

Educação Latino-Americana em Tempos Globalizados¹

NELLY P. STROMQUIST*

Resumo

Este artigo oferece um panorama abrangente do impacto da globalização sobre os sistemas de educação, destacando as mudanças – bem como as continuidades – em todos os níveis educacionais, da escola fundamental à universidade. A educação superior tem sido a mais afetada pela globalização, que se reflete no persistente discurso sobre a “sociedade do conhecimento” do século XXI. A América Latina, assim como outras regiões, tem experimentado uma importante expansão na educação superior, principalmente através da oferta do ensino privado, de qualidade irregular. Se, por um lado, a região dá mostras de aumentar a participação na educação, por outro, as condições adversas a que estão sujeitas as crianças pobres, indígenas ou afro-descendentes, tanto meninos como meninas, provenientes de zonas rurais, não melhoraram substancialmente com a globalização. Os países do leste asiático estão respondendo de com entusiasmo às possibilidades oferecidas pelas novas forças globalizantes; entretanto, os países da América Latina não têm exibido a mesma determinação para investir em educação pública e, se essa situação não mudar, eles provavelmente perderão terreno na disputa por desenvolver uma população com conhecimentos avançados.

Palavras-chave: Globalização. Neoliberalismo. Educação Superior. Educação de adultos.

1 Tradução de Liana V. Fernandes. E-mail: asapalavra@gmail.com

* PhD em International Development Education, Stanford University, Mestre em Ciência Política, Monterey Institute of International Studies. Professora em International Education Policy, College of Education, University of Maryland (EUA). E-mail: stromqui@umd.edu

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

Latin America's education in globalized times

Abstract

This article seeks to provide a comprehensive account of the impact of globalization on educational systems, noting the changes—as well as continuities—at all levels of education, from primary schooling to university. Higher education has been most affected by globalization reflected in the persistent discourse about the “knowledge society” of the 21st century. Latin America, as other regions, has seen a tremendous expansion in higher education, primarily through private supply of uneven quality. While the region evinces increased participation in education, the adverse conditions of poor children, both boys and girls, who reside in rural areas and who are indigenous or Afro-descendants, have not been substantially improved by globalization. Countries in East Asia are responding eagerly to the possibilities opened up by new global forces; Latin American nations have not shown an equal determination to invest in public education and, if the situation remains unchanged, are likely to fall back in the race toward developing a population with advanced knowledge.

Keywords: globalization, neoliberalism, higher education, inequality, adult education.



o pensar na globalização, tende-se a enfatizar suas características tecnológicas e econômicas; com menos frequência, se reconhecem suas dimensões culturais e ideológicas e, mais raramente, a miríade de mudanças que ela traz aos sistemas educacionais pelo mundo afora. As forças da globalização, certamente, encorajaram a livre mobilidade de produtos, serviços e capital através de fronteiras. Alguns países se beneficiaram substancialmente dessas dinâmicas; outros, por estarem em estágios diferentes de desenvolvimento e possuírem distintos graus de empreendedorismo, ficaram para trás, reforçando seu papel como fornecedores de matérias primas em um mundo econômico ávido e extremamente competitivo.

A educação formal, situada em uma instituição cada vez mais complexa, que constitui fonte importante de mensagens ideológicas hegemônicas, tem um impacto notável no processo de globalização e, por sua vez, é afetada por este, moldando de forma indelével as gerações futuras. Enquanto agências de desenvolvimento e governos sustentam que a educação é o motor do desenvolvimento social, cultural e econômico de uma nação, anunciando que estamos a caminho de uma “sociedade do conhecimento”, a globalização afeta todos os níveis de educação.

O ensino vem sendo conformado por múltiplas forças, entre as quais, políticas globais de educação, dinâmicas de mercado e apoio reduzido do Estado para provisão da educação. Ainda que os Estados precisem manter sua estabilidade e algum nível de coesão social (Carnoy e Rhoten, 2002), e embora se reconheça na educação um meio efetivo para esses fins, observa-se um claro padrão de redução dos investimentos em educação pública por parte dos Estados. Este artigo procura apresentar as principais características da educação no contexto da globalização, descrevendo e analisando mudanças nos três níveis de ensino e comparando tendências em diversas regiões do mundo, com atenção especial à situação da América Latina. O trabalho considera características das sociedades latino-americanas anteriores ao processo de globalização e conclui com uma avaliação sobre quem ganha e quem perde com este processo. É um estudo ambicioso em termos de abrangência e a necessidade de generalização o torna um tanto desafiador.

Ensino fundamental e médio

Em termos dos níveis mais básicos de educação – ensino fundamental e médio – há hoje duas políticas globais referendadas por vários países e por agências internacionais de desenvolvimento. São elas: a Educação

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

para Todos (EPT) – estabelecida em Jomtien (Tailândia), em 1990, e reafirmada em Dakar (Senegal), em 2000 – e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) da ONU, também decretados em 2000. Essas políticas defendem a educação fundamental universal e maior acesso ao ensino médio. Tais políticas visam também promover a inclusão social através da educação. Os países e agências signatários da EPT assumiram o compromisso de assegurar que “até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade” e de “eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade” (Fórum Mundial de Educação, 2000, p. 15-16). Essas metas foram reiteradas nos ODMs.

Em parte graças a essas políticas, as quais têm sido mais influentes na África do que em outras regiões do mundo, tem havido uma melhora no acesso à educação fundamental e sua conclusão, cuja taxa em países pobres aumentou de 44% em 1990, para 63% em 2008 (UNESCO, 2011). Entretanto, muitas populações rurais e étnicas permaneceram intocadas pela educação formal e o número de crianças fora da escola é considerável, sendo a maioria delas residentes nas regiões da África subsaariana e do Sul/Oeste da Ásia. Estima-se que entre 67 e 93 milhões de crianças em idade escolar estejam fora da escola (UNICEF, 2007; as estimativas variam, dependendo de como se define e mede o termo “na escola”); além disso, estima-se que 71 milhões de crianças em idade para frequentar os anos iniciais do ensino médio estão fora da escola (UIS, 2010). Embora as desigualdades de gênero estejam diminuindo, em algumas regiões persiste ainda um grande abismo. A África subsaariana e as regiões do sul e do oeste

da África sozinhas respondem por mais de 54 milhões de meninas que não frequentam o ensino fundamental ou secundário básico (UNESCO, 2011). Além disso, o apoio financeiro crucial prometido por países desenvolvidos e agências internacionais para alcançar as metas de matrículas e de paridade nestas ficou muito aquém do esperado – estima-se que o apoio internacional à educação esteja \$19 bilhões abaixo do compromisso anual.

