

Dossier
Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe



aaape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 24 Número 24

29 de fevereiro de 2016

ISSN 1068-2341

Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional¹

Marina Avelar

UCL Institute of Education – University of London
United Kingdom

Citación: Avelar, M. (2016). Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29) *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368> Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados Jason Beech y Analía I. Meo.

Resumo: Esta entrevista objetiva explorar as principais contribuições de Stephen J. Ball para o campo de pesquisa de políticas educacionais, discutindo as potencialidades para pesquisadores em diferentes contextos, em especial em países da América Latina. Primeiramente consideramos o posicionamento epistemológico de Ball, para então explorar alguns de seus principais conceitos e ferramentas. Disto segue uma discussão sobre as possibilidades e limitações da transposição das ferramentas analíticas de Ball e do uso de seu trabalho em pesquisas realizadas em países distintos da Inglaterra. Em seguida examinamos as limitações do uso do Estado-Nação como quadro conceitual para a pesquisa em política educacional atualmente. Neste sentido, analisamos algumas implicações da rede global de política educacional, como Ball a chama, para a pesquisa em política educacional, a

¹ This is an unofficial translation and provided for reference only.

qual inclui o trabalho de novos atores empresariais e filantrópicos em educação. Por fim, consideramos a importância do contexto para a pesquisa em política educacional, para então encerrarmos com breves comentários sobre a educação na América Latina.

Palavras-chave: Política Educacional, Pesquisa Educacional; Epistemologia; Educação Global

Interview with Stephen J. Ball: Analyzing his contribution to education policy research

Abstract: This interview aims to explore Stephen J. Ball's main contributions to the research field of education policy, while discussing the potentialities for researchers in different contexts of using his work, especially in Latin American countries. So firstly, we consider Ball's epistemological position, to then explore some of his main concepts and tools. This is followed by a discussion about the possibilities and limitations of transposing Ball's analytical tools and using his work in countries other than England. We then examine the limitations of the nation state as a framework in current education policy research. In doing so, we analyze some implications for education policy research of what Ball calls global education policy network, which includes the work of new actors from business and philanthropy in education. Winding up, we consider the importance of research context in education policy research, to then finish with brief comments about education in Latin America.

Key words: Education Policy; Educational Research; Epistemology; Global Education

Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas

Resumen: Esta entrevista tiene como objetivo explorar las principales contribuciones de Stephen J. Ball para el campo de la investigación de políticas educativas, discutiendo las posibilidades para los investigadores en diferentes contextos, especialmente en los países de América Latina. Así, en primer lugar, consideramos la posición epistemológica de Ball, para luego explorar algunos de sus principales conceptos y herramientas. Esto es seguido por una discusión sobre las posibilidades y limitaciones de la transposición de las herramientas analíticas de Ball y el uso de su obra en países distintos de Inglaterra. Luego examinamos las limitaciones del estado-nación como marco analítico en la investigación sobre política educativa actual. Al hacerlo, se analizan algunas implicaciones de lo que Ball llama redes globales de políticas de educación para la investigación de política educacional, que incluye el trabajo de nuevos actores en la educación provenientes de los negocios y la filantropía. Para terminar, consideramos la importancia del contexto en la investigación de la política educacional, para luego finalizar con breves comentarios acerca de la educación en América Latina.

Palabras clave: Políticas Educativas; Investigación Educativa; Epistemología; Educación Global

Entrevista com Stephen J. Ball

Como um dos pesquisadores mais proeminentes na área de pesquisa em educação no Reino Unido, Stephen J. Ball² tem publicado inúmeros livros e artigos desde a década de 1980. Ele tem analisado vários temas relacionados à política educacional, os escrutinando em diferentes instâncias educacionais. Discutindo desde a micropolítica das escolas até a emergência de uma rede global de políticas educacionais, a extensão de sua pesquisa pode ser vista em livros como “*The Micro Politics of the School*” (A Micropolítica da Escola) e “*Networks, New Governance and Education*” (Redes, Nova Governança e Educação). Neste contexto, ele também possui interesse sobre a interação ente o

² Stephen J. Ball é ‘*Distinguished Service Professor*’ de Sociologia da Educação no UCL Instituto de Educação, na Universidade de Londres, na qual foi Professor ‘Karl Mannheim’ de Sociologia da Educação entre os anos de 2001 a 2015.

global e o local no processo da política educacional.

Com uma abordagem de pesquisa que combina coleta de dados modernista e teorização pós-estrutural, Ball desafia conceitos analíticos e pressupostos epistemológicos sobre ordem e estrutura social, que tendem a excluir qualidades complexas e confusas do mundo social e da educação. Assim, ele oferece ferramentas conceituais que podem ser trabalhadas em diferentes contextos. Elas podem ser compreendidas como pontos de partida, ou perguntas norteadoras, que podem ser conduzidas em diferentes direções, ao invés de orientações específicas sobre como se deve pesquisar educação. Este aspecto essencial do trabalho de Ball permite que pesquisadores em educação de diferentes países utilizem suas ferramentas analíticas. Dentre elas, o autor ressalta a separação heurística entre texto e discurso da política, o ciclo da política pública e o conceito de atuação da política, todas descritas em maior detalhe nesta entrevista.

A entrevista a seguir³ tem por objetivo explorar as principais contribuições de Stephen J. Ball para o campo de pesquisa da política educacional, enquanto discute as potencialidades para pesquisadores em diferentes contextos, especialmente em países da América Latina. Primeiramente, consideramos o posicionamento epistemológico de Ball, para então explorar alguns de seus principais conceitos e ferramentas analíticas. Em seguida, discute-se as possibilidades e limitações da transposição destas ferramentas e do uso de seu trabalho em países além da Inglaterra. Então examinamos as limitações do estado-nação como quadro referencial para a pesquisa de políticas educacionais, considerando algumas implicações daquilo que Ball chama de “rede global de política educacional”, que inclui o trabalho de novos atores empresariais e filantrópicos na educação. Concluindo, consideramos a importância do contexto para a pesquisa em política educacional, para então encerrarmos com breves comentários sobre a educação na América Latina.

