



Education Policy Analysis Archives/Archivos  
Analíticos de Políticas Educativas  
ISSN: 1068-2341  
epaa@alperin.ca  
Arizona State University  
Estados Unidos

Vidal Peroni, Vera Maria

Redefinições no papel do Estado: Parcerias público-privadas e a democratização da educação  
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 21, enero, 2013,  
pp. 1-14  
Arizona State University  
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728047>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



---

Volume 21 Número 47

13 de maio 2013

ISSN 1068-2341

---

## Redefinições no papel do Estado: Parcerias público-privadas e a democratização da educação

*Vera Maria Vidal Peroni*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

**Citação:** Vidal Peroni, V. M. (2013) Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(47). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1166>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar a relação público-privada e as consequências para a gestão democrática das escolas no Brasil. Apresenta o contexto atual, pois entende a inserção da lógica privada nas escolas públicas como parte de mudanças ocorridas nesse período particular do capitalismo, que redefinem o papel do Estado e as políticas sociais. E expõe o exemplo de uma parceria entre o setor público e o terceiro setor, que foi objeto de pesquisa concluída recentemente. O referencial teórico que respaldou a pesquisa baseou-se em autores que analisam o período atual, como David Harvey e Istvan Mészáros, e o conceito de democracia baseado em Ellen Wood. Os dados, predominantemente qualitativos, foram coletados por meio de entrevistas com os gestores da política, análise de documentos, observações na escola e entrevistas com professores, diretores e equipe pedagógica. Em termos gerais, concluiu-se que as relações entre o público e o privado manifestam-se no período atual, tanto no que se refere à alteração da propriedade (público não-estatal), quanto em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas reorganiza os processos educacionais na lógica do mercado.

**Palavras-chave:** Parceria público-privada na educação, Política educacional brasileira, Gestão democrática

**Redefinitions of the role of the state: Public / private partnerships and the democratization of education**

**Abstract:** The aim of this article is to analyze the public-private relation and its consequences for the democratic management of schools in Brazil. It displays the current context, because it comprehends the inclusion of private logic in public schools as part of changes in this particular period of capitalism, which redefine the role of social policies, and presents an example of a partnership between the public schools and third sector, which was the subject of research recently completed. The theoretical framework, which supported the research was based on authors who analyze the current period, David Harvey and Istvan Meszaros, and the concept of democracy based on Ellen Wood. The data, mostly qualitative, were collected through interviews with managers of the policy document analysis, observations and interviews with school teachers, principals and teaching staff. Overall, it was concluded that the relationship between public and private are manifested in the current period both in terms of change of ownership (public non-state), and in relation to what remains in state ownership, but rearranges educational processes in the logic of the market.

**Keywords:** Public / private partnership in education, Brazilian educational policy, Democratic management

**Redefiniciones en el papel del Estado: Alianzas público-privadas y la democratización de la educación**

**Resumen:** El objetivo de este artículo es analizar la relación público-privada y las consecuencias para la gestión democrática de las escuelas en el Brasil. Presenta el contexto actual, pues entiende que el ingreso de la lógica privada en las escuelas públicas como parte de los cambios que ocurrieron en este período particular del capitalismo, redefinen el papel del Estado y las políticas sociales. Expone el ejemplo de una alianza entre el sector público y el tercer sector, que fue objeto de la investigación concluida recientemente. El referencial teórico que respaldó el trabajo está basado en autores que analizan el período actual, como David Harvey e Istvan Mészáros, el concepto de democracia utilizado es el mismo de Ellem Wood. Los datos, predominantemente cualitativos, fueron recogidos mediante entrevistas con gestores de la política, analizando documentos, haciendo observaciones en la escuela, así como entrevistando profesores, directores y equipos pedagógicos. En términos generales, se concluye que las relaciones entre lo público y lo privado se manifiestan en el período actual, tanto en lo que se refiere a las alteraciones de la propiedad (público no-estatal), cuanto en relación a lo que permanece en la propiedad estatal, pero reorganiza los procesos educacionales dentro de la lógica del mercado.

**Palabras-clave:** Alianza público-privada en la educación; Políticas educacional brasileña; Gestión democrática.

**Redefinições no papel do Estado: Parcerias público-privadas e a democratização da educação**

No caso dos países latino-americanos e, em particular, do Brasil, o avanço das lutas por direitos sociais aconteceu no momento pós-ditadura, em meados da década de 1980, mesmo período em que entrava em crise o modelo fordista/keynesiano. Em seu lugar, o capitalismo propunha um conjunto de estratégias para retomar o aumento das taxas de lucro, reduzindo direitos, com graves consequências para a construção da democracia e da efetivação dos direitos sociais.

Este artigo discute como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e privado e materializam-se na política educacional brasileira através da parceria

do setor público com o terceiro setor mercantil, com implicações para a democratização da educação. O texto apresenta inicialmente o contexto atual de mudanças nas configurações entre o público e o privado, com ênfase para a Terceira Via e o terceiro setor, devido à importância que têm para a análise do tema. Depois, apresenta especificidades desse processo nas políticas educacionais e, por fim, traz o exemplo de uma parceria entre o setor público no Brasil e o terceiro setor que foi objeto de pesquisa concluída recentemente.

Em nossas pesquisas, o conceito de Estado não é visto como uma abstração, mas como parte importante da correlação de forças de um dado período histórico. O conceito de democracia é entendido como materialização de direitos e igualdade social, e, portanto, da não separação entre o econômico e o político<sup>1</sup>.

