

## Política Educacional Global: reforma e lucro<sup>1</sup>

Stephen J. Ball  
University College London  
stephen.ball@ucl.ac.uk

**Resumo:** De forma crescente, em escala global, a política educacional está sendo feita de novas maneiras, em novos espaços por novos atores, e muitos desses novos espaços são privados. Aqui, alguns exemplos dessas artes mutantes do governo - as políticas de “não governar demais” -, que são intrínsecas ao estado competitivo, são explorados. Os processos concomitantes da financeirização da educação e, particularmente, o papel do investimento de capital também são abordados. Ou seja, a atividade de corporações globais e empresas de capital privado financiando e investindo na provisão de educação escolar e outros serviços educacionais, tanto em concorrência com serviços estatais, quanto em contratos com o Estado e financiados por ele, para fornecer formas alternativas de educação pública. O artigo conclui defendendo a necessidade de os pesquisadores mudarem seu foco e seus métodos para atender a essas novas formas de provisão e governo.

**Palavras-chave:** Investimento. Governança em rede. Mercantilização.

### Global Education Policy: reform and profit

**Abstract** Increasingly, on a global scale, education policy is being done in new ways, in new spaces by new actors, and many of these new spaces are private. Here some examples of these changing arts of government - the politics of ‘not governing too much’ - that are intrinsic to competition state, are explored. The concomitant processes of the *financialisation* of education and particularly the role of equity investment are also addressed. That is, the activity of global corporations and private equity companies funding and investing in the provision of schooling and other educational services, both in competition with state services, or on contract to and funded by the state, to provide alternative forms of public education. The paper concludes by arguing for the need for researchers to change their focus and methods to attend to these new forms of provision and government.

**Keywords:** Investment, network governance, commodification.

### Política Educativa Global: reforma y lucro

**Resumen:** Crecientemente, a escala global, la política educativa se genera de nuevas formas, en nuevos espacios por parte de nuevos actores, y muchos de estos nuevos espacios son privados. Algunos ejemplos de estas cambiantes artes de gobierno –la política de “no gobernar demasiado”- que son intrínsecas al Estado competitivo son explorados aquí. Los procesos concomitantes de *financiarización* de la educación y, particularmente, el rol de las inversiones de capital, son también abordados. Es decir, la actividad de corporaciones globales y compañías de capital privado financiando e invirtiendo en la provisión de escolaridad y otros servicios educativos, ambos en competencia con servicios estatales, o en contrato con y financiado por el Estado, para proveer formas alternativas de educación pública. El artículo concluye argumentando la necesidad de que los investigadores cambien su foco y sus métodos para tratar estas nuevas formas de provisión y gobierno.

**Palabras clave:** Inversión. Gobierno en red. Mercantilización.

<sup>1</sup> Tradução de Marina Avelar Maia – Doutora em Educação pela UCL/Institute of Education (Londres).

## Introdução

Cada vez mais, em uma escala global, a política educacional está sendo feita de novas formas, por novos atores em novos espaços, dos quais muitos são privados, em todos os sentidos dessa palavra. Com relação a isso, a governança educacional e o estado educacional estão mudando e sendo mudados de formas bem claras, e a educação está sendo retrabalhada como uma oportunidade de lucro. Serviços e políticas educacionais estão sendo mercantilizados, comprados e vendidos (BALL, 2012). Nas palavras de Leyshon e Thrift (2007, p. 100), “[...] uma das histórias financeiras persistentes dos últimos 20 anos ... tem sido a busca pela e correspondente expansão do que conta como um ativo de rendimento confiável”. Essa é uma “emergência tendencial” (JESSOP, 2002, p. 124) em diferentes escalas – local, regional, nacional e global, e mais evidente e avançada em alguns lugares do que em outros. A relação do Estado com provedores privados de serviços educacionais é agora comumente articulada pela lógica de mercado, dentro da qual o Estado se torna um criador de mercados, contratante e monitorador, enquanto o setor privado e outros provedores assumem cada vez mais o trabalho prático do governo, no sentido imediato e mundano. Isso é, como Jessop (2002, p. 96) coloca, a formação do *estado de competição*, em resposta aos desafios heterogêneos e complexos e as oportunidades da globalização. É um estado que visa garantir crescimento dentro de suas fronteiras e/ou vantagens competitivas, “promovendo as condições econômicas e extra-econômicas consideradas vitais para o sucesso na competição econômica com atores econômicos e espaços localizados em outros Estados”, e construindo um quadro regulatório e discursivo dentro do qual as relações de mercado podem ser continuamente ampliadas, e oportunidades e incentivos para o lucro podem ser inseridos em áreas de atividade estatal nas quais eles não operavam anteriormente. Oferece-se ao mercado o acesso a “[...] todo o corpo social e generalizá-lo dentro de todo o sistema social que, normalmente, não passa pelo mercado ou é autorizado por ele” (FOUCAULT, 2010, p. 248). Isso é tanto uma nova estratégia de acumulação, quanto, em certa medida, uma transferência dos custos e dos riscos do Estado para o setor privado.

Diante de tudo isso, conforme continuarei a argumentar, os analistas e os pesquisadores de políticas precisam tanto reorientar sua atenção - em termos dos “o quês” e “ondens” da política - quanto desenvolver uma nova caixa de ferramentas de técnicas e de conceitos de pesquisa apropriados para interpretar os novos métodos de políticas “pós-estado” e “pós-nacionais” e as novas formas de relações políticas. O artigo oferece alguns exemplos das mudanças nas artes do governo, a política de “não governar demais”, as quais são intrínsecas ao estado de competição e, em seguida, concentra-se em apenas uma dimensão dos processos concomitantes de mercantilização da educação - o investimento de capital na forma de “*private equity*”<sup>2</sup>. Ou seja, as atividades de corporações globais e empresas de *private equity* financiando e investindo na provisão de educação de diferentes tipos.

## Governança em rede

As mudanças, os deslocamentos e as tendências na política educacional a que me refiro acima são, em termos gerais, parte de uma transformação mais geral na forma e nas modalidades

---

<sup>2</sup> O termo “*private equity*” é comumente utilizado em inglês no Brasil e, por isso, foi mantido assim na tradução deste artigo. “*Private equity* um tipo de atividade financeira realizada por instituições que investem essencialmente em empresas que ainda não são listadas em bolsa de valores, ou seja, ainda estão fechadas ao mercado de capitais, com o objetivo de captar recursos para alcançar desenvolvimento da empresa. Esses investimentos são realizados via empresas de participações privadas, que gerem os fundos de *private equity*” (Wikipedia em Português). (Nota de tradução).

do estado, às vezes conceituadas como a mudança de *governo* para *governança* (ou para *nova governança* ou *governança em rede*). Isto é:

Quer se aponte para as grandes narrativas da sociedade em rede (CASTELLS, 2000), ou a modernidade reflexiva (GIDDENS, 1991), ou os relatos mais concretos e específicos da formação e funcionamento de redes de órgãos públicos, organizações privadas e diversos grupos e cidadãos (RHODES, 1988), encontra-se a necessidade de rearticular a nossa compreensão de governo e autoridade com base em uma mudança ontológica que ocorreu nas últimas décadas (TRANTAFILLOU, 2004a, p. 489).

