

**Gestão privada da escola pública –  
contributos de uma revisão crítica da literatura\***

**Private management of public schools –  
contributions from a critical literature review**

**Gestión privada de la escuela pública –  
contribuciones de una revisión crítica de la literatura**

Mariline Santos\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-1742-215X>

António Neto-Mendes\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-6449-5773>

**Resumo:** Nos últimos anos, observamos uma tendência global para o envolvimento de atores não estatais na prestação de serviços públicos. As escolas híbridas – *charter school* (Canadá, Colômbia, Estados Unidos, Nova Zelândia), *academy* (Inglaterra) ou *friskola* (Suécia) – são exemplos emblemáticos dessas parcerias. Esta revisão crítica da literatura pretende: identificar as principais características destes modelos de escolas; analisar as consequências da sua implementação nos diversos sistemas educativos; refletir sobre os principais resultados e recomendações feitas pelos investigadores sobre a sua implementação ou manutenção. A abordagem ao modelo foi organizada a partir de três categorias: a) Modelos em expansão (Estados Unidos, Inglaterra e Suécia); b) Modelos restritos (Colômbia e Canadá); e c) Modelos extintos (Nova Zelândia e Brasil). Analisamos as características das *charter schools* considerando os pressupostos defendidos por seus proponentes: eficiência financeira e diminuição da despesa pública; melhores docentes e melhores condições laborais; melhor desempenho dos alunos; maior autonomia; liberdade de escolha, segregação e equidade. Identificamos, ainda, sete aspectos que sintetizam as indicações de pesquisadores a respeito das soluções encontradas para mitigar os problemas que surgiram com estas escolas. Concluímos que esta parceria público-privada, enquanto via de privatização da educação pública, possui maioritariamente influência direta no aumento da segregação e na diminuição dos princípios da democracia e da equidade dos sistemas educativos onde foi implementada.

**Palavras-chave:** *Charter schools*. Parcerias público-privadas. Privatização.

\* Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) – I.P., no âmbito do projeto com a referência <https://doi.org/10.54499/2020.04476.BD>.

\*\* Universidade de Aveiro, Doutorada em Educação. E-mail: <mariline.santos@ua.pt>.

\*\*\* Universidade de Aveiro, Doutoramento em Ciências da Educação, Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal) e investigador do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). E-mail: <amendes@ua.pt>.

**Abstract:** In recent years, we have observed a global trend towards the involvement of non-state actors in the provision of public services. Hybrid schools – charter schools (Canada, Colombia, United States, New Zealand), academies (England), or *friskolor* (Sweden) – are emblematic examples of such partnerships. This critical literature review aims to: identify the main characteristics of these school models; analyze the consequences of their implementation in different educational systems; and reflect on the main findings and recommendations made by researchers regarding their implementation or maintenance. The analysis of the model was organized into three categories: a) Expanding models (United States, England, and Sweden); b) Restricted models (Colombia and Canada); and c) Extinct models (New Zealand and Brazil). We analyzed the characteristics of charter schools considering the assumptions advocated by their proponents: financial efficiency and reduction of public spending; better teachers and improved working conditions; better student performance; greater autonomy; freedom of choice, segregation, and equity. We also identified seven key aspects that summarize the researchers’ suggestions concerning solutions found to mitigate the problems that arose with these schools. We concluded that this public-private partnership, as a pathway to the privatization of public education, has predominantly had a direct impact on increasing segregation and reducing the principles of democracy and equity in the educational systems where it was implemented.

**Keywords:** Charter schools. Public-private partnerships. Privatization.

**Resumen:** En los últimos años, hemos observado una tendencia global hacia la participación de actores no estatales en la prestación de servicios públicos. Las escuelas híbridas – *charter schools* (Canadá, Colombia, Estados Unidos, Nueva Zelanda), *academies* (Inglaterra) o *friskolor* (Suecia) – son ejemplos emblemáticos de dichas asociaciones. Esta revisión crítica de la literatura tiene como objetivos: identificar las principales características de estos modelos escolares; analizar las consecuencias de su implementación en diversos sistemas educativos; y reflexionar sobre los principales resultados y recomendaciones realizadas por los investigadores en relación con su implementación o mantenimiento. El análisis del modelo se organizó en tres categorías: a) Modelos en expansión (Estados Unidos, Inglaterra y Suecia); b) Modelos restringidos (Colombia y Canadá); y c) Modelos extintos (Nueva Zelanda y Brasil). Analizamos las características de las *charter schools* considerando los supuestos defendidos por sus proponentes: eficiencia financiera y reducción del gasto público; mejores docentes y mejores condiciones laborales; mejor rendimiento estudiantil; mayor autonomía; libertad de elección, segregación y equidad. Asimismo, identificamos siete aspectos que resumen las orientaciones de los investigadores sobre las soluciones encontradas para mitigar los problemas surgidos con estas escuelas. Concluimos que esta colaboración público-privada, como vía de privatización de la educación pública, ha tenido predominantemente una influencia directa en el aumento de la segregación y en la disminución de los principios de democracia y equidad en los sistemas educativos donde se implementó.

**Palabras clave:** *Charter schools*. Colaboración público-privadas. Privatización.

## Introdução

Nos últimos anos, temos testemunhado uma tendência mundial para a participação de entidades não estatais ou não governamentais na oferta de serviços educacionais, tradicionalmente da responsabilidade exclusiva dos Estados (Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022). Diversos autores argumentam que, dada a evolução dos mercados educativos e o crescente envolvimento de atores não estatais, a dicotomia público/privado está-se tornando cada vez menos relevante, tal como a necessidade de se rotularem as organizações escolares como “públicas” ou “privadas” (Gutiérrez *et al.*, 2022; Lima, 2018; Lubienski, 2016).

Esta “forma híbrida de governança educacional” (Jules; Jefferson, 2016, p. 124, tradução nossa), enquanto sinónimo de Novo Gerencialismo Público (NGP), busca modernizar a administração pública, favorecendo o sector privado e sua supremacia em termos de eficiência e de eficácia (Jules; Jefferson, 2016; Lima, 2018), estando na origem das chamadas parcerias público-privadas (Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022). Relativamente à prestação de serviços educativos, no âmbito das parcerias público-privadas, podemos encontrar várias políticas (*vouchers*, escolas independentes ou livres, *charter schools*), onde o sector público é a principal fonte de financiamento

e o sector privado responsável pela prestação do serviço (Edwards Jr.; López, 2019; Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022).

Das parcerias público-privadas referidas, destacamos as *charter schools* (CS), sendo os casos mais emblemáticos os dos Estados Unidos da América (EUA) e o da Inglaterra, pela sua dimensão e antiguidade (Baum, 2018; Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022). Partindo de abordagens ao conceito de parcerias público-privadas, enquanto via de privatização da educação pública, pretendemos analisar o modelo de CS, suas características centrais, principais debates em torno delas e consequências diretas da sua implementação em sistemas educativos. Pretendemos também identificar e refletir sobre os principais resultados e recomendações feitas pelos investigadores sobre a implementação de novas CS ou na manutenção de existentes.