Assim, partimos do pressuposto de que a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças macrossociais e econômicas, mas é parte constitutiva de ambas. E que é importante analisá-las no contexto da redefinição do papel do Estado, que está inserida em um movimento maior do capitalismo. Na tentativa de superar a sua crise, o capitalismo estabeleceu algumas estratégias, como o neoliberalismo, a globalização financeira e produtiva, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, que acabaram redefinindo as fronteiras entre o público e o privado. As mudanças ocorreram não apenas na alteração da propriedade, mas principalmente em relação ao que permanece na propriedade estatal, passando a ter a lógica do mercado e reorganizando os processos educacionais.

Iniciamos pela discussão da crise, pois entendemos que tanto o diagnóstico, quanto as estratégias de superação da crise, foram determinantes para as redefinições nas fronteiras entre o público e o privado. Concordamos com Mészáros (2011) que “sem uma avaliação adequada da natureza da crise econômica e social de nossos dias (...) a probabilidade de sucesso a esse respeito é insignificante.” (Mészáros, 2011, p. 1). As características principais desta crise são seu caráter universal, não estando restrito a uma esfera particular financeira ou comercial; seu escopo é global, não atinge apenas um ou outro país; sua escala de tempo é extensa e contínua, não é limitada ou cíclica, como as crises anteriores do capital; é gradual, diferente de colapsos mais espetaculares do passado. (Mészáros, 2011). Neste sentido, Antunes (1999) adverte que a crise do fordismo e do Keynesianismo foi a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo de tendência decrescente da taxa de lucros, e com o “desencadeamento da sua crise estrutural começava também a desmoronar o mecanismo de regulação que vigorou durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente na Europa”. (Antunes, 1999, p. 31).

Brenner também adverte sobre a profundidade da crise, que está enraizada na queda nas taxas de lucro, causada principalmente “pela crônica tendência para a criação de sobrecapacidade no setor industrial mundial que recua ao período do final dos anos 60 e início dos anos 70” (Brenner, 2008, p. 1). Atualmente ocorre a “combinação da fragilidade da acumulação de capital com a crise do sistema bancário transformou o presente declínio econômico numa crise de difícil resolução pelo poder político e que potencialmente pode se tornar um desastre” (idem). O autor destaca, ainda, que os Estados ficaram endividados ao financiarem a crise. Ele também adverte para o aumento da exploração dos trabalhadores, que têm de trabalhar mais tempo por menos salário. No momento atual, os principais exemplos são a Grécia e a Espanha, em que o setor público e a população pagam uma altíssima conta com aumento de impostos, cortes e salários e nas políticas sociais para pagar a conta do sistema financeiro.

O Estado foi historicamente chamado a tentar controlar e regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho. Atualmente, apesar do ansiado Estado mínimo pelo neoliberalismo, ele é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de

<sup>1</sup> Sobre a não-separação entre o econômico e o político, ver Wood (2003).

maior crise. E, contrariamente, foi e é considerado o “culpado pela crise” pela teoria neoliberal e atualmente também pela Terceira Via.

Para a teoria neoliberal, o Estado é o culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, provocando a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. Para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento do mercado (Peroni, 2003).

A Terceira Via, atual social democracia, tem o mesmo diagnóstico de crise, portanto se coloca como alternativa entre o neoliberalismo e a antiga social democracia, propondo nem o Estado mínimo neoliberal, nem o Estado como executor de políticas sociais universais aos moldes do Keynesianismo. Com este diagnóstico, o privado mercantil é o parâmetro de qualidade para sanar as falhas do Estado.

A Terceira Via propõe a parceria com o Terceiro Setor e a reforma do Estado, em contraposição ao Estado mínimo e à privatização, propostos pelo neoliberalismo. Porém, advertimos que, nos dois casos, o Estado minimiza as suas responsabilidades pela execução das políticas tanto para racionalizar recursos, quanto porque o mercado é o parâmetro de eficiência. Nesse sentido, a reforma do Estado proposta pela Terceira Via segue a lógica de mercado, com a chamada administração gerencial.

Os parâmetros da administração gerencial têm como base teórica a *Public Choice*, escola neoliberal que estuda a diferença entre o mercado e o quase-mercado, de modo a aproximá-los. Para Buchanan (1984), tanto o mercado quanto o Estado são mundos de escolhas – no mercado, o referendo é permanente; na política, ocorre principalmente através do voto. A proposta é que o “cidadão cliente” faça as suas escolhas. Portanto, mesmo não mudando a propriedade, a administração gerencial minimiza as correlações de forças, próprias do período democrático.

Destacamos as consequências para a construção da democracia, ainda tão inicial após longo período de ditadura, como mencionamos no início do artigo. O neoliberalismo tem profundas críticas à democracia, crendo que ela atrapalha o livre andamento do mercado ao atender à demanda dos eleitores para legitimar-se, provocando o déficit fiscal. A prescrição é eliminar o voto, o que é mais difícil, ou restringir o seu impacto através de privatização e desregulamentação, ou repassando o poder de decisão às instituições parceiras do Estado. Como, em muitos casos, não se pode suprimir totalmente a democracia (voto, partidos), o esforço dá-se, então, no sentido de esvaziar seu poder (Peroni, 2003).

Ressaltamos que, enquanto para o neoliberalismo a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, para a Terceira Via, a democracia deve ser fortalecida (Giddens, 2001). Entretanto, a democracia é concebida pela Terceira Via como a participação do terceiro setor na execução de tarefas que deveriam ser do Estado, principalmente as políticas sociais.

Contrapomos essa concepção de democracia, com outra apresentada por Wood no livro “Democracia contra o capitalismo”, que discute a não-separação do econômico e o político para que a democracia não se torne um conceito abstrato. Afinal, “é o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (Wood, 2003, pp. 193).

Essa análise de Wood encaminha as discussões sobre como, neste período particular do capitalismo, por um lado, avançamos na tão sonhada democracia, mas, por outro, há um esvaziamento das políticas sociais entendidas como direito universal. Aumentou, portanto, a separação entre o econômico e o político, historicamente presente no capitalismo, e o esvaziamento do conteúdo da democracia. Perdeu-se a discussão das políticas sociais como a

materialização de direitos sociais. As lutas e conquistas dos anos 1980, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado “em crise” não executa políticas, repassa-as para a sociedade civil (Peroni, 2009). É o que verificamos na pesquisa do Instituto Ayrton Senna (IAS) com sistemas públicos de educação, que apresentaremos posteriormente. O sistema permanece público, mas é a instituição privada que determina o conteúdo da política e estabelece as metas, conforme os seus parâmetros de qualidade.

## As políticas educacionais e a relação público-privada

Entender como estes processos de mudança, apontados na primeira parte do trabalho, se materializam na política educacional brasileira, tem sido objeto de pesquisa nas últimas décadas<sup>2</sup>. Vários autores têm pesquisado esta questão, mas nos limites deste artigo traremos alguns autores e grupos com quem estamos dialogando na pesquisa atual “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra. Implicações para a democratização da educação”, que objetiva estudar a relação entre o público e o privado através da análise das parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor e as consequências para a democratização da educação.

Ball (2011) apresenta um estudo da reestruturação do setor público no Reino Unido e aponta que as atuais configurações do Estado e da sociedade civil envolvem novas tecnologias políticas com poder de mercado. O autor destaca a natureza multifacetada da mudança, as novas subjetividades profissionais e a transformação no regime de regulação da condução privada. Ball destaca, ainda, que as mudanças na educação são parte de um processo de transformação do setor público e que é importante entender a educação em um cenário de mudanças sistêmicas, com variações e diferenças setoriais.

Em outro trabalho, Ball (2012) faz um importante estudo sobre as relações público-privadas atuais, onde analisa e problematiza as redes de governança, *network governance* (NG), tanto nacionais quanto globais. E dialoga com vários autores acerca da importante influência das NG, nas mudanças reais nas formas de governança, nacionalmente e globalmente. O autor destaca ainda que seu funcionamento é obscuro no sentido de quem, onde, com qual efeito e com que objetivos atuam e adverte que a política está sendo privatizada em uma série de sentidos.

Licínio Lima (2001) apresenta a relação público-privada através da análise das alterações ocorridas na democratização da educação em Portugal, construída no período pós-Revolução dos Cravos e as mudanças para as estratégias gerencialistas, que dissimulam conflitos e dão ênfase nos resultados e não mais nos processos e decisões coletivas. O autor destaca que, com os desafios da integração europeia, ganham relevo as metas estatísticas, o combate ao desperdício e à ineficácia e o elogio da excelência.

Vior (2012) destaca que na Argentina o “proceso de privatización crescente de la educación, se caracteriza por incorporar una nueva dimensión: La privatización de la política educativa” (Vior, 2012, p. 99). A autora destaca a presença de grupos, setores e instituições privadas nas “instancias encargadas del seguimiento y la evaluación del sistema, y en los espacios ministeriales de asesoramiento y consulta” (idem). Outra forma de privatização são os crescentes subsídios aos estabelecimentos privados. Mas o que julgamos mais interessante para a

<sup>2</sup> Pesquisa nacional, “O Programa Dinheiro Direto na Escola: uma redefinição do papel do Estado na educação” (Peroni, Adrião, 2007) (Projeto Universal CNPQ), “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional” (Adrião & Peroni, 2010) (Ciências Humanas/ CNPq).

discussão das mudanças nas fronteiras entre o público e a incorporação da gestão social e cooperativa, como uma terceira possibilidade além das escolas com a administração pública ou privada. A Lei de Educação Nacional (2006) mantém a distinção de escolas de gestão pública e privada e agrupa a “gestão social e cooperativa. Estas nuevas instituciones, aparentemente diferentes de las escuelas estatales y privadas, serían las encargadas de dar respuesta a las demandas de la sociedad civil. (Vior, 2012, p. 101).

Destacamos que no Brasil também ocorre esta mudança na legislação para incorporar juridicamente as instituições do terceiro setor. Este processo iniciou no Plano Diretor da Reforma do Estado no Brasil (Brasil, 1995), que previa a propriedade pública, privada e pública não-estatal. Os chamados serviços não exclusivos do Estado, entre eles as políticas sociais, deveriam ser repassadas para o setor público não-estatal.<sup>3</sup> Atualmente há uma Comissão de Juristas (Brasil, 2009) que está elaborando um Anteprojeto de Lei Orgânica da Administração Pública Federal e Entes de Colaboração, que estabelece normas gerais sobre Administração Pública direta e indireta, entidades paraestatais e entidades de colaboração e normatiza na legislação brasileira as instituições do terceiro setor, ou pública não-estatal conforme o Plano Diretor da Reforma do Estado.

## A relação público- privada na educação brasileira

No caso brasileiro, além das características históricas de pouca cultura democrática, o país viveu várias ditaduras, sendo que a última foi um golpe militar, iniciado em 1964, que perdurou até 1985.

Os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política, com grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os principais temas da educação também estavam vinculados à democracia, à gestão democrática, à participação da comunidade, enfim, parte do movimento que havia na sociedade era de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

É nesse processo de correlação de forças que as lutas do período pós-ditadura tiveram alguns direitos educacionais consagrados na legislação, principalmente através do capítulo da educação na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996) e também no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990). Dentre outros, ressaltamos a concepção de educação básica<sup>4</sup>, abarcando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, a gestão democrática como princípio constitucional, a inclusão de alunos portadores de deficiência na rede regular de ensino, além da gratuidade da educação nos estabelecimentos públicos em todos os níveis, do ingresso dos profissionais da educação por concurso público, do piso salarial nacional do magistério, entre outros.

Porém, a construção da democracia encontrou enormes obstáculos. O Brasil viveu um processo de abertura pactuado com as forças da ditadura. Quando estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do capital para superação de sua crise, as quais já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento, em um processo de minimização dos direitos sociais.

As políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do papel do Estado, reorientando a relação entre público e privado. No entanto, é preciso destacar que esta relação é histórica e que diferentes grupos do setor privado influenciaram os governos na

<sup>3</sup> Sobre este assunto ver PERONI, 2003 e PIRES, 2010.

<sup>4</sup> Com a Emenda Constitucional n. 59/2009, aumentou a escolarização obrigatória, que passou a ser dos cinco aos 17 anos, abarcando parte da educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

formulação de políticas educacionais. Neste sentido, a luta pela democratização da sociedade e da educação, em particular, estavam em um momento importante para a conquista de direitos, quando os setores privados se organizaram no sentido de garantir que a sua proposta educacional fosse a implementada. Proposta que em cada momento histórico tem as suas características, pois como mencionamos no início do artigo, trabalhamos com o pressuposto teórico metodológico de que as políticas são parte do movimento histórico e não determinadas por ele. E este movimento ocorre em todos os âmbitos desde o local até o internacional.<sup>5</sup>

A parceria entre instituições do terceiro setor e sistemas públicos de educação é uma das principais formas de relação entre o público e o privado atualmente no Brasil. A execução das políticas permanece estatal, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar. Esse tema foi objeto da pesquisa nacional “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”<sup>6</sup> (Ciências Humanas/ CNPq). É importante destacar que esta pesquisa foi realizada por um grupo nacional de pesquisa envolvendo dez instituições em diferentes estados brasileiros<sup>7</sup> e que já tinha uma trajetória conjunta.

A pesquisa envolveu a análise da proposta de gestão do Instituto Ayrton Senna em especial dos Programas Escola Campeã e Gestão Nota 10; dos sistemas/redes educacionais de cada município selecionado, e de uma escola municipal em cada grupo. No âmbito das redes municipais, o objetivo foi analisar as consequências dos Programas Escola Campeã e Gestão Nota 10 para a organização e gestão dos sistemas/redes educacionais de cada município selecionado, especialmente, no que se refere a alterações: na natureza, dinâmica e *locus* dos processos decisórios sobre a política educacional vigente; nas prioridades educacionais do município expressas nos Plano de governos ou documentos correlatos; na organização administrativa e do quadro de funcionários das redes de ensino; nos indicadores educacionais; no Plano de Carreira dos Profissionais da Educação e/ou no Estatuto do Magistério, em vigor. No sentido de localizar e analisar similaridades e especificidades tendo em vista a comparação dos casos em estudo.

No âmbito da escola, o objetivo foi analisar as consequências dos referidos Programas na esfera da escola tendo em vista a percepção de alterações: na conformação de seu projeto pedagógico; nas taxas de desempenho escolar da unidade; na organização do trabalho na escola; na alocação de recursos e nos processos decisórios; no perfil e atribuições de seus profissionais.

As principais fontes da pesquisa foram documentos, entrevistas e observação nas escolas. Documentos do Instituto Ayrton Senna, do sistema municipal e da escola, tanto de caracterização geral, quanto mais especificamente sobre o histórico da gestão escolar, antes durante e em alguns casos depois da parceria, para analisar as transformações.

As entrevistas também ocorreram em todos os âmbitos, desde o responsável pelos programas no Instituto Ayrton Senna, secretários de educação, durante o período da parceria, o responsável pelo convênio na rede, professores, diretores e coordenadores pedagógicos durante a vigência da parceria. Além de dados quantitativos sobre o município e a escola, cuja fonte foi o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira).

<sup>5</sup> Sobre esta questão ver Dale 1994.

<sup>6</sup> Pesquisa coordenada pelas professoras Theresa Adrião e Vera Peroni.

<sup>7</sup> É importante nomear os diferentes estados e regiões pela importância da diversidade regional: Rio Grande do Sul (sul), Santa Catarina (sul), Paraná (sul), São Paulo (sudeste), Minas Gerais (sudeste), Mato Grosso do Sul Centro-oeste), Mato Grosso (centro oeste), Piauí (nordeste), Rio Grande do Norte (nordeste) e Pará (norte).

O Instituto Ayrton Senna (IAS) foi escolhido para o estudo do grupo por ter uma grande atuação nacional, envolvendo estados e municípios em todas as regiões brasileiras. O IAS é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, que atua em parceria com sistemas públicos de educação em nível estadual, municipal e nacional.

A diretoria do Instituto é formada pela família Senna, sendo presidente, desde a fundação, a irmã do piloto, Viviane Senna. É interessante constatar que Viviane participa de comitês e Conselhos públicos e privados, que influenciam a educação pública, como, por exemplo, o Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social, instituído pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 13 de fevereiro de 2003; é co-fundadora e membro do Comitê Executivo do Compromisso Todos pela Educação, do governo federal, onde coordena a Comissão Técnica responsável pela definição das metas e orientações técnicas; é co-fundadora e membro do Comitê Executivo do Movimento de empresários “Todos pela Educação” e participa do Comitê de Investimento Social do Unibanco, entre outros. O quadro abaixo demonstra essas relações:

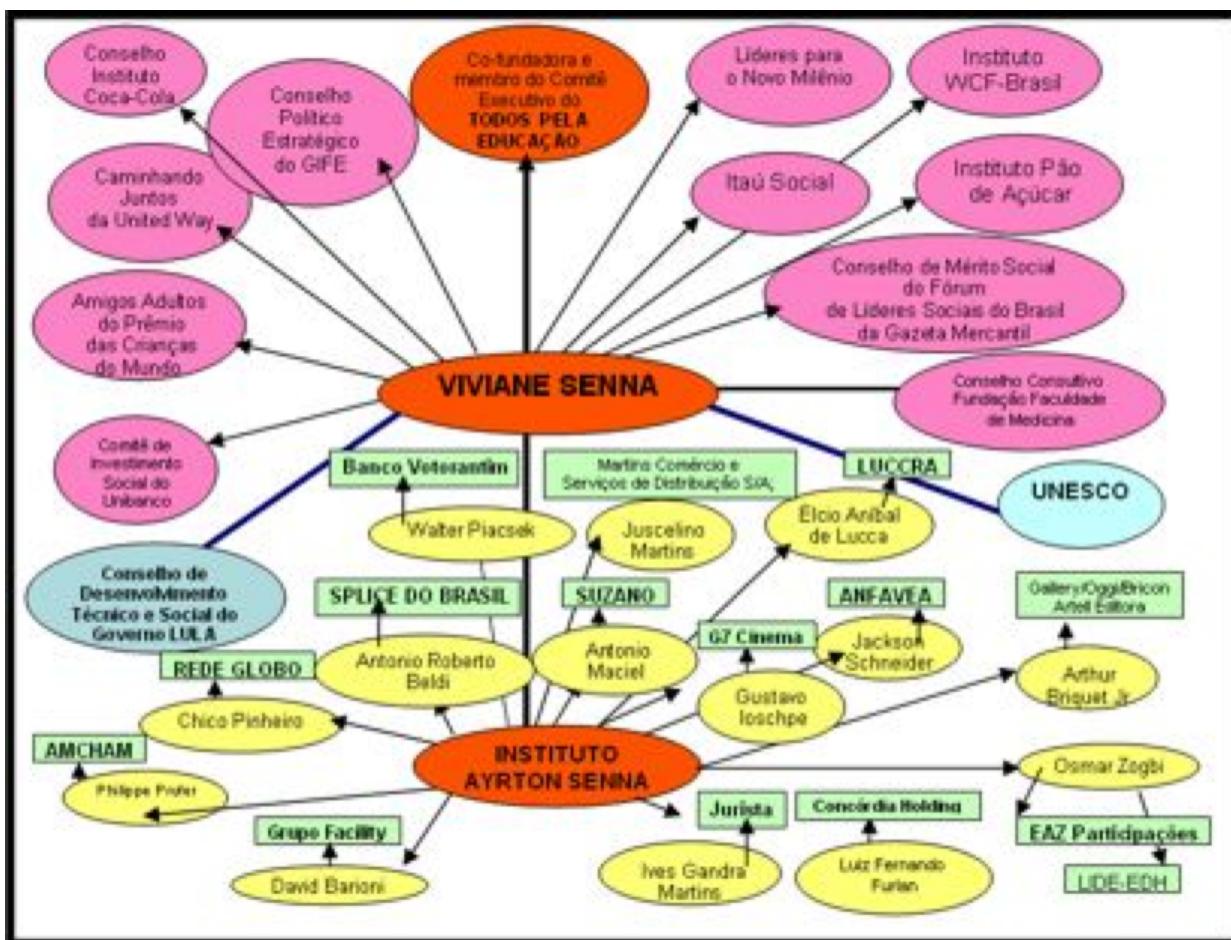


Figura 1. Rede de relações estabelecidas entre o IAS e/ou Viviane Senna e empresas, empresários ou gestores empresariais.

Fonte: Caetano (2010, p. 71).

Salientamos que o IAS vem ampliando a sua atuação e consequente importância na definição de políticas educacionais, conforme noticiado pela Secretaria de Assunto Estratégicos da Presidência da República:

O ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), Moreira Franco, assina, nesta quarta-feira (28/9/2011), em São Paulo, acordo de cooperação técnica com o Instituto Ayrton Senna, para realizar, de forma conjunta, projetos e programas de interesse comum, voltados para a educação. (...) O objetivo dos trabalhos conjuntos será subsidiar a Secretaria na formulação de políticas públicas com foco na educação.<sup>8</sup>

O Instituto tem como diagnóstico que a educação pública vai mal; assim, sua missão seria contribuir para superar os problemas do sistema público, partindo do pressuposto de que tem a fórmula para a qualidade e de que, se ela for adotada pelos sistemas, a educação superará os seus problemas. Verificamos que, como se fosse o poder público, o Instituto faz um diagnóstico e encaminha soluções para a educação pública:

Os programas do Instituto Ayrton Senna são soluções educacionais que ajudam a combater os principais problemas da educação pública do País. E contemplam três grandes áreas: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia. (...) Implementados em grande escala com estratégias e metas pré-definidas, os programas recebem acompanhamento e avaliações sistemáticas para alcançar um único objetivo: o sucesso do aluno na escola.<sup>9</sup>

O IAS iniciou com programas complementares no período inverso ao das aulas e depois apenas em classes de aceleração, mas passou a influenciar na política educacional como um todo, indo desde o currículo e a aula até a gestão do sistema e da escola. O Instituto percebeu que, para ter mudanças substantivas, não adiantaria atuar apenas em questões focalizadas, mas na educação como um todo. Portanto, atualmente planeja, monitora e avalia os sistemas públicos.

É importante destacar como o público e o privado estavam imbricados desde o início da atuação do Instituto em redes públicas, começando com o Programa Aceleração da Aprendizagem. O Programa foi concebido por João Batista Araújo e Oliveira, secretário executivo do Ministério da Educação e Cultura no primeiro ano do governo Fernando Henrique Cardoso. Uma instituição do terceiro setor denominada Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) executou o Programa com financiamento público. O material didático foi inicialmente desenvolvido em função do convênio com a Fundação Desenvolvimento de São Paulo e contou com o financiamento do Ministério da Educação.

Em 1997, o Instituto Ayrton Senna passa a executar o programa em conjunto com o CETEB, iniciando, assim, a atuação do IAS em redes públicas de ensino. A parceria com o CETEB estendeu-se até 2000. Em 2001, o IAS passou a executar o Programa de forma autônoma e expandiu sua atuação com uma sistemática de acompanhamento dos alunos e da gestão escolar através do Programa Escola Campeã.

O Programa Escola Campeã foi implementado durante quatro anos (2001-2004), em 42 municípios de 24 estados brasileiros. Neste período, o Instituto tinha como principais parceiros a Fundação Banco do Brasil, a Fundação Luis Eduardo Magalhães (que disponibilizou os materiais que compõem os manuais de Gestão Escolar e Municipal), Fundação Pitágoras e alianças regionais com empresas.

O Programa Escola Campeã concentrou-se em iniciativas que ajudassem a desenvolver, implementar, sistematizar e disseminar metodologias eficientes que visassem ao fortalecimento da gestão municipal (ligadas às Secretarias Municipais de Educação) e da gestão escolar (voltadas às unidades escolares do ensino fundamental municipal).

A primeira fase da atuação do Instituto no município consistia de um diagnóstico da educação pública para definir o foco de atuação, o fortalecimento e a capacidade de gestão da

<sup>8</sup> <http://www.sae.gov.br/site/?p=8130>, acesso em 2 de agosto de 2012

<sup>9</sup> <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenra>, acesso em 20 de fevereiro de 2011

educação, com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade do ensino fundamental. A segunda fase envolvia a pré-seleção de dois a três municípios de cada estado brasileiro e o convite aos seus respectivos prefeitos para se tornarem parceiros do Programa.

A seleção do município era realizada levando em conta critérios pré-definidos e que estavam de acordo com os requisitos estabelecidos pelo IAS. Estes foram pautados nos seguintes itens: ter de 50 a 450 mil habitantes, prioritariamente; ter recursos financeiros próprios para investir na melhoria da educação; contar com um prefeito recém-eleito, explicitamente comprometido com a educação fundamental; atuar como pólo de influencia junto às cidades vizinhas; representar vários partidos políticos.

Em 2005, o IAS organiza a Rede Vencer, objetivando gerenciar os sistemas municipais de ensino. A Rede era composta pelos programas: Gestão Nota 10 – presente em toda a rede do ensino fundamental visava ao gerenciamento das escolas e secretarias para melhoria da qualidade de ensino; Se Liga – alfabetização; Acelera Brasil – regularização do fluxo escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, com defasagem idade-série mínima de dois anos; e Circuito Campeão – gerenciamento da aprendizagem de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

No Programa Gestão Nota 10, o registro dos dados educacionais é feito através do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI). Os dados sobre desempenho, frequência e cumprimento das metas de alunos e professores são repassados mensalmente. As escolas enviam os dados para a Secretaria Municipal, que os repassa ao SIASI. O município paga uma taxa para colocar os dados nesse sistema. Quando termina o contrato, o município não tem mais acesso aos seus próprios dados.

No Programa Gestão Nota 10, é disponibilizado pelo IAS um material de apoio para os diretores para ser lido e socializado com os demais colegas em reuniões mensais na Secretaria de Educação. Os dados (notas, avaliações, presenças, metas alcançadas) são coletados pelo professor, que faz o acompanhamento individual dos alunos e repassa as informações para a direção. O diretor, por sua vez, faz um relatório consolidado dos dados, analisando-os para verificar se as metas propostas foram alcançadas pelos alunos. Esse material é enviado para a SMEC, que, então, faz outro material consolidado das escolas municipais. O material é enviado ao IAS, através do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI), o qual, de acordo com os resultados, manda o material específico de apoio.

Como já mencionamos, a pesquisa nacional contou com 10 grupos regionais, cada um de um estado brasileiro.<sup>10</sup> Aqui apresentaremos um município do Rio Grande do Sul, onde a parceria da rede municipal com o Instituto Ayrton Senna iniciou em 1997 e terminou em 2007. Neste ano, mudou a administração municipal, e foi realizada uma consulta na comunidade escolar para decidir sobre a continuidade da parceria. É importante destacar que só depois de 10 anos a comunidade foi consultada e então decidiu que não queria a parceria (Peroni, 2009).

O acompanhamento do trabalho dos professores dá-se por meio de visitas semanais do supervisor e de sua participação em reuniões quinzenais para avaliação, troca de experiências e planejamento junto com outros professores. Os cursos de capacitação são à distância.

Há uma coleta diária de informações sobre a frequência de alunos e professores, de abandono dos alunos, de registro de visitas dos supervisores, de participação dos professores nas reuniões quinzenais e até do número de livros lidos pelos alunos. Esse acompanhamento

---

<sup>10</sup> A divisão político-administrativa no Brasil é constituída pela União, pelo Distrito Federal e pelos Estados e Municípios, todos autônomos, segundo os termos da Constituição Federal de 1988. Os estados brasileiros, em número de 26, encabeçam a hierarquia na divisão político-administrativa do país, sendo subdivididos em 5565 municípios (<http://www.angelfire.com/al/Geografia/estados.html>, acesso em 14/09/2010).

constante restringe em muito a autonomia do professor. Até mesmo o conteúdo o ser trabalhado em sala de aula é totalmente controlado:

(...) a gente tinha uma lista de conteúdos que a gente tinha que seguir à risca. Então, quando o supervisor entrava na sala, ele olhava qual era o número do dia letivo, qual era o subprojeto e qual era a aula. Então, por exemplo, eu tinha dois dias para trabalhar o Símbolo da Páscoa, mas não interessava se os meus alunos estavam interessados em estudar mais. [...] Os temas já vinham definidos, era obrigado, tu não debatias com o aluno o que ele queria estudar. Tu tinhas que, a partir daquele dia, trabalhar aquela temática e durante aquele período que tinha sido predefinido – e ai de ti se não fizesse certo. (professora, 2007)

A diretora da escola estudada ressalta a competitividade estimulada entre as escolas e as turmas dentro de uma mesma escola:

(...) então, a gente tinha que mandar as planilhas, e essa competição que gerou não foi legal. Tanto é que, depois, a SMED parou. Era nomeado, era colocada escola tal, e a colocação, 1º, 2º, 3º, último lugar... E a gente começou a ficar mal... Voltava da reunião, “nossa! Fiquei em último lugar”. E depois tinha as provas... O instituto aplicava as provas, as avaliações externas, para ver em que nível os alunos estavam. A gente aplicava, e depois vinham os resultados das provas e também tal lugar. (diretora, 2007).

Verificamos no estudo a ausência de preocupação do IAS em estabelecer diálogo com a comunidade escolar. Pelo contrário, o mesmo “*kił*” de aprendizagem usado no interior da região sul é usado para os índios na Amazônia, sem qualquer preocupação com princípios da gestão democrática e curricular (Peroni, 2009).

Com isso, o controle social e a coletivização das decisões, tão importantes para a construção da democracia no país, acabam cedendo lugar ao controle externo de uma instituição privada, que determina o conteúdo das políticas públicas de educação, desde o âmbito da legislação e da organização do sistema educacional até as práticas escolares cotidianas. O processo de construção da gestão democrática é prejudicado, pois o IAS define o que deve ser feito, desde o Secretário de Educação até os professores e alunos. Questionamos o que significa o sistema público abrir mão de suas prerrogativas de ofertar educação pública de qualidade e comprar um produto pronto, partindo do currículo escolar – já que as aulas vêm prontas e os professores não podem modificá-las – e indo até a gestão escolar (monitorada por um agente externo), o que transformaria os sujeitos responsáveis pela educação em burocratas que preenchem muitos papéis.

Isso, inclusive, contraria o princípio constitucional da gestão democrática e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei Federal 9394/1996), que no art. 14 determina a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. No art. 15, determina-se que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996).

Concordamos com Evaldo Vieira quando enfatiza que Estado de direito democrático vai além de Estado de Direito, pois traz o “princípio da soberania popular”. Segundo o autor, “para além do voto, a legitimação democrática do Estado passa pelo controle social da administração pública” (Vieira, 2001, p. 13). Nesse sentido, as parcerias significam um retrocesso em relação à luta pela democratização da educação que envolveu a sociedade brasileira nos anos 1980 para abertura política, principalmente considerando o nosso histórico nacional de pouca cultura democrática.

## Algumas considerações

No Brasil, como parte do movimento pela abertura política, houve avanços na luta pelo direito à educação, entendido não apenas como acesso à escola, mas ao conhecimento e a uma maior participação nas definições educacionais. O debate acerca da democracia no país abrangia a gestão democrática como pedagógica em um país em que historicamente não teve cultura democrática e que, após tantos anos de ditadura, precisava aprender a participar.

Como diz Vieira (2001), o grau de coletivização das decisões é um termômetro do Estado democrático. Assim, quando o setor privado define as políticas públicas e insere uma lógica de mercado, medindo o produto educacional através de avaliações, a perda é enorme, pois estávamos apenas dando os primeiros passos em uma cultura democrática. Desse modo, a eleição para diretores e para o conselho escolar pode ser considerada como um aprendizado da importância da democracia representativa, e o mesmo é válido para a participação dos alunos e comunidades em conselhos escolares e de classe e a participação dos profissionais da educação na definição do plano pedagógico da escola. Por isso, os princípios da administração gerencial veiculados pelas instituições privadas através das parcerias com sistemas públicos estão na contramão da democratização da sociedade. Os direitos sociais universais acabam cedendo lugar a políticas fragmentadas, individualizadas e focadas em desenvolver habilidades e capacidades, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia, em que o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não mais uma pauta de direitos universais para sujeitos sociais.

## Referências

- Adrião, T. & Peroni, V. (2010). Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. *Relatório de pesquisa*.
- Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo editorial.
- Ball, S. (2011). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In S. Ball, J. Mainardes, *Políticas educacionais questões e dilemas*. São Paulo: Cortez editora.
- Ball, S. (2012). *Global education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Brasil, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília, Distrito Federal.
- Brasil, (1996). Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Distrito Federal.
- Brasil, Ministério do Planejamento. Comissão de Juristas. (2009). *Proposta de organização da administração pública e das relações com os entes de colaboração*. Brasília: Secretaria de Gestão. Ministério do Planejamento.
- Brenner, R. (2008). O princípio de uma crise devastadora. *Rerista Carta Maior*. Disponível em:<[http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia\\_id=15109](http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15109)> Acesso em 20 de out. 11.
- Buchanan, J., McCormick, R. & Tollison, R. (1984). *El análisis económico de lo político: Lecturas sobre la teoría de la elección publica*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- Caetano, M. R. (2010). *Relações entre o público e o privado e a parceria com o Instituto Ayrton Senna no Projeto Piloto de Alfabetização: Implicações na gestão pedagógica*. Projeto de Tese (Doutorado em

- Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Giddens, A. (2001). *A terceira via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record.
- Giddens, A. (2001a). *A terceira via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Record.
- Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo história e implicações*. São Paulo: Loyola.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez editora.
- Peroni, V.M.V. (2003). *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã.
- Peroni, V.M.V. (2009). A autonomia docente em tempos de neoliberalismo e Terceira Via. In: S. Vior, M.R. Misuraca & S.M. Rocha (Org.). *Formación de docentes que cambió después de los '90 em las políticas, los currículos y las instituciones? (No page numbers)* Buenos Aires: Jorge Budino ediciones.
- Peroni, V. & Adrião, T. (2007). *Programa dinheiro direto na escola: Uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?* Brasília, INEP.
- Peroni, V. & Caetano, R. (2012). *Redefinições no papel do estado: Terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação*. In: ANPED Sul Caxias do Sul, CD, p. 1-13.
- Pires, D. de Oliveira. (2009). *A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do Direito à Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Vieira, E. (2001). A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, nº 55, pp. 9-29.
- Vior, S., Misuraca, M.R., & Rocha, S.M. (2008) (org.). *Formación de docentes Que cambió después de los '90 em las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Budino ediciones.
- Vior, S.E. & Rodriguez, L.R. (2012). La privatización de la educación Argentina: Un largo proceso de expansión y naturalización. Pro-Posições [online]. 2012, vol.23, n.2 [citado 2012-10-02], pp. 91-104 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 20 de out. 11.
- Wood, E.M. (2003). *Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Entrevistas**
- Professora [Entrevista]. 2007. Entrevista concedida a Juliana Lumertz e Daniela Dinis em 11 de setembro de 2007, na Secretaria Municipal de Educação, Arquivos de Pesquisa, Porto Alegre.
- Diretora [Entrevista]. 2007. Entrevista concedida a Juliana Lumertz e Daniela Dinis em 11 de setembro de 2007, na escola A, Arquivos de Pesquisa, Porto Alegre.

## Sobre a Autora

Vera Maria Vidal Peroni é doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos cursos de graduação e pós-graduação em educação. É pesquisadora produtividade CNPQ. Participa do grupo nacional de pesquisa sobre a relação entre o público e o privado na educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado e política educacional, política educacional brasileira, relação público/ privado. Sua pesquisa mais recente trata das parcerias entre sistemas públicos e instituições privadas do terceiro setor e as implicações para a democratização da educação no Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra.

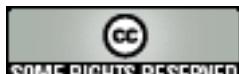
Endereço para correspondência: [veraperoni@gmail.com](mailto:veraperoni@gmail.com)

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 21 Número

13 de maio 2013

ISSN 1068-2341



**SOME RIGHTS RESERVED** O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman [fischman@asu.edu](mailto:fischman@asu.edu).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

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

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Dalila Andrade de Oliveira** Universidade Federal de  
Minas Gerais, Brasil

**Paulo Carrano** Universidade Federal Fluminense, Brasil

**Alicia Maria Catalano de Bonamino** Pontifícia  
Universidade Católica-Rio, Brasil

**Fabiana de Amorim Marcello** Universidade Luterana  
do Brasil, Canoas, Brasil

**Alexandre Fernandez Vaz** Universidade Federal de  
Santa Catarina, Brasil

**Gaudêncio Frigotto** Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alfredo M Gomes** Universidade Federal de  
Pernambuco, Brasil

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** Universidade  
Federal de São Carlos, Brasil

**Nadja Herman** Pontifícia Universidade Católica –Rio  
Grande do Sul, Brasil

**José Machado Pais** Instituto de Ciências Sociais da  
Universidade de Lisboa, Portugal

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** Universidade  
Estadual de Campinas, Brasil

**Jefferson Mainardes** Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Luciano Mendes de Faria Filho** Universidade Federal  
de Minas Gerais, Brasil

**Lia Raquel Moreira Oliveira** Universidade do Minho,  
Portugal

**Belmira Oliveira Bueno** Universidade de São Paulo,  
Brasil

**António Teodoro** Universidade Lusófona, Portugal

**Pia L. Wong** California State University Sacramento,  
U.S.A

**Sandra Regina Sales** Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Elba Siqueira Sá Barreto** Fundação Carlos Chagas,  
Brasil

**Manuela Terrasêca** Universidade do Porto, Portugal

**Robert Verhine** Universidade Federal da Bahia, Brasil

**Antônio A. S. Zuin** Universidade Federal de São Carlos,  
Brasil

education policy analysis archives  
editorial board

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

Associate Editors: **David R. Garcia** (Arizona State University), **Stephen Lawton** (Arizona State University)  
**Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas, Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California, Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts, Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

\* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

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

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,  
UNAM México

**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España

**Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales,  
Chile

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

**María Caridad García** Universidad Católica del Norte,  
Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León,  
España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad  
Iberoamericana, México

**Inés Dussel** FLACSO, Argentina

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de  
Madrid, España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,  
México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez  
Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,  
España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja  
California, México

**Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones  
Educativas, Centro de Investigación y de Estudios  
Avanzados, México

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

**José Felipe Martínez Fernández** University of  
California Los Angeles, USA

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones  
Económicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia,  
Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín,  
Argentina

**Paula Razquin** UNESCO, Francia

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España

**Daniel Schugurensky** Arizona State University

**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica  
Nacional, Colombia

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de  
Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

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

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo,  
España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad  
Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña,  
España

**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam,  
Holanda

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación  
Estratégica, Bolivia