Nesses termos, as artes de governo mudaram e estão mudando, a governança em rede é um movimento para “além do estado público burocrático” (HOOD, 1990) e uma “reinvenção do governo” (OSBORNE; GAEBLER, 1992). Ou seja, um novo tipo de mecanismo de governo que se baseia “[...] em um tecido denso de laços e redes duradouros que fornecem recursos essenciais de conhecimento, reputação e legitimação” (GRABHER, 2004, p. 104). De fato, três conjuntos de mudanças são complexamente entrelaçados aqui. Um conjunto envolve uma “transmogrificação<sup>3</sup>” da forma do estado (suas agências); um segundo envolve o emprego de novas modalidades estatais (suas estratégias); o terceiro está trazendo uma nova antropologia da política e articulando novos tipos de sujeitos políticos (seus atores). Juntas, essas mudanças dão origem a novos métodos de governar a distância por meio de normas de eficiência, de ativação e de responsabilização. Isso não é um “esvaziamento” do estado, mas, sim, uma nova modalidade de poder estatal, agência e ação social - sob forma da metagovernança (JESSOP, 2002, p. 242), que é a governança do governo, ou a organização das condições da governança em seu sentido mais amplo.

Dito isso, existe o perigo de que, concentrando-se na governança em termos do que pode ser novo e diferente, tenha-se como resultado que aquilo que permaneceu o mesmo possa ser inadequadamente analisado, e desenvolvimentos que não se “encaixem” no conceito de governança sejam subestimados ou ignorados. O ponto é que não há mudança absoluta alguma, mas, sim, um deslocamento no equilíbrio ou mistura entre os diferentes elementos do governo - burocracias, mercados e redes. Isso significa, em geral, mais redes, mais mercados e menos burocracia! Além disso, diferentes modalidades de governo podem ser empregadas em relação a diferentes partes da população e em relação a mudanças nas circunstâncias.

A *governança em rede*, embora o termo seja usado de forma um tanto frouxa e diversa na ciência política “[...] para referir-se a uma gama desconcertante de diferentes fenômenos e práticas governamentais” (TRANTAFILLOU, 2004b, p. 2), envolve essencialmente o tratamento de problemas de política pública aparentemente intratáveis – “questões perversas” que “desafiam os esforços para delinear seus limites e identificar suas causas” (WILLIAMS, 2002 p. 104) – por meio de formas de resposta gerencial e organizacional “em torno da colaboração, parcerias e trabalho em rede”, e isso, crucial e centralmente, significa o engajamento de novas maneiras de novos atores no trabalho de governar e gerenciar a população. O governo é reconcebido como um processo compartilhado de solução de problemas, ou o que Wanna (2009) chama de “co-trabalho”. O Estado trabalha com outros, ou “terceiriza” suas tarefas de solução de problemas. Os problemas tornam-se oportunidades de lucro. As soluções são pagas. Existe um mercado de soluções. Newman (2001, p. 108) aponta que a literatura sobre governança vê as redes “[...] em termos de atores plurais engajados em um processo reflexivo de diálogo e troca de informações”, ou como Agranoff (2003, p. 28) coloca, “redes fornecem locais para soluções

<sup>3</sup> “*Transmogrification*” no original, que indica, com humor, uma transformação surpreendente, ou mágica, com efeitos grotescos ou cômicos.

colaborativas”, nas quais se pode “mobilizar inovações”. Os críticos do Estado argumentam que essas novas modalidades trazem mais flexibilidade e melhor ajuste à complexidade das condições socioeconômicas existentes. Eggers (2008) argumenta, por exemplo, que:

O modelo tradicional, de governo hierárquico, simplesmente não atende às demandas deste tempo complexo e em rápida mudança. Sistemas burocráticos rígidos com procedimentos de comando e controle, restrições de trabalho limitadas e culturas e modelos operacionais voltados para dentro são particularmente inadequados para lidar com problemas que, muitas vezes, transcendem as fronteiras organizacionais. (EGGERS, 2008, p. 23).

Como Besussi (2006, p. 18) sugere, “[...] a promessa das redes de políticas e do modo de governança que elas representam é produzir políticas mais efetivas e legítimas, sem repousar sobre a autoridade e as limitações de um único corpo político representativo”. Em termos gerais, é o movimento em direção a um “estado policêntrico” e “[...] uma mudança no centro de gravidade em torno do qual os ciclos de políticas se movem” (JESSOP, 1998, p. 32). No entanto, em muitos dos relatos e estudos da governança em rede, o papel do setor privado em parcerias e interdependências com o Estado é omitido inteiramente ou tratado apenas de passagem. No entanto, o setor privado é um componente cada vez mais aparente e significativo da *nova governança*, na educação e em outros lugares.

Algumas versões da governança da rede relacionam as mudanças anteriormente mencionadas a um movimento em direção a formas mais democráticas de governo (SØRENSEN; TORFING, 2008), enquanto outros autores sugerem que a governança em rede cria um “déficit democrático” à medida que os processos de política e de governança se tornam mais opacos e menos passíveis de prestação de contas (*accountable*) (MARCH; OLSEN, 1989). Nesses novos locais de política, não está claro o que pode ter sido dito a quem, onde, com que efeito e em troca de quê (ver COHEN, 2004) - embora, até certo ponto, isso sempre tenha sido verdadeiro na formulação de políticas. Como Skelcher (1998) argumenta, essas novas relações sociais e políticas da política pública também fazem parte e contribuem para outras características relacionadas a esse Estado em mudança - elas constituem o que ele chama de “o estado designado” e o que ele também (SKELCHER, 2000) descreve como o “estado congestionado”, com uma diversidade de atores disputando a atenção, e poderíamos acrescentar o “estado dissipado”. O próprio estado está cada vez mais disperso e, em alguns aspectos, menor, à medida que transfere o foco da provisão do setor público para um papel de terceirização, contratação e monitoramento, do remo à direção, mas também é, ao mesmo tempo, mais extenso, intrusivo, vigilante e centralizado - a dualidade da *metagovernança*. Em particular, como já foi assinalado, a esfera da “política econômica” é grandemente expandida e o estado é cada vez mais proativo na promoção da competitividade, do empreendimento e do empreendedorismo - coletivo e individual - na educação e em outros lugares.