Na América Latina, as taxas médias de acesso ao ensino fundamental e médio parecem altas à primeira vista; da mesma forma, a participação de meninas e meninos apresenta uma substancial paridade. No entanto, uma vez feita a desagregação por status de minorias étnicas ou por residência (rural x urbana), emergem disparidades consideráveis (Reimers, 2010). As taxas de conclusão do ensino fundamental entre crianças indígenas e afro-descendentes são bastante baixas. Muitas meninas em áreas rurais de países andinos ingressam na escola tarde e, com frequência, deixam de estudar quando chegam à adolescência; uma tendência similar é observada entre afro-brasileiros (Paixão, 2009). Além disso, esses padrões de desigualdade permanecem entranhados em sociedades latino-americanas.

Dinâmicas políticas poderosas impactam a educação. Algumas regiões do mundo, impulsionadas pelas atuais correntes de globalização, têm demonstrado um comprometimento crescente com a educação. Se examinarmos as estatísticas de educação de 50 anos atrás, a taxa de conclusão do ensino secundário na Ásia era baixa, com apenas 11% dos estudantes completando seu último ano de escola. Naquela época, a conclusão do ensino na América Latina também se mostrava baixa, com cerca de 7% dos alunos de ensino secundário completando este nível. Em 2000, a taxa de conclusão do ensino secundário na América Latina era de 18%, enquanto na Ásia marcava 48%. Teria sido isso influência da globalização? Não de todo, é claro; mas é sim reflexo de uma combinação de distintas capacidades e comprometimentos de países em ampliar o capital

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

humano. Observou-se que jovens latino-americanos com educação incompleta enfrentarão dificuldades para obter salários que lhes permitam uma vida decente (Reimers, 2010). Ademais, países latino-americanos ficarão defasados nos esforços de avançar na industrialização econômica. Em muitos países em todo mundo, inclusive na América Latina, a expansão do acesso à educação ocorreu através do uso de turnos duplos e triplos nas escolas, com alunos frequentando escolas públicas durante apenas três a quatro horas por dia, em contraste com as seis ou sete horas vigentes em escolas privadas de mais qualidade – uma diminuição do tempo de ensino que aumenta a desvantagem de crianças de famílias de baixa-renda. Um terceiro fenômeno observado no acesso ampliado à educação fundamental é o surgimento de escolas privadas com fins lucrativos nos países mais pobres; essas escolas atendem famílias de muito baixa renda, cobram mensalidades reduzidas e oferecem educação de qualidade inferior. Apesar de amplamente reconhecida a importância da educação formal, segue sendo limitada na maior parte do mundo a atenção às necessidades pedagógicas e financeiras dos professores. Em outras palavras, agora, mais pessoas têm acesso à educação formal, mas a qualidade do ensino segue alocada de modo desigual, o que contribui para a reprodução da desigualdade social.

Políticas neoliberais que clamam por um papel mais amplo para as forças de mercado e por menor intervenção do Estado em serviços sociais – incluindo a educação – tornaram-se dominantes em muitas partes do mundo. Alguns observadores consideram que o neoliberalismo está fortemente imbricado com a globalização e há quem afirme, mesmo, que o primeiro constitui o braço ideológico da outra. Políticas neoliberais, fortemente apoiadas por agências financeiras internacionais, têm enfatizado mecanismos como privatização de escolas, descentralização e prestação de contas. A privatização e a descentralização aumentaram o acesso à

educação, mas nem sempre favoreceram os esforços de famílias pobres por mobilidade social. A prestação de contas pública é um princípio atualmente bastante em voga e que representa uma clara tradução de práticas de mercado para a área educacional. Embora tal mecanismo de prestação de contas pudesse ser imposto a vários atores e instituições, é aos professores que o conceito tem sido aplicado exclusivamente, resultando em uso generalizado de avaliação de alunos, uma estratégia que raramente leva a melhorias nas práticas de ensino no âmbito da sala de aula.

A descentralização tornou-se a mais difundida política para aprimoramento do ensino. De fato, a descentralização pode assumir diversas formas, desde unidades locais que assumem poderes discricionários para tomar decisões e alocar os recursos, até a concessão de autonomia, seja na seleção e demissão de professores, seja simplesmente para ampliar a presença de pais e de membros da comunidade nos conselhos gestores. Presume-se que a descentralização propicie a redistribuição da oferta escolar, pelo aumento do poder local. Embora isso possa ser verdade, aquilo que constitui “poder local” pode variar muito. Um dos exemplos mais bem sucedidos de descentralização escolar é o da cidade de Porto Alegre, no Brasil; uma reorganização que levou à criação da *escola cidadã*, servindo um número cada vez maior de alunos e, ao mesmo tempo, fornecendo educação de qualidade (Azevedo, 2004). Embora uma “descentralização” tenha ocorrido, de fato, naquela cidade, atribuir-lhe o sucesso educacional é desconsiderar a complexidade do processo de Porto Alegre: o resultado gradual do trabalho de sindicatos de trabalhadores em favor da democratização, da presença ativa de partidos políticos progressistas e, principalmente, da introdução de um “orçamento participativo” que proporcionou efetivamente à comunidade meios para alcançar seus diversos objetivos locais. Estudos de caso sobre medidas descentralizadas, em diversas partes do mundo, que resultaram em melhorias no acesso

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

à educação e maior qualidade de ensino, revelam que, em geral, isto é possível quando os governos fornecem às comunidades locais tanto os recursos financeiros necessários quanto apoio técnico; do contrário, o custo recai sobre as comunidades – ficando, aquelas mais pobres, impossibilitadas de instalar escolas melhores e, assim, reproduzindo as desigualdades sociais (Crook, 2003). A globalização, sobretudo através da influência de instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial, introduziu um anseio por descentralização na educação; na prática, poucos desses países delegaram poder e verbas para unidades locais.