M.A.: Nesta entrevista eu gostaria de discutir suas abordagens teóricas e metodológicas para a análise de políticas educacionais, e explorar algumas possibilidades para a pesquisa na América Latina. Então eu gostaria de iniciar a nossa conversa pelos fundamentos do seu trabalho, ou suas posições epistemológicas e teóricas como um pesquisador da educação. Quais são os autores e perspectivas que influenciaram seus estudos em política educacional? De que maneira eles fundamentaram suas reflexões sobre a política educacional?

S.J.B.: Esta é na verdade uma pergunta difícil de responder porque eu sou epistemologicamente instável. Historicamente, eu comecei como um pesquisador muito etnográfico, um tanto interpretativo/positivista que pensava que poderia “capturar” a realidade do mundo através de práticas etnográficas, e eu fiz diversos trabalhos etnográficos bem tradicionais, meu doutorado foi feito neste estilo de pesquisa. Mas recentemente eu tenho sido influenciado, capturado, engajado por um tipo de posição teórico-epistemológica muito diferente, que é a pós-estruturalista, incorporada principalmente no trabalho de Michael Foucault. Como resultado disto, eu suponho, eu me descreveria como possuindo uma espécie de epistemologia dupla, que eu considero importante e necessária para fazer um trabalho analítico útil em relação ao mundo social. Não podemos capturar – bem, quero apagar essa palavra – não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é mais persistentemente complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento. Então agora eu sou alguém que usa métodos modernistas e depois os sujeita a teorização pós-estrutural. E esse jogo entre dados – de um tipo modernista, e teoria – de um tipo pós-estruturalista, eu considero muito produtivo. Não necessariamente em um sentido simples de oferecer resultados claros, mas frequentemente criando novos problemas e deixando tensões não resolvidas. Mas isto descreveria onde estou no momento, eu acredito.

³ Conduzida em Londres em Maio de 2015.

M.A.: Inspirado em Foucault, em alguns de seus trabalhos, como no artigo “Intellectuals or Technicians?” (Intelectuais ou Técnicos?), você apresenta fortes críticas aos pressupostos epistemológicos de ordem, estrutura, função, causa e efeito, que são utilizados para representar o social. Você diz que ao adotá-los, as qualidades móveis, complexas e desordenadas da experiência da vida real são excluídas. No caso dos estudos em políticas públicas, estas generalizações ordenadas frequentemente não conseguem representar as realidades de influência, pressão, conflito e comprometimento do processo de formulação da política (policy-making process). Então em contraste, para evitar esta distorção da complexidade social, com quais pressupostos epistemológicos você trabalha? Como eles delinham suas abordagens de pesquisa?

SJB: Acredito que, como você sugeriu, eu tenho tentado me distanciar do excesso de ordem, excesso de estrutura, excesso de causalidade em meu trabalho. Um dos movimentos em direção a uma análise mais “desordenada” e política do mundo social - que me levou eventualmente ao uso das noções de Foucault sobre poder e o investimento de poder como princípio organizacional fundamental das relações sociais, se você quiser colocar assim - foi o livro “*The Micro Politics of the Schools*”⁴ - o qual está traduzido em espanhol⁵. Eu escrevi este livro porque eu estava insatisfeito com o que estava disponível na teoria organizacional, que estava então sendo aplicada ao estudo das escolas e de como escolas funcionam. Basicamente, novamente partindo da posição dos dados empíricos, me parecia que aqueles materiais teóricos simplesmente falhavam em representar a desordem, a bagunça, a incoerência da vida política das escolas, e processos concomitantes de luta, conflito e comprometimento. A meu ver, parecia que precisávamos de uma visão mais política do mundo, precisávamos de um aparato epistemológico diferente para compreender aquelas realidades desordenadas e confusas.

Então, eu queria tentar pensar sobre as escolas partindo de uma premissa de desordem, ao invés de uma premissa de ordem, não utilizando ordem como um caminho para compreender aquilo que eu estava vendo e vivenciando. E como eu digo, de certa forma - e estas coisas sempre tem um certo sentido diferente quando vistas em retrospectiva - mas de certa forma isto me proporcionou um passo em direção a Foucault e o pós-estruturalismo. E também em direção à exclusão de muitos binarismos simplistas que sustentam o pensamento social modernista, binarismos entre verdade e poder, estrutura e agência, discurso e interpretação. E eu tenho trabalhado de forma a tentar explorar estas lacunas, tensões e relações entre estas coisas, e não necessariamente me posicionar de um lado ou outro, mas explorar as incertezas e irresoluções entre elas.

M.A.: Minha última pergunta sobre seu posicionamento epistemológico é que em muitos de seus livros você é muito direto sobre não querer oferecer uma versão final das coisas, ou uma verdade. Por que é importante para você reafirmar este posicionamento com frequência?

S.J.B.: Acredito que para mim isto novamente se relacione aos problemas do pensamento social modernista, e de certa forma isto volta as origens da ciência social moderna. A ciência social moderna surgiu essencialmente relacionada às necessidades do Estado emergente do século XIX, sendo o papel das ciências sociais o de providenciar soluções para o problema da gestão populacional. Então havia uma ênfase em conclusões, descobertas, em uma explicação definitiva do mundo, uma prestação de contas em sentido literal: com números. Elas providenciariam a base para o trabalho do Estado, para políticas públicas, soluções políticas, o desenvolvimento de instituições e organizações que resolveriam problemas sociais. E para mim, eu acredito que isto tenha sido inserido na epistemologia básica das ciências sociais, esta pressão normativa em direção à ideia de conclusões e descobertas com um caráter definitivo.

⁴ Ball, S. J. (1987). *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization* (1 edition). Routledge.