Em tudo isso, Shamir (2008, p. 6) argumenta que “[...] os governos renunciam a algumas de suas posições privilegiadas de autoridade”. Cada vez mais, parece que é “[...] nessas interações descentralizadas, e mais ou menos regularizadas e coordenadas, entre os atores estatais e sociais que a elaboração política se desdobra” (COLEMAN; SKOLGSTAD, 1990, p. 4). Tais interações, obviamente, não são inteiramente novas; é a sua extensão, especificidade, objetividade e grau de integração com o trabalho do governo e das organizações estatais que são diferentes. Isso que dizer que muitos atores e organizações diferentes estão agora engajados de várias maneiras mundanas e informais no dia a dia dos negócios do Estado por meio de reuniões presenciais, discussões, representações e consultas, bem como prestação de serviços. Esses novos atores trazem tipos particulares de sensibilidades, perspectivas, métodos e interesses para dentro do processo político - incluindo a busca por lucro.

Esse é, então, o contexto atual das tendências na política educacional. Tendências que são evidentes de diferentes formas dentro de cenários nacionais, mas também tendências que são representadas na criação de novos espaços políticos além do estado-nação e separadas das organizações multilaterais existentes e ONGs - outro tipo de dissipação. *No entanto, em muitos pontos, os atores e os agentes que dirigem e habitam essas tendências são unidos nacional e pós-nacionalmente.* Eles se unem social, política, econômica e discursivamente dentro das redes sociais e constituem uma comunidade política epistêmica. Eles são tanto atores internos quanto disseminadores e beneficiários da política. Eles incorporam as novas sensibilidades de governar. Algumas dessas conexões ficam evidentes a seguir.

### *Epistemologia política*

Discursivamente, essas novas comunidades políticas são unidas por uma crença compartilhada de que os serviços públicos estatais são ineficazes e ineficientes, resistentes à inovação e são auto-interessados. A citação de Olmedo (2012) do discurso de José Maria Aznar no VI Fórum Europeu de Educação e Liberdade, organizado pela ACADE (uma associação Espanhola de provedores privados de educação), é um bom exemplo da epistemologia de reforma do ex-Primeiro Ministro (e Presidente da FAES, a Fundação para Estudos e Análises Sociais, que é “uma instituição dedicada a servir a Espanha e o conceito de liberdade individual” (*website*), que vê o monopólio do Estado como a explicação do que ele chama de “fracasso do sistema educacional espanhol”:

A educação na Espanha sofreu nos últimos vinte anos o monopólio de projetos educacionais insolventes e fracassados que a utilizaram como um instrumento para moldar a sociedade de acordo com seus preconceitos. Os jovens e seus futuros são as principais vítimas desses sonhos de engenharia social. (AZNAR 2010, p. 9).

Posicionado sobre a tais falhas e contrário a elas, e em resposta à contínua intratabilidade dos problemas sociais, está o mercado (ver também BALL, 2017). Como Bill Gates, fundador da Fundação Bill e Melinda Gates, coloca: “[...] onde estados, organizações multilaterais e organizações não-governamentais tradicionais falharam, o mercado pode ter sucesso”. Gates prosseguiu dizendo: “[...] o desafio aqui é projetar um sistema onde incentivos de mercado, incluindo lucro e reconhecimento, guiem esses princípios a fazer mais pelos pobres” (MICROSOFT NEWS CENTER, 2008). Ou, nas palavras da *Clinton Global Initiative*, fundada pelo ex-presidente dos EUA Bill Clinton:

As corporações estão pesquisando e desenvolvendo melhores práticas de negócios que atendam aos objetivos sociais e ambientais enquanto produzem lucro. As organizações sem fins lucrativos estão inaugurando modelos baseados em empresas que oferecem potencial para sustentabilidade em longo prazo. Os governos estão contribuindo com seus recursos para incentivar e apoiar abordagens baseadas no mercado. (CLINTON GLOBAL INITIATIVE, 2010).

Para colocar de forma sucinta, os problemas arraigados de desenvolvimento educacional e qualidade e acesso educacional, bem como questões de equidade de gênero, saúde, bem-estar e sustentabilidade ambiental estão sendo abordados, em contextos nacionais em todo o mundo, por meio do envolvimento de empresas e negócios sociais na prestação de serviços. Na educação, a participação de empresas e negócios sociais na prestação de serviços educacionais estatais é evidente nos EUA dentro dos programas *Charter School* e *No Child Left Behind* (BURCH, 2009); na Inglaterra, nos programas *Academies* e *Free School* (BALL, 2011); na Suécia, no programa *Escolas*

Livres (Arreman & Holm, 2011); e, na Espanha, na participação de Escolas *Concertada* (escolas privadas subsidiadas) na oferta da educação pública<sup>4</sup>. Alternativas privadas ao Estado também são cada vez mais evidentes na criação de escolas privadas por empreendedores locais e na criação de redes escolares por empresas educacionais multinacionais na África, na Índia e em outros lugares, em relação às tentativas de alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio por parte de sociedades de desenvolvimento social tardio e fornecer acesso em massa à Educação Básica. Os métodos empresariais e as iniciativas de negócios sociais são defendidos como formas mais eficazes de alcançar-se um acesso mais amplo e melhor qualidade da educação do que, argumenta-se, pode ser alcançado pelos governos ou por meio de ajuda tradicional ou caridade (BALL, 2016).

As mudanças e as movimentações aqui envolvidas são compostas e impulsionadas por, de um lado, um conjunto complexo de processos políticos e econômicos envolvendo a defesa, ou *advocacy*, por empreendedores políticos e redes de *advocacy* transnacionais - como a *Atlas Foundation Liberty Network*, da qual, na Espanha, a *Institución Futuro* é membro e, no Brasil, o Instituto Ludwig Van Mises, o Estudantes Pela Liberdade, o Instituto de Formação de Líderes e o Instituto Liberal, entre outros, são membros - e, por outro lado, por intermédio da autorreforma do Estado. De fato, como já foi dito, e perversamente em alguns sentidos, o estado é um ator vital aqui como “[...] criador de mercado, como iniciador de oportunidades, como reformulador e modernizador” (BALL, 2007). Cada vez mais os estados estão agindo “[...] mais e mais como um agente coletivo de mercantilização [...] e até como um ator de mercado em si mesmo” (CERNY, 1997). Como Clarke e Newman colocaram:

As tipologias estabelecidas (a distinção entre Estado e mercado ou o quadro de hierarquia, mercados e redes) ficam aquém das novas formas organizacionais e arranjos de governança, que são identificados por meio de termos como o “embaçamento de fronteiras” ou “hibridismo”. Tais termos marcam o problema de nomear esses novos arranjos, mas trazem problemas próprios.<sup>5</sup>

### Lucrando com a educação

Aqui eu quero oferecer alguns exemplos para ilustrar a discussão um tanto abstrata apresentada até agora. Os exemplos envolvem a Espanha, a Inglaterra, a Suécia e o Quênia, e juntam esses locais de maneiras confusas e complexas. Esses exemplos também representam um aspecto do papel do *privado e do lucro* na política educacional de maneiras bastante severas; ou seja, investimentos em educação feitos por empresas de capital privado na forma de *private equity*. Em outras palavras, eles são focados sobre a educação como uma oportunidade de investimento e sobre algumas das maneiras pelas quais o dinheiro circula nas formas de investimento e empréstimos, e o discurso, as sensibilidades e os valores da financeirização que circulam com esses investimentos, o legitimam e o celebram. O efeito geral de tais investimentos é uma contínua comercialização e mercantilização da educação, e esses atores financeiros e seus investimentos “sustentam uma *direção transformadora no esforço de reforma*” (PECK, 2013, p. 145, grifo do autor) - a direção sendo o deslocamento da provisão estatal pela provisão privada ou a terceirização da provisão estatal para provedores privados (ou outros tipos de provedores).

