucia. Basic Education Reform Project. Report N° 13646-SLU.

World Bank (2001). Implementation Completion Report. Saint Lucia. Basic Education Reform Project. Report N° 21894.

TRINIDAD E TOBAGO

World Bank (1991). Staff Appraisal Report. Trinidad and Tobago. Education and Training for Youth Employment Project. Report N° 9065-TR.

World Bank (1998). Implementation Completion Report. Trinidad and Tobago. Education and Training for Youth Employment Project. Report N°18751.

World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Trinidad and Tobago. Basic Education Project. Report N°14865-TR.

World Bank (2003). Implementation Completion Report. Trinidad and Tobago. Basic Education Project. Report N°26870.

URUGUAI

World Bank (1994). Staff Appraisal Report. Uruguay. Basic Education Quality Improvement Project. Report N°12597-UR.

World Bank (2002). Implementation Completion Report. Uruguay. Basic Education Quality Improvement Project. Report N°23566.

World Bank (1998). Project Appraisal Document. Second Basic Education Quality Improvement Project. Report N°18122-UR.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Uruguay. Second Basic Education Quality Improvement Project. Report N°29878.

VENEZUELA

World Bank (1990). Staff Appraisal Report. Venezuela. Social Development Project. Report N°8941-VE.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Venezuela. Social Development Project. Report N°19838.

World Bank (1993). Staff Appraisal Report. Venezuela. Basic Education Project. Report N°12200-VE.

World Bank (2000). Implementation Completion Report. Venezuela. Basic Education Project. Report N°21179.

World Bank (1992). Staff Appraisal Report. Venezuela. National Parks Management Project. Report N°11208-VE.

World Bank (1994). Implementation Completion Report. Venezuela. National Parks Management Project. Report N°13813.

World Bank (1995). Staff Appraisal Report. Venezuela. Inparques Project. Report N°13974-VE.

World Bank (2004). Implementation Completion Report. Venezuela. Inparques Project. Report N°31024.

World Bank (2000). Project Appraisal Document. Venezuela. Millennium Science Initiative Project. Report N°19853.

World Bank (2005). Implementation Completion Report. Venezuela. Millennium Science Initiative Project. Report N°31731.

OECS

World Bank (2005). Implementation Completion Report. Organization of Eastern Caribbean States. Telecommunications Reform Project. Report N°31780.

LEGISLAÇÃO

CHILE. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°18.962. Ministerio de Educación, publicada el 10 de marzo de 1990. Disponível em <<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza/>>. Acesso em 21 de maio de 2013.

_____. Ley General de Educación N° 20.370. Ministerio de Educación de Chile, publicada em 12 de setembro de 2009, 28 p. Disponível em <<http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370/>>. Acesso em 21 de maio de 2013.

Apêndice 1. Tabelas históricas

Tabela 1. Chicago Boys que ocuparam importantes cargos na ditadura militar chilena (1973-1990)

Nome	Cargo no governo
Sergio de Castro	Assessor do ministro da Economia; ministro da Economia; ministro da Fazenda
Pablo Baraona	Assessor do ministro da Agricultura; presidente do Banco Central; ministro da Economia; ministro de Minas
Alvaro Bardón	Oficial de CORFO; presidente do Banco Central; vice-ministro da Economia; presidente do Banco do Estado
Rolf Lüders	Bi-ministro da Economia e da Fazenda
Sergio de la Cuadra	Presidente do Banco Central; ministro da Fazenda
Carlos Cáceres*	Presidente do Banco Central; ministro da Fazenda
Jorge Cauas*	Vice-presidente do Banco Central; ministro da Fazenda
Cristián Larroulet	Assessor da ODEPLAN; chefe de gabinete do ministro da Fazenda
Martín Costabal	Diretor de Orçamento
Jorge Selume	Diretor de Orçamento
Andrés Sanfuentes	Assessor do Banco Central; assessor da direção de Orçamento
José Luis Zabala	Chefe do Departamento de Estudos do Banco Central
Juan Carlos Méndez	Diretor de Orçamento
Alvaro Donoso	Ministro diretor da ODEPLAN
Alvaro Vial	Diretor do Instituto Nacional de Estadísticas (INE)
José Piñera	Ministro do Trabalho; ministro de Minas
Felipe Lamarca	Diretor do Serviço de Impostos (SII)
Hernán Büchi*	Supervisor bancário; vice-ministro da Saúde; ministro diretor da ODEPLAN, ministro da Fazenda
Alvaro Saieh	Assessor do Banco Central
Juan Villarzú	Diretor de Orçamento
Joaquín Lavín	Assessor da ODEPLAN
Ricardo Silva	Chefe Nacional de Contas do Banco Central
Juan Andrés Fontaine	Chefe do Departamento de Estudos do Banco Central
Julio Dittborn	Vice-diretor da ODEPLAN
María Teresa Infante	Assessora da ODEPLAN; vice-ministra de Seguridade Social; ministra do Trabalho
Miguel Kast	Ministro diretor da ODEPLAN; ministro do Trabalho; Vice-presidente do Banco Central

(*) Não estudaram na Escola de Chicago, mas subscreveram suas ideias.

Fonte: Elaboração própria a partir de Silva (1991).

Tabela 2. Lista de eventos de educação no Chile dos anos 1990

Lista de eventos de educação no Chile dos anos 1990		
Nome	Cidade e Data	Descrição
Simpósio latino-americano sobre assistência legal escolar	Santiago, 1989	Atividade organizada pela Junta Nacional de Auxílio Escolar e Bolsas (Junaeb) do Chile, para estabelecer uma rede de informação entre programas similares na região. A entidade chilena ficou responsável pela coordenação e difusão dessa rede.
Seminário “As reformas educacionais nas transições democráticas”	Santiago, 6-8/11/1989	Organizado pelo Instituto de Cooperação Ibero-americana (ICI) e pelo Programa Interdisciplinar de Investigaciones em Educación (PIIE) do Chile. Teve como objetivo refletir sobre a transição democrática em educação, tomando a experiência espanhola na análise da Argentina, Brasil e Uruguai.
Reuniões do Comitê Coordenador do projeto sobre propostas de estudos prospectivos	Santiago 16-17/04/1991; 23-24/05/1991; 28/09/1991; 09/10/1991; 05/12/1991	Formação de equipes de estudos prospectivos da OEI.
Ateliê “Planificação educacional e administração”	Santiago, 1-2/10/1991	Ateliê promovido por Orealc-Unesco.
II Curso Multinacional de Avaliação Educacional	1991	Curso organizado por Cpeip e apoiado pela OEA através de bolsas.
Reunião do Comitê Coordenador do projeto de estudos prospectivos	Santiago 06/04/1992; 08/05/1992	Preparação da reunião de consulta e de coordenação do grupo de trabalho sobre o estudo de base N°1: “A distribuição social de responsabilidades e atuações do desenvolvimento futuro da educação”.
Reunião sub-regional de consulta a especialistas dos países do Cone Sul e da Península Ibérica	Santiago, 13-17/07/1992	Teve como tema central a formação e capacitação docente, promovendo a I Oficina sub-regional sobre formação e capacitação docente dessas regiões. A Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) iniciou o Programa Ibero-americano de Ensino das Ciências e Matemática no Nível Médio – IBERCIMA –, um estudo sobre os currículos de ciência e matemáticas, como também da formação docente, materiais e instrumentos de apoio e atividades extracurriculares ¹⁵⁴ .
XVI Reunião Ordinária de Ministros do Convenio Andrés Bello	Santiago, 08/1992	Discussão sobre a avaliação do Convenio Andrés Bello.

¹⁵⁴ Descrição de IBERCIMA tomada de Cañas e Moreira (1992).

Lista de eventos de educação no Chile dos anos 1990		
Reunião de consulta e de coordenação do grupo de trabalho sobre o estudo de base N°3: “Qualidade e eficiência da educação”	Santiago, 12/1992	Estudos prospectivos da OEA.
I Reunião Sub-regional de consulta dos países do Cone Sul	Santiago, 20-22/07/1992; 14-16/06/1993	Educação e mundo do trabalho
Promedlac V	Santiago, 08-11/06/1993	Encontro organizado pela Unesco. As temáticas trabalhadas fazem referência a um novo estilo de desenvolvimento educacional, baseado em: dirigir a ação nos ministérios de educação – introduzindo a discriminação positiva, encorajando a inovação, provendo de incentivos para a participação das diferentes partes envolvidas, e medindo os resultados.
Reunião mundial do Conselho Internacional para a Ciência – e ICSU	Santiago, 03/08/10/1993	Reunião do ICSU (Unesco) com a presença do subdiretor geral de ciências exatas e naturais da Unesco, Adnan Badran.
Reunião Extraordinária de Ministros de Educação do Convenio Andrés Bello	Santiago, 10/1993	
Reunião <i>ad hoc</i> governamental de Avaliação do Convenio Andrés Bello	Santiago, 24-28/01/1994	
Conferencia internacional de comunicaciones Unesco	Santiago, 1994	
V Sessão da Comissão Mundial “Educação para o século XXI” ¹⁵⁵	Santiago, 26-30/09/1994	O encontro teve como temáticas centrais: educação, cidadania e democracia.

¹⁵⁵ O encontro do Chile foi o único realizado na América; as outras reuniões ocorreram em: Paris (Primeira Sessão, 2-4 de março de 1993 – métodos e temática de trabalho); Dakar (Segunda Sessão, 20-24 de setembro de 1993 – educação e desenvolvimento, financiamento e organização da educação); Paris (Terceira Sessão, 12-15 de janeiro de 1994 – educação e ciência); Vancouver (Canadá) (Quarta Sessão, 13-15 de abril de 1994 – professores e processos de ensino, educação ao longo da vida, multiculturalismo); Paris (Sexta Sessão, 6-10

Lista de eventos de educação no Chile dos anos 1990		
Oficina sub-regional sobre inovações curriculares para a democratização da educação nos países do Cone Sul	Santiago, 27-29/09/1994	Educação e democracia.
Seminário internacional sobre “Educação e Sociedade para o século XXI”	Agosto 1995	Atividade promovida pela ORI.
65° Reunião do Conselho Diretivo da OEI	Santiago 04/1995	
II Ibero-americana sobre cooperação em matéria de educação	Santiago 08-09/05/1995	Sobre a cooperação multilateral e bilateral em educação para estabelecer novas linhas de ação, otimizando os recursos financeiros e técnicos. Centrou-se em: - Programas sobre políticas educativas (consenso, administração, modernização, cobertura, qualidade). - Programas sobre melhoria técnico-pedagógica da educação (currículo, meios, supervisão etc.). - Programas de apoio à gestão (informação, documentação, bases de dados, publicações etc.); - Informação e análise de programas bilaterais. Participam do encontro: Unesco, OEA, OEI, CAB, CINTERFOR-OIT, Comunidade Econômica Europeia, Agência Espanhola de Cooperação Internacional, Agência de Cooperação Internacional (AGCI-Chile), Banco Mundial e BID.
II Reunião Ibero-americana sobre cooperação em matéria educacional	Santiago 9-10/05/1995	As temáticas abordadas foram: - Informação e análise dos programas de cooperação do âmbito educativo desenvolvidos na Ibero-América pelos organismos e agências internacionais de cooperação. - Programas de políticas educacionais (consenso, administração, planificação, modernização, qualidade, cobertura etc.). - Programas de melhoria técnico-pedagógica da educação (currículo, meios, supervisão etc.). - Programas de apoio à gestão (informatização, documentação, bases de dados, publicações etc.). - Informação e análise de programas desenvolvidos no marco de processos de integração de países ibero-americanos (União Europeia, Mercosul, Convenio

de fevereiro de 1995 – Cooperações Internacional); Tunis (Sétima Sessão, 22-25 de setembro de 1995 – educação e cultura); Nova Delhi (Oitava Sessão, 15-17 de janeiro de 1996, adoção do reporte final) (Unesco, 1996).

Lista de eventos de educação no Chile dos anos 1990		
		Andrés Bello, CECC etc.). - Projetos de cooperação das cúpulas ibero-americanas de chefes de Estado e governo. - Informação e análise de programas bilaterais e multilaterais desenvolvidos nos países ibero-americanos (AGCI, AECI/ICI etc.).
Seminário de especialistas sobre o tema "Educação e governabilidade"	Talca, 09-10/05/1996	Evento associado à VI Conferência Ibero-Americana de Educação (OEI).
I Reunião de coordenadores ibero-americanos e responsáveis de cooperação ibero-americana.	07/05/1996	AGCI.
III Reunião Americana de Infância e Políticas Sociais	Santiago, 08-09/08/1996	Reunião organizada pelo governo do Chile com apoio de Unicef. No primeiro dia do encontro, a Colômbia passa a Secretaria Pro Tempore ao governo do Chile, país que terá a responsabilidade do segmento dos temas de infância na região até 1998. Participam do encontro: ministros e especialistas em políticas sociais de 34 países do continente, organismos internacionais e observadores representantes da União Europeia, Espanha e organizações não governamentais internacionais.
VI Conferência Ibero-americana de Educação (OEI)	Concepción, 23-25/09/1996	Governabilidade democrática e governabilidade dos sistemas educativos.
Reunião de Chefes de Estado e de Governo (OEI)	Santiago e Viña del Mar, 10-11/11/1996	Aprovação de resoluções da VI Conferência Ibero-americana de Educação (OEI).
Simpósio sobre o futuro da universidade	Santiago 05/12/1996	Destaque à participação de: Lucien Mirhaud (conselho da ONU), Jaime Lavados Montes (Reitor da Universidade do Chile); Donald Ekong (Especialista residente, Fundação Ford, ex-presidente da Associação Africana de Universidades e membro do Conselho da ONU); Ingrid Moses (vice-reitor da Universidade de Canberra e membro do Conselho da ONU); Jose Joaquín Brunner (ministro secretário do Governo do Chile e membro do Conselho da ONU entre 1995-2001); Heitor Gurgulino de Souza (reitor da UNE).
II Conferência da América Latina e do Caribe sobre	Santiago, 03-04/04/1997	Evento organizado pela Secretaria Permanente do Sistema Econômico Latino-americano – SELA –, com a colaboração da Corporação de Fomento da

Lista de eventos de educação no Chile dos anos 1990		
Privatização		Produção do Chile (CORFO), a Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI) e o Banco Mundial.
I Encontro de Cooperação Internacional: Chile, País de Cooperação.	Santiago, 02-07/09/1997	
Oficina sobre Estatísticas Educacionais do Mercosul	Santiago, 13-17/10/1997	Temas tratados: situação das estatísticas educativas na região do Mercosul; sistemas de indicadores; instrumentos de planificação de base estatística; gestão de informação e investigação educacional. Patrocinadores: Unesco/ FORD/ Preal.
II Cúpula das Américas	Santiago, 18-19/04/1998	Preservação e fortalecimento da democracia, justiça e direitos humanos, integração econômica e livre comércio; erradicação da pobreza e da discriminação.
Reunión del Consejo de ministros	Santiago, 1998	
Reunión cumbre de ministros (delegación de expertos)	Santiago, 1998	
VIII Reunião Ordinária da OEI	Santiago, 27-28/11/1999	Eleição de Francisco José Piñón (Argentina) como Secretário General.
Multinacional de Evaluación Educacional	Santiago, 11-29/11/	OEA.

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de arquivos

Tabela 3. Lista de candidaturas chilenas nos organismos internacionais nos anos 1990

Candidato/a	Cargo	Ano	Organismo	Resultado
Pedro Henríquez	Secretário-geral	1994	Convenio Andrés Bello	Eleito
Pedro Henríquez	Secretário-geral	1996	Convenio Andrés Bello	Reeleito
Pedro Henríquez	Secretário-geral	2000-2001	Convenio Andrés Bello	Não eleito
Jorge Edwards	Membro	1993-1994	Grupo da América Latina e do Caribe (GRULAC-Unesco)	Eleito
Jorge Edwards	Presidência do Conselho	1995	Unesco	Não eleito
Ernesto Schiefelbein	Diretor		Orealc - Unesco	Nomeado
Jorge Allende	Assessor da Presidência		Unesco Paris	Nomeado
Raúl Allard	Presidente da Comissão executiva permanente		Conselho Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEA).	
Eugenio Rodríguez	Secretário-geral	1998	OEI	Não eleito
Guillermo Ramírez	Secretário-geral	1990	Convenio Andrés Bello	Não eleito
Arturo Navarro	Presidente (reeleição)	1993	Centro Regional para o fomento do livro na América Latina e no Caribe	
José J. Brunner	Membro	1995-2001	Conselho da Universidade das Nações Unidas	Eleito

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho em arquivos

Tabela 4. Publicações vinculadas ao Programa das 900 Escolas (1991-1994)

Título	Autor	Ano	Observações
Evaluación del Programa de las 900 Escuelas	Filp, Johanna et al.	1991	Publicado pelo CIDE.
Todos los niños aprenden. El programa de las 900 Escuelas: Programa de Mejoramiento de la Calidad en Escuelas Básicas de Sectores Pobres	Filp, Johanna	1992	Publicado pelo CIDE.
El Programa de las 900 Escuelas: Ejes de la Gestión y Evaluación de su impacto	Cardemil, Cecilia; Latorre, Marcela	1992	Publicado pela Unesco.
The 900 Schools Program: Improving the quality of primary schools in poverty areas of Chile	Filp, Johanna	1992	Seminário conjunto IIPPE/Orealc sobre “A gestão de inovações educacionais” (Santiago, 1992).
“Gastos y costos del Programa de las 900 Escuelas en el período enero 1999 – junio 1993”	Peirano, Claudia e McCMeekin, Robert W.	1994	Economista do Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales, ILADES. Funcionário do Banco Mundial em Economia e Educação. GAJARDO, Marcela (ed.). Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. Santiago: AGCI. Estudio sobre os gastos que significariam sua aplicação em outro país.
Pedagogia y gestión. Informe de Evaluación del Programa de las 900 Escuelas	Undurruga, Consuelo	1994	Ex-diretora do CIDE e professora da PUC.
Evaluación de los Talleres de Aprendizaje. La práctica educativa y su impacto en los participantes	Cardemil, Cecilia	1993	Publicado por Programa de las 900 Escuelas, Mineduc.
Atribuciones de sentidos y significados de los monitores a la propuesta de Talleres de Aprendizaje	Cardemil, Cecilia	1993	Publicado por Mineduc.
La práctica educativa de los Talleres de Aprendizaje. Una mirada desde la perspectiva de la evaluación para la toma de decisiones	Cardemil, Cecilia	1992	Publicado por Mineduc.
Juicios y caracterizaciones de los profesores sobre el Taller de Aprendizaje y los monitores	Cardemil, Cecilia	1993	Publicado por Mineduc.
El Taller de Aprendizaje visto por los niños y niñas	Cardemil, Cecilia	1992	Publicado por Mineduc.

Título	Autor	Ano	Observações
participantes: sus atribuciones y juicios			
Juicios y caracterizaciones de las madres sobre el Taller de Aprendizaje. Una evaluación para la toma de decisiones	Cardemil, Cecilia	1993	Publicado por Mineduc.
El proceso pedagógico en el aula. Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Vol 3	Cardemil, Cecilia	1991	Publicado pelo CIDE.
Capacitación de supervisores y perfeccionamiento docente. Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Vol. 2	Edwards, Verónica; Assaél, Jenny; Egaña, Loreto	1991	Publicado por PIIE.
The 900 Schools Program: Improving the Quality of PRimary Schools in Emoverished Areas of Chile	Filp, Johanna	1993	Publicado por IIEP-Paris.
Programa de las 900 Escuelas	García-Huidobro, Juan Eduardo	1990	Publicado pela Revista de Educación, Mineduc.
Evaluación del rendimiento escolar, Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Col. 1	Latorre, Marcela	1991	Publicado pelo CIDE.
Percepción de supervisores, directores y profesores. Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Vol. 4	Mayorga, Lilina	1991	Publicado pelo CIDE.

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho em arquivos

Tabela 5. Participação de Juan Prawda e Luis Pisani em projetos do Banco Mundial nos anos 1990 na América Latina

Projeto	País	Ano	Luis Pisani	Juan Prawda
Projeto de Melhoria do Ensino Fundamental	Chile	1991	Gerente de projeto	Especialista em Educação
Projeto de Desenvolvimento Social I: Educação e Treinamento	Equador	1991	Especialista em Educação	-
Projeto de Reforma do Ensino Médio	Jamaica	1993	-	Peer Review
Projeto de Ensino Fundamental	Venezuela	1993	-	Especialista em Educação
Projeto de Nutrição e Saúde	Honduras	1993	Autor de relatório final	-
Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental	Uruguai	1994	Especialista em Educação	Gerente de projeto
Projeto de Descentralização e Melhoria do Ensino Médio	Argentina	1994	Gerente de projeto (I)	Gerente de projeto (F)
Projeto de Ensino Técnico e Modernização da Formação	México	1994	Peer Review	Gerente de projeto
Projeto de Ensino Primário	México	1994	Peer Review	-
Projeto de Melhoria do Ensino Médio	Chile	1995	Especialista em Educação	Gerente de projeto
Projeto de Ensino Básico	Nicarágua	1995	Peer Review	-
Projeto de Descentralização e Melhoria do Ensino Médio	Argentina	1996	Oficial principal de operações	Gerente de projeto
Projeto de Saúde e Nutrição Materna e Infantil	Argentina	1997	-	Autor de relatório final
Projeto de Reforma Provincial – Salta	Argentina	1997	Especialista em Educação	-
Projeto de Reforma Provincial – Tucuman	Argentina	1997	Especialista em Educação	-
Projeto de Ensino Médio III	Argentina	1998	Oficial principal de operações	Gerente de projeto e autor de relatório final
II Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental	Uruguai	1998	-	Peer Review
Projeto de Fortalecimento da Qualidade e Equidade da Educação	Bolívia	1998	Former Manager	-
Projeto de Ensino Fundamental	Nicarágua	1999	Peer Review	-
II Projeto de Ensino Médio Província de Buenos Aires	Argentina	2000	Especialista em Educação	Especialista em Educação
Projeto de Ensino Rural	Colômbia	2000	Autor de relatório final	-
Projeto de Ensino Básico	Panamá	2000	-	Autor de relatório final

Tabela 6. Assessorias do Chile em países da América Latina – 1998

País	Tipo de Assessoria	Financiamento
Bolívia	Durante uma semana um especialista do Simce assessorou o sistema de avaliação do país.	Ministério da Educação da Bolívia
	Durante duas semanas, distribuídas durante o ano, um técnico em capacitação em ensino infantil assessorou o Ministério da Educação da Bolívia.	Banco Mundial
	Durante uma semana um especialista em estimulação leitora assessorou o Programa Bolívia Lee.	Banco Mundial
	Durante duas semanas dois especialistas em reforma educacional assessoraram o Ministério da Educação, especificamente em matérias de ensino rural e ensino infantil.	Banco Mundial
	Durante uma semana especialistas em desenho curricular em ensino geral assessoraram o Programa Nacional de Desenvolvimento Integral da Criança.	Banco Mundial
Colômbia	Durante uma semana um especialista em ensino infantil assessorou a Direção de Ensino Infantil do Ministério da Educação.	Banco Mundial
Equador	Durante uma semana um especialista em alfabetização assessorou a equipe de consultores do ministro da Educação.	Cooperação Técnica Alemã (GTZ)
Nicarágua	Durante uma semana um especialista em ensino infantil assessorou o projeto de reforma educacional do Ministério da Educação.	Banco Mundial
México	Durante uma semana um especialista do MECE rural assessorou o Projeto de Educação do Estado de Coahuila.	Unicef
	Um especialista do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisas Pedagógicas (Mineduc) assessorou uma pesquisa sobre analfabetismo funcional da OEA.	Organização dos Estados Americanos
Panamá	Durante duas semanas um especialista em ensino infantil assessorou a equipe de consultores do ministro da Educação.	Ministério da Educação do Panamá
	Durante três semanas um especialista do Programa “Educa a tu Hijo” assessorou especialistas de ensino infantil.	Banco Mundial
	Durante uma semana um especialista da coordenação nacional do MECE assessorou o ministro e diretores superiores do Ministério da Educação do Panamá.	Banco Mundial
Paraguai	Durante uma semana um especialista em alfabetização assessorou o Departamento Coordenador de Educação Bilíngue no marco do Programa de Educação Bilíngue do país.	Banco Interamericano de Desenvolvimento
	Durante uma semana um especialista em capacitação em didática da matemática assessorou o Departamento Coordenador de Educação Bilíngue no marco do Programa de Educação Bilíngue do país.	Banco Interamericano de Desenvolvimento

País	Tipo de Assessoria	Financiamento
	Durante uma semana um especialista da coordenação nacional e um diretor de planejamento do MECE assessoraram o ministro e diretores superiores do Ministério de Educação de Paraguai.	Banco Mundial
Peru	Durante uma semana um especialista da coordenação nacional do MECE assessorou o ministro e diretores superiores do Ministério da Educação do país.	Banco Mundial
Bolívia, México, Paraguai	Um especialista do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisas Pedagógicas (Mineduc) assessorou o Projeto Multinacional de Educação e Trabalho (PMET).	Organização dos Estados Americanos
Panamá, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia	Um especialista em inovações educacionais e um especialista do MECE rural participaram da formação em inovações educacionais num curso de formação realizado em Santiago.	Convenio Andrés Bello
Colômbia, México, Argentina, Uruguai	Um especialista do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisas Pedagógicas (Mineduc) e um especialista do MECE ofereceram um curso em administração educacional, no marco do Programa Ibero-americano de Cooperação para a Modernização de Administradores da Educação (IBERMADE). O curso aconteceu em Santiago.	Mineduc Chile
Colômbia, México, Argentina, Uruguai	Um especialista do MECE ofereceu um curso em ensino técnico no marco do Programa de Cooperação Ibero-Americana para o Desenho da Formação Profissional (IBERFOP). Os países destinatários do curso foram: Colômbia, México, Argentina, Uruguai. O curso aconteceu em Santiago.	Mineduc Chile

Fonte: Elaboração própria a partir do documento “Asesorías realizadas por el gobierno de Chile ORI” (vol. 54214). Arquivo Nacional, Ministério da Educação do Chile – Oficina de Relaciones Internacionales O.R.I.

Apêndice 2. Reconstrução histórica da instalação das ciências sociais na América Latina

Trindade (2004) faz uma reconstrução do processo de instalação e expansão das ciências sociais na América Latina, descrevendo as seguintes fases – com justaposições:

- *Instalação (1930-1940)*. Destaca o surgimento das primeiras instituições universitárias no Brasil (Escola Livre de Sociologia e Política e a Universidade de São Paulo – USP); no México (Instituto de Investigações Sociológicas, Casa Espanha, antecedente imediato do Colégio de México e seu Centro de Estudos Históricos); e Argentina (Colegio Libre de Estudios Superiores).
- *Institucionalização do ensino e da pesquisa em sociologia (década de 1950)*. Fase protagonizada por “sociólogos de cátedra” ligados ainda ao ensino da sociologia. Houve a criação de instituições no México (Escola Nacional de Ciências Políticas); Chile (Flacso e o Instituto de Investigações Sociais da Universidade do Chile); Argentina (Instituto de Sociologia da Universidade de Buenos Aires); Brasil (abertura de doutorado na USP). Destacam-se sociólogos como Pablo González Casanova e Gino Germani, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni.
- *Circulação internacional (décadas de 1950 e 1960)*. Economistas e cientistas sociais iniciam um intercâmbio, dado o contexto dos novos exílios políticos e outras relações buscadas voluntariamente. Raúl Prebisch e Celso Furtado dão lugar ao pensamento de centro-periferia elaborado pela Cepal, enquanto o da Flacso estabeleceu uma forte relação com a Europa e os Estados Unidos – através da participação de professores europeus como Peter Heinz, Lucien Brams e Johan Galtung e pelos convênios de intercâmbio com a École Pratique des Hautes Études de Paris, a Universidade de Carolina do Norte e a Universidade de Chicago. A presença destes organismos e seus líderes intelectuais fortaleceu sem dúvida a consolidação do âmbito da formação de sociólogos e economistas nas universidades

chilenas. Especial destaque tem o caso de Prebish, que era também professor da Escola de Economia da Universidade do Chile (PURYEAR, 1994).

Nessa fase a sociologia científica começa a se institucionalizar, com Eduardo Hamuy, Hernan Godoy e Raul Samuel, a partir da criação do Instituto de Sociologia da Universidade do Chile (PURYEAR, 1994). Em 1959 fora fundada a Escola de Sociologia da Pontifícia Universidade Católica do Chile, incluindo professores da Bélgica, Holanda e França. Um primeiro estudo com participação internacional foi realizado no Chile em 1956, em associação entre o Instituto de Sociologia e o Centre d'Études Sociologiques de Paris, com a atuação de Alain Touraine, Jean Daniel Reynaud, Lucien Brams e Torcuato Di Tella.

- *Expansão e institucionalização na América Latina (1960-1970)*. Santiago novamente se estrutura como um lugar de encontro. O exílio de brasileiros no Chile, durante os anos 1960, possibilitou encontros político-acadêmicos de grande relevância para o desenvolvimento político posterior. Por exemplo, Paulo Renato Souza obteve seu mestrado na Universidade do Chile (1970), Fernando Henrique Cardoso foi professor do Ilpes-Cepal em Santiago (1964-1967), enquanto Simon Schwartzmann obteve seu mestrado na Flacso Chile (1962-1963). Nesse contexto desenvolveram-se relações políticas com chilenos como Ricardo Lagos, Sergio Bitar e José Joaquín Brunner. Além disso, fundaram-se alguns organismos que buscaram produzir conhecimento sobre a América Latina, como a Associação Latino-Americana de Sociologia (ALAS), em 1950, a Associação Sociológica Argentina (1960) e o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso). O Clacso foi fundado na Colômbia e sediado em Buenos Aires; teve um papel de federalização de centros de pesquisa. O Clacso vinculou cientistas sociais como: Gino Germani (Italia-Argentina), Enrique Oteiza (Argentina), Raul Prebich (Argentina), Enrique Iglesias (Uruguai), Hélio Jaguaribe (Brasil), Júlio Barbosa (Brasil), Luis Lander (Venezuela), Orlando Fals Borda (Colômbia), Luiz Ratinoff (Chile), Victor Urquidi (México), Rodolfo Stavenhagen (México), José Matos Mar (Peru), Fernando Henrique Cardoso (Brasil), Ricardo Lagos (Chile), Edelberto Torres Rivas (Guatemala) e Juárez Brandão Lopes (Brasil) (TRINDADE, 2004).

Esta entidade empreende, entre 1974 e 1982, um curso latino-americano avançado em sociologia rural itinerante, e depois programas doutorais sediados em Santiago, Buenos Aires, Rio de Janeiro e São Paulo, os quais, porém, não são efetivados devido ao golpe de Estado do Chile.

Apêndice 3. Mecânica de operação dos projetos do Banco Mundial

Há diversos momentos na instalação dos projetos do Banco Mundial. O marco de um projeto do Banco Mundial é desenvolvido a partir de uma visita de uma equipe do banco ao país, estabelecendo um diálogo estratégico com o governo, determinando eixos possíveis de trabalho conjunto segundo as ênfases de políticas de cada país para um período de três a cinco anos – este marco é atualizado a cada ano.

Uma vez realizada esta primeira fase, inicia-se uma segunda, de identificação de possíveis projetos por setores, para os quais o banco dispõe de diversas ações como: nomeação de especialistas do seu *staff* para o desenho de projetos específicos; contratação de consultores externos; viagens de estudo para visitar experiências e projetos em andamento; reuniões de coordenação com outras agências de cooperação; e organização de eventos. Para a América Latina, essa coordenação implica um ordenamento dos apoios financeiros – doações ou empréstimos – entregues por agências de cooperação de países europeus e norte-americanos, como também do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Assim, as partes concebem um esboço de um marco lógico, objetivos, componentes do projeto e uma estimativa de custos.

O processo de negociação do conteúdo do projeto pode demorar de seis a 12 meses – implicando várias revisões do acordo de empréstimo –, culminando com um encontro de uma semana entre as duas partes em Washington, para finalmente assinarem o empréstimo. No relato de nossos entrevistados, as equipes de negociação nacionais são compostas por funcionários dos ministérios da Fazenda e do setor específico. É relevante notar que, nos projetos de educação examinados nesta pesquisa, o diálogo da negociação principal dos empréstimos foi estabelecido no Ministério da Fazenda, órgão que na distribuição de relações internacionais do país era o responsável por representar o Chile ante o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (ARTAZA, 2012).

Nas negociações, a forte presença de economistas nos ministérios da Fazenda e Economia formados em universidades americanas provavelmente gerou uma linguagem comum entre eles e os organismos internacionais de financiamento.

Podemos identificar neste ponto um elemento de tensão entre as lógicas econômicas e educacionais ou pedagógicas, tanto entre os ministérios do governo quanto dentro dos

mesmos bancos. Nos diversos projetos encontramos essas duas linguagens misturadas, às vezes dando importância aos indicadores de desenvolvimento dos projetos, outras aos processos qualitativos associados a eles. No final desta etapa, o documento de identificação do projeto – o *Project appraisal document* – é convertido num documento técnico do tipo contrato de empréstimo, é revisado e, em seguida, passa à fase de avaliação e aprovação.

A aprovação final dos empréstimos atravessa a burocracia do Banco Mundial, incluindo a revisão dos projetos por parte de gerentes de projetos de outras regiões, a organização de seminários internos de discussão destes e finalmente a apresentação do projeto no conselho principal do banco, o qual determina a aprovação para dar curso à assinatura e, finalmente, ao primeiro pagamento e à execução.

A fase de execução do projeto implica a constituição de uma unidade encarregada de conduzir o desenvolvimento do projeto no país, em termos de contraparte. Em muitos países, essa unidade de coordenação para os projetos na área de educação esteve localizada fora da estrutura formal dos ministérios de Educação (CONCHA, 2005).

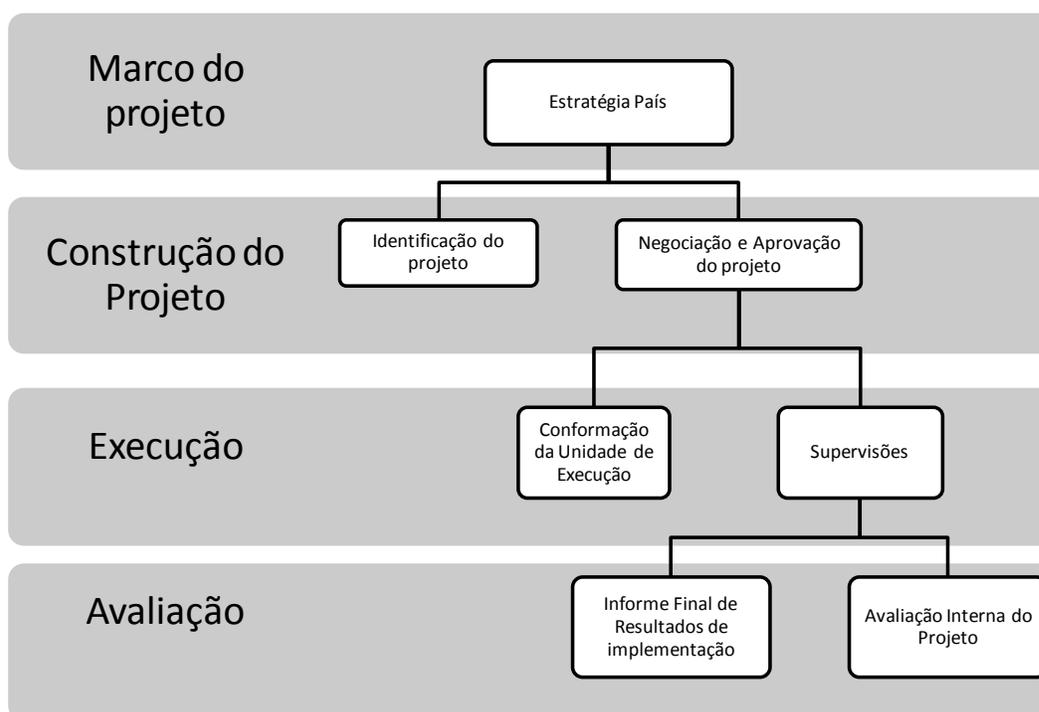
O acompanhamento do empréstimo por parte do Banco Mundial é feito por missões de supervisão, formadas por membros do *staff* permanentes do banco e consultores externos especializados nas temáticas específicas dos projetos. As visitas são efetuadas duas vezes por ano em países onde os projetos se desenvolvem corretamente, mas aumentam no caso de projetos problemáticos. Finalizadas as visitas, o Banco Mundial e a unidade de coordenação elaboram um relatório de supervisão do estado da implementação (o ajuda memória), que consigna as atividades contidas nas visitas das equipes do Banco Mundial – considerando as reuniões com a unidade de coordenação, as entrevistas com funcionários dos ministérios da Fazenda e da Educação no caso dos projetos referidos nesta pesquisa –, as equipes participantes, as observações da missão do Banco, incluindo a análise de cada componente do projeto e as recomendações de mudanças nos pontos detectados como fracos. Estas ajudas memórias são elaboradas pelo Banco Mundial, mas revisadas e complementadas pelas equipes nacionais.

A avaliação está presente na fase de execução através das supervisões já mencionadas, porém a finalização do projeto significa a elaboração de um informe – *Implementation Completion Report* (IRC) –, que faz uma análise de todos os componentes do projeto, estimando o seu nível de sucesso – incluindo a avaliação do próprio

desempenho do *staff* do banco. Dentro desse informe, os governos têm um espaço reservado para suas próprias observações e avaliações de satisfação a respeito dos resultados dos projetos. Esse documento continua a percorrer instâncias de revisão internas do banco – realizadas principalmente pelo Departamento de Avaliação de Operações e a Controladoria de Projetos do Banco.

No seguinte diagrama mostramos as diversas fases pelas quais cada projeto do Banco Mundial tem de passar.

Esquema 7. Fases dos projetos do Banco Mundial



Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas realizadas

Apêndice 4. Outros projetos do Banco Interamericano de Desenvolvimento no Chile (1990-2000)

No nível universitário

- Assessoria na vinculação universidade-empresa (1993, US\$ 20 mil). Este projeto procurou melhorar a vinculação universidade-empresa e introduzir na formação universitária as metas de fortalecer a capacidade empreendedora e base tecnológica.
- Apoio ao Centro Interdisciplinar de Análise de Políticas Públicas (1993, US\$ 30 mil). Este apoio buscava incrementar, através das atividades desse centro, a eficiência do setor público, melhorando o nível de qualificação dos funcionários públicos.
- Cidade Universitária da Universidade do Chile (1994, US\$ 30 mil). O foco deste projeto foi a assistência do BID na elaboração de um plano de desenvolvimento da cidade universitária.
- Formação de um programa de pós-graduação em ordenamento territorial (1993, US\$ 30 mil). O projeto procurou formular e executar um programa de formação de pós-graduação em ordenamento, gestão e administração territorial, além de estudar a factibilidade de instalar um programa nacional junto a universidades regionais e com o Ministério de Planificação e Cooperação e a Subsecretaria de Desenvolvimento Regional.

Em capacitação laboral

- Capacitação em gestão tecnológica (1990, US\$ 20 mil). Este projeto teve como objetivo facilitar aos técnicos o acesso a experiências de relação universidade-empresa, mecanismos de transferências tecnológicas, parques tecnológicos e incubadoras de projetos.
- Programa de capacitação laboral (1992; US\$ 40 milhões). Este programa de capacitação esteve dirigido à população de baixa renda para facilitar sua competitividade no mercado laboral. Desenvolveram-se quatro subprogramas: a)

capacitação e experiência laboral em empresas; b) aprendizagem com alternância; c) capacitação para o trabalho independente; e d) formação e capacitação de jovens.

- Inserção laboral da população cega (2000, US\$ 50 mil). Este projeto procurou contribuir à inserção laboral da população cega do Chile, Argentina e Uruguai, fortalecendo as organizações de cegos participantes.

No desenvolvimento municipal

- Programa de investimento múltiplo no desenvolvimento local III (1994, US\$ 75 milhões). O programa financiou projetos locais dirigidos à população de baixa renda nos âmbitos de saúde, educação, rodovias urbanas e rurais, saneamento e eletrificação rural.

Apêndice 5. Roteiros de entrevistas

Roteiro dirigido a ex-funcionários do Ministério da Educação do Chile

Experiência pessoal

Qual tem sido sua trajetória acadêmica e profissional e como chegou a trabalhar no Ministério da Educação do Chile?

Qual era sua relação com as políticas chilenas dos anos 1990?

Imagem da reforma educacional chilena na América Latina

Que imagem projetava o Chile, para você, nos anos 1990 a respeito de suas políticas educacionais?

Você poderia descrever mudanças significativas na imagem chilena no transcurso dessa década?

Os organismos internacionais participaram da disseminação dessa imagem das políticas chilenas no exterior? Que organismos? De que forma?

Considera que o Chile se converteu num “modelo” educacional para América Latina? (se a resposta for positiva, em que sentido?)

Ações de disseminação do Mineduc reforma educacional chilena na América Latina

Que ações desenvolveu o Ministério da Educação do Chile para disseminar sua reforma educacional na América Latina? (indagar por comissões de trabalho, acordos de cooperação, assessorias, participação em cúpulas de ministros de educação e outros eventos).

Como caracterizaria cada uma dessas ações?

Que países foram os que maior relevância deram à reforma educacional chilena? Que tipo de informação, temáticas e colaborações solicitavam?

Que fatores foram relevantes para que as políticas chilenas pudessem se disseminar?

Relação do Chile com os organismos internacionais e ações de disseminação de políticas

Como caracterizaria a relação do Chile com os organismos financeiros internacionais?

Como caracterizaria a relação do Chile com organismos como a Unesco?

Que políticas, experiências ou características das políticas educacionais chilenas eram mais atrativas para os organismos internacionais ou outros países da região em geral?

Que ações empreenderam os bancos para disseminar as políticas educacionais do Chile?

Você participou de missões de disseminação de políticas? (contextos, características, avaliação geral)

Efeitos da difusão da reforma educacional na América Latina

De que forma a reforma educacional chilena foi recebida pelos diversos países?

Tem alguma apreciação sobre o efeito que tiveram as políticas chilenas na formulação, implementação ou avaliação de políticas educacionais na América Latina?

Sugestões para o desenvolvimento da pesquisa

Você tem sugestões para o desenvolvimento da pesquisa? (pessoas para entrevistar, literatura do tema, documentação específica)

Roteiro dirigido a ex-funcionários da Unesco-Orealc

Experiência pessoal

Qual tem sido sua trajetória acadêmica e profissional e como chegou a trabalhar na Unesco-Orealc?

Qual foi sua relação com as políticas chilenas dos anos 1990?

Imagem da reforma educacional chilena na América Latina

Que imagem projetava o Chile, para você, nos anos 1990 com relação a suas políticas educacionais?

Você poderia descrever mudanças significativas na imagem chilena no transcurso dessa década?

Os organismos internacionais participaram da disseminação dessa imagem das políticas chilenas no exterior? Que organismos? De que forma?

Considera que o Chile se converteu num “modelo” educacional para a América Latina? (se for afirmativa sua resposta, em que sentido?)

Ações de disseminação da Unesco-Orealc das políticas educacionais do Chile na América Latina

Que ações desenvolveu a Unesco-Orealc para disseminar suas reformas políticas educacionais na América Latina? (indagar por instâncias ou modalidades de disseminação, projetos específicos de parceria).

Como caracterizaria cada uma dessas ações?

Você poderia falar da existência de uma demanda por conhecer as reformas e políticas educacionais do Chile? Que tipo de informação, temáticas e colaborações solicitavam?

Que fatores foram relevantes para que as políticas chilenas pudessem se disseminar?

Relação da Unesco-Orealc com os organismos internacionais e ações de disseminação de políticas

Como caracterizaria a relação da Unesco com os organismos financeiros internacionais?

Pode descrever a existência de redes de políticas na região? (de que tipo, que ações desenvolviam, que papel desempenharam os chilenos nessas redes)

Como caracterizaria a relação do Chile com organismos como os bancos?

Que políticas, experiências ou características das políticas educacionais chilenas eram mais atrativas para os organismos internacionais ou outros países da região em geral?

Efeitos da difusão da reforma educacional na América Latina

De que forma a reforma educacional chilena foi recebida pelos diversos países?

Tem alguma apreciação sobre o efeito que tiveram as políticas chilenas na formulação, implementação ou avaliação de políticas educacionais na América Latina?

Sugestões para o desenvolvimento da pesquisa

Você tem sugestões para o desenvolvimento da pesquisa? (pessoas para entrevistar, literatura do tema, documentação específica)

Roteiro dirigido a funcionários e ex-funcionários do Banco Mundial

Experiência pessoal

Qual tem sido sua trajetória acadêmica e profissional e como chegou a trabalhar no Banco Mundial?

Qual foi sua participação como funcionário do Banco Mundial em relação aos projetos MECE durante os anos 1990 no Chile?

Como caracterizaria o contexto da formulação de políticas no Chile nessa década?

Como avalia a equipe chilena de formulação e negociação de políticas do Mineduc do Chile?

Imagem da reforma educacional chilena na América Latina

Que imagem projetava o Chile, para você, nos anos 1990 a respeito de suas políticas educacionais?

Você poderia descrever mudanças significativas na imagem chilena no transcurso dessa década?

Considera que o Chile se converteu num “modelo” educacional para a América Latina? (se for afirmativa sua resposta, em que sentido?)

Ações de disseminação do Banco Mundial das políticas educacionais do Chile na América Latina

Que ações desenvolveu o Banco Mundial para disseminar as políticas educacionais chilenas na América Latina? (indagar por instâncias ou modalidades de disseminação, projetos específicos de parceria).

Você participou diretamente de ações de disseminação das políticas educacionais do Chile? Como caracterizaria cada uma dessas ações?

Você poderia falar da existência de uma demanda por conhecer as reformas e políticas educacionais do Chile? Que tipo de informação, temáticas e colaborações solicitavam?

Que tipo de análise existia entre os outros funcionários do Banco Mundial sobre as políticas chilenas? (sob que forma ocorria essa análise: dinâmicas de trabalho internas de análise)

Que fatores foram relevantes para que as políticas chilenas pudessem se disseminar?

Relação do Banco Mundial com os organismos internacionais e ações de disseminação de políticas

Como caracterizaria a relação do banco com outros organismos internacionais? (BID, Unesco etc.).

Que políticas, experiências ou características das políticas educacionais chilenas eram mais atrativas para os organismos internacionais ou outros países da região em geral?

Efeitos da difusão da reforma educacional na América Latina

De que forma a reforma educacional chilena foi recebida pelos diversos países?

Tem alguma apreciação sobre o efeito que tiveram as políticas chilenas na formulação, implementação ou avaliação de políticas educacionais na América Latina?

Sugestões para o desenvolvimento da pesquisa

Você tem sugestões para o desenvolvimento da pesquisa? (pessoas para entrevistar, literatura do tema, documentação específica)

Roteiro dirigido a funcionários e ex-funcionários do Banco Interamericano de Desenvolvimento

Experiência pessoal

Qual tem sido sua trajetória acadêmica e profissional e como chegou a trabalhar no Banco Interamericano de Desenvolvimento?

Qual foi sua relação com as políticas chilenas durante os anos 1990?

Como caracterizaria o contexto da formulação de políticas no Chile nessa década?

Como avalia a equipe chilena de formulação e negociação de políticas do Mineduc do Chile?

Imagem da reforma educacional chilena na América Latina

Segundo sua opinião, que imagem projetava o Chile nos anos 1990 a respeito de suas políticas educacionais?

Você poderia descrever mudanças significativas na imagem chilena no transcurso dessa década?

Considera que o Chile se converteu num “modelo” educacional para a América Latina? (se for afirmativa sua resposta, em que sentido?)

Ações de disseminação do Banco Mundial das políticas educacionais do Chile na América Latina

Que ações desenvolveu o BID para disseminar políticas educacionais na América Latina? (Chile teve um lugar de relevância? Indagar por instâncias ou modalidades de disseminação, projetos específicos de parceria).

Você participou diretamente de ações de disseminação das políticas educacionais do Chile?

Como caracterizaria cada uma dessas ações?

Você poderia falar da existência de uma demanda por conhecer as reformas e políticas educacionais do Chile? Que tipo de informação, temáticas e colaborações solicitavam?

Que tipo de análise existia entre os outros funcionários do BID sobre as políticas chilenas? (sob que forma ocorria essa análise: dinâmicas de trabalho internas de análise)

Que fatores foram relevantes para que as políticas chilenas pudessem se disseminar?

Relação do BID com os organismos internacionais e ações de disseminação de políticas

Como caracterizaria a relação do banco com outros organismos internacionais? (Banco Mundial, Unesco etc.)

Que políticas, experiências ou características das políticas educacionais chilenas eram mais atrativas para os organismos internacionais ou outros países da região em geral?

Efeitos da difusão da reforma educacional na América Latina

De que forma a reforma educacional chilena foi recebida pelos diversos países?

Tem alguma apreciação sobre o efeito que tiveram as políticas chilenas na formulação, implementação ou avaliação de políticas educacionais na América Latina?

Sugestões para o desenvolvimento da pesquisa

Você tem sugestões para o desenvolvimento da pesquisa? (pessoas para entrevistar, literatura do tema, documentação específica)

Roteiro dirigido a funcionários do Preal

Experiência pessoal

Qual tem sido sua trajetória acadêmica e profissional e como chegou a trabalhar no Preal?

Qual foi sua relação com as políticas chilenas durante os anos 1990?

Como caracterizaria o contexto da formulação de políticas no Chile nessa década?

História do Preal

Como nasceu o Preal? Quais foram os objetivos de sua criação?

Quais são as modalidades de trabalho do Preal?

Que relação se estabeleceu entre os Estados Unidos, suas políticas educacionais e o trabalho do Preal?

Qual é a relação do Preal com o Chile?

Imagem da reforma educacional chilena na América Latina

Segundo sua opinião, que imagem projetava o Chile nos anos 1990 a respeito de suas políticas educacionais?

Você poderia descrever mudanças significativas na imagem chilena no transcurso dessa década?

Considera que o Chile se converteu num “modelo” educacional para a América Latina? (se for afirmativa sua resposta, em que sentido?)

Ações de disseminação do Preal das políticas educacionais chilenas na América Latina

Que ações desenvolveu o Preal para disseminar políticas educacionais chilenas na América Latina? (indagar por instâncias ou modalidades de disseminação, projetos específicos de parceria).

Você participou diretamente de ações de disseminação das políticas educacionais do Chile? Como caracterizaria cada uma dessas ações?

Você poderia falar da existência de uma demanda por conhecer as reformas e políticas educacionais do Chile? Que tipo de informação, temáticas e colaborações solicitavam?

Que fatores foram relevantes para que as políticas chilenas pudessem se disseminar?

Relação do Preal com os organismos internacionais e ações de disseminação de políticas

Como caracterizaria a relação do banco com outros organismos internacionais? (BID, Banco Mundial, Unesco etc.).

Que políticas, experiências ou características das políticas educacionais chilenas eram mais atrativas para os organismos internacionais ou outros países da região em geral?

Efeitos da difusão da reforma educacional na América Latina

De que forma a reforma educacional chilena foi recebida pelos diversos países?

Tem alguma apreciação sobre o efeito que tiveram as políticas chilenas na formulação, implementação ou avaliação de políticas educacionais na América Latina?

Sugestões para o desenvolvimento da pesquisa

Você tem sugestões para o desenvolvimento da pesquisa? (pessoas para entrevistar, literatura do tema, documentação específica)

Roteiro dirigido a ex-funcionários dos ministérios ou secretarias da Educação do Brasil, Argentina e Paraguai

Experiência pessoal

Qual tem sido sua trajetória acadêmica e profissional e como chegou a trabalhar no Ministério ou Secretaria da Educação?

Você teve algum tipo de contato direto com as políticas chilenas nos anos 1990?

Situação educacional do país

Quais eram as problemáticas mais relevantes da educação de seu país nos anos 1990?

Qual foi a relação do país com os bancos e seus projetos nos anos 1990?

Que relações manteve o país com outros organismos como a Unesco e o Preal?

Imagem da reforma educacional chilena na América Latina

Segundo sua opinião, que imagem projetava o Chile nos anos 1990 a respeito de suas políticas educacionais?

Considera que o Chile se converteu num “modelo” educacional para a América Latina? (se for afirmativa sua resposta, em que sentido?)

Disseminação das políticas educacionais chilenas na América Latina

Você identifica a influência de políticas e de organismos ou reformadores chilenos/as na formulação de políticas de seu país ou província/estado? (Através de que canais, papel dos organismos internacionais)

Através de que canais vocês tomavam conhecimento das políticas chilenas? (identificar instâncias formais e informais)

Vocês solicitaram a assistência específica de consultores do Chile? (se for afirmativa a resposta, em que enquadramento, áreas de políticas)

Que fatores relevantes das políticas chilenas eram interessantes para a realidade de seu país, província ou estado?

Efeitos da difusão da reforma educacional na América Latina

Tem alguma apreciação sobre o efeito que tiveram as políticas chilenas na formulação, implementação ou avaliação de políticas educacionais de seu país, província ou estado?

Sugestões para o desenvolvimento da pesquisa

Você tem sugestões para o desenvolvimento da pesquisa? (pessoas para entrevistar, literatura do tema, documentação específica da situação educacional de seu país).