Com a difusão de ideias democráticas e o potencial papel da educação na criação de sociedades mais justas e inclusivas, a globalização atraiu atenção crescente à noção de qualidade. Infelizmente, esta preocupação tem sido mais retórica do que real. São relativamente poucos os países nos quais o objetivo de qualidade se traduziu em medidas sociais e educacionais correspondentes. Entre as intervenções sociais, observaram-se a concessão de bolsas de estudos, assistência financeira a famílias, doação de uniformes, provisão de transporte e alimentação. Entre as medidas educacionais, houve esforços para proporcionar capacitação de professores no local de trabalho, tutores, aulas extras (reforço escolar), bibliotecas em sala de aula, e, na maioria das vezes, doação de livros didáticos. Um estudo sobre o impacto destas intervenções no rendimento de alunos do quarto ano em linguagem e matemática, em quatro cidades latino-americanas (Belo Horizonte, MG-Brasil; Buenos Aires-Argentina; Leon, GTO-México; e Santiago-Chile) concluiu que as medidas mais eficazes foram: para a linguagem, a provisão de uma biblioteca escolar; e, para a matemática, a provisão de refeições. Programas de capacitação de professores na escola foram eficazes para professores em escolas de bairros pobres (Anderson, 2005). Apesar de se identificar uma variedade de medidas benéficas, sua aplicação segue cobrindo um número pequeno de estudantes e, geralmente, são implementadas apenas temporariamente.

Com a globalização econômica e tecnológica, alguns países ampliaram suas riquezas e poder. Atraído por salários altos, um grande número de pessoas emigrou para tais países, levando consigo habilidades em diversos graus de sofisticação. Ao mesmo tempo, a crescente ocidentalização dos sistemas de educação superior facilitou o trânsito de trabalhadores com elevados graus de escolaridade para países desenvolvidos do ocidente. Isso resultou em uma imigração bimodal em termos de características educacionais, com os imigrantes não escolarizados ou com pouca escolaridade ocupando empregos de baixa remuneração e, frequentemente, acessando escolas públicas de qualidade inferior, ao passo que os imigrantes com alto grau de escolaridade podem demandar das escolas públicas programas de ensino mais desafiadores para seus filhos. Filhos de pais com baixa escolaridade são portadores de necessidade linguísticas e de distintas experiências culturais; com frequência, essas crianças não são bem acolhidas pela sociedade anfitriã. Nos Estados Unidos, filhos de imigrantes com pouca escolaridade tendem a ingressar em escolas urbanas que apresentam altas taxas de reprovação (Lipman, 2002); muitos filhos de imigrantes latino-americanos (particularmente do México e da América Central) estão nesse grupo. Também nos Estados Unidos, assim como em diversos países europeus, a situação de imigrantes de baixa renda coloca problemas educacionais que demandam solução urgente.

Educação de Adultos

A educação de adultos continua marginalizada, apesar de ser um dos objetivos do EPT e um indicador dos ODMs (reduzido, no entanto, apenas à educação de jovens adultos – aqueles com idade entre 15 e 24 anos; este peculiar estreitamento da alfabetização excluirá pais e mães de famílias com filhos adolescentes, que são cruciais para os esforços de

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

enfraquecer a transmissão intergeracional de valores tradicionais de gênero²). Apesar do elevado número de analfabetos divulgado (atualmente estimado em 759 milhões [em todo o mundo], de acordo com relatórios dos governos), especialistas em alfabetização são céticos em relação a estes dados. Manzoor Ahmed (2011, p. 192), renomado especialista em educação de adultos, afirma: “pode-se afirmar que, *se métodos e critérios consistentes de medição fossem aplicados*, o número de analfabetos seria pelo menos o dobro” (ênfase no original). Sendo assim, um número imenso de pessoas não colherá os frutos prometidos pela “sociedade do conhecimento”. Somando-se a este o número considerável de crianças fora da escola, podemos prever que nosso mundo globalizado continuará caracterizando-se por um extenso grupo de despossuídos.

No caso específico do Brasil, houve diminuição do analfabetismo tanto para brancos como para afro-descendentes; no entanto, dada a maior aceleração na alfabetização entre brancos, a brecha entre estes dois grupos aumentou de 74% em 1950 para 125% em 2000 (Paixão, 2009). Segundo informes, em 40% dos municípios brasileiros, a taxa de analfabetismo funcional entre afro-descendentes é maior que 50% (Paixão, 2009).

Em décadas recentes – através do crescente contato entre membros da sociedade civil e ONGs, facilitado pela comunicação eletrônica – movimentos sociais, especialmente na América Latina, tornaram-se mais numerosos e ativos do que antes. Isto gerou contestação em torno de sentidos e conhecimento suscitada por grupos marginalizados (indígenas, mulheres, imigrantes, e até grupos fundamentalistas religiosos). Educação formal não é prioridade para a maioria das ONGs; suas preocupações gravitam em torno de problemas mais imediatos como acesso a terra, direitos

2 Há uma extensa literatura sobre o papel chave dos pais na socialização. Ver, por exemplo, Eccles et al. (1990); Peters (1994); Santrock (1994); Witt (1997).

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

humanos, saúde, emprego e o meio ambiente. Há, no entanto, diversas com foco em educação; um desses grupos é representado pela *International Civil Society Forum*, uma coalizão de ONGs engajadas em educação de jovens e adultos, compreendendo mais de 40 organizações internacionais. Da última conferência mundial sobre educação de adultos (CONFINTEA VI), resultou uma forte recomendação de que governos destinem 6% de seus orçamentos com educação para a educação de adultos, ao invés dos 1 a 3% que esta rubrica vem recebendo atualmente. Em vista das tendências atuais da globalização, é improvável que isto aconteça. A competitividade econômica é, cada vez mais, definida por maior atenção à educação formal, particularmente à educação superior.

Educação Superior

A globalização impulsionou a aspiração por níveis mais altos de educação. Por isso, tanto a demanda quanto o acesso a instituições de ensino superior cresceu de forma extraordinária. Entre 1975 e 1995, o número de alunos do ensino superior dobrou de 40,3 milhões para 80,5 milhões (Ilon, 2010). Grande parte desta expansão se deu através da oferta privada, o que, por sua vez, promoveu a segmentação da educação superior em instituições que variam significativamente em níveis de qualidade e em reconhecimento social (Gil-Antón, 2007; Lazerson, 2010; DeMillo, 2011), desse modo, preservando a estrutura social desigual³. Por outro lado, a expansão suscitou a concorrência por reconhecimento e *status*, transformando as universidades naquilo que se denominou “uma indústria globalmente competitiva” (Ilon, 2010, p. 126).