⁵ Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela / The Micro Politics of The School*. Barcelona: Paidós Iberica Ediciones S a.

De uma forma simples, isto se torna completamente equivocado na expectativa de que todo e qualquer projeto de pesquisa possa proporcionar conclusões definitivas, mas estas expectativas estão embutidas nas práticas mundanas, banais, das ciências sociais. Elas estão enraizadas no trabalho de pós-graduandos, de quem, até recentemente, esperava-se que produzissem teses de doutorado que possuíssem conclusões. Ou nos projetos de pesquisa, quando financiadores esperam que os pesquisadores produzam conclusões ou descobertas. Em artigos acadêmicos que possuem este formato rígido, o qual terminaria com as conclusões também. E para mim estas coisas eram artificiais, elas na verdade eram um conjunto de práticas que possuíam uma história, em um sentido Foucaultiano, elas eram produto da história das ciências sociais. E, em meu ponto de vista, elas abandonaram a modéstia necessária da ciência social.

Na verdade, eu acredito que a maioria de nós, na maior parte do tempo, pode apenas aspirar a alegações extremamente modestas quanto a interpretação de como o mundo funciona, ou como podemos falar sobre como ele funciona. E essa modéstia se tornou fundamental para mim a respeito de como quero fazer afirmações. Eu acho que a maior parte da pesquisa que faço pode, talvez, às vezes dizer algumas coisas úteis, mas apenas coisas que são relacionadas à modéstia da própria pesquisa. Elas podem ajudar pessoas a interpretarem as práticas sociais nas quais estão envolvidas, sempre como pontos de partida, ou visões parciais, possibilidades temporárias para a reflexão e ação. E, novamente, se poderia dizer que isto seja inspirado por eu ler muito Foucault. Ele disse uma certa vez, quando alguém o perguntou algo semelhante, que seu trabalho é uma série de pilares, ou sequências de pontos, um conhecimento estratégico. E eu estou muito feliz em fazer o mesmo tipo de alegação. Eu sempre sinto que quando chego ao fim de um projeto de pesquisa eu saiba quais são as boas perguntas, ao invés de ter qualquer ideia de quais sejam as respostas.

MA.: Em sua análise da política educacional, você cria conceitos e “ferramentas analíticas” que tem por objetivo uma melhor apreensão desta realidade social complexa e desordenada. Quais “ferramentas” você considera que sejam as mais importantes? Você poderia mapear os aspectos chave de sua abordagem teórica sobre a política educacional?

S.J.B.: Mais uma vez esta é uma pergunta difícil, é um tipo de pergunta “organizadora”. Eu não sinto que eu tenha um conjunto de ideias ou conceitos coerentes que eu tenha desenvolvido e que agora estejam por aí afora, firmemente estabelecidos, prontos para serem usados, sobre os quais os outros possam se basear. Eu me vejo como tendo experimentado um conjunto de ideias que podem ter algum potencial para a interpretação de políticas. Do meu ponto de vista, uma coisa muito boa é que algumas pessoas tem conseguido fazer uso deste potencial e conseguido utilizar algumas ideias que eu explorei para desenvolver suas próprias análises, e levar as coisas adiante.

Eu suponho que existam três coisas em particular: a primeira seria a separação heurística entre texto e discurso, sobre a qual eu escrevi nos anos de 1990⁶, e recentemente revisei em um artigo, 21 anos depois⁷. Nele eu estava tentando explorar esta epistemologia dupla que eu mencionei anteriormente. Eu queria pensar sobre interpretação e discurso, eu queria tentar pensar sobre a diferença entre posicionar o sujeito no centro do significado como um ator interpretativo, alguém que é um interpretador ativo, tradutor ativo do mundo social. Em oposição a uma visão dele como um sujeito produzido pelo discurso, que é “falado” pelo discurso, ao invés de um locutor do discurso. E eu queria usar este binário heurístico para problematizar a forma como falamos na análise de políticas sobre os *policy makers*, legisladores e tomadores de decisão, e atores políticos.

⁶ Ball, S. J. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.

⁷ Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306–313.

Queria tentar levar analistas de políticas a serem mais claros sobre se vemos estes atores em algum momento como interpretadores ativos do mundo, que estão criando significado, ou se são produtos de discurso, cujas possibilidades para significação são na verdade construídas em outro lugar.

Acredito que o segundo ponto seja a ideia do ciclo da política, a qual foi originalmente criada enquanto trabalhava com Richard Bowe⁸. Nós estávamos pensando sobre política e tentando criar uma ideia de trajetória da política. Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas. Então conversamos sobre estes contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. O que, novamente, é em grande parte um heurístico rudimentar, mas ele chama atenção para como as políticas na verdade são coisas diferentes nestes diferentes contextos. Chamar atenção para como um trabalho está sendo feito sobre, ao redor e em relação a política nestes diferentes contextos, e diferentes tipos de pessoas estão trabalhando com e em relação a política nestes contextos. Por isso, as perguntas que precisamos perguntar enquanto pesquisadores de política dependem dos contextos que estamos olhando, ou da posição que tomamos em relação às questões que perguntamos sobre a política. Estamos interessados na sua trajetória, ou estamos interessados em apenas um ponto de sua trajetória? Estamos interessados no texto ou na ação? Então, novamente, aqui tentávamos criar problemas para a pesquisa em políticas, da mesma forma em que texto e discurso objetivava criar problemas, sobre os quais as pessoas precisam então pensar. Então o ciclo de políticas tem por objetivo criar problemas a serem pensados.

E então o terceiro ponto advém da relação entre texto e ação, que é a ideia de atuação da política (*policy enactment*)⁹. E a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídas em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não destrói eles – para parafrasear Anthony Giddens. Então creio que sejam estes os três pontos.

⁸ Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London ; New York: Routledge.