<sup>4</sup> Olmedo (2012) nota que, “[...] como resultado, a Espanha agora está em quarto lugar na Europa em termos do número de alunos matriculados em escolas privadas. Apesar de o percentual de estudantes em escolas privadas independentes não ser especialmente alto (em torno de 5%), a introdução da matrícula em escolas privadas subsidiadas muda os números drasticamente (30%)”.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.espanet-italia.net/conference2009/call-for-abstracts/18.php>>. Acesso em: 21 maio 2010.

Os exemplos também ilustram algumas das opacidades que acompanham a participação do setor privado; o movimento de atores políticos entre setores; as relações entre o Estado e o setor privado e as novas organizações de filantropia de risco; e as limitações do estado-nação como quadro analítico para a análise de políticas.

Uma firma de “*private equity*” é uma administradora de investimentos que faz aplicações no capital privado de empresas ativas por meio de uma variedade de estratégias, incluindo “aquisições alavancadas”, “capital de risco” e “capital de crescimento”. Muitas vezes descrito como um patrocinador financeiro, cada empresa arrecada fundos que são investidos de acordo com uma ou mais estratégias específicas de investimento.

Normalmente, uma empresa de *private equity* arrecada os fundos de capital, ou fundos de *private equity*, que fornecem as contribuições de capital para essas transações. As empresas de *private equity* recebem uma taxa de administração periódica, bem como uma participação nos lucros obtidos (juros transportados) de cada fundo de *private equity* administrado.

As empresas de *private equity*, com seus investidores, adquirem uma posição minoritária de controle ou substancial em uma empresa e, então, buscam maximizar o valor desse investimento (*Wikipedia* em inglês).

A “*Cognita Schools*” é um exemplo do interesse e do envolvimento de empresas internacionais de *private equity* na educação. A *Cognita* foi criada em 2004, no Reino Unido, e foi apoiada pela “*Englefield Capital LLP*” (renomeada como “*Bregal Capital LLP*” em 2010). A *Bregal Capital LLP* é uma empresa de *private equity* com fundos que subiram para mais de €3 bilhões desde a sua criação. Ela é propriedade da “*Bregal Investments*”, uma subsidiária de uma *holding*: “*Cofra Holding AG*”. Entre outros, as atividades de negócios da *Cofra* incluíam a “*C&A*”, uma operação de varejo de roupas que agora faliu, a “*Redevco*”, um grande empreendimento imobiliário, e a “*IBI*”, uma operação de serviços financeiros de varejo. Em 2013, a *Cognita* concordou em receber investimentos da empresa de *private equity* americana *Kohlberg Kravis Roberts* (KKR). A KKR também é proprietária da *Laureate International Universities*. Em 2004, a *Cognita* comprou 17 escolas da *Asquith Court*, a maior empresa de creches privadas do Reino Unido na época, e agora administra uma rede de 68 escolas em 8 países no Reino Unido, Europa, América Latina (Chile 11, Brasil 2) e Sul da Ásia (Tailândia, Cingapura e Vietnã), matriculando 40.000 alunos e “buscando ativamente novas oportunidades de aquisição” (*website*). Na Espanha, opera 7 escolas na Catalunha, Madri, Múrcia e Valência. Em 2017, as taxas das escolas *Cognita* na Inglaterra variaram entre £3.500 e £10.000 libras (ao ano). Na Inglaterra, a *Cognita* também esteve em discussões com grupos interessados em criar *Free Schools* financiadas pelo governo. O primeiro presidente da *Cognita* foi o ex-inspetor chefe de escolas da Inglaterra, Chris Woodhead, que faleceu em 2015. Em 2018, a *Jacobs Holdings*, uma firma de investimentos baseada em Zurique, adquiriu a *Cognita*, e comprou a *Bregal* e a *KKR* por US\$2,8 bilhões. O acordo valorizou em 26 vezes os ganhos da *Cognita* em relação a juros, impostos, depreciação e amortização, com base em sua taxa de lucro em agosto de 2018. Um consórcio liderado pela *Canadian Pension Investment Board* e *Baring Private Equity Asia* (que possui a *Nord Anglia Education Inc.*), e a *GEMS Education*, apoiada pelo *Blackstone Group*, também demonstrou interesse em comprar a *Cognita*.

O primeiro Diretor de Educação do Reino Unido/Europa da *Cognita* foi Jim Hudson OBE. Antes de sua nomeação na *Cognita* em 2005, ele havia sido diretor de três escolas públicas, incluindo a *Two Mile Ash Middle School*, em Milton Keynes. Ele também foi consultor do Departamento de Educação, da Agência de Treinamento de Professores e do *National College for School Leadership*. Woodhead e Hudson são novos tipos de atores políticos que se movem entre setores carregando sensibilidades e conhecimentos complexos com eles. A experiência e o conhecimento do setor estatal são reconvertidos e reinvestidos no setor privado.

Olmedo (2012) fala de empresas como a *Cognita* que operam na Espanha e identifica várias outras em seu trabalho:

À medida que o Estado se afasta de seu papel de principal ator na prestação de

serviços educacionais, novos atores, de diferentes setores, com interesses diversos, começam a florescer. Embora essas empresas ainda operem no setor privado independente, dada a rápida disseminação dos princípios de mercado dentro da política educacional espanhola, seria de se esperar que essas escolas começassem a receber financiamento público, como já argumentado pelos defensores espanhóis do neoliberalismo. (OLMEDO, 2012).