³ A intensa comercialização da educação tornou-se um empreendimento altamente difundido, dando origem a um novo conjunto de termos como, por exemplo, o de “edupresário”, ou pessoa que abre escolas e universidades privadas.

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

Entre países de industrialização avançada, a globalização promoveu forte competição por recursos financeiros e a concomitante predominância da ciência e da tecnologia, já que estes são os campos que geram produtos concretos para o mercado e, conseqüentemente, trazem receitas consideráveis para as universidades. A educação superior tornou-se também mais instrumental, com o ingresso dos estudantes naqueles campos que se traduzem diretamente em empregos demandados pela economia. Assim, uma maioria substancial dos graduandos se matricula em cursos que preparam para uma profissão e quase todos os programas de pós-graduação estão focados em educação explicitamente profissional (Lazerson, 2010). Já que disciplinas como história, filosofia e literatura não têm correlação direta com o mercado de trabalho, as ciências humanas não são reconhecidas como áreas de relevância e vêm sofrendo redução em diversas universidades dos EUA. Faculdades de educação também estão sendo afetadas; atualmente, poucas destas faculdades têm departamentos de história ou filosofia. Até mesmo o estudo em sociologia da educação cedeu espaço a cursos práticos como administração e implementação de políticas.

Uma vez que as receitas são cruciais para o funcionamento das universidades, a capacidade de gerar contratos tornou-se um indicador de mérito acadêmico. E os estudantes, influenciados por um discurso persistente que enfatiza a importância da ciência e da tecnologia, cada vez mais se distanciam das ciências humanas. Não é de surpreender que hoje o campo de estudo mais comum nos EUA, em nível de bacharelado, é o de administração de empresas, que compreende 20% dos estudantes deste nível (Menand, 2008). Segundo a *American Academy of Arts and Sciences* (Academia Americana de Artes e Ciências), em 1966 a taxa de matrículas em ciências humanas era de 17%; em 2007, ela mal alcançava 8%. E, pela aplicação de uma lógica circular, o pequeno tamanho dos programas de ciências humanas é um elemento chave em decisões sobre

sua continuidade; o fato de que a importância de uma disciplina pode não estar refletida no número daqueles que se matriculam nela, não é levado em consideração. Vozes essenciais – isto é, as humanidades – são vistas como desvios de objetivos mais significativos – isto é, lucrativos – e, com frequência, não são bem vistas.

Nos países industrializados, a globalização também gerou uma competição intensa por estudantes estrangeiros. À medida que decresciam os subsídios governamentais, as universidades tiveram de empresariar-se e gerar recursos próprios. O número de pessoas que buscam educação fora de seu país cresceu de 600.000, em 1975, para 2,7 milhões, em 2005, a maioria das quais (2,3 milhões) estuda na área da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (OECD, 2008). Há também uma concorrência por talentos, sendo que muitos estudantes de pós-graduação – especialmente nas áreas de ciência e tecnologia – recebem vantagens para permanecer em seu país de estudo.

Em contraste com o apoio reduzido do Estado à educação superior em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, países do Leste Asiático têm demonstrado um firme comprometimento com a melhoria da qualidade de suas instituições de ensino superior (Carnoy e Rhoten, 2002; Ilon, 2010). Atualmente, um terço das melhores universidades do mundo está situado na região do Pacífico Asiático. Há uma forte intervenção do Estado em países emergentes da Ásia (Carnoy e Rhoten, 2002). China, Coreia e Taiwan, estão investindo abundantemente em suas universidades para criar um número substancial das que são, ou serão, “universidades de prestígio mundial”. Além disso, a Ásia está produzindo quase o dobro do número de engenheiros que a Europa forma, e também ultrapassa a Europa no número de graduados em ciências naturais (Ilon, 2010).

Mudanças no ambiente econômico estão gerando também mudanças internas nas universidades. À medida que os administradores son-

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

dam a demanda potencial por pós-graduação e as prováveis fontes de recursos adicionais, princípios como liberdade acadêmica e governança compartilhada tornam-se vulneráveis. Nelson (2010) observa que liberdade acadêmica e governança compartilhada andam juntas e que, se uma diminuir (mais provavelmente a governança compartilhada), a outra também se reduzirá. Em países industrializados, uma vez que as respostas de uma universidade a seu entorno (isto é, aos desafios e oportunidades emergentes) requerem ação imediata e análise constante das condições econômicas e políticas, cada vez mais, estas tarefas estão sendo assumidas por administradores. Sendo assim, decisões que lidam com programas acadêmicos, contratação de professores, e até mesmo questões curriculares estão gradualmente sendo tomadas por administradores (Stromquist, 2007). Tais decisões baseiam-se, geralmente, menos na utilidade da disciplina para a auto-análise e o aprimoramento da sociedade, do que na sua capacidade de gerar produtos comercializáveis e empregabilidade para os alunos formados. Como é de se esperar, disciplinas essenciais das ciências humanas como filosofia, história e línguas clássicas são consideradas de pouca importância, enfrentando cortes de verba substanciais e, até mesmo, eliminação (Lazerson, 2010).

As instituições de ensino superior têm adotado diversas estratégias de redução de custos, entre as quais:

- 1 - O aumento na contratação de professores em tempo parcial, o que, na visão de diversos acadêmicos, está criando uma subclasse profissional (Lazerson, 2010);
- 2 - O retardamento na contratação de professores para cargos permanentes ou titulares – titularidade é um princípio muito valorizado em universidades dos EUA, uma vez que preserva a liberdade do professor de ensinar de acordo com as próprias visões e perspectivas e fortalece a identificação com a universidade que o contrata;

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

- 3 - O crescente recrutamento de alunos pagantes, o que resultou em esforços para “internacionalizar” instituições de ensino superior;
- 4 - A classificação de programas acadêmicos como geradores de receita e geradores de custo;
- 5 - A criação de diversos programas de pós-graduação executivos para capturar alunos ricos e a oferta de múltiplos certificados de curto prazo, também para atrair alunos pagantes.

Especificamente nos EUA, desde os anos 1990, a maioria das novas contratações de professores contratados em instituições acadêmicas é de caráter temporário, seja como professor assistente (*lecturer*) ou como adjunto, não a título de professores titulares (vitalícios) ou permanentes (com possibilidade de progressão a titular) (Schuster e Finkelstein, 2006). Em 2001, 44,5% dos professores contratados trabalhavam em jornada parcial (Schuster e Finkelstein, 2006; Bradley, 2004). Além disso, nas instituições acadêmicas dos EUA, são as mulheres que ocupam a maioria das posições subordinadas como profissionais. Em 2003, as mulheres perfaziam 42,4% de todos os quadros de tempo integral e tempo parcial do corpo docente das instituições de pós-graduação (NCES, Tabela 255, 2009). Mas esses ganhos na representação das mulheres como docentes são anulados por sua sobre-representação entre docentes temporários. Em 2005, as mulheres detinham 57% dos cargos docentes de tempo integral, e 30% das mulheres docentes em tempo integral ocupavam cargos não permanentes, em comparação aos 18% de professores homens em tempo integral (Schuster e Finkelstein, 2006). Ademais, as mulheres detinham apenas 25% das cátedras (West e Curtis, 2006). Como a maioria dos diretores de faculdades vem de posições acadêmicas anteriores, é provável que a proporção de mulheres diretoras – 23% em 2003 – cresça lentamente no futuro (White, 2011). A sobre-representação das mulheres nos quadros não permanentes significa que elas detêm empregos instáveis, com maio-

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

res cargas de horas-aula, pouco tempo para pesquisa, não têm acesso a benefícios como seguro de saúde e aposentadoria, e têm pouquíssimas possibilidades de promoção. Isto também significa limitada participação na governança de suas instituições.

A erosão de cargos permanentes na academia serve para reduzir os custos de aumentos salariais incorridos por promoções, ou de benefícios como seguro de saúde, períodos de férias e planos de pensão. Além disso, professores que precisam trabalhar em mais de uma instituição para sobreviver geralmente não desenvolvem uma identificação com sua instituição, nem encontram tempo para participar nas decisões que configuram a vida institucional. A eliminação de programas pequenos, ou a combinação de diversos programas pequenos em um (as famosas “fusões”) acarreta combinações que, embora advogadas sob o argumento de promover a interdisciplinaridade, de fato enfraquecem o caráter e o conteúdo de algumas disciplinas. A globalização fomentou um conhecimento bastante instrumental nas instituições de ensino superior, e as disciplinas e campos que atraem pequenos números de alunos tendem a ser declaradas ineficientes e, portanto, alvos de eliminação. Como observa Lazerson (2010), critérios de custo/benefício estão sendo usados para decidir quais programas acadêmicos serão oferecidos e continuados e, até mesmo, se determinados tópicos de pesquisa serão seguidos.

Como se observou anteriormente, a maior parte da expansão da educação superior no mundo todo ocorreu mais por meio da privatização do que de investimentos estatais. Um dos casos mais extremos de retração do Estado na educação superior é o do “empresariamento” de universidades nacionais do Japão, iniciado em 2004, através do qual toda universidade nacional do Japão transformou-se em sociedade privada. Isso aconteceu quando o governo japonês permitiu que as antigas universidades públicas mantivessem os prédios, equipamentos e terrenos concedidos pelo Esta-

do, e lhes deu a capacidade de tomar empréstimos ou investir de forma independente. Em troca, o governo regula cada universidade através de um plano de médio prazo (cobrindo seis anos) que vincula a universidade a objetivos específicos. No final do período de seis anos, a empresa constituída pela universidade nacional é avaliada e, com base nos resultados, o governo decide se a instituição fica como está ou deverá passar por ajustes. Embora o governo seja responsável atualmente pelo financiamento das universidades recém reestruturadas, este apoio deve reduzir-se em 1 ou 2% a cada ano, até se tornar nulo. As universidades decidem seus próprios orçamentos e seu organograma compreende um presidente, um conselho executivo (ou um conselho consultivo), um colegiado acadêmico, um conselho administrativo e auditores. O colegiado acadêmico delibera sobre assuntos acadêmicos e responde ao Conselho Executivo e ao Presidente; na maioria dos casos, o Conselho Executivo é dotado de grande poder de decisão e implementação (Kaneko, 2010). A primeira avaliação do período de seis anos das universidades japonesas corporatizadas foi feita recentemente; a avaliação demonstrou que houve aumento na eficiência gerencial e administrativa, mas nem tanto na provisão de apoio administrativo para a educação e pesquisa em comparação com universidades privadas.

Uma tendência que cresce bastante em universidades dos países industrializados é a da internacionalização. Este fenômeno, de modo geral, envolve um esforço considerável para atrair estudantes estrangeiros; no entanto, os alvos são estudantes que possam pagar os mais elevados níveis de ensino e, assim, contribuir para as receitas da universidade. Isto gerou um grande influxo de estudantes chineses, indianos e coreanos. Estudantes de regiões do mundo que poderiam beneficiar-se em grande medida do acesso a estudo universitário de alta qualidade, mas que não possuem os recursos financeiros necessários, como aqueles da África e da América Latina, infelizmente não são visados.

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

Embora, no passado, nos Estados Unidos, empresários já tenham participado de conselhos diretores de universidades, eles têm se tornando cada vez mais influentes – uma influência relacionada à possibilidade de que alguns desses conselheiros façam doações substanciais às suas universidades. Com o tempo, desenvolveram-se fortes vínculos entre membros dos conselhos diretores e administradores do alto escalão. Isso tem resultado na tomada de importantes decisões programáticas por administradores profissionais. Segundo o ex-reitor de uma importante universidade de pesquisa, as consequências da liderança administrativa sobre a vida das universidades ainda carece de pesquisa rigorosa (Lazerson, 2010).

Uma característica positiva da globalização tem sido a explosão de novas tecnologias de informação e comunicação, as quais estão possibilitando o aprendizado à distância, através do uso da internet, que permite comunicação verbal e visual instantânea, assim como o emprego de ferramentas como vídeos, fotografias e imagens gráficas de todos os tipos. O uso de tecnologias para atender aos estudantes é muito promissor; e mais promissora ainda é sua aplicação para realizar treinamento no local de trabalho para os milhões de professores, particularmente os de zonas rurais, sem acesso aos programas presenciais que facilitariam seu desenvolvimento profissional. Com relação ao uso de tecnologia para programas de capacitação de professores, muitas iniciativas abrangentes estão ocorrendo na África e na Ásia; na América Latina, isso não se verifica com a mesma intensidade.

Realidades Latino-americanas – com ou sem globalização

A sociedade latino-americana apresenta desigualdades consideráveis. Com ou sem globalização, muitos países nessa região ainda são racistas e excludentes (Telles, 2007). O desnível salarial entre homens e mulheres de mesma idade e escolaridade é de 17% na América Latina e

o desnível salarial por etnia – comparando afro-descendentes e indígenas com brancos – é de 18%, e agravado para mulheres quando a diferença entre sexos é levada em consideração. Sendo assim, a América Latina ainda enfrenta a enorme tarefa de corrigir desigualdades internas, e não apenas as desigualdades externas geradas pela globalização.

Algumas características da educação na América Latina são as grandes disparidades de acesso e conclusão da educação, e de rendimento cognitivo entre áreas rurais e urbanas, entre famílias ricas e pobres, entre grupos étnicos subordinados e dominantes. Um exemplo disso é a diferença entre escolas privadas e públicas no que diz respeito a horas-aula de frequência por ano. Nas escolas privadas, na América Latina, estudantes frequentam cerca de 1000 horas-aula por ano. Nas escolas públicas, essa frequência fica entre 500 e 800 horas, ou seja, entre metade e 80% do tempo daquela das escolas privadas⁴.

Em geral, países latino-americanos investem pouco, tanto em educação primária quanto na secundária. Atualmente, o investimento médio em países europeus chega a US\$ 6400 por estudante ao ano; que é pouco, se comparado aos Estados Unidos, que investem mais de US\$ 11000 por estudante ao ano. Comparativamente, os investimentos educacionais na América Latina são muito menores. O país que mais investe na região é o Chile, com US\$ 1400 por estudante ao ano (PREAL, 2001).⁵ Mesmo assim, o Chile investe cinco vezes menos do que a Europa e oito vezes

4 Vale observar que enquanto escolas privadas geralmente representam uma alternativa melhor do que as escolas públicas na América Latina, na África ocorre o oposto. Os que não conseguem entrar em escolas públicas – que não são suficientes para a demanda atual – buscam educação em escolas privadas com poucos recursos, geralmente servidas por professores sem capacitação.

5 É no Chile que um amplo consenso nacional sobre o Estado-nação pode ser observado, um consenso que extrapola a lealdade a um partido político e que inclui a presença de instituições públicas respeitadas, eficazes e eficientes.

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

menos do que os Estados Unidos. Os gastos dos outros países latino-americanos são muito menores e os dados sequer são confiáveis. Por exemplo, enquanto fontes da OCDE informam que o Peru investe US\$ 350 por aluno anualmente, outra fonte (muito mais próxima do Ministério da Educação do Peru) informa que os gastos anuais são de US\$ 251 por aluno (Rivero, 2007)⁶.

Os países mais excludentes em termos multiculturais e de gênero são Guatemala, Peru e Brasil. Mais recentemente, Bolívia e Equador fizeram progressos notáveis com relação a suas populações indígenas. O Brasil tem políticas de ação afirmativa no âmbito da educação superior e tem desenvolvido materiais didáticos para os ensinamentos fundamental e médio que reconhecem a importância de suas minorias e destacam a presença de influências africanas na sociedade brasileira. Além disso, autoridades educacionais brasileiras monitoram o conteúdo de materiais didáticos e evitam a difusão daqueles que reforçam estereótipos, preconceitos e estigmas de características étnicas, raciais e de gênero. Enquanto, no Brasil, esforços consideráveis têm sido feitos para modificar currículos de modo a possibilitar a construção de novas relações de gênero, não se observam ações semelhantes em outros países latino-americanos. E muito menos parece estar sendo feito no que diz respeito ao treinamento de professores, seja dos que estão em vias de entrar na profissão, seja dos que já estão neste campo, sobre questões multiculturais e de gênero (Stromquist, 2006).

Diferentemente de outras regiões do mundo, a América Latina possui seu próprio projeto educacional regional: o *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, em vigência de 2002 a 2017 (OREALC, 2002). Este projeto inclui um acordo de que as ações dos pa-

6 No Peru, diferentemente de outros países, o orçamento para educação inclui gastos com pensões de professores, o que superestima os gastos focados efetivamente nas crianças e escolas.

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

íses latino-americanos se concentrarão principalmente na escola secundária, pois é nesse nível que existem as maiores dificuldades. Os países signatários também acordaram que buscarão reduzir o analfabetismo. O documento alude à importância da diversidade, mas não a define. Alude também à equidade, novamente, sem defini-la. O documento faz ainda referência à necessidade de prover educação para cidadania e afirma que esta poderia incluir direitos humanos, virtudes e responsabilidades cívicas; bem como à criação de escolas acolhedoras para as crianças, onde os alunos se sintam bem-vindos e respeitados. O Projeto Regional sustenta que a diversidade social, cultural e individual deveria ser considerada o “eixo fundamental no planejamento e desenvolvimento curricular para que se alcance a equidade na qualidade de aprendizado” (OREALC, 2002, p. 15). Tudo isto reflete boas intenções; no entanto, gastos reais com educação e medidas efetivas para transformar escolas, professores e currículos estão bastante defasados.

Quem ganha e quem perde com a globalização?

A globalização produz ganhadores e perdedores não apenas em termos tecnológicos, mas também na educação. Países ricos e países com poder econômico crescente, como é o caso de diversos países asiáticos, têm capacidade de investir mais em educação. Deve-se observar, no entanto, que alguns países na Ásia têm maior vontade política em alocar recursos para a educação e para a construção de instituições de “qualidade internacional” em seus territórios. Com uma população com níveis elevados de educação, esses países poderão colher os benefícios da globalização derivados da produção de bens e serviços com um componente de alto valor agregado.

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

Com o aumento de preços de insumos básicos no mundo inteiro, alguns países latino-americanos exibiram boas taxas de crescimento econômico. No entanto, houve uma fraca correspondência entre a nova riqueza nacional e a vontade de elevar o capital humano da região. Embora a globalização tenha posto a educação em primeiro plano, pela constante invocação da “sociedade do conhecimento” e da “economia do conhecimento”, a expansão educacional não reduziu assimetrias raciais. No caso do Brasil, onde acesso ao ensino médio ainda é escasso entre grupos indígenas e população afro-descendente, esse fato foi extensamente documentado por Paixão (2009). Nos países andinos, persistem iniquidades entre grupos étnicos e entre grupos urbanos e rurais nos níveis fundamental e médio de ensino. Essas desigualdades não serão corrigidas, a menos que os governos se tornem capazes de reordenar suas prioridades.

A situação da educação na América Latina é agravada pelo fato de que a qualidade das escolas é baixa, fato esse amplamente demonstrado em uma série de comparações internacionais, incluindo as conduzidas através do TIMSS, o PISA e da sede regional da UNESCO, sediada em Santiago (LLECE, 2008). Na América Latina, elites políticas e econômicas continuam voltadas aos próprios interesses e, dada a presença de excelentes escolas privadas, que seus próprios filhos frequentam, a educação pública segue sendo vista apenas como um gasto secundário e não como um investimento nacional fundamental para a criação de cidadãos melhor preparados. Essa visão limitada custará caro a todo continente, uma vez que irá perpetuar seu papel como produtor de matérias-primas (agrícolas e minerais). Há, evidentemente, momentos em que estas matérias-primas estão escassas e desfrutam de bons preços (como atualmente), mas são mais prováveis os períodos em que esses preços estarão baixos e os produtos serão substituídos por outros ou fornecidos por diferentes países. Além disso, viver em um país com poucas oportunidades para profissionais altamente treinados

leva à sua partida rumo a ambientes mais acolhedores, de modo que o país perde valiosos recursos humanos através da emigração.

Considerações finais

A globalização intensificou a polarização da educação, tanto entre países quanto dentro destes. Enquanto o acesso e a conclusão de níveis mais básicos de educação permanecem problemáticos em muitos países em desenvolvimento, nas economias centrais a verdadeira competição ocorre no nível de ensino pós-secundário.

As universidades são as mais afetadas pela globalização. Elas enfrentam grandes desafios devido ao reduzido apoio do Estado e precisam recorrer à competição com outras instituições por fontes de receitas, as quais variam de estudantes a contratos para pesquisa. Curiosamente, nos países onde prevalecem as forças de mercado, como os Estados Unidos, Japão e os países europeus, as universidades são deixadas por sua própria conta, sob o pressuposto de que suas práticas inovadoras e empreendedoras permitirão que mantenham os atuais níveis de desempenho. Em diversos países asiáticos, como observado anteriormente, o Estado tomou as rédeas do avanço de suas universidades, com a clara determinação de conferir-lhes “qualidade internacional”. Na América Latina, as universidades cresceram fundamentalmente através de investimentos privados e existem sinais fracos, porém crescentes, de que os governos estão reconhecendo o enorme valor e, portanto, a necessidade de apoiar suas universidades públicas.

Na maior parte dos países, o clima interno às universidades vem mudando, com exigências crescentes de prestação de contas, maior controle administrativo e participação nos assuntos anteriormente considerados exclusivamente acadêmicos. Não há evidências de que as novas práticas

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

de gestão venham, de fato, melhorar o desempenho das universidades, na ausência de recursos tracionais para operar em níveis aceitáveis. O investimento em ciência e tecnologia na América Latina é baixo se comparado a regiões mais avançadas e isto é refletido nos baixos orçamentos destinados às universidades públicas. Também não fica claro como a universidade poderá melhorar, seguindo práticas de gestão que discriminam disciplinas responsáveis por trazer contribuições para a sociedade através de vozes críticas e reflexivas, como é o caso das ciências humanas. Formas instrumentais de educação são necessárias a uma economia dinâmica, mas a omissão em considerar as trajetórias e desafios sociais permitirá que as forças da globalização dominem a América Latina e a releguem a posições inferiores. Como advertem Carnoy e Rhoten (2002), a globalização força os estados-nação a priorizarem o crescimento econômico ao invés de explorarem a ideia de uma identidade nacional ou um projeto nacionalista, a darem mais atenção ao crescimento do PIB do que à equidade. A globalização, de fato, confere importância menor a questões como a integração nacional e a inclusão social e, assim, reproduz, em vários países em desenvolvimento, desigualdades estruturais nas dimensões econômica, social e política – o que atrasa, ou até mesmo impede, a construção da nação (Jiménez, 2011).

Em países com diferenças acentuadas entre grupos étnicos e nos países que possuem grupos étnicos em posições de marginalidade, como é o caso dos da América Latina, há uma enorme necessidade de assegurar o acesso a e a conclusão dos níveis de ensino primário e secundário. Há também uma grande necessidade de desenvolver, nas escolas, um trabalho educativo que permita contrapor ideologias de dominação mantidas pelos ricos e – frequentemente – homens. A menos que se enfrente esse desafio, a globalização tenderá a intensificar tais assimetrias internas aos países. A capacitação de professores emerge como tarefa crucial; prepará-los para a

percepção de suas práticas cotidianas que envolvem discriminação e preconceito, de modo a que possam, por sua vez, mudar as práticas dos alunos em suas relações uns com os outros. E, como lembra Paixão, isto inclui “maior investimento em mudança do currículo, para que este reflita melhor a história, a geografia e as práticas sociais em cada país” de modo a ampliar “a valorização da diversidade física e cultural” (2009, p. 25).

A globalização trouxe consigo o uso amplo e disseminado das tecnologias da informação. Alguns esforços para introduzir tecnologias nas salas de aula foram experimentados em diversas partes do mundo. O que resta como um importante gargalo é a falta de atenção à preparação de professores para lidarem com essas tecnologias e à provisão de recursos para a manutenção dos equipamentos. Houve um desperdício de recursos quando a TV educativa foi introduzida em salas de aula anos atrás; seria uma lástima repetir a mesma história com a introdução de equipamentos conectados à internet.

Há consenso em torno da ideia de que a globalização representa um grande desafio à equidade. Pesquisas têm demonstrado reiteradamente que sociedades desiguais são fadadas a múltiplos desfechos negativos. Um estudo recente sobre a desigualdade em países *ricos* demonstra que relações sociais desiguais em uma sociedade estão associadas a doenças mentais, consumo de drogas, baixos níveis de confiança, reduzido *status* das mulheres e maiores taxas de evasão de alunos do ensino médio (Wilkinson, 2009). Isso se reverte em uma questão crucial relativa à globalização: é evidente que, do mesmo modo que gerou novas riquezas, ela também criou maiores disparidades entre as pessoas, inclusive nos países já considerados ricos.

Uma coisa é clara, os estados não irão desaparecer sob a (influência da) globalização, muito embora, aqueles dos países em desenvolvimento estejam hoje desempenhando um reduzido papel em termos de integra-

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

ção nacional, bem estar social e investimento em capital humano. Seu espaço para ação, contudo, ainda persiste.

Referências

- AHMED, M. Defining and measuring literacy: facing the reality. **International Review of Education**, 57 (1-2), p. 179-195, 2011.
- ANDERSON, J. Improving Latin America's School Quality: which special interventions work? **Comparative Education Review**, 49 (2), p. 205-229, 2005.
- AZEVEDO, J. C. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. 2ª Ed. Petropolis: Vozes, 2004.
- BRADLEY, G. Contingent Faculty and the New Academic Labor System. **Academe Online**, jan-feb 2004. Disponível em: <http://www.aaup.org/AAUP/pubres/academe>
- CARNOY, M.; RHOTEN, D. What Does Globalization Mean for Educational Change. **Comparative Education Review**, 46 (1), p. 1-9, 2002.
- CROOK, R. Decentralisation and Poverty Reduction in Africa. The Politics of Local-Central Relations. **Public Administration and Development**, 23, p. 77-88, 2003.
- DEMILLO, R. **Abelard to Apple: the fate of American colleges and universities**. Cambridge: MIT Press, 2011.
- ECCLES, J. S.; JACOB, J. E.; HAROLD, R. D. Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. **Journal of Social Issues**, 46 (2), p. 183-201, 1990.
- GIL-ANTÓN, M. Segmentation or diversification? Conditions of academic work in Mexico. In: STROMQUIST, Nelly P. (Ed.). **The Professoriate in the Age of Globalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2007.
- HELD, D.; MCGREW, A.; GOLDBLATT, D.; PERRATON, J. **Global Transformations**. Politics, Economics and Culture. Stanford: Stanford University Press, 1999.
- ILON, L. Higher Education Responds to Global Economic Dynamics. In: RUST, V.; PORTNOI, L.; BAGLEY, S. (Eds.). **Higher Education, Policy and the Global Competition Phenomenon**. New York: Palgrave Macmillan, 2010. p. 15-28.
- JIMÉNEZ, F. Lo nacional en la concepción económica del Perú. **La República**. 20 de junho de 2011.

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

KANEKO, M. **Incorporation of National Universities in Japan.** Evaluation after Six Years. Paper prepared for the 7th International Workshop on Higher Education Reform, October 2010.

LAZERSON, M. **Higher Education and the American Dream.** Success and its Discontents. Budapest: Central European University Press, 2010.

LIPMAN, P. Making the Global City; Making Inequality: the political economy and cultural politics of Chicago school policy. **American Educational Research Journal**, 39 (2), p. 379-419, 2002.

LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación). **Segundo estudio regional comparativo y explicativo.** Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2008.

MENAND, L. **Interdisciplinarity and Anxiety.** Paper presented at Princeton University, 2008.

NCES. **Digest of Education Statistics, 2008.** Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 2009.

OECD. **Trends Shaping Education.** 2008 Edition. Paris: Centre for Educational Research and Innovations, OECD, 2008.

OREALC. **Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe, 2002-2017.** Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2002.

PAIXÃO, M. **The Paradox of the "Good" Student.** Washington, D. C.: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe, 2009.

PETERS, J. Gender socialization of adolescents in the house: research and discussion. **Adolescence**, 29 (16), p. 913-944, 1994.

PREAL. **Quedándonos atrás.** Informe de la Comisión Internacional Sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe, 2001.

REIMERS, F. **Unequal Schools, Unequal Chances:** the challenge to equal opportunity in the Americas. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

RIVERO, J. **Educación, docencia y clase política en el Perú.** Lima: TAREA, 2007.

SANTROCK, J. **Child Development.** Madison: Brown & Benchmark, 1994.

SCHUSTER, J.; FINKELSTEIN, M. **The American Faculty:** the restructuring of academic work and careers. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2006.

Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 72-99

STROMQUIST, N. (Ed.). **La construcción del género en las políticas públicas.** Perspectivas comparadas desde América Latina. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2006.

STROMQUIST, N. The Provost's Office as Key Decision-Maker in the Contemporary U.S. University: toward a theory of institutional change. In: SCHUETZE, H.; BRUNEAU, W.; GROSJEAN, G. (Eds.). **University Governance and Reform: policy, fads, and experience in an international perspective.** Houndmills, UK: Palgrave, 2011.

TELLES, E. **Race and Ethnicity and Latin America's United Nations Millennium Development Goals.** Paper CPPR-048-07. California Center for Population Research, University of California at Los Angeles, 2007.

UIS. **Out-of-School Adolescents.** Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2010.

UNDP. **Human Development Report 2001: making new technologies work for human development.** Nueva York: United Nations Development Programme, 2001.

UNESCO. **EFA Monitoring Report 2011.** The hidden crisis: armed conflict and education. Paris: UNESCO, 2011.

UNICEF. **Progress for Children.** A World Fit for Children Statistical Review. New York: UNICEF, 2007.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **Highlights from PISA 2006.** Performance of U.S. 15-Year Old Students in Science and Mathematics Literacy in an International Context. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 2006.

WEF (World Education Forum). **The Dakar Framework for Action.** Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO, April 26-28, 2000.

WEST, M.; CURTIS, J. **AAUP Faculty Gender Equity Indicators.** Washington, D.C: American Association of University Professors, 2006.

WHITE, J. Excluded by Choice? Contingent Faculty and the Leadership Core. **On Campus with Women**, 37(3), 2011. Disponível em: http://www.cacu.org/ocww/volum_37_3/national.cfm

WILKINSON, R. **The Spirit Level.** Why Greater Equality Makes Societies Stronger. New York: Bloomsbury Press, 2009.

WITT, S. D. Parental influence on children's socialization to gender roles. **Adolescence**, 32 (126), p. 253-259, 1997.

Recebido em: 14/09/2011

Aceite final: 09/10/2011