⁹ Enactment foi aqui traduzido por “atuação”, mas “originalmente, o professor Ball empregou o termo “enactment”. Tradicionalmente, esta palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Na entrevista, Ball usou a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball usou este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas.” (Mainardes e Marcondes, 2009)

MA.: *Aproveitando esta sua colocação, eu gostaria que você explorasse mais o conceito de atuação de políticas. No livro “How Schools do Policy” (Como Escolas Fazem Política), você argumenta que muita atenção tem sido dada a avaliação de como políticas são implementadas, querendo dizer quão bem são implementadas, e menos atenção foi dada a compreensão e documentação das formas pelas quais as escolas de fato lidam com as diversas demandas das políticas. Neste sentido, você trabalha em direção a uma “teoria da atuação” (theory of enactment), como você a chama, um quadro conceitual que leva em consideração a complexidade e desordem da atuação. Você poderia identificar os principais aspectos dela? De que forma você considera que sua perspectiva poderia contribuir para o campo de pesquisa em políticas? O que seria “novo” nesta abordagem? Quais seriam os riscos de traduzi-la para outros contextos?*

S.J.B.: De uma forma simples, eu acho que o que estava faltando na pesquisa em implementação era contexto e criatividade. A política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto. Ela também precisa ser traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações em sala de aula, ou outros lugares. E isto é massivamente subestimado por legisladores, e em grande medida, por pesquisadores. Algumas políticas fazem enormes demandas da criatividade dos professores, que precisam pegar palavras de textos e transformá-las em algo que seja viável dentro das complexidades do ambiente de sala de aula. E eles precisam fazer isto frequentemente ao mesmo tempo que outras políticas, que fazem outras demandas, e às vezes, em situações muito complicadas que envolvem o trabalho com recursos e infraestrutura limitados. Então o que eu estou tentando fazer através da ideia de atuação é pôr estas coisas em jogo: colocar o contexto em jogo, colocar a criatividade em jogo, e reconhecer os desafios envolvidos no processo deste movimento de texto para prática. Este é um tipo de trabalho da política.

Então o que nós fazemos no livro é que nós falamos sobre duas coisas: uma é a *interpretação* e a outra é *tradução*, e as separamos heurísticamente. Interpretação é o processo de interpretar a política: é perguntar “o que essa política espera de nós?”, “o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ele exige algo?”. Algumas vezes, com sorte, políticas não exigem que você faça nada demais e você não precisa se preocupar com elas, e a vida segue normalmente. Mas se elas demandam algo, o que é? Legisladores assumem que eles escrevem textos que são claros, óbvios e coerentes, e que não contém contradições ou problemas. Na verdade, textos de políticas são com frequência documentos muito mal escritos, os quais criam dificuldades enormes para aqueles que devem fazer algo com eles. Então precisamos reconhecer este processo de lidar com estas dificuldades e a criatividade de gerar algo sensato a partir destes textos. Então interpretação é: “o que esta política quer dizer?”, “o que ela está dizendo?”, “o que nós devemos fazer?”. E ela é geralmente realizada por atores com cargos de autoridade – diretores, inspetores, coordenadores – eles preveem significados e também peneiram detritos da política.

E tradução é a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos... Todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível.

Então novamente, não é na verdade nada muito sofisticado, é bem simples. Mas se trata de começar por aquilo que acontece de fato em locais reais, com pessoas reais, ao invés de adotarmos a linearidade simples de implementação como tal, de uma forma que extingue e apaga a criatividade dos atores políticos e o “desenvolvimento” destes atores. E nós também sugerimos aqui uma tensão entre competência e conformidade.

MA.: *Em algum de seus livros, como “Education Debate” (Debate Educacional) e “How Schools do*

Policy” (Como Escolas Fazem Política), você afirmou que deseja forjar conceitos e instrumentos analíticos que sejam úteis em diferentes contextos, a despeito de sua pesquisa ser majoritariamente focada nas políticas educacionais inglesas. Quais você considera que sejam suas maiores contribuições para o campo de pesquisa em política educacional, para além da Inglaterra?

SJB.: Acredito que o que eu esteja tentando fazer seja providenciar ferramentas conceituais, ou problemas conceituais, se você preferir, que podem ser trabalhados em qualquer contexto. De certa forma, o contexto não importa, ele se torna um objeto de pesquisa, ele não se torna algo que demanda que você sempre comece de uma forma diferente, ou comece a partir do zero. Então, eu estava desenvolvendo uma série de ferramentas que fossem transponíveis, que poderiam ser usadas na análise de qualquer contexto político-cultural. Eu queria que elas não tivessem nenhuma premissa sobre o contexto, que elas fossem realmente ferramentas, tecnologias de pesquisa, que pudessem ser aplicadas a regimes centralistas, federalistas, democráticos ou opressivos. Elas certamente produziriam diferentes tipos de análise, mas elas seriam ferramentas que você poderia utilizar, portanto a ideia de ferramentas transponíveis. Texto e discurso, sujeitos políticos, atores políticos, atuação da política, o ciclo de políticas: eles não possuem pressupostos sobre contexto. Algumas pessoas interpretam mal o ciclo de políticas como sendo uma descrição de como políticas são feitas, mas ele não deveria ser isto. Ele é uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais políticas são feitas. Então isto é o que tenho tentado fazer, desenvolver ferramentas transponíveis, que podem ser utilizadas em contextos diversos e diferentes.

M.A.: Apesar de a Inglaterra ter sido o principal contexto empírico do seu trabalho, você também fez projetos de pesquisa em outros locais, como “Advocacy networks, choice and private schooling of the poor in India”, com Geetha Nambissan. Você encontrou desafios analíticos ou teóricos por fazer pesquisa em outro país? Se sim, que desafios você encontrou e como você lidou com eles?