Este artigo apresenta uma revisão crítica de literatura. Este tipo de revisão, por norma, não obedece a um protocolo rígido e a seleção de artigos tem um carácter arbitrário e subjetivo (Cordeiro *et al.*, 2007; Sousa *et al.*, 2018). No entanto, optámos por orientar a nossa busca em publicações científicas dos últimos dez anos, selecionando estudos revistos por pares, publicados em revista da especialidade por investigadores de referência na área e que abordassem as CS enquanto fenómeno internacional e modelo de dinâmicas mercantis neoliberais.

Com esta revisão, pretendemos aprofundar o conhecimento sobre o modelo de CS, identificando diversas experiências e as características centrais dos modelos em cada local de implementação, destacando os principais debates em torno delas. Pretendemos igualmente analisar as consequências da sua implementação, sintetizar e refletir sobre as recomendações feitas pelos investigadores relativamente à sua implementação ou manutenção.

Considerando que os EUA são um país pioneiro na implementação deste modelo de escolas públicas, e levando em conta a extensa cobertura de seu exemplo na pesquisa académica disponível, realizaremos uma análise focada no caso dos EUA, dividida em duas partes: a) regiões onde o programa foi totalmente implementado e está em franco crescimento (EUA, Inglaterra e Suécia); e b) regiões onde o programa teve uma expansão restrita (Colômbia e Canadá) ou foi completamente extinto (Nova Zelândia e Brasil).

## **Parcerias público-privadas e privatização em Educação**

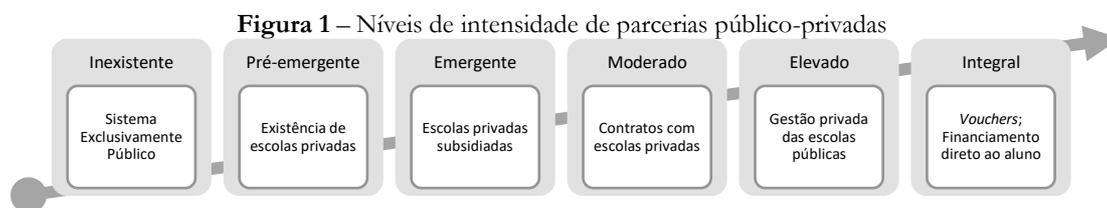
Podemos definir o conceito de privatização em Educação, de forma mais lata, como sendo a utilização de atores do sector privado na prestação de serviços anteriormente prestados pelo Estado, como, por exemplo: fornecimento de materiais e livros escolares, formação para docentes e diretores, consultores, grupos de investigação e de avaliação privados, financiadores de programas educativos, parcerias com empresas do foro social para apoio de causas/problemas, parcerias público-privadas, concessão de escolas públicas ao sector privado e a organizações não governamentais, entre outras (Ball, 2009; Lima, 2018; Lingard *et al.*, 2017).

As diversas formas de privatização na Educação pública são “complexas”, “multifacetadas” e “inter-relacionadas” (Ball, 2009, p. 83, tradução nossa) e não se manifestam de forma “pura” (Verger; Zancajo; Fontdevila, 2016, p. 48, tradução nossa), podendo ocorrer por diversos processos e modalidades e ser motivadas por diferentes agendas e tradições políticas, com diferentes objetivos (Santos; Neto-Mendes, 2022).

A privatização da educação pode ocorrer pela criação de sistemas híbridos em que os sectores públicos e privados se inter-relacionam e dividem responsabilidades a nível de serviços, de regulação e de financiamento (Edwards Jr.; Moschetti; Caravaca, 2020; Verger; Zancajo;

Fontdevila, 2016). E é aqui que as parcerias público-privadas assumem relevo nos processos de privatização da Educação. Para alguns autores, o termo “parceria”, “[...] comumente utilizado para reportar um processo de colaboração entre duas ou mais partes” (Flach, 2024, p. 3), não passa de um “jogo de linguagem” para “mecanismos de governança” (Jules; Jefferson, 2016, p. 130-131, tradução nossa), ou de uma “ferramenta de política pública” (López Sánchez *et al.*, 2015, p. 110, tradução nossa) para implementar reformas nos sistemas educativos com base na “privatização, liberalização e estabilidade económica” (Jules; Jefferson, 2016, p. 130-131, tradução nossa).

Ao tratarmos de parcerias público-privadas, referimo-nos a uma medida política que pode ter vários significados (contratualização do sector privado para prestação de serviços educativos públicos; financiamento direto à instituição privada, ou indireto através de *vouchers*; abertura de CS) e diferentes níveis de “intensidades” de parcerias público-privadas dentro de cada sistema educativo, de acordo com a modalidade de contratualização adotada (Figura 1).



**Fonte:** Elaborada pelos autores com base em Verger, Moschetti e Fontdevila (2020).

Para além da influência de organizações inter e transnacionais, as parcerias público-privadas são adotadas pelos governos pelos mais variados motivos: aumentar a qualidade dos sistemas educativos através da competição entre escolas (Baum, 2018; Edwards Jr.; Demathews; Hartley, 2017); aumentar a qualidade do capital humano (Baum, 2018; López Sánchez *et al.*, 2015); melhorar o desempenho dos alunos e diminuir taxas de abandono escolar (Edwards Jr.; Demathews; Hartley, 2017); diminuir a despesa pública (Baum, 2018; Edwards Jr.; López, 2019); diminuir riscos pela partilha de responsabilidades entre o governo e o sector privado (ou seja, havendo falhas no cumprimento de objetivos, a responsabilidade não é atribuída a apenas um dos sectores) (Edwards Jr.; Demathews; Hartley, 2017; Flach, 2024).

As parcerias público-privadas podem também ser implementadas com o intuito de aumentar os níveis de autonomia pedagógica, curricular e de gestão nas escolas. Nesse contexto, o principal objetivo é viabilizar a subcontratação ou subsidiar fornecedores privados, os quais não estão sujeitos a determinadas regulamentações públicas. Tal medida é considerada um meio de ampliar a oferta educacional, fomentar a inovação escolar e, conseqüentemente, estimular a competição entre as escolas – medidas que se alinham com as dinâmicas de mercado. É com base nestes pressupostos que surgem as denominadas CS, nos EUA (Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022).

A autonomia é um aspeto central das CS. Desenhadas originalmente para usufruírem de níveis maiores de autonomia em comparação com as escolas públicas tradicionais (*traditional public schools* – TPS), quer em termos pedagógicos, quer organizacionais, essas escolas teriam um grau considerável de liberdade em relação à definição do currículo escolar, calendário escolar, gestão de recursos humanos, materiais e financeiros (Baum, 2018; Edwards Jr.; Demathews; Hartley, 2017; Zancajo, Fontdevila; Verger, 2022).

### **Charter schools – o que são, de onde vem, para onde vão?**

Iniciadas nos EUA, as CS foram adotadas em outros países, sobretudo naqueles onde a ideologia neoliberal se faz sentir com maior intensidade e existe menor apoio político à

administração estatal direta de serviços educativos (Verger; Steiner-Khamsi; Lubienski, 2017). O modelo foi exportado para a Nova Zelândia, Canadá e Colômbia (*Colegio en Concesión*) e serviu de inspiração para os modelos existentes em Inglaterra (*Academy*) e na Suécia (*friskola*) (Verger; Steiner-Khamsi; Lubienski, 2017). Houve também uma tentativa de implementação do programa no Brasil (Louzano *et al.*, 2020; Nazareth, 2019), embora não seja consensual entre os investigadores que se trate do mesmo modelo de escolas, por não estarem associadas a políticas de liberdade de escolha (Adrião, 2018).

Independentemente do nome que possam assumir nos países onde foram implementadas, as CS são escolas públicas, gratuitas, financiadas sobretudo pelo Estado, mas geridas por entidades privadas. Estas entidades privadas podem ser constituídas por docentes, pais e encarregados de educação, empresas e outros atores da sociedade civil, individualmente ou em consórcio. São, por isso, consideradas modelos híbridos, conjugando sector público e sector privado e que, dependendo das políticas de contratualização e da regulamentação nacional, podem ter, ou não, fins lucrativos (Kornhall; Bender, 2019; Verger; Steiner-Khamsi; Lubienski, 2017).

Dado ser país pioneiro na implementação deste modelo de escolas públicas e dada a ampla cobertura do seu exemplo na investigação académica existente, faremos uma análise partindo do caso dos EUA, subdividida em duas secções: a) locais onde o programa se encontra plenamente implementado e em clara expansão (EUA, Inglaterra e Suécia); e b) locais onde o programa conheceu uma expansão limitada (Colômbia e Canadá) ou foi extinto por completo (Nova Zelândia e Brasil).

### ***Modelos em expansão – EUA, Inglaterra e Suécia***

A primeira CS surgiu no estado do Minnesota, EUA, em 1991, e atualmente está presente em 44 estados<sup>1</sup>. No ano letivo anterior à pandemia (2018/2019), as CS eram frequentadas por mais de 3 milhões de estudantes (aproximadamente 6,5% dos alunos do sector público), distribuídos por 7.500 escolas (Candipan; Brazil, 2022). Estas escolas surgiram em consequência da alegada falência da escola pública e dos maus resultados dos alunos em testes internacionais, e da assinatura da lei *No Child Left Behind* (Candipan; Brazil, 2022; Lee, 2018; Mullen; Bartlett, 2022).

As primeiras CS surgiram então em torno de uma promessa de qualidade educativa, promovida pela ideologia neoliberal de mercado, onde a competição é o principal mecanismo de melhoria, pois escolas públicas que não inovem e não promovam sucesso escolar são encerradas, para além de competirem entre si pelos melhores alunos (Candipan; Brazil, 2022; Sartori, 2023; Wang; Rathbun; Musu, 2019).

A autorização para funcionamento das CS é dada por uma organização estatal que aprova o contrato após análise da proposta, em caso de abertura de uma nova escola, ou análise do desempenho e cumprimento do contrato, em caso de renovação. A aprovação varia de acordo com a organização responsável para o efeito, estando sujeita às leis definidas por cada estado (Louzano *et al.*, 2020; Mullen; Bartlett, 2022). Estas escolas podem ter gestão individual (uma escola/uma entidade gestora) ou estar organizadas em rede (várias escolas/uma entidade gestora), sem fins lucrativos (*charter management organisations* – CMO) ou com fins lucrativos (*educational management organisations* – EMO). Para além do financiamento estatal *per capita*, podem ainda ser financiadas por

<sup>1</sup> As CS só não existem em seis dos 50 Estados – Kentucky, Montana, Nebraska, North Dakota, South Dakota, Vermont e West Virginia (Wang; Rathbun; Musu, 2019).

fundações<sup>2</sup> e outras organizações/empresas (Dallavis; Berends, 2023; Verger; Moschetti; Fontdevila, 2020).

No caso de Inglaterra, este modelo de escolas denomina-se *academy* e surgiu em 2002, inicialmente com o objetivo de substituir as “escolas com falhas graves” (West; Wolfe, 2019, p. 72, tradução nossa). No entanto, a partir do ano de 2010, foi permitida a abertura de novas escolas e dada a possibilidade a qualquer escola de converter-se numa *academy* (Elwick, 2018; Zancajo; Verger; Fontdevila, 2021). Em 2018, mais de um terço das escolas deixaram de estar sob alçada das autoridades locais para se tornarem *academies* (Elwick, 2018).

As *academies* foram criadas sob as mesmas premissas das CS: liberdade de escolha; melhor alternativa às escolas públicas onde o desempenho dos alunos era baixo; e diminuição da despesa estatal (Baxter; Cornforth, 2021). Tal como as CS estadunidenses, são altamente autónomas em termos de definição do currículo e da gestão de recursos humanos, materiais e financeiros (Baxter; Cornforth, 2021; West; Wolfe, 2019), mas, ao contrário das CS, não podem ter fins lucrativos (Zancajo; Verger; Fontdevila, 2021).

As *academies* necessitam de uma autorização do Departamento de Educação e cada entidade gestora pode gerir uma escola ou uma rede de escolas (*multi-academy trust* – MAT), semelhantes às CMO dos EUA (Baxter; Cornforth, 2021; West; Wolfe, 2019). Atualmente, existem cerca de 4.000 *academies*, e mais de metade destas pertencem a uma MAT (Elwick, 2018; Simkins *et al.*, 2019). De acordo com Simkins *et al.* (2019, p. 2, tradução nossa), o grande objetivo político é a “academização” – transformar todas as escolas públicas em *academies*, ou seja, escolas independentes das autoridades locais, financiadas diretamente pelo governo e por outras entidades não governamentais.

Para além dos exemplos anglófonos, de clara tradição neoliberal, observe-se agora o caso da Suécia, que contraria a premissa de que os países escandinavos estariam imunes à influência de organizações internacionais ou dos países anglo-saxónicos, considerados defensores de tal ideologia política (Wiborg, 2013). O modelo de CS sueco, intitulado *friskola*, foi implementado no início dos anos 1990 por um governo social-democrata, enquanto consequência direta do processo de descentralização para o local (Dovemark *et al.*, 2018; Kornhall; Bender, 2019; Varjo; Lundström; Kalalahti, 2018).

O processo de reforma havia sido iniciado com o objetivo de promover a liberdade de escolha e como meio de dismantlar o monopólio estatal na provisão desse serviço. Os seus defensores acreditavam que adotar medidas de descentralização, competição entre escolas associada a processos de responsabilização rigorosos e privatização do sector público melhorariam a qualidade e a eficiência da prestação de serviços a um custo mais baixo (Dovemark *et al.*, 2018; Varjo; Lundström; Kalalahti, 2018).

As *friskolor* podem ser geridas por diversas organizações (empresas, organizações sem fins lucrativos, comunidades religiosas, associações de pais), individualmente ou em rede, tal como as CS ou as *academies*. São financiadas publicamente por *vouchers*, canalizados através do município onde estão localizadas, recaindo as responsabilidades de candidatura e licenciamento sobre a Inspeção Nacional das Escolas Suecas (*Skolinspektionen*) (Arremana; Holmb, 2011; Dovemark *et al.*, 2018; Kornhall; Bender, 2019).

---

<sup>2</sup> Alguns autores referem-se a uma “filantropia de risco” ou “filantrocapitalismo”, uma vez que existem contrapartidas ou se espera retorno dos donativos (Azevedo, 2018).

À semelhança das CS ou das *academies*, as *friskolor* possuem elevado nível de autonomia comparativamente às escolas públicas municipais e são menos regulamentadas (nível de formação/competência do pessoal docente; serviços de proteção social, como saúde e assistência social) (Arremana; Holmb, 2011). Em 2018, existiam aproximadamente 900 escolas que acolhiam 80 mil alunos (cerca de 20% dos alunos do ensino não superior) (Ball, 2018). Ao longo dos anos, o número de *friskolor* aumentou acentuadamente, em parte pelo facto de os seus proprietários poderem obter lucro (Rönnberg *et al.*, 2022). Esta condição levou à criação de um grande número de sociedades anónimas proprietárias, algumas das quais já operam noutras locais do mundo (Rönnberg *et al.*, 2022; Varjo; Lundström; Kalalahti, 2018)<sup>3</sup>.

Apesar da sua expansão, o programa CS é controverso e nem sempre obteve aceitação nos locais onde foi introduzido. Analisemos de seguida alguns casos em que foi limitado a apenas uma província (Canadá), travado o seu crescimento (Colômbia) ou completamente extinto (Nova Zelândia e Brasil).

### ***Modelos restritos ou limitados geograficamente e descontinuados***

No Canadá, as CS foram implementadas em 1994, apenas na província de Alberta. À semelhança das CS estadunidenses, elas surgiram como parte de uma reforma mais ampla do sistema educacional, percebido como estando em crise, dado o baixo nível de desempenho dos alunos canadianos em testes internacionais. O financiamento é estatal, *per capita*, e as entidades gestoras podem ser empresas ou outras organizações sem fins lucrativos (Mindzak, 2015).

As CS canadianas não possuem o mesmo nível de autonomia das CS estadunidenses. São obrigadas a cumprir o currículo definido pela província e a prestar contas perante as autoridades locais (gastos, cumprimento do contrato e desempenho dos alunos) e famílias que estão representadas nos conselhos de administração (Mindzak, 2015). Existem apenas 13 CS em Alberta (Thompson; Mockler; Hogan, 2022) e há pouco interesse político em aumentar o seu número; pelo contrário, a pressão é para que sejam completamente abolidas (Mindzak, 2015).

Na Colômbia, o programa é conhecido como *Colegios en Concesión* (CEC). Iniciou-se em 1999, na cidade de Bogotá, com o objetivo de expandir rapidamente a oferta educativa e aumentar a qualidade académica das escolas públicas em áreas geográficas socialmente desfavorecidas (Edwards Jr.; Demathews; Hartley, 2017; Edwards Jr.; López, 2019). Os CEC surgiram como alternativa ao sistema de *vouchers* (recomendado pelo Banco Mundial), que não foi implementado dada a forte oposição dos partidos de esquerda e dos sindicatos dos professores. Os CEC foram considerados pela oposição como uma alternativa de mercado educativo viável mediante algumas condições: não podiam ter fins lucrativos e as dinâmicas de escolha teriam de ser limitadas (Edwards Jr.; Demathews; Hartley, 2017; Verger; Moschetti; Fontdevila, 2017).

Com a saída de Cecília Vélez, em 2010, principal impulsionadora do programa CS, o novo governo recuperou o discurso do direito à Educação e de defesa da Educação Pública e, embora não tenha sido possível reverter os contratos já estabelecidos, a expansão dos CEC foi travada (Edwards Jr.; Demathews; Hartley, 2017; Verger; Moschetti; Fontdevila, 2017). Em termos quantitativos, a dimensão dos CEC é pouco relevante (existem cerca de 70), mas tem recebido ampla atenção por parte das organizações internacionais e dos investigadores académicos (Edwards Jr.; López, 2019; Termes; Bonal; Verger, 2015). Estes atores, principalmente ligados às Organizações Internacionais, encaram os CEC como uma boa prática internacional e como modelo

<sup>3</sup> *Kunskapskolan* em Inglaterra; *Internationella Engelska Skolan* em Inglaterra e na Espanha; *AcadeMedia* na Alemanha (Ball, 2018; Rönnberg *et al.*, 2022).

paradigmático de CS, ou seja, como uma solução eficiente em momentos de crise e um programa atraente para os governos que precisem de aumentar a oferta educacional sem aumentar a despesa pública (c).

Na Nova Zelândia, as CS – *Kura Hourua* – foram introduzidas em 2013, tendo por base os modelos existentes nos EUA, em Inglaterra e na Suécia. À semelhança dos CEC, as CS constituíram-se como o modelo preferível a qualquer outra forma de mercado ou de privatização (Courtney, 2017). O modelo foi adotado apenas em algumas comunidades *maori*, enquanto oportunidade de autonomia na definição de currículo e modelos pedagógicos (Thompson; Mockler; Hogan, 2022). As *Kura Hourua* podiam ser geridas por consórcio composto por empresas, representantes das comunidades e do governo e, em 2017, existiam apenas 11 escolas (Courtney, 2017).

As CS foram fortemente criticadas pelas autoridades educativas, sindicatos de professores e partidos da oposição, dado o seu nível de autonomia no que diz respeito à definição de currículos, de horários e calendários escolares, contratação de docentes, bem como quanto à sua qualificação e remuneração. O programa acabou por não ser implementado em larga escala e foi totalmente extinto em 2018, com a eleição do governo trabalhista, tendo as poucas CS existentes sido reintegradas no sistema estatal (Rudge, 2021; Thompson; Mockler; Hogan, 2022). O Ministro da Educação justificou o fim do programa por ser “uma experiência dispendiosa”, implementada por “motivos ideológicos e não pelas evidências de sucesso”. Sob o lema “não precisamos de *charter school* para inovação”, dizia que a escola pública pode fazer mais e melhor do que as CS, e que o fim do programa beneficiaria todo o sistema educativo (New Zealand, 2018).

No Brasil, assistiu-se também a uma tentativa de implementação de modelos inspirados nas CS. A primeira experiência de tentativa de implementação do modelo CS no Brasil ocorreu na rede estadual de Pernambuco, em 2002. Idealizada por Marcos Magalhães, empresário e então presidente da Philips na América Latina, a iniciativa ultrapassou a dimensão da infraestrutura escolar, incorporando a missão de recuperar padrões de qualidade na educação pública. Esse movimento resultou, em 2003, na criação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), organização sem fins lucrativos responsável pela gestão e disseminação do modelo (Scherer, 2023).

O ICE consolidou-se como um ator central na difusão do modelo *charter* para outras redes de ensino no país, evidenciando o claro viés empresarial que orienta sua atuação. A proposta, ancorada em princípios de eficiência e gestão privada, revela uma lógica de mercantilização da educação pública, alinhada a interesses empresariais e a estratégias de governança inspiradas no sector privado (Scherer, 2023).

Embora o Brasil não disponha de um marco legal específico para a abertura de CS, desde a década de 1990 leis que reconhecem as parcerias público-privadas e qualificam as Organizações Sociais (OS) para atuar na educação pública têm servido como instrumentos jurídicos para a expansão de práticas similares. A partir desse quadro, estruturou-se uma ampla rede política, articulando políticas educacionais, instâncias governamentais (Ministério da Educação – MEC e Conselho Nacional de Educação – CNE) e organismos nacionais e internacionais (como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE), evidenciando o crescente entrelaçamento entre interesses públicos e privados na formulação de políticas educacionais (Scherer, 2023).

Um exemplo desses programas é a Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024, publicada no estado do Paraná (Flach, 2024). Esta lei instituiu o Programa Parceiro da Escola, que autoriza a terceirização da gestão administrativa e financeira de escolas públicas a pessoas jurídicas

especializadas (Paraná, 2024). Tal medida marca a ampliação da presença de agentes externos na gestão da educação pública, distanciando ainda mais a comunidade escolar, inclusivamente das decisões pedagógicas. Sendo uma proposta recente, ainda não existem estudos que analisem de forma mais atenta a sua implementação. No entanto, Flach (2024, p. 11) refere:

Não restam dúvidas de que o Programa Parceiro da Escola possibilitará não apenas a subsunção da educação pública paranaense à organização capitalista, mas também contribuirá para que os estudantes sejam formados para o mercado. Por fim, o Programa Parceiro da Escola torna a escola uma fábrica que produz mercadorias para um mercado ávido de trabalhadores a serem explorados até os ossos.

De acordo com a literatura analisada, existiu ainda outro modelo de referência no Brasil, protagonizado pelo estado de Goiás, no final de 2015. O objetivo do governo seria transferir a gestão de 30% das escolas básicas estaduais para OS e/ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Tal como nos restantes modelos de CS, estas OS seriam responsáveis pela contratação de professores e outros funcionários, e responderiam por metas relacionadas aos índices de proficiência e às melhorias de infraestrutura (Nazareth, 2019). A iniciativa não obteve sucesso devido a movimentos de oposição sindical, movimentos estudantis e, inclusive, do próprio Ministério Público do Estado de Goiás, que contestou juridicamente o programa, impedindo o funcionamento das CS (Azevedo, 2018; Nazareth, 2019, 2021).

Ainda no caso do Brasil, a denominação “CS” não é consensual entre os investigadores analisados, pois, embora as escolas sejam consideradas parcerias público-privadas, as políticas por trás dessas escolas não se referem a políticas de escolha parental, mas sim a políticas de transferência da gestão da escola pública para sectores privados (Adrião, 2018), cuja lógica empresarial, na educação pública, representa não apenas uma alteração no modo de gestão, mas também uma redefinição dos princípios que historicamente sustentaram a educação como direito social (Scherer, 2023).

## **Debates, promessas e contradições**

Transversal aos diversos sistemas educativos onde foi implementado, e independentemente das diferenças geopolíticas entre os países, este modelo de escolas baseia-se no princípio da autonomia e da liberdade de escolha. De acordo com os seus defensores, estes princípios fomentariam a melhoria da qualidade do serviço prestado, e a passagem da gestão para o sector privado aceleraria esse processo, tornando também os sistemas educativos mais eficientes economicamente (Dallavis; Berends, 2023; McWilliams, 2017; Mullen; Bartlett, 2022).

As CS teriam autonomia para definir soluções educativas inovadoras adaptadas às necessidades locais, podendo ser encerradas se não cumprissem as cláusulas contratuais ou demonstrassem níveis de qualidade inferiores aos exigidos (McWilliams, 2017; Thompson; Mockler; Hogan, 2022). A melhoria da qualidade das escolas refletir-se-ia também nas condições de trabalho dos docentes e, conseqüentemente, no aumento do desempenho dos alunos e na diminuição do nível de abandono escolar (Dallavis; Berends, 2023; Mullen; Bartlett, 2022; Pineda; Salazar Morales; Celis, 2022). Porém, tanto a autonomia como a liberdade de escolha da escola são encaradas pelos investigadores como o “verdadeiro dilema” do mercado escolar, pois ambas acabam por ser limitadas pelas medidas de *accountability* pelas entidades gestoras ou pelas autoridades locais e traduzem-se em efeitos contrários ao seu pressuposto, aumentando a segregação e a falta de equidade (Kornhall; Bender, 2019, p. 7, tradução nossa).

Partindo dos contextos em que as CS ainda estão presentes – EUA, Inglaterra, Suécia e Colômbia – nas próximas alíneas serão elencados alguns dos pressupostos apresentados e defendidos pelos seus proponentes.

### ***Eficiência financeira e diminuição da despesa pública***

Em alguns locais dos EUA e da Suécia, algumas CS podem ser mais dispendiosas do que as TPS [escolas públicas tradicionais] ou municipais, respetivamente, decorrendo, por exemplo, da necessidade de arrendamento e manutenção de espaços físicos e de gastos acrescidos com o *marketing* e a publicidade da instituição (Arremana; Holmb, 2011; Ball, 2018; Mullen; Bartlett, 2022). Nesses dois contextos, a existência de CS agrava também a despesa nas restantes escolas públicas. Um dos motivos está relacionado com a transferência de alunos de uma CS, ou *friskola*, para uma escola pública tradicional ou municipal. Quando os alunos são transferidos, o financiamento não os acompanha, criando vantagem financeira de um lado e aumentando a despesa na escola pública que os recebe (El-Amine; Glazer, 2010). Esta situação também ocorre quando uma CS/*friskola* encerra a meio do ano letivo e os alunos regressam às escolas públicas (Mullen; Bartlett, 2022). Um dos exemplos mais referidos na literatura é o encerramento da rede de *friskolor* John Bauer, na Suécia, em 2013, que deixou sem escola cerca de 10 mil alunos, sendo necessário atribuir-lhes um lugar numa escola municipal (Arremana; Holmb, 2011; Ball, 2018).

Alguns investigadores referem ainda que o acréscimo da despesa pública se deve à necessidade de se manterem dois sistemas educativos paralelos (McWilliams, 2017; Mullen; Bartlett, 2022). Para além disso, existem outras evidências de que não se aumenta a eficiência financeira, dada a necessidade de se criarem mecanismos dispendiosos de controlo extra para regular e “evitar abusos” (Kornhall; Bender, 2019, tradução nossa).

Contrariamente, na Colômbia, as CS têm sido apresentadas pelos seus defensores como sendo mais eficientes em termos de custos (Termes; Bonal; Verger, 2015). No entanto, os investigadores dizem que isto se deve sobretudo à flexibilidade em obter recursos para além dos disponibilizados pelo Estado, ou seja, na verdade, o custo por aluno nos CEC acaba por ser mais elevado, mas não para o Estado (Edwards Jr.; López, 2019).

### ***Melhores docentes e melhores condições laborais***

Em tese, as CS teriam corpo docente qualificado e estável, garantindo-se oportunidades em termos de progressão e desenvolvimento profissional ou um *status* profissional mais elevado. A melhoria das condições de trabalho abrangeria também os docentes nas restantes escolas públicas da proximidade, não só pela necessidade de as entidades competirem pelos melhores profissionais, mas também pelo trabalho de parceria entre escolas que facilitaria a partilha de boas práticas (Pineda; Salazar Morales; Celis, 2022; Varjo; Lundström; Kalalahti, 2018).

Nos estudos analisados, verifica-se que as condições laborais dos docentes são piores nas CS, exponencialmente piores nos países/estados onde estas podem obter lucro (Dallavis; Berends, 2023). Os estudos apontam a existência de contratos precários, dias, semanas de trabalho e anos letivos mais longos, maior número de reuniões para planeamento, acumulando com as reuniões com as entidades gestoras. Esta situação foi assinalada nos EUA (Thompson; Mockler; Hogan, 2022), em Inglaterra (Baxter; Cornforth, 2021; West; Wolfe, 2019) e na Colômbia (Edwards Jr.; López, 2019; Pineda; Salazar Morales; Celis, 2022).

Relativamente ao vencimento dos docentes, tanto na Colômbia como na Suécia é obrigatório o cumprimento da tabela salarial existente. No entanto, nos EUA (Thompson; Mockler; Hogan, 2022) e em Inglaterra (Baxter; Cornforth, 2021; West; Wolfe, 2019), os vencimentos são mais baixos comparativamente às restantes escolas públicas. Como consequência da desregulação da carreira docente, existe uma alta rotatividade de professores. Por exemplo, nos EUA, um em cada três professores opta por sair das CS devido a cargas horárias e condições de trabalho insustentáveis (Dallavis; Berends, 2023).

Quanto à experiência profissional e à formação nos diversos contextos em análise, os professores são geralmente menos experientes, estando grande parte das vezes em início de funções (Castro; Jabbar; Núñez Miranda, 2022; Mullen; Bartlett, 2022). Nos EUA, em alguns estados, existe ainda a possibilidade de se contratarem docentes sem habilitações ou sem formação pedagógica (Mullen; Bartlett, 2022), contrariando a premissa de que as CS teriam docentes altamente qualificados.

A abertura destas escolas contribuiu para piorar as condições de trabalho dos docentes nas restantes escolas, públicas e privadas, que viram aumentar a sua carga laboral para acompanhar a nova lógica de competição introduzida pelas CS (Pineda; Salazar Morales; Celis, 2022; Termes; Bonal; Verger, 2015). No geral, também não se verificam condições para a cooperação entre os dois modelos de escolas públicas que, de acordo com alguns autores, se constituem como “mundos bastante separados” (Varjo; Lundström; Kalalahti, 2018, p. 489, tradução nossa).

Dos locais analisados, o exemplo dos EUA é o que representa o expoente máximo da desregulação das carreiras dos docentes do ensino público. No entanto, existem docentes que optam pelas CS, dada a sua maior autonomia pedagógica ou apenas pelo prestígio profissional<sup>4</sup> (Castro; Jabbar; Núñez Miranda, 2022), comprovando-se que o *status* profissional, em determinadas zonas, é de facto superior ao das TPS.

### ***Melhor desempenho dos alunos***

A retórica da melhoria dos resultados pela competição está presente na importação do modelo para os diversos contextos educativos analisados e é das questões mais debatidas na investigação académica sobre o tema. Em média, os alunos das CS têm desempenho semelhante ao das escolas públicas tradicionais, ou municipais. Em alguns locais, ou em algumas CS, surgem evidências de que o desempenho dos alunos pode ser melhor, mas as diferenças não são significativas. Esta situação é visível nos EUA<sup>5</sup> (Dallavis; Berends, 2023; Torres; Golann, 2018), em Inglaterra (Elwick, 2018), na Suécia (Wennström, 2020) e na Colômbia (Pineda; Salazar Morales; Celis, 2022).

De acordo com os investigadores, essa ligeira melhoria pode ser justificada pela menor deserção de bons alunos dessas escolas (Pineda; Salazar Morales; Celis, 2022), pela seleção de alunos por parte da escola (Varjo; Lundström; Kalalahti, 2018), mas também pelo trabalho

<sup>4</sup> Apesar da estabilidade profissional associada às escolas públicas tradicionais, quando estas estão inseridas em meios socioeconómicos mais baixos ou servem população problemática, existe algum estigma em assumir-se a ligação a essas escolas e os docentes optam por trabalhar em CS (Castro; Jabbar; Núñez Miranda, 2022).

<sup>5</sup> Os autores referem um grupo de escolas, denominado *no-excuses* (por exemplo, *KIPP - Knowledge Is Power Program, Achievement First, Uncommon Schools, Success Academies* e *YES Prep*), que tem atraído a atenção dos defensores do programa e dos meios de comunicação social. Estas redes de CS, que se caracterizam por incutir expectativas altas em termos de resultados académicos a famílias e alunos, são extremamente rigorosas em relação a questões comportamentais. Para além de expulsarem alunos incumpridores, possuem dias e anos letivos mais longos, apoios tutoriais intensivos e abordagens pedagógicas centradas no aluno (Dallavis; Berends, 2023; Torres; Golann, 2018).

suplementar de apoio realizado pelos docentes, inclusive durante fins de semana e férias escolares (Edwards Jr.; López, 2019).

### ***Maior autonomia – inovação ou estandarização curricular?***

Comparativamente às restantes escolas públicas, as CS possuiriam maior autonomia, quer a nível de organização (contratação de pessoal, decisões orçamentais, definição de calendário e horários escolares), quer a nível pedagógico (definição de currículo e planos de estudos). Na prática, de acordo com diversos investigadores, isto não se verifica totalmente (Baxter; Cornforth, 2021; Thompson; Mockler; Hogan, 2022). Em termos curriculares e de práticas pedagógicas, o pressuposto da autonomia serviria sobretudo para adaptar o currículo ao contexto/comunidade e favorecer a inovação pedagógica. No entanto, a pressão relacionada com os resultados dos alunos, que podem condicionar a renovação de contrato, acaba por influenciar a padronização curricular, centrando-o nas disciplinas/áreas que são alvo de avaliação externa/exames nacionais (Pineda; Salazar Morales; Celis, 2022; Zancajo; Verger; Fontdevila, 2021). Esta situação verifica-se transversalmente aos quatro sistemas educativos em análise.

A par deste processo, a expansão da gestão em rede, cujos produtos educativos (currículos e práticas pedagógicas) são definidos pela entidade gestora, muitas vezes localizada em pontos geográficos distantes da escola, limita a capacidade de adaptação às comunidades escolares e às suas necessidades (Baxter; Cornforth, 2021). A partir do momento em que uma CS integra uma rede, a estrutura organizativa alterna, passando a ter um conselho administrativo no topo da organização e um coordenador individual a nível da escola, com reduzida autonomia comparativamente às CS de gestão individual (Baxter; Cornforth, 2021). Para além disso, a constituição de redes enormes de CS sob a mesma entidade gestora pode trazer outras questões, nomeadamente relacionadas com o poder que estas entidades terão dentro das localidades, sobrepondo-se ao Estado e substituindo os respetivos Ministérios da Educação enquanto entidade reguladora (Simkins *et al.*, 2019).

Esta situação também se observa quando os investidores/proprietários são empresas globais, presentes em vários sistemas educativos, trazendo práticas padronizadas em termos de currículo, pedagogia e avaliação, como no caso da Suécia, onde parte da educação estatal tem sido gerida por empresas sediadas no exterior. Ball (2018) alerta para a necessidade de se refletir sobre o perigo dos serviços educacionais nacionais serem de propriedade estrangeira e da sua influência nas opções políticas (*policy making*/regulação). De acordo com o autor, essas empresas multinacionais podem usar a sua presença no sector educativo para influenciar políticas nacionais em interesse próprio, usando a prestação do serviço educativo como “moeda de troca” (Ball, 2018, p. 4, tradução nossa).

Estas redes interacionais de CS não são as únicas, e existem muitas outras empresas que prestam serviços de educação e organizações que operam em todo o mundo e que contribuem para a homogeneização interna das escolas e dos sistemas educativos nacionais<sup>6</sup>, agindo em substituição do Estado, com objetivos nem sempre ligados ao bem-estar e à equidade, mas tendo em vista, na melhor das hipóteses, o fator lucro (Rönnerberg *et al.*, 2022; Varjo; Lundström; Kalalahti, 2018; Yoon; Winton, 2020).

---

<sup>6</sup> Por exemplo, a *Pearson*, uma das maiores empresas de educação do mundo, já está testando seu modelo escolar em escolas públicas também em Londres (Ball, 2018).

### ***Liberdade de escolha, segregação e equidade***

Considerada um dos aspetos importantes das sociedades democráticas, a liberdade de escolha baseia-se no direito de os pais/famílias decidirem e adaptarem a educação dos seus educandos às suas crenças/necessidades (Arremana; Holmb, 2011; Kornhall; Bender, 2019; Varjo; Lundström; Kalalahti, 2018). Diversos estudos referem que a liberdade de escolha acentua as desigualdades sociais, principalmente em segmentos minoritários da população, por exemplo, na população migrante, devido à falta de conhecimento da língua do país de acolhimento, e nas populações desfavorecidas cultural ou economicamente, pela falta de acesso à informação que lhes permita exercer verdadeiramente o seu direito de escolha (Lubienski, 2017; Zancajo; Bonal, 2020).

Nos sistemas em análise, os investigadores referem o aumento da segregação devido a um fenómeno denominado *white flight* – saída de alunos oriundos de famílias com algum poder económico para escolas localizadas em áreas de *status* económico mais alto, levando a uma crescente concentração de minorias étnicas nas TPS (Kornhall; Bender, 2019; Dovemark *et al.*, 2018; McWilliams, 2017; Zancajo; Verger; Fontdevila, 2022).

O termo *white flight* é usado também para referir a saída das famílias nativas de escolas onde existe tendência para o crescimento da população migrante, como no caso da Suécia, onde o aumento da segregação se deve sobretudo a este fenómeno (Zancajo; Bonal, 2020). No entanto, a segregação não surge apenas em consequência da liberdade de escolha dos pais, mas também advém da seleção de alunos por parte das escolas. Isto é, a liberdade de escolha passa a ser um processo biunívoco e as escolas também escolhem os seus alunos.

Criadas com o intuito de atender uma população desfavorecida socioeconomicamente, as CS são obrigadas a aceitar todos os tipos de alunos, sem discriminação económica, étnica, de género ou académica (Adamson; Galloway, 2019; Edwards Jr.; López, 2019). Porém, como vimos anteriormente, os procedimentos de prestação de contas a que estas escolas estão sujeitas, tanto a nível de desempenho dos alunos como de eficiência financeira, levam a que algumas implementem processos de seleção de alunos com melhor desempenho académico (Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022).

Tendencialmente, as CS aceitam menores percentagens de alunos oriundos de níveis socioeconómicos desfavorecidos, alunos com necessidades educativas especiais ou alunos aprendentes da língua inglesa (isto no caso dos EUA e de Inglaterra), por serem alunos “mais caros” de educar, pois carecem de maior acompanhamento técnico-pedagógico, limitando-os às TPS (Edwards Jr.; López, 2019). Esta realidade foi identificada nos EUA (Lee, 2018; McWilliams, 2017), em Inglaterra (Sartori, 2023) e na Colômbia (Edwards Jr.; López, 2019), revelando uma crescente falta de equidade no acesso e um aumento da segregação por nível académico e socioeconómico entre CS e restantes escolas públicas.

Apesar das controvérsias, as CS continuam a ser apresentadas como solução para países em graves crises económicas e humanitárias, onde as escolas públicas existentes não são suficientes para acolher todas as crianças em idade escolar, nem existem recursos económicos e humanos para administrar a rede educativa nacional. Por exemplo, em 2017, o governo da Libéria anunciou a transformação das escolas básicas em CS, à semelhança das existentes nos EUA. Estas CS seriam gerenciadas por empresas, apoiadas por organizações internacionais de desenvolvimento sem fins lucrativos, que já operavam noutros países, como a *Bridge International Academies*. Para além desta empresa, outros provedores trazem a experiência de países onde já operam: Serra Leoa, Nigéria, Quênia, Uganda, Índia, Bangladesh e Gana (Liberia’s plan [...], 2017).

O anúncio da terciarização das escolas primárias públicas foi altamente criticado e considerado uma violação do direito à Educação, inclusive pela Organização das Nações Unidas (ONU). Isto para além da questão, já abordada na alínea anterior, que se prende com a aculturação e padronização do ensino (práticas e currículos), muitas vezes desajustados relativamente ao contexto em que estão inseridas as escolas. Todavia, o governo liberiano não possuía alternativa quando mais de 60% das crianças em idade escolar não frequentavam a escola e os professores, por vezes, não eram pagos por meses (Liberia's plan [...], 2017).

### Recomendações e alertas

As CS obtiveram grande popularidade em certos círculos políticos, apesar de, nos países onde foram implementadas, existirem mais indícios do seu impacto negativo do que de impacto positivo.

Nos EUA, onde a sua presença é significativamente maior, a oposição é feita sobretudo por académicos e organizações sindicais, acompanhada de protestos contra a abertura de novas CS ou contra a expansão do modelo em locais onde não existe. A falta de supervisão/transparência sobre financiamentos e gestão financeira, bem como nos processos de seleção de alunos, são as principais críticas (Mullen; Bartlett, 2022).

Nos diversos estudos analisados, os investigadores indicam algumas das soluções encontradas para mitigar os problemas que surgiram com as CS, que passamos a elencar.

- (1) Evitar a sua implementação em contextos em que se observam fenómenos de segregação, contextos com pouca coesão social, com conjunturas socioeconômicas difíceis, ou em países em desenvolvimento.

Em países em desenvolvimento, essas experiências surgem acompanhadas de uma retórica que muitas vezes ignora o ambiente institucional. Nestes casos de importação, as CS podem aprofundar as divisões sociais pré-existentes. Ou seja, ao contrário de promoverem melhoria no sistema, as CS acomodam-se ao ambiente institucional precário existente, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades – piorando as condições laborais dos docentes e a sua situação económica, tanto no sector público como no sector privado (Azevedo, 2018; Pineda; Salazar Morales; Celis, 2022).

Como nos dizem Louzano *et al.* (2020), referindo-se ao contexto brasileiro, se essas reformas não estão ajudando a melhorar a qualidade geral da educação nos Estados Unidos, em Inglaterra ou na Suécia e, em vez disso, estão aumentando a desigualdade, essa pode não ser a melhor política a ser implementada.

- (2) Implementar inicialmente em pequena escala geográfica e realizar estudos de impacto.

Em países, ou locais, onde não existam, alguns autores sugerem a sua implementação em área geográfica diminuta. E, apenas após serem estudados os impactos e recolhidas as evidências, refletir sobre a sua pertinência antes de implementar em escala maior (Mullen; Bartlett, 2022).

Atualmente, na Suécia, a autorização de uma nova *friskola* depende da análise de impacto nas escolas públicas localizadas na mesma área (Zancajo; Verger; Fontdevila, 2022). Também nos

EUA se exige que novas propostas de CS comprovem que as TPS da área estão realmente superlotadas e que a abertura da CS nesse local se trata de uma mais-valia<sup>7</sup>.

- (3) Limitar a liberdade de escolha e controlar o acesso (escolha de escola e seleção de alunos por parte das escolas).

Tanto nos EUA como em Inglaterra, recentemente, foram aprovados novos regulamentos exigindo que as CS ofereçam igual oportunidade de acesso aos alunos com deficiência, estabelecendo critérios de admissão semelhantes aos existentes nas TPS (Simkins *et al.*, 2019; West; Wolfe, 2019; Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022).

Em caso de excesso de demanda, recomenda-se que selecionem os seus alunos aleatoriamente, recorrendo a sistemas de lotaria (Frankenberg *et al.*, 2017; Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022). O sistema de lotaria surge também como sugestão para diminuir a desigualdade no caso das CS colombianas (Edwards Jr.; López, 2019).

- (4) Aumentar a regulação estatal.

O aumento da regulação pública emergiu como uma das principais soluções políticas para aumentar os níveis de equidade nestes sistemas educativos, ou seja, aumentar o papel do Estado e diminuir o do mercado como regulador (Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022).

No entanto, para além de contradizer os princípios de autonomia associados às CS e da diminuição do poder estatal, esta opção faria surgir outro problema: a oposição política e os movimentos de resistência à alteração por parte dos interesses instalados nas famílias, nos alunos, nas escolas, nos fornecedores privados, que surgiram e/ou foram empoderados no início das mesmas políticas de parcerias público-privadas (Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022). Servindo-se do exemplo chileno, os autores referem que este tipo de reforma é encarado como um desafio à “[...] posição privilegiada no mercado educativo” desses atores (Zancajo; Fontdevila; Verger, 2022, p. 19, tradução nossa), o que demonstra o elevado nível de segregação existente em determinados sistemas educativos (Zancajo, 2019).

- (5) Maior *accountability* (cumprimento de contratos e gestão financeira).

Nos EUA, as CS continuam a enfrentar questões sobre as práticas de gestão financeira. Algumas empresas de gestão com fins lucrativos concentram-se nas questões do lucro em detrimento dos valores cívicos, democráticos e da equidade. Recomenda-se que as agências que autorizam as CS sejam mais exigentes na contratualização, na fiscalização do cumprimento de cláusulas contratuais, na verificação da existência de conflitos de interesses e de falta de transparência.

Também em Inglaterra, autores defendem que a gestão das *academies* deveria ser mais transparente, tanto na organização como na gestão financeira (West; Wolfe, 2019).

- (6) Limitação de CS em determinadas áreas e limitação de *charter management organisations* (CMO)/*educational management organisations* (EMO).

Em alguns estados dos EUA, passou a existir limitação da abertura de CS, principalmente em locais onde já existam TPS (Lee, 2018; Zancajo; Verger; Fontdevila, 2021), e tem sido feito um esforço para deslocar CS para meios mais desfavorecidos (Lee, 2018). Outros estados têm dado

---

<sup>7</sup> Sobre o assunto ver: <https://www.edpost.com/s-charter-schools-at-age-25-three-strengths-and-three-weaknesses-tories/charter-schools-at-age-25-three-strengths-and-three-weaknesses>. Acesso em: 2 maio 2025.

prioridade às CS de gestão individual para evitar o modelo “*one-size-fits-all*” e a consequente aculturação, estandardização curricular e pedagógica promovida pela gestão em rede das CS (Lee, 2018).

(7) Limitação do lucro e/ou aumento do financiamento estatal.

No caso dos EUA, quando o financiamento público, por ser menor do que o atribuído às TPS, não era suficiente para cobrir todas as despesas, as entidades gestoras procuravam outras formas de financiamento (patrocinadores, fundações, organizações filantrópicas). