

Dossiê Especial

Políticas de Administração e Gestão em Países da Lusofonia

arquivos analíticos de
políticas educativas

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



aapae | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 136

15 de octubre 2018

ISSN 1068-2341

Corporações Privadas na Educação Superior Brasileira: Implicações das Novas Práticas Organizacionais

Aline Veiga dos Santos

Universidade Católica de Brasília
Brasil

Ranilce Guimarães-Iosif

University of Alberta
Canadá



Vera Lúcia Jacob Chaves

Universidade Federal do Pará
Brasil

Citação: Santos, A. V., Guimarães-Iosif, R., & Chaves, V. L. (2018). Corporações privadas na educação superior brasileira: Implicações das novas práticas organizacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(136). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3606> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Políticas de administração e gestão em países da Lusofonia: Perspectivas críticas sobre a nova gestão pública e a pós-burocracia em educação*, editada por Almerindo Janela Afonso e Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

Resumo: Este artigo objetivou analisar as implicações da adoção do modelo de governança corporativa nos grupos educacionais brasileiros com ações na bolsa de valores e como essa forma de gestão afeta o trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa documental, que adotou uma perspectiva crítica. Os dados foram tratados à luz da análise de conteúdo. Constatou-se que

a governança corporativa apresenta uma conjuntura complexa, emergindo na arena educacional com o intuito de auxiliar os proprietários de instituições de ensino superior privadas na acumulação do capital. A inserção de novas práticas organizacionais visa aumentar as margens de lucro com menos investimento e em um curto período. No entanto, esse caminho para o crescimento tem implicações diretas na vida profissional e pessoal do docente, uma vez que está vinculado à superexploração do trabalhador, à redução salarial e ao número crescente de demissões ao término de cada semestre letivo. Dessa feita, os docentes passaram a atuar em um ambiente de instabilidade e opressão.

Palavras-chave: governança corporativa; educação superior; novas práticas organizacionais; trabalho docente

Private corporations in Brazilian higher education: Implications of new organizational practices

Abstract: This article analyzes the implications of the adopting the corporate governance model in Brazilian educational groups with actions on the stock exchange and how this form of management affects the teaching work. This documentary research adopted a critical perspective, and the data were treated in the light of content analysis. Our analysis verified that corporate governance presents a complex conjuncture, emerging in the educational arena with the purpose of assisting the owners of private higher education institutions in the accumulation of capital. The insertion of new organizational practices aims to increase the profit margins with less investment and in a short period. However, this way to the growth has direct implications in the professional and personal life of the professor, given that is linked to overexploitation of workers, reduction of salaries, and an increasing number of dismissals at the end of each academic semester. In this way, professors are working in an environment of instability and oppression.

Keywords: private governance; higher education; new organizational practices; teaching work

Corporaciones privadas en la educación superior privada brasileña: Implicaciones de las nuevas prácticas organizacionales

Resumen: Este artículo tiene objetivó analizar las implicaciones de la adopción del modelo de gobernanza corporativa en los grupos educativos brasileños con acciones en la bolsa de valores y cómo esa forma de gestión afecta el trabajo docente Se trata de una investigación documental, que adoptó una perspectiva crítica. Los datos fueron tratados a la luz del análisis de contenido. Se constata que la gobernanza corporativa presenta una coyuntura compleja emergiendo en la arena educativa con el propósito de auxiliar a los propietarios de instituciones de enseñanza superior privadas en la acumulación del capital. La inserción de nuevas prácticas organizacionales busca aumentar los márgenes de beneficio con menos inversión y en un corto período. Sin embargo, ese camino para el crecimiento tiene implicaciones directas en la vida profesional y personal del docente, ya que está vinculado a la superexplotación del trabajador, a la reducción salarial y el número creciente de despidos al término de cada semestre lectivo. De esta forma, los docentes pasaron a actuar en un ambiente de inestabilidad y opresión.

Palabras clave: gobernanza corporativa; educación universitaria; nuevas prácticas organizacionales; trabajo docente

Introdução

Por que a “governança corporativa” é tão atrativa? Nos últimos anos, o termo passou a fazer parte dos discursos da maior parte dos empresários da educação superior e até mesmo de alguns reitores e professores. Publicações, palestras e consultorias sobre a implantação do modelo de governança corporativa nas instituições educacionais crescem em todo o território nacional e muitos acreditam que a adoção desse modelo possa ser a chave para o sucesso financeiro de sua empresa/instituição. Essa concepção de gestão promete mais lucro, com menos investimento e em menor prazo. Os resultados em termos financeiros e quantitativos são surpreendentes e atraem os empresários da educação superior. Em contrapartida, deixam os estudiosos perplexos, particularmente quando consideram os rumos que a educação superior está tomando no Brasil (Guimarães-Iosif & Santos, 2016).

As práticas de governança¹ se inseriram no ambiente educacional brasileiro a partir da reforma operada por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995) e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ([LDBEN] Brasil, 1996). Com a Reforma do Estado brasileiro, em 1995, as estratégias desse modelo de gestão, defendida para o setor público, visavam aumentar a eficiência da ação governamental por meio da descentralização de tarefas para esferas locais, induzindo as parcerias com o setor privado e o fortalecimento da ideia de protagonismo local. Por outro lado, a presumida partilha de responsabilidades com organizações da sociedade civil arrogou o sentido de “Terceiro Setor”, estabelecendo-as como parceiras e corresponsáveis no provimento das políticas sociais. Esse expediente imputou ao Estado o gerenciamento dos processos e às organizações sociais—sob a forma de fundações e institutos privados—a execução das políticas sociais com recursos públicos (Shiroma & Evangelista, 2014).

Esse novo cenário possibilita a compreensão do fenômeno da multiplicação das parcerias público-privadas (PPPs), da forte inserção do setor privado na definição e execução das políticas públicas, e do aumento da participação de empresários em conselhos sociais do governo federal. A despeito dessas mudanças, Shiroma e Evangelista (2014) explicitam que o Estado se mantém forte como regulador. Modificaram a configuração do Estado e o grau de participação das organizações da sociedade civil, em particular dos empresários, na formulação de políticas públicas, que repercutem diretamente sobre a reposição da hegemonia burguesa, esfinge central para governar.

Em 1996, a LDBEN fomentou a expansão das “instituições com fins lucrativos” que se repercutiu, na década seguinte (anos 2000), em uma nova dinâmica entre as instituições (as fusões e aquisições institucionais), bem como na abertura de capital na bolsa de valores e na inserção de capital internacional nas instituições privadas. As mantenedoras das instituições de ensino, visando a consolidação no mercado, passaram a adotar o modelo de governança corporativa, que trouxe implicações para a administração acadêmica, para as relações com os corpos discente, docente e técnico-administrativo, assim como na forma de inserção dessas instituições no meio social onde atuam.

Em 2007, a acelerada expansão do mercado educacional culminou na abertura de capital de quatro grupos educacionais na bolsa de valores—BM&Fbovespa: Anhanguera Educacional, Estácio Participações, Sistema Educacional Brasileiro (SEB) e Kroton Educacional. Em 2010, o SEB deixou de negociar suas ações na bolsa de valores após a venda de parte da empresa ao Grupo Britânico *Pearson*. Em 2013, o passo seguinte foi a venda do SEB para a Estácio.

A rápida e expressiva ascensão desses grupos chamou a atenção das outras mantenedoras que começaram também a se profissionalizar para atuar no mercado de capitais. Nos anos seguintes,

¹ Santos, Braga, Guimarães-Iosif, & Zardo (2016) realizaram um levantamento das produções acadêmica e científica sobre o estudo da governança na área da educação no Brasil.

mais três grupos se tornaram companhias: Somos Educação/Abril, em 2011; Ser Educacional e Anima/Gaec Educação, em 2013. Todas as companhias educacionais aderiram a patamares diferenciados de governança corporativa (Novo Mercado, Nível 1 e Nível 2) na BM&FBovespa.

Visando compreender a emergência e o desenvolvimento do modelo de governança corporativa nos grupos educacionais brasileiros com ações na bolsa de valores, este artigo objetivou analisar as implicações dessa forma de gestão no trabalho docente. Para tanto, buscou-se responder as seguintes questões: Quais são as concepções e as características desse novo modelo de gestão, denominado de governança corporativa? Quais são as relações entre a governança corporativa e o mercado da educação superior privado-mercantil representada pelos grupos empresariais de capital aberto no contexto brasileiro? Quais são as repercussões da adoção desse modelo de gestão no trabalho do docente que atua nas instituições desses grupos empresariais?

Trata-se de uma pesquisa documental, que adotou uma perspectiva crítica. Os dados foram tratados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2010). O texto está estruturado em três partes: a primeira apresenta a emergência e o desenvolvimento da governança corporativa no contexto brasileiro; a segunda discorre sobre as implicações desse modelo de gestão no mercado da educação superior, tão efervescido pelas negociações (fusões e aquisições institucionais) e alvo da atenção dos fundos de investimento em todo o mundo; a terceira discute a relação entre a adoção de novas práticas organizacionais estabelecidas pela governança corporativa e a superexploração do trabalhador docente.

A Governança Corporativa no Contexto Brasileiro

A partir da década de 1990, a legislação brasileira exibiu alguns marcos legais no âmbito da governança. Com a divulgação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, a ideia de governança começou a aparecer nos documentos oficiais vinculados, sobretudo, à política da gestão pública proposta pelo Ministro da Administração e Reforma do Estado. “No momento em que a ideia de governança ganhava força e se difundia no cenário internacional—no plano acadêmico e nas recomendações do Banco Mundial—verificamos também o aporte do conceito na agenda governamental brasileira” (Capella, 2008, p. 14). O Plano Diretor (Brasil, 1995), guia da reforma do Estado nos anos de 1995 a 1998, aponta que o documento foi articulado para dar resposta consistente ao desafio de superação da crise capitalista. A reforma ou reconstrução do Estado visava resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas.

Neste sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua ‘governança’, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (Brasil, 1995, p. 11)

O Plano especificou as atividades que deviam permanecer sob a responsabilidade direta do Estado, as que este devia coordenar e/ou supervisionar e as que devia passar à iniciativa privada. O argumento central do governo para reformar o Estado brasileiro foi o de que era a alternativa necessária para inserir o país na arena internacional e superar o modelo de gestão pública patrimonial, burocrática e ineficiente. Portanto, era preciso criar o modelo de gestão gerencial como forma de superação da crise fiscal. Tal modelo adota o paradigma da administração gerencial de

resultados, com destaque na flexibilização, diversificação e produtividade, medidas viabilizadas por intermédio da quantidade de processos e produtos. Devido às mudanças na máquina estatal, a educação passou a ser idealizada como serviço ou bem público não exclusivo do Estado (Chaves, 2009).

Observa-se que as mudanças pretendidas no cenário brasileiro, conforme aponta Chaves (2009), convergiram às pressões externas dos organismos multilaterais que defendem a inserção da educação pública no campo das atividades comercializáveis. Em 1989, o *Institute for International Economics* convocou representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e do governo dos Estados Unidos para um encontro em Washington. O objetivo era avaliar as reformas em curso na América Latina. O encontro resultou no Consenso de Washington. Este foi o marco determinante para a elaboração e definição das reformas estruturais nos países em questão: concentração de gastos públicos em atividades voltadas para a educação, saúde e infraestrutura; reforma tributária; eliminação das restrições legais à entrada de capitais estrangeiros; privatização das empresas estatais; desregulamentação do trabalho. Nesse escopo, a globalização neoliberal, pós Consenso de Washington, fez surgir o atual modelo de gestão pública denominado de governança.

Na esteira das mudanças na sociedade e nas funções do Estado, em 1999, foi criado o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC), cuja finalidade era divulgar e disseminar as práticas da “boa governança” (proclamadas pelo BM) em todos os setores. No mesmo ano, o Instituto publicou a primeira edição do Código de Melhores Práticas de Governança Corporativa, que destaca quatro pontos-chave para a governança corporativa: transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa.

O IBGC (2009) enfatiza que os princípios e os conceitos de boa governança podem ser aplicados em qualquer organização, independentemente da atividade a ser executada, incluindo as do setor educacional. Com a estrutura das instituições de ensino cada vez mais próxima da composição de uma empresa, a governança corporativa se expande entre as instituições privadas, inclusive entre as denominadas filantrópicas (Polizel & Steinberg, 2013), e chega às instituições públicas, por meios das PPPs.

Conforme o Documento—*Principles of Corporate Governance*—da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2004), os princípios da governança corporativa foram inicialmente desenvolvidos em resposta a um apelo, em nível ministerial, na reunião do Conselho da Organização, realizada em abril de 1998. O objetivo era:

Desenvolver, em conjunto com governos nacionais, outras organizações internacionais relevantes e o setor privado, um conjunto de normas e diretrizes de governança corporativa. Uma vez que os Princípios foram acordados em 1999, eles constituíram a base para iniciativas de governança corporativa, tanto em países membros como não membros da OCDE. Além disso, eles foram adotados como uma das Doze Normas-Chave para Sistemas Financeiros Sólidos pelo Fórum de Estabilidade Financeira. (OCDE, 2004, p. 10)

A confecção dos princípios da governança corporativa teve uma participação ativa dos governos nacionais, das organizações internacionais, entre elas o BM, e da iniciativa privada. A demanda cada vez mais premente por cortes públicos em áreas sociais fez com que o novo modelo de governança fosse visto como muito vantajoso também pelos governantes. Junto com o discurso de “qualidade total”, a governança não demorou muito tempo para migrar das áreas da economia e administração para a área de educação (Guimarães-Iosif & Santos, 2016).

Importa ressaltar que a política educacional brasileira adotada, nas últimas décadas, criou um mercado extremamente atraente para a iniciativa privada, sobretudo no ensino superior. Em 1995, a

Organização Mundial do Comércio - OMC, a partir do Acordo Geral de Comércio e Serviços (AGCS), impulsionou a internacionalização da educação. Esta passou a ser tratada como produto comercializável, dispondo-se às iniciativas do mercado e dos novos provedores privados que atuam em âmbito local, nacional e transnacional.

Na tríade da governança da educação, Estado, organismos multilaterais e mercados estão entrelaçados, haja vista o objetivo comum de expansão do processo de mercantilização, financeirização e internacionalização da educação por intermédio do AGCS da OMC. “Essa tríade estimula, e tem como parceiros, intelectuais orgânicos e tradicionais e empresários que atuam no âmbito das IES locais para fazer valer, em última análise, os objetivos do capital para a educação” (Pereira, 2016, p. 125).

Conforme a OCDE (2004), a governança corporativa é o elemento central para melhorar a eficiência e o crescimento econômico, bem como fortalecer a confiança dos investidores. Esse modelo de gestão envolve um conjunto de relações entre a administração da empresa, diretoria, acionistas e outras partes interessadas. Para Sevim (2014, p. 63), “a governança corporativa surge como estratégia de retomada dos alicerces da empresa capitalista na atual etapa de mundialização do capital a partir da finança”.

Em 2000, como resposta à crescente demanda por transparência na gestão das organizações, a bolsa de valores brasileira, BM&FBovespa, criou níveis diferenciados de governança corporativa, com a finalidade de proporcionar um ambiente de negociação que estimulasse, concomitantemente, o interesse dos investidores e a valorização das companhias. A BM&FBovespa também instituiu normas de autorregulação acerca da governança corporativa. A partir de 2007, com a abertura de capital dos primeiros grupos educacionais, estes passaram a atuar com segmentos especiais de governança corporativa.

Em 2002, a Comissão de Valores Mobiliários (CVM) criou uma cartilha com recomendações sobre governança, visando à orientação sobre questões pertinentes ao relacionamento entre administradores, conselheiros, acionistas e auditores. A medida que o novo modelo de gestão pública foi se consolidando, o Estado brasileiro foi instituindo e estruturando o amparo legal.

Mudanças e Implicações no Setor Educacional Privado-Mercantil

O conceito de governança educacional empregado nas organizações e nos sistemas educacionais é relativamente recente. A governança se estabeleceu como um paradigma novo e incontornável que remete, de forma genérica, para a ideia de “coordenação” da pluralidade de relações constituídas entre uma gama de atores sociais. A conceituação e as práticas de governança na educação ocorrem posteriormente a sua emergência nas arenas socioeconômicas e, apenas recentemente, introduziram-se no cenário da pesquisa acerca da gestão educacional brasileira (Santos, Braga, Guimarães-Iosif & Zardo, 2016). Sem ser um sistema de regras enrijecido, “governança é um processo relacionado à ordem e à intencionalidade. Compreendê-la requer entender Estado, leis e regulamentações, assim como processos políticos de regulação, cada vez mais fluídos, sutis e com atuação de novos sujeitos” (Shiroma & Evangelista, 2014, p. 31).

Na esteira do Plano Diretor de Reforma do Estado (Brasil, 1995), a LDBEN (Brasil, 1996) permitiu a criação de uma diversidade de cursos de nível superior, fomentando a expansão do segmento privado. A partir dos Decretos nº 2.207 e nº 2.306, ambos de 1997, que regulamentaram a LDBEN, as entidades mantenedoras puderam adquirir a forma de sociedade mercantil, ou seja, de pessoas jurídicas de direito privado com fins lucrativos. Com essa prerrogativa, as IES privadas mudaram a natureza jurídica e passaram a empreender um modelo de gestão profissionalizada, denominado de governança corporativa. Na década seguinte, em 2007, os grandes grupos

educacionais começaram a abrir seu capital na bolsa de valores. A inserção de capital financeiro na arena da educação efervesce o mercado com as negociações entre as instituições—fusões e aquisições—e altera radicalmente a configuração do setor. O novo desenho do ensino superior agenciou a consolidação da iniciativa privado-mercantil e uma maior atuação do mercado na organização do setor.

As reformas da educação superior foram orientadas para responder aos desafios da internacionalização, instituindo uma diversificação entre as instituições, novas formas de financiamento e governança da educação e critérios de mercado. A década de 1990 foi palco para a propagação de uma agenda global estruturada para a expansão da educação superior. A década de 2000 caracterizou-se pela ação inédita das instituições de ensino superior (IES) privadas de abertura de capital na bolsa de valores (consultar Tabela 1); e pela formação dos oligopólios, que consolidou o processo de privatização, mercantilização e financeirização da educação. A competição por “alunos-clientes” auferiu dimensões inéditas com o ingresso dos fundos de investimento nacionais e internacionais, na disputa pela lucratividade decorrente das mensalidades, incentivada graças às condições vantajosas do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)², a partir de 2010.

Tabela 1

Abertura de capital na BM&FBovespa—mercado educacional das companhias

Ano	Companhia	Mercado educacional
2007	Anhanguera Educacional	Educação básica, ensino técnico e profissionalizante e educação superior (graduação, pós-graduação e educação continuada), presencial e a distância.
2007	Estácio Participações	Educação superior nas modalidades presencial e a distância.
2007	Sistema Educacional Brasileiro (SEB)	Educação básica presencial e educação superior presencial e a distância.
2007	Kroton Educacional	Educação básica, educação superior (graduação, pós-graduação—mestrado e doutorado) nas modalidades presencial e a distância. Serviços de educação, tecnologia de ensino e material didático.
2011	Somos Educação / Abril Educação	Educação básica e pré-universitária, cursos de idiomas e tecnologias da educação.
2013	Ser Educacional	Ensino técnico e educação superior (graduação, pós-graduação) nas modalidades presencial e a distância.
2013	GAEC Educação / Ânima	Educação superior (graduação e pós-graduação) e cursos de extensão e aperfeiçoamento profissional nas modalidades presencial e a distância.

Fonte: Elaboração das autoras.

O campo de atuação e de serviços ofertados pelas companhias cresce significativamente e apresenta sinais prospectivos. Em 2017, todas as companhias estavam listadas no Novo Mercado, segmento em que estão alocadas as empresas com as mais avançadas práticas de governança corporativa. Antes mesmo da abertura de capital, essas redes de ensino já haviam se alinhado ou, literalmente, adotado os princípios da chamada “boa governança”.

² Criada em 1999, esta política pública é direcionada à concessão de financiamento a estudantes da graduação regularmente matriculados em instituições de ensino superior privadas. Redesenhado em 2010, o Fies passou a destinar recursos anuais em uma ordem bilionária para o setor privado.

Desde que a Anhanguera³ se inseriu no mercado de ações, as negociações no setor, oriundas das fusões e aquisições institucionais, passaram a ser destaque no mercado nacional e internacional. A tradicional transferência de manutenção estreou seu processo de profissionalização voltado para os moldes do mercado financeiro em 2007, quando a Anhanguera Educacional realizou sua oferta pública inicial (*Initial Public Offering* [IPO]) do setor educacional. A Anhanguera passou a negociar suas ações ao lado de Petrobras e Ambev, expondo ao mercado que uma instituição de ensino poderia ser um bom negócio. Em seguida, o SEB de Ribeirão Preto tomou a mesma rota, decisão adotada pela Estácio do Rio de Janeiro e pela Kroton de Minas Gerais. Essas companhias mudaram a imagem da educação no país, “que jamais foi vista como um negócio rentável, com retorno para o investidor”, rememora Márcio Boscolo, sócio da empresa de consultoria KPMG (Forbes, 2015).

Conforme a Revista Forbes, a figura responsável por plantar essa semente foi o fundo de investimento *private equity* Pátria Investimentos, que se uniu à Anhanguera e confiou na empresa após fazer um sucedido IPO na área de saúde, mais especificamente da Dasa—empresa prestadora de serviços de medicina diagnóstica. Seis meses após a abertura de capital, a Anhanguera alcançou mais de meio bilhão de reais na bolsa. Logo, vieram as aquisições. A companhia concretizou mais de 40 aquisições e colheu sinergias que derivaram na entrega dos resultados iguais ou maiores aos anunciados ao mercado, ressalta Boscolo. É nesse contexto, que brota o conceito de “consumidor” para o mercado de educação, alega Daniel Domeneghetti, CEO da DOM *Strategy Partners* (Forbes, 2015).

Os relatórios financeiros das companhias educacionais apontam que essas redes de ensino estão em condições extremamente favoráveis e a captação de alunos tem sido uma constância. Para compreender como as IES privadas se constituem e operam, é necessário considerar “outras instituições” que estrearam sua participação no mercado e foram fundamentais para a configuração atual do mercado da educação superior privada: “os fundos de investimento⁴ em participação (ou *private equity*). Esses fundos têm por objetivo a aquisição de ações, debêntures, bônus de subscrição e outros títulos e valores mobiliários de companhias abertas ou fechadas”, destaca o Conselho Administrativo de Defesa Econômica⁵ (CADE, 2016, p. 23).

Os fundos de investimentos têm ou tiveram participação nos principais grupos empresariais do mercado de ensino superior, que conduziram o processo de fusões e aquisições. A influência de atores externos no desenvolvimento da educação superior brasileira tornou-se um aspecto preocupante, posto que grande parte das instituições privadas passou a ser controlada por grupos e fundos de investimentos:

³ A Anhanguera fundiu-se à Kroton em 2014, que se tornou o maior grupo de ensino superior do mundo.

⁴ Tais fundos têm sua atuação regulada pela Instrução CVM nº 391/2003, da Comissão de Valores Mobiliários. No modelo de *private equity*, investidores institucionais ou *limited partners* possuem recursos e buscam investimentos que possam trazer retornos maximizados em relação aos riscos que estão dispostos a incorrer. *General partners*, ou *GPs*, são os fundos de investimento que funcionam como intermediadores entre empreendimentos que necessitam de recursos financeiros para iniciarem suas operações, conduzir planos de crescimento ou novos projetos que demandam importe de capital; e investidores institucionais (*limited partners*, ou *LPs*) que buscam oportunidades de altos retornos e estão dispostos a incorrer com os riscos presentes nesse veículo de investimento (CADE, 2016, p. 23).

⁵ O CADE é uma autarquia com jurisdição em todo o território nacional. Foi criado pela Lei nº 4.137/1962. Em maio de 2012, com a entrada em vigor da nova Lei de Defesa da Concorrência, Lei nº 12.529/2011, o CADE passou a ser responsável por instruir os processos administrativos de apuração de infrações à ordem econômica, assim como os processos de análise de atos de concentração, oriundo dos processos de fusões e aquisições de empresas.

- a) Nacionais – Pátria Investimentos (atuou no processo de expansão da Anhanguera), GP Investimentos (investimentos na Estácio), BR Educacional (investimentos no Ânima Educação);
- b) Internacionais – KKR (participação na rede *Laureate International*); *Advent International* (um dos controladores da Kroton em seu período de expansão), *Actis* (participação societária na Cruzeiro do Sul), *International Finance Corporation* (IFC), instituição financeira do Banco Mundial, (investimentos na Ser Educacional, Estácio, Ânima, *Laureate*), *Cartesian Capital Group* (participação na Ser Educacional), entre outros. (CADE, 2016; Guimarães-Iosif & Santos, 2016)

Inicialmente, como parte do seu nicho de investimentos, alguns fundos efetuavam poucas inversões em empresas de educação. Como os resultados obtidos superaram as expectativas, constituíram-se fundos para investimentos exclusivos no segmento, passando dos que investiam em qualquer área que oferecesse potencial de retorno para os que declaravam que investiriam somente na área educacional (Oliveira, 2017). Quanto aos fundos de investimentos, o CADE alerta:

A participação dos fundos de investimentos no capital social de empresas de educação traz implicações para a análise concorrencial empreendida pelo Cade, não só pelo aumento das concentrações de mercado decorrentes dos processos de compra de concorrentes, como também pela necessidade de se atentar para a possibilidade de tais fundos terem participação em outras empresas concorrentes ou, ainda, participantes de outros estágios da cadeia produtiva capazes de gerar um processo de integração vertical com as instituições de ensino superior. (CADE, 2016, p. 24)

O movimento de mercantilização e financeirização da educação continua em ritmo acelerado. A participação de inserção de capital internacional na educação superior brasileira ainda não tem regulação no âmbito educacional, operando sem nenhuma restrição legal. Atualmente, todas as grandes transações entre as empresas de educação são analisadas pelo Estado brasileiro por meio do CADE, unicamente pela perspectiva da concorrência.

Entre 2001 e 2015, o CADE analisou 62 atos de concentração, cujos negócios eram referentes ao mercado de serviços da educação superior. Especificamente, fusões e aquisições entre IES privadas e operações de inserção de fundos de investimento no capital social das empresas do setor. A primeira operação no campo educacional foi avaliada e aprovada pela autarquia em 2001, tratando-se da inserção do Grupo *Apollo*, de origem norte-americana, no capital da Pitágoras (atual Kroton). Em 2006, a parceria foi desfeita, pois os acionistas da Kroton recompraram a participação acionária da *Apollo*⁶ (CADE, 2016).

O movimento de fusões e aquisições de instituições educacionais se tornou significativo em termos de notificações a partir do segundo semestre de 2007, proliferando-se em 2008. Nesse período, das 12 operações notificadas ao CADE, 11 foram protagonizadas pelo Grupo Estácio Participações. Logo em seguida, outros grupos iniciaram a expansão de suas operações, comprando IES que atuavam em regiões onde esses ainda não ofertavam cursos. Esse movimento alcançou seu ápice no período de 2011 a 2013. Os grupos que mais se sobressaíram, pela quantidade de negociações, foram: Estácio (19), Anhanguera (11), Kroton (10), *Laureate* (8), Anima (5) e Cruzeiro do Sul (4) (CADE, 2016). Todos esses grupos empregam o modelo de governança corporativa.

⁶ “O Grupo *Apollo* voltou a investir no segmento de educação no Brasil no ano de 2014, com a aquisição de 75% da Faculdade Educacional da Lapa (Fael), que opera na cidade da Lapa/PR e atua na modalidade presencial com um campus e no EAD com 112 polos presenciais” (CADE, 2016, p. 27).

Acredita-se, assim como Corbucci, Kubota e Meira (2016), que passou da hora de o governo federal avançar na regulação desse promissor mercado do ensino superior. É preciso que seja levado em conta as várias implicações da atual tendência de formação dos oligopólios, que incide diretamente nas condições de trabalho dos docentes e dos demais profissionais da área e, conseqüentemente, na qualidade da educação ofertada. “Se é possível falar em um modelo educacional brasileiro, fica claro que seus parâmetros estão em ampliar o mercado para empresas de educação particulares e tornar o setor atraente para investimentos” (Napolitano, 2017, p. 22).

No dia 31 de agosto de 2012, foi apresentado na Câmara Federal o Projeto de Lei nº 4.372/2012 (Brasil, 2012) que prevê a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES) que ficará responsável pela avaliação, supervisão e regulação do setor de educação pública e privada, inclusive, pela regulação das “fusões e aquisições”. O art. 3º, inciso XII, dispõe que compete ao INSAES aprovar previamente aquisições, fusões, cisões, transferências de manutenção, unificação de mantidas ou descredenciamento voluntário das IES privadas. Esse Instituto tem como missão reforçar a fiscalização, avaliação e supervisão nas IES brasileiras, mas, em especial, fazer com que haja um órgão do Estado que avalie a compra e venda de instituições sob a lente educação. Até o presente momento, no entanto, este projeto continua engavetado.

Ainda que seja oportuna a regulação da presença de capital internacional no setor de educação, a dinâmica econômica quitou-lhe validade, tendo em vista que a negociação de propriedade das instituições passou para a esfera da bolsa de valores. Território que dissipa a questão da nacionalidade dos capitais, já que é admissível se ter capital internacional em um fundo de ações nacional. Considerando que a negociação de ações de empresas educacionais via bolsa de valores é legal, esse processo não teria interferência de uma eventual limitação legal (Oliveira, 2017). Estamos diante de mais uma consequência da financeirização da economia. Portanto, é imperioso desenvolver “instrumentos legais de regulação desse capital especulativo na educação do País. Os desafios políticos para que isso ocorra são grandes e complexos. Isso se dá pela conivência dos governos brasileiros com o setor, bem como pela dificuldade de aprovação de qualquer medida regulatória no Parlamento” (Oliveira, 2017, p. 34). Em vez de a decisão ficar somente na esfera do mercado, caso o INSAES saia do papel e se torne realidade, também a regulação será analisada pela esfera da educação, que tem uma perspectiva diferente do cenário da educação.

Como bons representantes da economia capitalista, a Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Privado (FERESP) e a Frente Parlamentar em Defesa das IES privadas criticam o Estado em sua função reguladora, mas não abrem mão de sua forte presença como ente financiador. “O mercado educa, mas o Estado, leia-se o povo brasileiro, financia” (Tiradentes, 2009, p. 17). Na visão da autora, a educação, uma das principais estratégias para o desenvolvimento do País, não pode ficar nas mãos de agências independentes, pois estas, sem a intervenção do Estado, atuarão em causa própria.

Compreendidas como aparelhos privados de hegemonia, as instituições educacionais têm papel destacado na elevação cultural das massas e na formação de intelectuais de novo tipo. Não é sem razão que, preocupados com a manutenção das relações sociais de produção capitalistas, empresários assumem assento não só em conselhos⁷

⁷ Exemplo de atores privados em conselhos: Paulo Antônio Gomes Cardim (membro nato do Conselho da Presidência do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP) e diretor-presidente da Febasp Associação Civil – entidade mantenedora do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo) é o atual presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Desde 2015, ele era membro colegiado da Conaes (Ensino Superior, 2017).

que definem políticas econômicas, mas também em comitês de governança na área da Educação e, mesmo, na de formação do professor. (Shiroma & Evangelista, 2014, p. 32)

Os operadores privados que atuam na educação sempre levantam a bandeira de “reforma”, que pode ser analisada como uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue colonizar o discurso, o pensamento educacional e se difundir no cotidiano como pleito imperativo da modernidade (Shiroma, Campos & Garcia, 2005). As mudanças nas estruturas, orientações políticas e regras de produção estão associadas com a mudança de governo para governança. Essa transição tornou o Estado mais policêntrico, ou seja, entrelaçado com os princípios do setor privado. Atualmente, os mercados operam dentro das estruturas estatais, enquadrando suas políticas e práticas políticas. Há também um nível global para esta transição. Muitas organizações intergovernamentais e não governamentais têm promovido mudanças políticas nas nações e nos sistemas educativos. Essa nova política escalar é central para as novas formas de governança da educação.

Nesse sentido, Dale (2006) destaca dois aspectos das mudanças na natureza e no papel e lugar do Estado que estão acontecendo concomitantemente. No primeiro, o papel do Estado na governança da educação mudou, em linhas gerais, de um Estado “faz tudo” para um Estado que se torna o “coordenador da coordenação”. No segundo, há que se considerar que o nível nacional não é o único nível em que se assenta a governança da educação. Conforme Dale (2006), é preciso atentar-se a quatro pontos:

- 1) A análise da governança demanda um exame do próprio Estado. Muitas das funções consideradas inerente e essencialmente do Estado não o são necessariamente. Assim, é importante rever o conceito de controle do Estado. Para manter a sua importância, o Estado não precisa controlar todas as áreas sobre as quais retém autoridade e responsabilidade;
- 2) É mister reconhecer que a governança não é uma atividade neutra. As regras do jogo beneficiam alguns interesses em prejuízo de outros;
- 3) Na última década, a governança tem sido (e parece provável que continue a ser) o ponto central para reformar a educação;
- 4) Diante da reconfiguração e do reescalar da governança da educação, podemos aguardar mudanças significativas na divisão funcional, escalar e setorial do trabalho. O que envolve uma nova, significativa e extensa alocação de atividades, instituições e resultados.

Nota-se que esse novo cenário—proveniente das novas políticas e dos efeitos escalares derivados da implicação de novos atores políticos do setor privado—resulta em um Estado mais policêntrico (Rizvi & Lingard, 2010). Quando percebemos que a governança global atribui valores por intermédio de processos complexos e interações que envolvem uma multiplicidade de atores, nem abaixo ou nem acima, mas incluindo o Estado, somos forçados a incorporar uma dimensão global para compreender as políticas em que a educação atua.

Observa-se que a governança da educação tem uma natureza multiescalar (Dale, 2010), portanto, as políticas educacionais não mais podem ser vistas como reserva exclusiva dos Estados-Nação individuais. Então, o que se entende por governança, nesse caso, é a substituição da hipótese de que o Estado “governa sempre e necessariamente a educação através do controle de todas as atividades de governo, pelo que se pode chamar de coordenação da coordenação, com o Estado desempenhando possivelmente o papel de coordenador ou regulador de último recurso” (Dale, 2010, p. 1113).

Shultz (2014) acrescenta que, na economia global, os atores privados são vistos como porta-vozes legítimos de todas as políticas públicas no mundo. E caso as instituições ou os Estados-Nação renunciem ao seu comprometimento com o mercado global ou com as normas e valores de austeridade, estes são renegados pelos atores políticos globais. Destarte, o setor privado se tornou, em um mundo marcado pela competitividade do mercado global do conhecimento, o principal legitimador de políticas públicas. Atores corporativos e seus respectivos setores filantrópicos entraram nesse jogo para moldarem as políticas (papel filantrópico) e fornecerem serviços (papel empresarial).

O quadro adotado pelos empresários globais ligados às parcerias público-privadas em educação (PPPEs) é firmado em lógicas e modos de prestação de contas fundamentadas no mercado. Ao invés de ter uma orientação voltada para o sujeito social e político, centra-se no reconhecimento do sujeito como ser consumidor. “Enquanto o propósito subjacente e as lógicas de gestão da educação são garantidos de acordo com a lógica de mercado, dada a presença do setor privado como responsável pela oferta, o Estado assegura o ambiente político favorável e, o mais importante, o seu financiamento” (Robertson & Verger, 2012, p. 1143).

O que está em jogo, portanto, é compreender e fazer frente às novas formas de organização encontradas pelo Capital e seus arautos—caso das redes e de organizações não governamentais—para atualizar, segundo seus interesses, o sentido da Educação e da escola. O processo de construção de hegemonia supõe a organização de consensos e velamentos das reconversões que se valem da educação e da escola. Porém, contraditoriamente, pensar a educação e a escola como espaços de velamento e desvelamento dessas formas de governo sob os desígnios dominantes é uma possibilidade objetiva. (Shiroma & Evangelista, 2014, p. 34)

Hoyler, Burgo, Bresler e Paulics (2014) ressaltam que o estabelecimento de uma estrutura conceitual de governança no âmbito educacional pode auxiliar na compreensão do *modus operandi* das políticas públicas, das relações que se formam entre poder público e demais atores na arena de disputa de interesses e recursos. A análise do modo de interação dos atores na formulação e implementação de políticas públicas carece de pesquisas mais sistemáticas.

O Avanço das Corporações Privadas: Novas Práticas Organizacionais e Superexploração do Trabalhador Docente

Qual a justificativa para tamanha atratividade do setor educacional pelo modelo de governança corporativa? Este modelo de governança encanta os grupos empresariais porque vem com a promessa de “organizar a casa”, de reduzir excessos, ampliar a eficiência e eficácia, e aumentar a produtividade. Destarte, ganha notoriedade justamente porque os empreendedores estão buscando vantagem competitiva. Quem adota tal modelo costuma granjear a credibilidade junto a investidores potenciais. Por isso, a importância do tema aumenta ao longo do tempo (Guimarães-Iosif & Santos, 2016). A consequência é que esse novo direcionamento na educação superior contribui para a perda de valores humanos fundamentais e faz com que os profissionais (professores e demais funcionários das instituições educacionais) atuem em um mercado cada vez mais individualista e competitivo. Privilegia-se, o princípio da descartabilidade, no qual qualquer pessoa pode ser, facilmente, descartada caso não corresponda às expectativas do mercado (Bittar & Ruas, 2012).

Os grandes grupos educacionais, em especial as companhias, que aderiram à governança corporativa, estão conquistando o mercado da educação superior de forma cada vez mais incisiva, sobretudo porque são gerenciados por administradores profissionais que trazem das empresas de

mercado contribuição para racionalizar custos, otimizar recursos e adquirir os produtos que precisam em grande quantidade, reduzindo, automaticamente, seus custos operacionais. Esse tipo de administração profissional é realizado pelas consultorias, contratadas para elaborar uma reengenharia institucional: plano de desenvolvimento institucional, desenvolvimento de programas de crédito educativo, programas de autoavaliação, estratégias de *marketing* institucional, redução de postos de trabalho, entre outros. Essas estratégias implementadas propiciam às redes de ensino um aumento acelerado dos lucros. No entanto, “o fato mais destacado na reengenharia é a redução de empregos” (Sennett, 2009, p. 56).

Visando compreender este cenário, Polizel e Steinberg (2013) analisaram sete grupos educacionais, com e sem fins lucrativos, que adotaram este novo modelo de gestão. Foram realizadas entrevistas com os mantenedores/gestores de cada instituição. Os entrevistados destacaram os principais benefícios em relação à adoção das estruturas de governança corporativa: profissionalização da gestão; maior prestação de contas; nível de clareza e nível de exigência; crescimento sólido; segurança na tomada de decisões; transparência nas relações; melhoria na qualidade da equipe; incorporação de ferramentas de qualidade; gestores mais qualificados.

A consolidação dessas empresas educacionais no mercado está relacionada às mudanças instituídas e às parcerias firmadas. Depreende-se que “com os dez principais benefícios da adoção da governança corporativa elencados pelos entrevistados, é provável que não existam alternativas diferentes à implantação de uma estrutura básica de governança para quem deseja se perpetuar dentro do atual contexto da educação superior” (Polizel & Steinberg, 2013, p. 24).

Em geral, as instituições, ao adotarem a governança corporativa, empreendem novas estratégias e práticas organizacionais que se relacionam com a mudança da natureza jurídica, reformulação dos currículos, investimento massivo em *marketing* educacional, bem como expandem as atividades no setor de educação a distância e tecnológica. Além desses benefícios, “não se pode deixar de lado a reflexão sobre a nova estrutura encontrada no setor educacional, fruto dessa ‘corrida de gigantes’ rumo à concentração de alunos” (Polizel & Steinberg, 2013, p. 12), ou seja, à formação de oligopólios.

As novas modalidades de funcionamento das organizações contemporâneas, em especial das companhias educacionais, fazem emergir novas representações do trabalho, “de tal modo que, no campo educacional mercantilizado, compete aos docentes um novo estatuto profissional que inclui a mobilização de recursos subjetivos, estratégia que disfarça, quando não oculta, a maior exploração de sua força de trabalho,” enfatizam Sousa e Piolli (2017, p. 147). Esse novo cenário de reorganização institucional sinaliza que “a mudança é para valer, e como sabemos muitíssimo bem, os preços das ações de instituições em processo de reorganização muitas vezes sobem, como se qualquer mudança fosse melhor do que permanecer como antes” (Sennett, 2009, p. 58).

Ao acompanhar trimestralmente os resultados financeiros e a prestação de contas de dois dos principais conglomerados educacionais brasileiros, Tiradentes (2011, p. 18) constatou que “não é com a comunidade acadêmica que os gestores das instituições de ensino superior têm contas a prestar, mas com a assembleia de investidores.” É no espaço financeiro que as decisões são tomadas: quantas disciplinas que um curso terá; quantos professores serão otimizados; quantas turmas serão condensadas em uma única sala de aula para reduzir os recursos e os custos; quantos e quais cursos serão ofertados na modalidade de ensino a distância. Todas essas decisões almejam a obtenção de ganhos de escala. O princípio educativo é a valorização do capital investido. “Na Bolsa de Valores, a multiplicação de papéis, capital fictício, dissemina a ideia de que os lucros das empresas financeirizadas, são fruto apenas da ‘mente brilhante’ de seus executivos-chefes” (Sebim, 2014, p. 164).

Tiradentes (2011) acrescenta que após a institucionalização da governança corporativa nos grupos investigados se estabeleceu uma mudança radical no modelo pedagógico e institucional. Os

grandes grupos estão instituindo um processo de padronização que se manifesta em aulas engessadas, programadas fora do contexto, muitas vezes distante da realidade local. A ação pedagógica é mercantilizada, pois vai ao encontro dos novos modelos de gestão, usurpando a autonomia e o sentido do trabalho docente. Os procedimentos adotados representam ainda o controle ideológico da formação e a descaracterização do conhecimento científico, supondo sua neutralidade. “Somente uma concepção positivista de ciência e de pedagogia pode comportar currículos engessados, padronizados, industrializados; textos únicos selecionados por especialistas, tecnocratas, como se estivessemos simplesmente tratando de escolhas técnicas” (Tiradentes, 2011, p. 18).

Os professores e os estudantes são os mais afetados pelo novo modelo de gestão. A complexidade reside na contradição que o objetivo final das IES privadas é gerar lucros, e não necessariamente fornecer uma educação de alta qualidade ou a promoção da justiça social, como muitas vezes elas anunciam. Ao analisar o funcionamento e o desenvolvimento do capital nas empresas educacionais financeirizadas, Sebim (2014) constatou que o trabalho docente em duas IES da Kroton tem características condizentes à organização de trabalho taylorista transvestido de modernidade. Os indicadores de desempenho empregados pela companhia se transformaram em mecanismos comprometidos com a criação de “valor acionário” na medida em que ampararam a intensificação da exploração dos docentes. Assim, pressionam os trabalhadores de modo a extrair o máximo de mais-valia para a obtenção de lucros.

Segundo nossos estudos, da mesma forma que o capital fictício cresce com valorização especulativa e com isso esconde a mais-valia extraída do setor produtivo que o sustenta, ele possui um poder muito maior para dissimular a exploração do trabalho assalariado que alimenta o sistema capitalista. Do mesmo modo, a Kroton, em comparação com IES privadas de capital fechado, consegue disfarçar com maior eficácia a origem da riqueza que a sustenta. (Sebim, 2014, p. 169)

As características que o trabalho docente adquire nessas instituições estão conectadas ao mecanismo de gestão da força de trabalho originário de instituições financeiras. “Isso quer dizer que a governança corporativa, segundo a análise dos dados documentais e depoimentos dos professores entrevistados, constitui-se em um dos principais instrumentos utilizados para intensificar a exploração dos trabalhadores docentes” (Sebim, 2014, p. 27), assim como para aperfeiçoar o processo de transferência de riqueza da produção para a finança.

Na Kroton, a separação entre planejamento e execução, o aumento das demissões e rotatividade dos docentes, a redução do nível de formação dos professores contratados, a redução da carga-horária de trabalho e o aumento da carga de trabalho operam de maneira a intensificar a exploração do docente haja vista o aumento da mais-valia. Essas modificações acarretaram na redução da autonomia desse profissional no que se tange às atividades de planejamento e ensino, robustecendo com isso as relações sociais de dominação intrínsecas ao trabalho alienado, complementa Sebim (2014).

A fusão da Kroton com a Anhanguera, em 2014, trouxe profundos impactos para o mercado educacional brasileiro. De um lado, se posiciona um conglomerado cada vez mais onipresente, com tecnologia de ponta, escala e padronização (aspectos da governança corporativa); de outro, uma quantidade colossal de pequenas e médias instituições de ensino superior estão acuadas, em busca de um modelo de negócio sustentável. O relato de professores e alunos da antiga Uniabc—adquirida pela Anhanguera há quatro anos e que, desde 2014, faz parte da Kroton—revela as consequências da formação dos oligopólios:

Professores e alunos [...] contam que alunos de semestres diferentes fazem aulas na mesma sala. É uma forma de, ao abrir apenas salas cheias, potencializar o trabalho do

professor. ‘Uma educação que reduz os professores significa falta de prestígio dos docentes e descompromisso com a qualidade?’, diz o professor Nelson Valverde, que leciona na unidade. Além de diminuir a demanda por docentes, as salas chegam a ter mais 80 alunos. ‘Isso atrapalha a aula, inviabiliza a participação, não tem nem como tirar uma dúvida’, diz Pedro Virgílio Benaventi, que aos 60 anos cursa Engenharia na Anhanguera. Sob condição de anonimato, a professora C.S., de 52, conta que as instituições estão demitindo quem ganha mais. ‘Depois contratam quem está no mestrado. Preferi sair antes’, diz ela, que, após seis anos, pediu demissão semana passada da Anhanguera. (Toledo, Saldaña & Burgarelli, 2015, para. 2-4)

A matéria acrescenta que algumas instituições têm diminuído carga horária como forma de pressionar a saída. Elas diminuem a quantidade de aulas por dia, para evitar pagar até o adicional noturno. Enquanto alguns docentes aceitam trabalhar com valores menores, outros não concordam e são demitidos, diz o diretor do Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro-SP), Marcelo Marin. A Kroton se defendeu alegando que a empresa valoriza a carreira docente e que as oscilações de carga horária fazem parte do processo. Assim “como na indústria, as IES tendem a tornar mais ‘enxutos’ os ditos recursos humanos na mesma proporção que passam a introduzir clivagens entre os trabalhadores, sobretudo pela introdução de novas modalidades de contratação e novas denominações para o trabalho docente” (Sousa & Piolli, 2017, p. 148).

Ao atuarem nesse ambiente, as implicações para a docência são diversas e perversas. O sentimento de instabilidade e opressão atinge o sistema emocional e psicológico do docente, refletindo no desempenho dentro de sala de aula, na relação professor/aluno e na vida pessoal. A formação continuada fica quase que exclusivamente como responsabilidade individual de cada docente. Cabe ao profissional buscar meios para se manter empregado e empregável, isto é, visível na arena de competição.

Com o enxugamento da folha de pagamento, crescem as incertezas e preocupações dos docentes sobre continuar ou não a sua formação, pois as instituições estão demitindo os professores com níveis elevados de qualificação. Não há um sentimento de pertença, os docentes não estão criando vínculos com as instituições em que atuam. Ao longo das mudanças no campo organizacional, as relações passam a acontecer em um ambiente instável (Santos, Chaves & Guimarães-Iosif, 2014). “Enquanto de um lado o trabalho do professor é progressivamente intensificado por meio de diferentes estratégias, de outro, os gastos com remuneração dos docentes nos grandes grupos econômicos encolhem” (Sousa & Piolli, 2017, p. 153).

Os discursos que procuram vincular a função docente à produtividade, seja por ingerência da tecnologia, seja pela maior exploração do trabalho, penetram progressivamente no setor educacional e promovem competições de vários matizes entre os docentes, sem que estes vislumbrem a linha de chegada, como se participassem de corrida em areia movediça: mais textos a publicar, mais alunos para atender, mais trabalhos para corrigir, mais relatórios para preencher de um lado; de outro, menos remuneração, menos reconhecimento, menos autonomia. (Sousa & Piolli, 2017, p. 148)

Nesse cenário de correria e excesso de trabalho, o sentimento de coletividade acaba se esvaindo. Entram em cena a individualização do trabalhador, atrelada à flexibilização do trabalho, que engendram novas estruturas de poder e controle, em vez de gerarem as condições que os libertam. Conforme Sennett (2009), o sistema de poder, que se oculta em diversas formas de flexibilidade versa sobre três categorias: reinvenção das organizações; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização. Os eventos que se moldam em cada uma dessas condições

são conhecidos da maioria de nós, nenhum mistério. Difícil é avaliar a consequência deles em médio e longo prazo.

Sousa e Piolli (2017) apresentam na prática como ocorrem as três categorias de flexibilidade discutidas por Sennett:

- 1) A cada processo de fusão e/ou aquisição, os trabalhadores sentem a reafirmação da instabilidade. Instalam-se mudanças estarrecedoras. Essas reorganizações institucionais advertem que a transformação é para valer;
- 2) O modo como a especialização flexível se instala as IES privadas precisa ser tomado em associação à industrialização do setor de serviços. Empresas como a Kroton veem na fragmentação dos trabalhadores e na construção de “ilhas de produção especializada” a forma eficiente de gestão. A divisão hierárquica antes constituída por diretores, coordenadores setoriais, coordenadores de cursos e professores já não corresponde mais à distribuição das funções nos diversos campi do grupo;
- 3) A “concentração de poder sem centralização do poder” resulta na distribuição do comando (autoridade) para integrantes das diferentes ilhas de produção, principalmente com o “propósito de intensificar o trabalho dos demais com cobranças de metas e resultados. Pernicioso recurso bastante empregado pelas IES privadas, que encontraram no cumprimento de metas a fórmula apropriada para controlar o trabalho docente” (Sousa & Piolli, 2017, p. 151).

Conforme os autores, esses três elementos se manifestam na organização do tempo (ao que Sennett denominou de “flexitempo”), que sob a aparência de maior liberdade perante a rotina, submete os trabalhadores a novas maneiras de controle. Na configuração do ensino superior privado, além dos problemas assinalados, coexiste o da ampliação da modalidade educação a distância, que tem se despontado como mais uma forma astuciosa de precarização e intensificação do trabalho do professor. Por trás da aparente flexibilidade, oculta-se a superexploração do trabalhador. Visto que esse tipo de gestão interfere na vida do trabalhador, ele se torna um novo modo de gestão do trabalho, “por isso, a nosso ver, da mesma maneira em que o taylorismo e o fordismo representam uma forma de organização do trabalho, a governança corporativa, a partir do momento em que interfere na dinâmica de funcionamento dos setores produtivos, também o é” (Sebim, 2014, p. 69).

Guimarães-Iosif e Santos (2016) reforçam que a governança corporativa, ao conceber as instituições educacionais como empresas, trata os docentes como mercadoria e os discentes como clientes. Ao gerenciar as universidades como um grande “negócio”, extinguem, em muitos casos, o caráter social dessas instituições, presumivelmente, dedicadas à formação da emancipação humana. Neste contexto, os professores estão sendo tratados como “peças do jogo.” Eles não podem custar caro, mas devem trabalhar o dobro da carga horária estabelecida em contrato, a fim de aumentar os lucros da empresa em um período mais curto possível.

À Guisa de Conclusão: É Possível Encontrar Brechas neste Cenário Nebuloso?

A governança corporativa na educação superior apresenta uma conjuntura complexa, caracterizada por grandes contradições. De um lado, o modelo é extremamente atraente para os empresários da educação, em especial para os grupos de capital aberto, devido ao sucesso financeiro e à consolidação no mercado; do outro, aprofunda a intensificação da exploração do trabalhador docente. A governança corporativa emergiu na arena educacional com o intuito de auxiliar as instituições, que almejavam abrir capital na bolsa de valores, na acumulação do capital. A inserção de

novas práticas organizacionais visa aumentar as margens de lucro com menos investimento e em um curto período. No entanto, esse caminho para o crescimento tem implicações diretas na vida pessoal e profissional do trabalhador docente, tendo em vista que está vinculado à extração da mais-valia, à redução salarial e ao número crescente de demissões ao término de cada semestre letivo. Dessa forma, os docentes passaram a atuar em um ambiente de instabilidade e opressão.

Mais um exemplo dessa dura realidade foi noticiado recentemente: ao término do ano de 2017, a Estácio Participações, administrada pela governança corporativa e segundo maior grupo educacional do país, anunciou a demissão de 1.200 professores. A instituição alega que está em processo de reorganização institucional. O Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio) entrou na justiça contra a decisão da instituição de demissão em massa. A Justiça do Trabalho do RJ acolheu o pedido do Sinpro-Rio e suspendeu provisoriamente os desligamentos.

Conforme a matéria publicada no *Jornal O Globo*, a Justiça do Trabalho suspendeu a liminar outorgada no último dia 15 de dezembro de 2017, que suspendia as demissões em todo o Brasil. “A decisão, assinada pelo desembargador José Geraldo da Fonseca, do Tribunal Regional do Trabalho da 1ª Região, atende a mandado de segurança ajuizado pela universidade” (Cavalcanti, 2017). De acordo com a autora da matéria, até o momento, o sindicato e a Estácio tiveram três reuniões para tratar da questão. Rodrigues, secretário de finanças do Sinpro-Rio, esclareceu que, caso não se consiga reverter todas as demissões, uma possível proposta de reintegração de um grupo de professores (entre eles, os que têm mais de 25 anos de casa e os que estão perto de se aposentar) está sendo negociada.

Nos últimos anos, os vorazes atores da sociedade privado-mercantil local, nacional e global passaram a ter mais influência nas arenas decisórias dos Estados-Nação, em especial, da educação, conforme observado ao longo do texto. Neste cenário nebuloso, não podemos ignorar o fato de que a sociedade civil organizada, representada pelas associações dos trabalhadores e estudantes, é um ator relevante. Em que pese, a cada dia, seus espaços estarem sendo abocanhados pelos agentes do mercado, vale destacar que determinados grupos nacionais e estaduais—Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), Sinpro-Rio—insistem em defender um modelo mais ético e democrático de governança educacional. Estes, entre outros grupos, defendem a educação como um bem público e não como um mero serviço ou mercadoria. Entretanto, dado o atual conjunto de relações de poder desiguais, essa luta é cada vez mais tensa e desafiadora.

No Brasil, conforme expõem Guimarães-Iosif e Santos (2016), as associações representativas dos docentes estão preocupadas com as perversas condições e relações de trabalho desses profissionais, principalmente, dos que atuam em instituições regidas pelo modelo de governança corporativa. As associações têm divulgado na mídia e enviado aos parlamentares e aos ministros da educação cartas de repúdio (notas públicas), para divulgar o ambiente opressor desses trabalhadores. Os documentos trazem à luz os efeitos dos padrões de governança corporativa impostos aos professores e aos técnicos da educação, que interferem no agravamento das carreiras de ensino e no caminho que está sendo tomado na educação superior.

Referências

- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bittar, M., & Ruas, C. M. S. (2012, setembro). Expansão da Educação Superior no Brasil e a formação dos oligopólios – hegemonia do privado mercantil. *EccoS*, 29, 115-133. <https://doi.org/10.5585/eccos.n29.3736>
- Brasil. (1995). Presidência da República. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (1996). Presidência da República. Lei nº 9.394 de 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2012). Câmara Federal. Projeto de Lei nº 4.372, de 31 de agosto de 2012. Cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES, e dá outras providências. Recuperado de <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554202>
- Capella, A. C. N. (2008). Menos governo e mais governança? Repensando a lógica da ação estatal. In: *6º Encontro da ABCP - Associação Brasileira de Ciência Política*, 29 de julho a 01 de agosto de 2008 (pp. 1-25). Campinas: Unicamp.
- Cavalcanti, G. (2017, 18 de dezembro). Justiça suspende liminar que impedia demissão de professores pela Estácio. *Jornal O Globo*. Recuperado de <https://oglobo.globo.com/economia/justica-suspende-liminar-que-impedia-demissao-de-professores-pela-estacio-22208828>
- Chaves, V. L. J. (2009). Parceria público-privada na gestão da universidade pública brasileira. *Cadernos de Educação*, 33, 311-324.
- Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). (2016). Atos de Concentração no Mercado de Prestação de Serviços de Ensino Superior. *Cadernos do Cade*, 3, 1-65.
- Corbucci, R. P., Kubota, L. C., & Meira, A. P. B. (2016). Reconfiguração estrutural ou concentração do mercado da educação superior privada no Brasil? [Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada Report Radar 46]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36117.73440>
- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1099–1120. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>
- Dale, R. (2006). Globalização e reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação crítica & utopia: Perspectivas para o século XXI* (pp. 60–80). São Paulo: Cortez.
- Ensino Superior. (2017, 02 de maio). Paulo Cardim é o novo presidente da Conaes. Retirado de <http://www.revistaeducacao.com.br/paulo-cardim-e-o-novo-presidente-da-conaes/>
- Forbes. (2015, 16 de fevereiro). Educação torna-se rentável para acionistas no Brasil. Recuperado de <http://www.forbes.com.br/negocios/2015/02/educacao-torna-se-nogocio-rentavel-para-acionistas-no-brasil/>
- Guimarães-Iosif, R., & Santos, A. V. (2016). The contradictions of corporate governance in Brazilian higher education. In: L. Shultz & M. Viczko (Orgs.), *Assembling and Governing the Higher Education Institution: Democracy, Social Justice and Leadership in Global Higher Education* (pp. 311-330). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52261-0_17
- Hoyler, T., Burgo, F., Bresler, R., & Paulics, V. (2014). Governança ajuda ou atrapalha? Reflexões sobre a gestão educacional local. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 3(2), 81-102.

- Instituto Brasileiro de Governança Corporativa. (IBGC). (2009). *Código das melhores práticas de governança corporativa*. (4ª ed.). São Paulo: Author.
- Napolitano, C. (2017). Os tortuosos caminhos de uma mina de dinheiro. In: Federação dos Professores do estado de São Paulo (FEPESP) & G. Maringoni (Orgs.), *O Negócio da Educação: aventurar na terra do capitalismo sem risco* (pp. 11-26). São Paulo: Olho d'Água.
- Oliveira, R. P. (2017). A financeirização da economia e suas consequências para a educação superior no Brasil. In: Federação dos Professores do estado de São Paulo (FEPESP) & Maringoni, G. (Orgs.), *O Negócio da Educação: aventurar na terra do capitalismo sem risco* (pp. 27-35). São Paulo: Olho d'Água.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2004). *Principles of corporate governance*. Paris: Author.
- Pereira, R. S. (2016). *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília.
- Polizel, C., & Steinberg, H. (2013). *Governança corporativa na educação superior: casos práticos das instituições privadas*. São Paulo: Saraiva.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.
- Robertson, S., & Verger, A. (2012). A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação & Sociedade*, 33(121), 1133-1156.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012>
- Santos, A. V., Braga, I. C. M., Guimarães-Iosif, R., & Zardo, S. P. (2016). Governance: Concepts and emergence in Brazilian education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 939-967.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400008>
- Santos, A. V., Chaves, V. L. B., & Guimarães-Iosif, R. M. (2014). Governança do ensino superior privado: Impacto sobre o trabalho docente. In *II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Porto, Portugal, 1–3 (3190-3200).
- Sebim, C. C. (2014). *A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: O caso da Kroton no Estado do Espírito Santo*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Sennett, R. (2009). *A corrosão do caráter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. (Trad. Marcos Santarrita). (14ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427-446.
- Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2014). Estado, capital e educação: Reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, 4(11), 21-38.
- Shultz, L. (2014). Novas agendas para a internacionalização da educação superior: Rumo a opções descoloniais e futuros pluriversos. In: C. Cunha, W. F. Jesus & R. M. Guimarães-Iosif (Orgs.), *A educação em novas arenas: Políticas, pesquisas e perspectivas* (pp. 17-30). Liber Livro: Brasília.
- Sousa, A. L. H., & Piolli, E. (2017). Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. In: Federação dos Professores do estado de São Paulo (FEPESP) & G. Maringoni (Orgs.), *O Negócio da Educação: Aventurar na terra do capitalismo sem risco* (pp. 129-144). São Paulo: Olho d'Água.

- Tiradentes, A. (2009). Em breve, “universidade micro-ondas”: O caso das instituições de Educação Superior Privadas no Rio de Janeiro. *Revista Ciência e Luta de Classes*, 3(4), 1-35.
- Tiradentes, A. (2011). Financeirização da Educação Superior: Estratégia da mercantilização. *Revista SINPRO-RIO*, 7, 16–24.
- Toledo, J. R., Salda-a, O., & Burgarelli, R. (2015, 28 de julho). Instituições trocam docentes, reduzem carga e lotam salas. Recuperado de <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,instituicoes-trocam-docentes--reduzem-carga-e-lotam-salas,1733052>

Sobre as Autoras

Aline Veiga dos Santos

Universidade Católica de Brasília

aveigadossantos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6560-9122>

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB-Brasil), com bolsa de estudo ofertada pelo governo do Canadá na *University of Alberta* (UofA-Canada) – *Emerging Leaders in the Americas Program* (ELAP).

Ranilce Guimarães-Iosif

University of Alberta

ranilceguimaraes@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-5146-293X>

Doutora em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB-Brasil). Program Officer, CODE, Canada Adjunct Assistant Professor with the Department of Educational Policy Studies, University of Alberta (Canadá).

Vera Lúcia Jacob Chaves

Universidade Federal do Pará

veraluciajacob@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3128-3659>

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-Brasil). Professora Associada IV do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (Brasil). Pesquisadora produtividade do CNPq.

Sobre os Editores

Almerindo Janela Afonso

Universidade do Minho – Uminho

ajafonso@ie.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0001-9879-5814>

Sociólogo, Doutor em Educação, Professor Associado (com tenure) da Universidade do Minho/Portugal e pesquisador do Centro de Investigação em Educação (CIEE). É coordenador da especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa do doutoramento em Ciências da Educação, foi diretor do Departamento de Ciências Sociais da Educação, membro do Conselho Nacional de Educação e Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Universidade do Estado de Santa Catarina

geolunardi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8848-7436>

Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É vice-presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). É editora associada da Revista Brasileira de Educação, da Revista Brasileira de Educação Especial e da Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.

Dossiê Especial

Políticas de Administração e Gestão em Países da Lusofonia

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 136

15 de outubro 2018

ISSN 1068-2341



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**. Más 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 A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

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

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

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

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

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

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

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

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

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

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

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Molly Ott, Scott Marley, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts, Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University