S.J.B.: No momento estou terminando dois projetos, um baseado na África, em quatro países, e outro na Índia, e fiz diversas pesquisas na Europa. Mas para mim, isto depende do tipo de perguntas e assuntos nos quais você está interessado. Eu estou, particularmente nos últimos anos, muito interessado na convergência política, estou interessado na forma em que políticas se movem ao redor do mundo e são recontextualizadas em diferentes locais. Então estou interessado no processo de recontextualização, estou interessado em como políticas adentram e são acomodadas em contextos particulares. Mas de certa forma isto se deve a meu interesse pelas políticas, ao invés dos contextos.

Então, relacionado à pergunta anterior, eu estou interessado em formas de análise que vão nos levar a compreender diferentes contextos, em oposição a entender as especificidades destes contextos. Meu interesse em política foi expandido para este foco sobre a mobilidade de políticas, e para o surgimento do que eu chamo *rede global de política educacional*, que é um conjunto de relacionamentos ligados à política que agora se estendem pelo mundo e adentram diferentes países, através dos quais se movem ideias políticas, tecnologias políticas, pessoas e dinheiro. Estou interessado na interação do global com o local, e o espaço de análise não é definido por entidades geográficas, mas pelo espaço configurado através da intersecção do local e elementos situados. E eu vejo isto como parte de um movimento necessário na análise de políticas para além do “nacionalismo metodológico”, como Ulrich Beck o chama.

M.A.: Considerando sua experiência de pesquisa em países em desenvolvimento, como você vê o uso de suas perspectivas por pesquisadores nestes países? Quais seriam as oportunidades e riscos ou limitações de traduzir suas ideias para contextos socioeconômicos diferentes, como na América Latina?

S.J.B.: Eu gostaria de retornar ao que falava há pouco nas outras perguntas, que é o ponto de que vejo minhas ideias de análise de políticas públicas como ferramentas e como pontos de partida,

como perguntas norteadoras. Elas podem ser levadas em diferentes direções, são lugares por onde começar e não devem ser prescrições sobre como fazer pesquisa. Elas podem ser, e espero que sejam, e em alguns casos já foram, tomadas por pessoas e frequentemente levadas em direções que eu não havia antecipado. E parte disto está relacionado com a aplicação ou relevância do cenário local, e parte relacionado com os posicionamentos teóricos ou de pesquisa do pesquisador ou grupo de pesquisa. Mas o ponto central é que elas não devem direcionar pesquisas dentro de uma estrutura específica, ou pré-especificada, como “é assim que isto deve ser feito, este é o tipo de perguntas ou perspectivas ou conceitos que devem ser usados”. Elas são pontos de partida a partir dos quais certos problemas de pesquisa deveriam surgir, os quais então tem de ser solucionados no contexto particular, com suas características particulares. Então, novamente, algumas vezes algumas pessoas compreendem mal o que estou sugerindo, ou tomam as instâncias particulares que eu estou explorando em relação as especificidades de minha própria pesquisa como modelos para como pesquisas poderiam ou deveriam ser conduzidas em outros lugares.

Tendo dito isto, eu penso que, novamente, existam algumas conexões e convergências no mundo contemporâneo, o que significa que exista uma relevância e necessidade, de certa forma, para uma pesquisa diferente dos modelos anteriores – isto é, uma necessidade de pensarmos fora ou além do “nacional”, levando em conta novos microespaços globais. Por exemplo, a proliferação na América Latina de instituições comerciais de ensino superior com fins lucrativos, que são de proprietários de outros lugares, como nos Estados Unidos ou outros países. Existe um aspecto jurisdicional nisto, em que parte da oferta educacional é agora dirigida em outros lugares. Ou então pode ser que existam organizações em particular, *think tanks* por exemplo, no Chile ou Brasil, *think tanks* neoliberais, que possuem relações em rede com a *Atlas Foundation* nos Estados Unidos, com um compromisso comum com soluções neoliberais para problemas educacionais e sociais, e aqueles *think tanks* se tornam condutores de ideias que tem circulação em outro lugar. E se alguém estiver olhando a política educacional atual no Chile, no Brasil e em outras partes da América Latina, não pode realmente interpretar o que está acontecendo sem reconhecer esta mobilidade, este movimento transnacional de ideias políticas. E frequentemente junto com elas estão transações financeiras e interesses comerciais, noções de “boas práticas”, a exportação de modelos de políticas (inspeções, avaliações, análise de dados, aprendizagem mista) de e para outros lugares. Eu não acho que possamos mais simplesmente focar no estado-nação nele mesmo e pensar sobre política pública como um fenômeno nacional.

M.A.: Neste sentido, no Debate Educacional você argumenta que o estado-nação não seja mais um quadro analítico útil, pois estamos enfrentando um “conjunto de influências, pressões e dinâmicas regionais e globais crescentemente complexas e crescentemente significativas, que impingem sobre e são incorporadas em sistemas nacionais ou na elaboração de políticas educacionais” (p.38). Além disto, você diz que o desafio seria o de entender como estes processos políticos globais trabalham em nível nacional. Você lidou com este dilema em seu próprio trabalho? Quais seria as ferramentas teóricas que te ajudam a ser sensível as transformações do estado-nação e aumento de poderes regionais e globais na elaboração de políticas educacionais?

S.J.B.: Bem, estas são coisas que eu ainda estou pensando sobre, ainda estou escrevendo sobre, tentando elaborar para mim mesmo. Mas de uma forma simples, o ponto de partida é a globalização e as diversas teorias da globalização, que sugerem que a globalização esteja comprimindo o mundo de diferentes formas. O conceito de compressão do tempo-espaço de David Harvey é um exemplo, que o mundo hoje é um espaço pequeno, que a maioria das partes do mundo estão agora muito abertas e acessíveis a mídia, comunicação e viagem. E como resultado disto, bens, serviços, pessoas e ideais se movem pelo mundo muito facilmente e rapidamente nestes dias. Eles sempre se moveram, mas este movimento era muito mais longo, cansativo e difícil no passado. As possibilidades de movimento foram facilitadas e aceleradas.

Em relação à política educacional, existe uma articulação entre aspectos econômicos da globalização e os aspectos da política educacional da globalização, os quais são articulados, em particular, ao redor da noção de competitividade econômica e a contribuição da educação para a competitividade de mercado de nações dentro da economia global. Então, uma das coisas extraordinárias que você pode encontrar, se você olhar para declarações políticas em geral, em quase qualquer país ao redor do mundo agora, é que elas reiteram a necessidade de produzir um mercado de trabalho de alta qualificação que permitirá que o país possa competir melhor na economia global baseada no conhecimento. E não importa se você olha para o Cazaquistão, Gambia, Nicarágua, Malásia... eles dizem praticamente exatamente a mesma coisa. Então existe um discurso da política, o qual agora articula a educação dentro do quadro de competitividade econômica. E em relação a isto, formas específicas de política educacional então se tornam pensáveis, se tornam sensatas, e de fato de certa forma se tornam necessárias em relação às políticas. E elas incluem coisas como parcerias público/privadas, liderança, escolha, mercantilização e privatização. E isto é o que Pasi Sahlberg¹⁰ chama de GERM – *global education reform movement* (movimento global de reforma educacional), que é na verdade um conjunto relativamente limitado de ideias, que agora possuem circulação global. Concomitantemente, outras possibilidades de reflexão sobre a política educacional são excluídas ou silenciadas.

Então, como eu disse, me tornei interessado em como estas ideias se deslocam, e tenho tentado adicionar um pouco de concretude neste processo de movimento. Muitas pessoas pensam sobre a mobilidade de políticas, mas pouquíssimas estão realmente tentando entender como este movimento é alcançado. Eu tenho tentado utilizar a ideia de redes como uma forma de abordar este movimento. E por um tempo eu tenho tentado mapear redes, o que é bom, você pode descrevê-las e representá-las, identificando como as pessoas se conectam. Mas existe um passo seguinte ou um movimento adiante de mapear redes, que é a compreensão de como elas funcionam, o trabalho de “*networking*”, a parte laboral que acontece na mobilidade de políticas. Então, no momento eu estou tentando entender o trabalho que é feito na mobilidade de políticas. E isto envolve tentar traçar ou seguir o movimento de políticas de um lugar para outro, e olha-se a política em termos dos novos espaços nos quais as políticas estão sendo “feitas” e as pessoas que as “fazem”. Mas também olha-se como estes novos espaços e novos atores articulam em ambos, espaços estatais tradicionais e contextos nacionais, e atores políticos em cenários estatais. Então, se tenta relacionar o local e o nacional com esta rede global e, ao mesmo, reconhecer a interação e mobilidade das coisas, pessoas e ideias ao longo destas relações.

M.A.: Neste sentido, a respeito das conexões internacionais que vão além do estado-nação, como você vê o papel de organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), desempenhado anteriormente e atualmente na elaboração de políticas educacionais?

S.J.B.: Em algumas partes do mundo o Banco Mundial é um ator enormemente influente. Se você quiser emprestar dinheiro do BM, ele irá estabelecer condições muito frequentemente, as quais vão demandar que você faça certas coisas a fim de lhe qualificar para o recebimento do dinheiro. Então muitos anos atrás, a Mongólia estava pedindo dinheiro para desenvolver seu sistema educacional primário. Em troca, eles tiveram que aceitar um tipo de pagamento de professores atrelado a desempenho, o qual foi baseado em um sistema de relatórios. Esta não foi uma ideia que teve origem na Mongólia, foi algo que o BM pensou que seria uma “boa prática”, e foi atrelado ao empréstimo como condição. Então o BM tem claramente um impacto muito direto em alguns locais.

¹⁰ Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185.

O BM também, junto com outras agências como a OCDE em particular, tem um impacto discursivo muito influente no pensamento da política pública. Em muitos países, o quadro conceitual, os limites e possibilidades do pensamento sobre a política são na verdade delimitados, ao menos em certa medida, pela linguagem, pressupostos e conceitos que o BM e a OCDE estão articulando, defendendo, promovendo, escrevendo sobre, falando sobre em conferências, e discutindo com ministros da educação durante visitas e conferências. Então neste nível eles são enormemente influentes também. Se você olhar para coisas como, por exemplo, a certificação de qualidade na educação superior, isto é um triunfo do pensamento político da OCDE, algo que foi desenvolvido em um conjunto de documentos na OCDE nos anos 1990, início dos 2000, e agora é o quadro referencial mundial para pensarmos sobre como sabemos se universidades estão funcionando bem ou não. A certificação de qualidade está firmemente estabelecida no pensamento de políticas em quase qualquer país no mundo.

Tendo dito isto, acho que também é importante reconhecer que agora existe um conjunto mais amplo de atores, que tem graus diferentes de impacto e influência sobre políticas e, novamente, em países desenvolvidos e em desenvolvimento em todo o mundo. Em particular, diversas organizações filantrópicas e fundações. Uma *survey* recente em 2013 nos Estados Unidos perguntou a 300 educadores quem eles consideravam o pensador educacional mais influente nos Estados Unidos, e a pessoa que apareceu no topo foi Bill Gates. A Fundação Bill e Melinda Gates teve impacto enorme na política educacional nos Estados Unidos, particularmente em cidades como Nova Iorque, Los Angeles, Memphis e Nova Orleans. Junto com outras fundações, como a fundação da família Wharton, Fundação Eli e Edythe Broad, e outras, eles transformaram fundamentalmente o panorama da educação no país. Ninguém os elegeu, eles não possuem nenhuma autoridade, eles não possuem legitimidade política de nenhum tipo, o que eles tem é muito, muito, muito dinheiro. E eles são capazes de usar este dinheiro para causar mudança na política educacional, e aplicar suas ideias. E eles estão fazendo isto, estas fundações, em outros países ao redor do mundo. Eles aparecem na Índia e na África, na pesquisa em que estou fazendo. E existem outros, nacionalmente e internacionalmente, como no Brasil as fundações Ayrton Senna e Lemann, que são fundações que realmente estão se tornando proeminentes quanto a terem uma voz nos debates de políticas e na definição do que significa educar, ensinar e aprender. Edu-business¹¹ ou fundações empresariais também estão tendo impacto. Agora existe todo este conjunto de novos atores – empreendimentos sociais, organizações de caridade globais, ao lado de ONGs já bem estabelecidas, que estão agora desempenhando seu papel na elaboração da política educacional, oferta de serviços e deslocando a política. Então, novamente, isto quer dizer que precisamos pensar sobre políticas diferentemente. Não podemos utilizar velhos conceitos, velhos quadros referenciais, velhos pressupostos de pesquisa para pesquisarmos novos métodos de política. A política pública mudou, e nós precisamos mudar se quisermos fazer pesquisa efetivamente.