Na Suécia, os negócios têm sido ativos no setor público e recebem financiamento público desde o final dos anos de 1990. A Suécia agora tem cerca de 20% de seus alunos educados em escolas privadas (*Free Schools*) financiadas pelo Estado, a maioria das quais pertence e é administrada por provedores privados. Existem aproximadamente 900 escolas desse tipo, atendendo a 80.000 alunos de 1 a 18 anos de idade. Duas dessas empresas estão agora ativas na Inglaterra, uma *Kunskapskolan*, que patrocina e dirige três escolas como parte do programa Academies, outra EIS ganhou um contrato de £21 milhões por dez anos para administrar a *Breckland Free School* em Suffolk. Muitas outras empresas, incluindo o maior fornecedor mundial de educação independente no exterior, o GEMS, estavam interessadas em trabalhar com grupos na criação de escolas gratuitas na Inglaterra; e a Serco, a Pearson (o maior *edu-business*<sup>6</sup> do mundo, que já está testando seu modelo escolar nas escolas públicas de Londres) e a *Nord Anglia* também expressaram seu interesse nesse desenvolvimento. Na Espanha, a FAES vem explorando e defendendo a adoção do modelo de escola sueca gratuita<sup>7</sup>.

A maior das empresas suecas de escolas *Free School* foi John Bauer, com 31 escolas do Ensino Médio, especializada em educação e formação profissional, como informática, mídia, empreendedorismo, saúde e serviços de hotelaria. As escolas secundárias de John Bauer tinham cerca de 10 mil alunos de 16 a 19 anos e quase mil funcionários. Além das escolas suecas, John Bauer dirigia escolas internacionais na Espanha, faculdades de hotelaria e culinária na Índia e na Noruega, outros empreendimentos educacionais na China e na Tanzânia, e tinha atividades de desenvolvimento de propriedades na América Central e na Indochina. Em 2007, a empresa registrou um faturamento de SEK757 milhões (coroas suecas). Em 2008, três empresas dentro da organização (*Drivkraft Vårend*, *Fourfront* e *Ultra Education*) foram listadas entre as empresas que mais crescem na Suécia (AFFÄRSVÄRLDEN, 2008). Também em 2008, a empresa anunciou que havia sido convidada pelo Ministério da Educação em Abu Dhabi (nos Emirados Árabes) para implantar escolas e introduzir um sistema semelhante ao da Suécia em suas escolas independentes (ULTRA EDUCATION, 2008). John Bauer indicou ainda o seu objetivo de estabelecer escolas em outros países considerados de bom potencial para o crescimento econômico:

Estamos, portanto, vendo agora o início de um forte crescimento na educação privada em países como a Índia, o Nepal e o Camboja, a fim de atender às necessidades do crescente número de estudantes. Assim, essa tendência, que em geral começou ou se fortaleceu por volta dos anos 2000, cria uma forte demanda por educação privada. [...] o espírito empreendedor das pessoas por trás da John Bauer International, sempre interessado em se envolver em novos projetos e em levar a organização adiante, bem como um desejo genuíno de fazer a diferença e contribuir para o avanço da sociedade por meio do desenvolvimento educacional, especialmente nos países menos desenvolvidos, são as razões da nossa existência. (John Bauer International, *website*).

<sup>6</sup> Negociantes em educação (Nota de tradução).

<sup>7</sup> Bote, V. El cheque escolar para elegir en libertad la educación de nuestros hijos. La experiencia sueca. *Cuadernos de Pensamiento Político*, 14, p. 173-184, 2007.

Rojas, M. Libertad de elección y pluralismo. Propuestas para una reforma de la educación española inspiradas en la Experiencia Sueca. *Ideas para salir de la crisis*, 26, 2009. Disponível em: <[http://www.fundacionfaes.org/es/documentos/ideas\\_crisis/show/0091](http://www.fundacionfaes.org/es/documentos/ideas_crisis/show/0091)>. Acesso em: 27 maio 2009.



Em 2009, a John Bauer foi comprada pela maior empresa de *private equity* da Dinamarca, a Axcel, que então teve investimentos avaliados em DKK14 bilhões (coroas dinamarquesas). As outras principais áreas de investimento da Axcel foram em habitação, moda e alimentos para animais de estimação. Após a compra de John Bauer (JBO), a Axcel anunciou:

Como parte da estratégia para o desenvolvimento contínuo da JBO, a Axcel planeja ampliar e fortalecer a diretoria geral da empresa. Ao perceber essa estratégia, o primeiro passo foi nomear Alf Johansson como presidente do conselho de administração. Johansson é o ex-diretor da Proffice, uma das maiores empresas de recrutamento na Escandinávia, com um faturamento de aproximadamente SEK 4 bilhões.<sup>8</sup>

Depois, em maio de 2013, a Axcel anunciou que se retiraria da provisão escolar na Suécia, e venderia suas operações de educação de adultos para a *Academedial*, então a maior empresa de educação da Suécia, e declararia a falência de John Bauer.

O exemplo final é a *Bridge International Academies* (BIA). A BIA é uma rede com fins lucrativos de creches e escolas primárias de baixo custo, com sede nos EUA, a qual iniciou suas operações no Quênia e se expandiu para Uganda, Nigéria e Índia. A BIA foi fundada, em 2009, por Jay Kimmelman (graduado pela Harvard Business School e fundador e ex-CEO da Edusoft<sup>9</sup>), com sua esposa Shannon May (outra graduada em Harvard e PhD em Antropologia pela Universidade de Berkeley) e Phil Frei (engenheiro mecânico do MIT, ex-designer de produtos na consultoria de design IDEO). O *site* da empresa afirma que “antes da *Bridge International Academies*, ninguém havia criado um modelo de negócios viável que demonstrasse que era possível educar o maior mercado do mundo”.

De acordo com um dos principais financiadores da BIA, o ON, o “modelo inovador com fins lucrativos foi projetado e testado com sucesso para fornecer uma abordagem sustentável e escalável para a educação”<sup>10</sup>. As alegações de eficiência e escalabilidade do modelo tornaram possível que a empresa atraísse interesse substancial tanto de empresas de capital de risco (*venture capital*) quanto de organizações de filantropia de risco (*venture philanthropy*). É um modelo baseado na padronização, que os fundadores chamam de “academia em uma caixa”, e que eles comparam a empresas como a Starbucks e a McDonald’s, que oferecem uma experiência única em qualquer parte do mundo. Como Kimmelman explica, “sistematizamos todos os aspectos de como você administra uma escola. Como você gerencia isso. Como você interage com os pais. Como você ensina. Como você checa os administradores da escola e como você os ajuda.”<sup>11</sup>

Até 2011, a BIA tinha reunido um total de USD 15 milhões em duas rodadas de financiamento (A e B). Os financiadores incluíram uma mistura de fundações, filantropos de risco e investidores em capital comercial. A empresa de capital de risco *Spring Hill Equity Partners* (que se tornou a *Novastar Ventures*), a qual se interessa em investir em negócios que proporcionam “retornos financeiros de dois dígitos” e “benefícios sociais mensuráveis em larga escala para consumidores de baixa renda, além de criar empregos e expandir a base tributária local”<sup>12</sup>, foi um dos primeiros investidores da BIA com um compromisso pré-rodada A de uma quantia não

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://axcel.customers.composite.net/content/us/media/2008/axcel\\_acquires\\_jbo\\_in\\_sweden](http://axcel.customers.composite.net/content/us/media/2008/axcel_acquires_jbo_in_sweden)>. Acesso em: 21 mar. 2009.

<sup>9</sup> Edusoft é uma plataforma de gerenciamento de avaliação que a Kimmelman vendeu para a Houghton Mifflin, em 2003 (por 20 milhões de dólares)

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://www.omidyar.com/about\\_us/news/2009/12/08/bridge-international-academies-launches-affordable-schools-kenya](http://www.omidyar.com/about_us/news/2009/12/08/bridge-international-academies-launches-affordable-schools-kenya)>. Acesso em 23 jan. 2010.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.wired.com/design/2013/11/schoolinabox/>>.

<sup>12</sup> Disponível em: <[http://springhillequity.com/investments/bridge\\_international\\_academies/](http://springhillequity.com/investments/bridge_international_academies/)>.

revelada. Outros financiadores minoritários incluíram a *LGT Venture Philanthropy*, parte do grupo LGT da *Princeby Family* de Liechtenstein, que investe em “organizações que estavam oferecendo soluções escaláveis para desafios sociais e ambientais” (site da empresa); A Fundação Hilti, uma fundação de caridade baseada em Liechtenstein que “abraça a integração de iniciativas empresariais que podem ser multiplicadas e que podem oferecer resultados mensuráveis” e “investe em projetos que contribuem para uma melhoria básica e sustentável das condições de vida das pessoas desfavorecidas”<sup>13</sup>; *Jasmine Social Investment*, uma fundação familiar da Nova Zelândia que fez um investimento de US \$ 700.000 em BIA entre maio de 2009 e maio de 2010, e que investe em organizações que podem criar “mudanças duradouras por meio de empreendimentos sociais” e “esperam obter medidas de real impacto”<sup>14</sup>; e D.o.b, um fundo holandês de *private equity* familiar que está “alinhado com os princípios do investimento de impacto e apoia iniciativas inovadoras do setor privado que melhoram a qualidade de vida das comunidades, das famílias e das pessoas de baixa renda na África” (site da empresa). A Corporação Financeira Internacional do Banco Mundial e o Departamento para o Desenvolvimento Internacional do governo do Reino Unido também investiram na BIA.

A BIA também atraiu o interesse de outras duas grandes empresas de capital de risco dos EUA. A New Enterprise Associates (NEA), uma das maiores empresas de capital de risco do mundo, com US\$13 bilhões em capital comprometido, liderou a rodada de investimentos da série C (fechada no primeiro trimestre de 2012), com um investimento significativo, mas não divulgado. Jon Sakoda, um de seus parceiros, indicou em uma postagem de *blog* que “uma crise na educação é uma coisa terrível para se desperdiçar”<sup>15</sup>, e *Khosla Ventures* (veja BALL 2018, o fundo de investimento de Vinod Khosla, fundador da *Sun Microsystems*), uma empresa de capital de risco com base na Califórnia com interesse em investir em “grandes problemas que são passíveis de soluções tecnológicas” (site da empresa). Além disso, a BIA recentemente obteve investimentos de investidores de alto perfil, como *Zuckerberg Education Ventures* (US\$10 milhões) e Bill Gates. O *Pearson Affordable Learning Fund* (PALF), criado e administrado pela *Pearson Education*, também é um investidor na BIA. Segundo o site da Pearson, “as escolas da Bridge fazem parte dos recentes movimentos para expandir seus negócios de educação na África”<sup>16</sup>. De acordo com o PALF, o lucro não é o único objetivo, o fundo também aspira a “demonstrar aos governos e aos doadores que o ensino privado de baixo custo pode ajudar a educar os pobres de maneira econômica” (site da empresa). Isso exemplifica o que Bill Gates chama de “capitalismo criativo” (como no *Clinton Global Initiative Forum* 2009), investimentos que abordam desafios sociais e resultam em negócios sustentáveis. Aqui, as empresas estão se oferecendo como atores políticos que podem trazer soluções para problemas que os governos não conseguiram resolver.

Em vários aspectos, a BIA exemplifica os métodos de Filantropia 3.0 (RESOURCE ALLIANCE, 2011), filantropia de impacto ou de investimento e *filantropicapitalismo* (BRILLIANT; WALES; RODIN, 2007) no campo da educação e do desenvolvimento, ou seja, a ideia de que a filantropia precisa começar assemelhar-se a uma economia capitalista na qual os benfeitores se tornam consumidores de investimento social e que opera como mercados com fins lucrativos, com investidores e retornos sociais<sup>17</sup>. Isso em si é uma indicação do trabalho do discurso neoliberal e das práticas de financeirização de tudo (LAZZARATO, 2009). A BIA é uma boa

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.hiltifoundation.org/en/who-we-are/approach.php>>.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://wingman.wordpress.com/>>.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://50.57.73.192/blog/a-crisis-in-education-is-a-terrible-thing-to-waste>>. Acesso em 23 jan. 2010.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.pearson.com/news/2011/march/bridge-international-academies-in-kenya-quality-schooling-for-les.html?article=true>>. Acesso em 29 mar. 2012.

<sup>17</sup> Veja <[http://www.ssireview.org/point\\_counterpoint/philanthropiccapitalism](http://www.ssireview.org/point_counterpoint/philanthropiccapitalism)>.

ilustração desse embaçamento das distinções entre filantropia e negócios e entre lucro e propósito social. Aqui, os “apoiadores” procuram tanto por retornos financeiros quanto sociais. As filantropias falam e agem como empresas; e as empresas, como organizações filantrópicas. “A política econômica da empresa parece não conhecer limites, seja em termos de onde ela possa ser aplicada” (DU GAY, 2004, p. 40), nem em relação à quê.

A BIA é cada vez mais citada como um modelo de boas práticas no desenvolvimento de escolas privadas de baixo custo (ver, por exemplo, estudo de caso da *Harvard Business School*<sup>18</sup> e *EG West Center, EFA Working Paper* No. 10), exemplificando modelos de negócios “inclusivos” que estão “transformando a educação ao redor do mundo” (definido como “organizações sustentáveis que aumentam o acesso a bens e a serviços em comunidades de baixa renda, enquanto, ao mesmo tempo, fornecem novas fontes de receita e emprego”<sup>19</sup>). Simultaneamente, é foco de críticas crescentes de organizações da sociedade civil<sup>20</sup> e tem sido objeto de contestações legais por organizações de direitos humanos no Quênia<sup>21</sup>, e, em 2016, a alta corte de Uganda ordenou o fechamento de 63 escolas da Bridge.

Essas empresas de educação e seus financiadores existem em uma paisagem turva de lucro e serviço público. Seus funcionários transitam entre os setores público e privado. Para os seus proprietários e financiadores, os serviços educacionais estão ao lado de outras oportunidades de lucro - moda, alimentação de animais de estimação, desenvolvimento de propriedades, tecnologia educacional - em carteiras de negócios diversificadas. Em tempos de austeridade, quando outros setores de negócios estão em recessão, os serviços educacionais oferecem possibilidades alternativas atrativas de investimento. As empresas que recebem investimentos são empresas ambiciosas, em expansão, negócios globais que trabalham em ambientes nacionais, trazendo consigo práticas padronizadas - currículo, pedagogia e avaliação. No caso da Suécia, parte da educação estatal pertence e é operada por um negócio estrangeiro. Até agora, temos pouca noção do significado da propriedade estrangeira da infraestrutura ou serviços educacionais nacionais e dos limites que isso pode colocar sobre as opções nacionais de políticas públicas, ou da possibilidade de empresas de educação multinacionais usarem seu poder de influência para influenciar as políticas nacionais em favor de seus interesses, ou, ainda, das possíveis consequências das falhas dos negócios para os governos nacionais. Cada um desses exemplos, de maneiras diferentes, mas relacionados, indica algo do grau de interesse das empresas sobre a educação, e o tamanho e o valor dos vários mercados globais nos serviços de educação, mas eles apenas arranham a superfície:

O mercado global de serviços de educação foi estimado em cerca de US\$1965 bilhões em 2017. Os serviços de educação global representaram cerca de 62% do mercado global de serviços sociais em 2017. O mercado de serviços educacionais foi o maior mercado no mercado global de serviços sociais em 2017 (*Business Wire* janeiro de 2018<sup>22</sup>).

Aqui também vemos o crescimento, por meio de aquisições e de fusões, de marcas globais de educação que, em alguns casos, exercem considerável influência financeira em relação

<sup>18</sup> Rangan, V. Kasturi, and Sarah Appleby. “Bridges Ventures”. Harvard Business School Case 514-001, October 2013. (Revised October 2017.)

<sup>19</sup> *Education Investor*, v. 5, n. 1, p. 18, fev. 2013.

<sup>20</sup> Veja <<http://globalinitiative-escri.org/open-letter-88-organisations-urge-investors-to-cease-support-for-bridge-international-academies/>>.

<sup>21</sup> Veja <<http://globalinitiative-escri.org/african-commission-raises-concerns-about-lack-of-regulation-of-bridge-international-academies/>>.

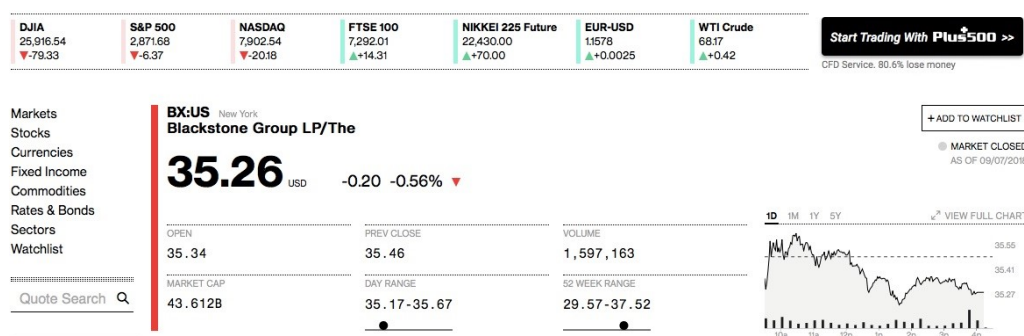
<sup>22</sup> Disponível em: <<https://www.businesswire.com/news/home/20180131006092/en/Global-Education-Services-Market-Briefing-2018-Elementary>>.

à política educacional. Essas empresas e seus representantes estão desempenhando seu papel na *destatalização* e mercantilização “proposital” da educação. As iniciativas, as ambições e as “visões” das empresas trabalham no sistema educacional, como uma forma de atrito econômico, convertendo o público em bens privados, trazendo novas práticas, valores e sensibilidades. Eles assumem papéis dentro do discurso e da infraestrutura da reforma educacional, convertendo a política educacional em um tipo diferente de linguagem, investido com diferentes tipos de relacionamentos, interesses e propósitos. Concomitantemente, os papéis e a estrutura do Estado estão mudando. Cada vez mais, Estados são monitores, contratantes e definidores de metas, em vez de responsáveis pela prestação de serviços. O Estado torna-se regulador e criador de mercado em uma complexa rede de relações com um conjunto diversificado de atores e de organizações.

## Conclusão

O que eu tenho tentado representar e explorar aqui, emprestando de Ong (2006), são os “novos espaços de possibilidades emaranhadas” que são constituídos e atuados dentro de novas redes globais de políticas educacionais. Entretanto, os exemplos e a discussão, e as relações entre os negócios, a reforma, o Estado e as artes de governar, como apresentadas aqui, são indicativas e tendenciais, e não substantivas, o que requer mais esforço analítico. É tentador, e de certa forma banal, mas ainda assim verdade, dizer que este é um terreno de pesquisa complexo, instável e difícil. Em muitos aspectos, não temos nem a linguagem e os conceitos, nem os métodos e as técnicas apropriados para pesquisar essas novas topologias e modos de política. Esses desenvolvimentos e essas mudanças na política de educação e no estado da educação, afetando as formas e as modalidades de provisão e de organização educacional, ultrapassaram a nossa atual agenda de pesquisa e precisamos adaptar e ajustar o que consideramos como problemas de pesquisa para recuperar o atraso. Precisamos fazer perguntas diferentes e também procurar em diferentes lugares as respostas a essas perguntas (veja BALL; JUNEMANN; SANTORI, 2017). Também podemos precisar de algumas novas habilidades e sensibilidades, se quisermos abordar esses desenvolvimentos com sensatez. Em particular, devemos começar a recorrer a formas de análise financeira e de negócios ou, em outras palavras, devemos “seguir o dinheiro”. Assim, entre outras coisas, os pesquisadores de políticas têm de se tornar leitores regulares do *Financial Times* e do *Wall Street Journal*, além de relatórios do mercado de ações e aprender a ler as contas das empresas (veja a Figura 1).

Figura 1<sup>23</sup>



<sup>23</sup> Disponível em: <<https://www.bloomberg.com/research/stocks/private/snapshot.asp?privcapId=671980>>.

Há também a necessidade de métodos e de sensibilidades que estejam mais antenados ao movimento e ao fluxo do que à estrutura e ao lugar. Desse modo, temos de evitar ou ultrapassar as ontologias “planas” e “fixas” e pensar fora da caixa da política nacional. Além disso, precisamos pensar sobre “[...] a temporalidade dos processos e o caráter dinâmico das inter-relações entre os fenômenos heterogêneos” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 7), bem como “[...] a dinâmica da mudança na era global, afetada por combinações de mudanças materiais produzidas por novas tecnologias e mobilidades, bem como elementos não materiais, tais como discursos globalmente convergentes e tradições que resistem localmente” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 8). É isso que Urry (2003, p. 157) chama de “virada da mobilidade” e Beck (2006) chama de “sociologia cosmopolita”, com foco no interconectado, no recíproco, no não-linear e dialético e no mutável e frágil. Isto é, um foco na “espacialização” das relações sociais, nas viagens e em outras formas de movimento e outras interações transnacionais, momentos, locais, eventos e formas de sociabilidade, em relação à política e ao “trabalho político”.

## Referências

- AGRANOFF, R. **A new look at the value-adding functions of intergovernmental networks.** Paper presented at the 7th National Public Management Research Conference, Georgetown University, 2003.
- ARREMAN, I. E.; HOLM, A.-S. School as “Edu-business”: four “serious players” in the Swedish upper secondary school market. **Education Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 637-657, 2011. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v2i4.22004>
- BALL, S. J. **Education plc:** understanding private sector participation in public sector education. London: Routledge, 2007.
- BALL, S. J. Academies, policy networks and governance. In: GUNTER, H. (Ed.). **The state and education policy:** the academies programme. London: Continuum, 2011.
- BALL, S. J. **Global Ed. Inc.:** new policy networks and the neoliberal imaginary. London: Routledge, 2012.
- BALL, S. J. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy**, v. 31, n. 5, p. 549-566, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- BALL, S. J. Labouring to relate: neoliberalism, embodied policy and network dynamics. **Peabody Journal of Education**, v. 92, n. 1 p. 29-41, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956x.2016.1264802>
- BECK, U. **Cosmopolitan vision.** Cambridge: Polity Press, 2006.
- BESSUSI, E. Mapping European Research Networks. **Working Papers Series**, n. 103. Retrieved from Mapping European Research Networks, 2006.
- BRILLIANT, L.; WALES, J.; RODIN, J. **The changing face of philanthropy.** Global Philanthropy. Retrieved from Mountain View, CA, 2007.
- BURCH, P. E. **Hiddens markets:** the new educational privatization. New York: Routledge, 2009.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. The information age: economy, society and culture. 2. ed., v. 1. Malden: Blackwell, 2000.

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

COHEN, N. **Pretty straight guys**. London: Faber and Faber, 2004.

COLEMAN, W. D.; SKOGSTAD, G. (Eds.). **Policy communities and public policy in Canada**. Toronto: Copp Clark Pitman, 1990.

DU GAY, P. Against 'enterprise' (but not against 'enterprise', for that would make no sense). **Organization**, v. 11, n. 1, p. 37-57, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350508404039777>

EGGERS, W. The changing nature of government: network governance. In: O'FLYNN, J.; WANNA, J. (Eds.). **Collaborative governance: a new era of public policy in Australia?** Canberra: ANU E Press, 2008. p. 23-28.

FOUCAULT, M. (2010). **The birth of biopolitics: Lectures at the College de France 1978-1979**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

GIDDENS, A. **Modernity and self-identity**. Cambridge: Polity, 1991.

GRABHER, G. Learning in projects, remembering in networks? Communitary, sociality, and connectivity in project ecologies. **European Urban and Regional Studies**, v. 11, n. 2, p. 103-123, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/0969776404041417>

HOOD, C. **Beyond the public bureaucracy state: public administration in the 1990s**. London: LSE, 1990.

JESSOP, B. The rise of governance and the risks of failure. **International Social Science Journal**, v. 50, n. 155, p. 29-45, 1998.

JESSOP, B. (2002). **The future of the capitalist state**. Cambridge: Polity.

LAZZARATO, M. Neoliberalism in action: inequality, insecurity and the reconstitution of the social. **Theory, Culture and Society**, v. 26, n. 6, p. 109-133, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0263276409350283>

LEYSHON, A.; THRIFT, N. The capitalization of almost everything: the future of finance and capitalism. **Theory Culture and Society**, v. 24, n. 7-8, p. 97-115, 2007.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. **Rediscovering institutions: the organisational basis of politics**. New York: Free Press, 1989.

NEWMAN, J. **Modernising governance: New Labour, Policy and Society**. London: Sage, 2001.

OLMEDO, A. Policy-makers, market advocates and edu-businesses. **Journal of Education Policy**, v. 28, n. 1, p. 55-76, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.689011>

ONG, A. Mutations in citizenship. **Theory, Culture and Society**, v. 23, n. 2-3, p. 499-531, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0263276406064831>

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Re-inventing government**. Reading: Addison-Wesley, 1992.

PECK, J. Explaining (with) neoliberalism. **Territory, Politics, Governance**, v. 1, n. 2, p. 132-157, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/21622671.2013.785365>

RHODES, R. A. W. **Policy networks, territorial communities and British government**. Paper presented at the Workshop on Public Policy in Northern Ireland: Adoption or Adaptation, Policy Research Institute, University of Ulster, 4 March 1988.

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

SHAMIR, R. The age of responsibilization: on market-embedded morality. **Economy and Society**, v. 37, n. 1, p. 1-19, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/03085140701760833>

SKELCHER, C. **The appointed State**. Buckingham: Open University Press, 1998.

SKELCHER, C. Changing images of the State - overloaded, hollowed-out, congested. **Public Policy and Administration**, v. 15, n. 3, p. 3-19, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/095207670001500302>

SØRENSEN, E.; TORFING, J. (Eds.). **Theories of democratic network governance**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

TRIANTAFILLOU, P. Addressing network governance through the concepts of governmentality and normalization. **Administrative Theory & Praxis**, v. 26, n. 4, p. 489-508, 2004a. DOI: <https://doi.org/10.1080/10841806.2004.11029471>

TRIANTAFILLOU, P. **Conceiving "network governance"**: the potential of the concepts of governmentality and normalization. Roskilde: Centre for Democratic Network Governance, 2004b.

URRY, J. Social networks, travel and talk. **British Journal of Sociology**, v. 54, n. 2, p. 155-175, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0007131032000080186>

WANNA, J. Political chronicles, commonwealth of Australia July to December 2008. **Australian Journal of Politics and History**, v. 55, n. 2, p. 261-315, 2009.

WILLIAMS, P. The competent boundary spanner. **Public Administration**, v. 80, n. 1, p. 103-124, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9299.00296>

*Recebido em 01/09/2018*

*Aceito em 14/09/2018*

*Publicado online em 28/09/2018*

---

**Stephen J. Ball**

É *Distinguished Service Professor of Sociology of Education*, no *Institute of Education/University College London*. É editor-gerente do *Journal of Education Policy*, Professor convidado da *University of Copenhagen* e Professor visitante na *University of Glasgow*.

---