M.A.: A respeito da importância do contexto na pesquisa em política educacional, no livro “Como escolas fazem política pública” existe um capítulo chamado “Levando o contexto a sério”, no qual você afirma que pesquisadores educacionais frequentemente descrevem contexto mas são incapazes de produzir análise sobre ele. O que você quer dizer com esta afirmação? Como você evita isto em seu próprio trabalho? E como você avalia o que conta, e não conta, como contexto em sua pesquisa?

S.J.B.: Isto é algo muito simples, se você ler a maior parte das análises de política, particularmente aquelas de nível escolar ou institucional, você encontra muitas citações de pessoas falando coisas e, às vezes, descrições de pessoas fazendo coisas. Mas você raramente consegue ter uma noção de onde seja este lugar, como ele se parece. Presumidamente ele é um prédio, ou

¹¹ veja http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/3602

conjunto de prédios, mas você muito raramente tem qualquer noção da aparência deste prédio, das condições em que ele esteja, quais instalações ele possua, como eles estão estruturados, de que cor são pintados. Ele tem um playground para os alunos brincarem? Tem laboratório de ciências? Nós desmaterializamos a análise de políticas públicas, nós a arrancamos do seu contexto, neste sentido, não damos nenhuma noção de sua materialidade. E também, quase nunca pesquisadores te contam sobre dinheiro, por exemplo. Qual é o orçamento? Qual é a verba disponível? Qual é o salário dos professores? Quanto é investido na manutenção dos prédios? Qual é a verba disponível para a compra de materiais de ensino como livros, ou mesas, cadeiras, computadores? De novo, é uma espécie de desmaterialização. Falamos sobre os professores, falamos sobre as salas de aula, falamos sobre ensino e aprendizagem, mas muito raramente oferecemos uma noção de quanto estas coisas custam, e quanto dinheiro está disponível.

E, claro, legisladores e tomadores de decisão também não fazem isto, eles assumem que políticas sejam imunes a contexto. Então aquela escola com instalações precárias, com poucos professores experientes e alunos que vêm de circunstâncias desprovidas, podem realizar políticas exatamente como uma escola muito bem financiada, com professores muito experientes e alunos que venham de circunstâncias prósperas. Eles desmaterializam as políticas também. Legisladores tem em sua mente uma espécie de escola ideal, a melhor possível, quando eles elaboram políticas. E isto é traduzido na forma pela qual eles pensam sobre como políticas são atuadas, quer sejam bem ou mal atuadas, elas não possuem contexto.

Então levar o contexto a sério é algo muito simples, é rematerializar a política pública, dar a ela fundamentação literal e visceral em termos das instalações, pessoas e dinheiro. Há quantos professores? Quão experientes eles são? Qual é seu treinamento? Qual é seu passado? Quantos anos eles trabalharam com ensino? Nós não sabemos estas coisas! Nós também raramente incluímos uma noção dos artefatos da política – como pôsteres que estão pendurados, tecnologias que são usadas, como as salas estão organizadas, que seriam os atores “não-humanos” dentro do processo de atuação.

M.A.: Então, analiticamente, como você analisa o contexto? Onde você determina o limite de até onde vai seu contexto? E também, quando ele deixa de ser contexto e passa a ser o objeto de pesquisa? De uma certa forma, quais seriam o início e fim do contexto?

S.J.B.: Bom, existe uma outra forma de se pensar sobre isto, que retorna a Foucault, que é a ideia de *tecnologias e práticas*. A ideia que políticas, ou o discurso de forma mais geral, seja manifestado dentro de práticas e tecnologias, manifestadas na forma pela qual pessoas se relacionam com configurações institucionais em determinados tipos de relações sociais: ensino e aprendizagem, doutor e paciente, terapeuta e cliente. Então o papel do contexto depende do tipo de pergunta que você se proponha a responder, sua significância depende do escopo que você estabeleça ao redor do seu problema de pesquisa em particular. Mas o que eu estou tentando dizer é que a tendência é a de delimitarmos estes problemas de maneiras que sempre excluem contexto e quase sempre excluem dinheiro. E ao menos algumas vezes, não todas as vezes, mas algumas vezes, algumas pessoas precisam prestar alguma atenção a estas coisas para conseguirmos entender o que conta como política educacional. Porque a política educacional não é apenas o que pessoas dizem e fazem, mas política educacional é também sobre prédios e dinheiro, relações e poder e outras coisas. E como pesquisadores educacionais, pesquisadores de políticas públicas, precisamos nos engajar com estes aspectos de “o que é política”.

M.A.: Para concluir, tenho apenas uma pergunta final sobre a América Latina. Você já colaborou com pesquisadores latino americanos ao longo dos anos e recentemente visitou alguns países latino americanos, como o Brasil, Argentina e Colômbia. Houve algo que chamou sua atenção quanto a educação na América Latina?

S.J.B.: Em grande medida, eu sei quase nada sobre educação na América Latina, e o que eu sei, eu aprendo através de meus alunos e através de meus contatos com pessoas na América Latina. Eu nunca tive um longo período de estadia na qual eu estivesse envolvido diretamente com pesquisa. Então, eu realmente não faço nenhuma reivindicação sobre ter uma compreensão da América Latina. Deixo meus alunos para fazer isso, esta é a tarefa deles, eu estou aqui apenas para ajudá-los.

Estou interessado na América Latina e estou interessado em algumas coisas específicas que acontecem lá, e eu tento compreendê-las em certa medida. Então, por exemplo, estou muito interessado no cenário de desenvolvimento do ensino superior no Brasil, particularmente por ser uma espécie de mercado livre na oferta de ensino, na qual há essa enorme diversidade de oferta. De um lado há instituições do Estado de alto status, universidades, e agora há uma proliferação de outros fornecedores de status diferentes, particularmente enormes conglomerados de educação superior que têm centenas de milhares de estudantes em suas faculdades. Então eu tenho um interesse particular nisso. A Argentina é interessante porque ela é tão idiossincrática e de certa forma não se encaixa no modelo do que está acontecendo na maior parte do resto da América Latina, e a maior parte do resto do mundo. Seu modelo ainda mantém o poder de sindicatos de professores, o papel do Estado, a centralidade do ensino público em certa medida, embora haja uma enorme quantidade de provisão privada em lugares como Buenos Aires. E eu estou interessado no Chile, porque o Chile é o paradigma do sistema educacional neoliberal. Ele tem mais escolha, tem a maior oferta privada, tem a maior avaliação e comparação, provavelmente de qualquer país do mundo. Por isso, é uma espécie de laboratório social/econômico/educacional fascinante para pesquisa, e eu tenho um número de alunos que estão fazendo pesquisa lá. Estive lá recentemente conversando com as pessoas e eu vou voltar mais tarde este ano e para algumas palestras em Santiago.

Macarena Hernández fez um trabalho interessante sobre o Chile quanto ao papel de *think tanks* e Diego Santori fez um trabalho interessante sobre educação escolar neoliberal usando ideias pós-estruturalistas. Na Argentina, Angela Oría fez uma ótima genealogia da educação pública argentina. Então tenho vários alunos fazendo trabalhos empolgantes e interessantes nestes países, e eles me proporcionam uma perspectiva. Mas eu espero passar mais tempo e estou muito consciente de que em alguns lugares exista um interesse em meu trabalho. No Chile, é ao redor do trabalho que fiz sobre neoliberalismo, no Brasil existe um interesse particular sobre o ciclo de políticas e as possibilidades sobre seu uso. E eu dei aulas na Argentina, em Buenos Aires, na Universidade de San Andrés por alguns anos, em um curso intensivo do mestrado. Então eu tenho interesses múltiplos pela América Latina, mas eu seria muito, muito modesto sobre afirmações que eu possa fazer sobre meu entendimento a respeito de sistemas na América Latina.

M.A.: Obrigada, Professor Ball, por esta entrevista tão interessante e esclarecedora.

Agradecimentos: Agradeço o suporte e a generosidade dos editores deste número especial, Analía Inés Meo e Jason Beech, por seus valiosos comentários e contribuições que auxiliaram o desenvolvimento da entrevista. Também agradeço Jorge Ortiz Quiroga por sua contribuição para os rascunhos iniciais desta entrevista.

Referencias

- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London; New York: Routledge.
- Ball, S. J. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Ball, S. J. (1995). Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 255–271.
- Ball, S. J. (2013). *The Education Debate* (2nd ed edition). Policy Press.
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306–313.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London ; New York: Routledge.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Policy Press.
- Nambissan, G. B., & Ball, S. J. (2010). Advocacy networks, choice and private schooling of the poor in India. *Global Networks*, 10(3), 324–343.
- Mainardes, J., & Marcondes, M.I. (2009). Interview with Stephen J. Ball: a dialogue about social justice, research and education policy. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303–318.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185.

Sobre la Autora

Marina Avelar

UCL Institute of Education – University of London

marina.avelar.14@ucl.ac.uk

Marina Avelar is a PhD candidate at the UCL Institute of Education - University of London, researching the work of corporate philanthropies in education policy and governance in Brazil. Prior to the PhD, she completed her Bachelors and Masters in Education at the State University of Campinas, Brazil.

Acerca de los Editores Invitados

Jason Beech

Universidad de San Andrés y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

jbeech@udesa.edu.ar

Jason Beech es docente investigador de Sociología de la Educación, Educación Comparada y Problemas Educativos Contemporáneos en la Universidad de San Andrés, donde también co-dirige el Laboratorio de Tecnologías del Aprendizaje. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Es editor asociado de la Revista *Archivos Analíticos de Política Educativa* y miembro del consejo directivo de la Comparative and International Education Society (CIES) e investigador visitante del Graduate School of Education de la Universidad de Melbourne (2015).

ORCID: 0000-0002-4971-7665

Analía Inés Meo

Universidad de Buenos Aires (UBA) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

analiameo@conicet.gov.ar

Analia Inés Meo es socióloga y docente de la UBA, e investigadora del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones “Gino Germani” (UBA). Trabaja en el campo de sociología de la educación. Sus investigaciones examinan distintos aspectos de la producción, amplificación y mitigación de las desigualdades educativas y sociales, en particular en el nivel secundario en Argentina. Es integrante del Comité Editorial de la Revista “Argumentos. Revista de crítica social” e investigadora visitante del Departamento de Sociología de la Universidad de Warwick (Reino Unido).

Dossier

Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 24 Número 24 29 de fevereiro de 2016

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Ejecutivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la Ciudad
de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia Universidad
de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Luis Ramírez Romero
Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de
San Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn, David R. Garcia, Oscar Jimenez-Castellanos,**

Eugene Judson, Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil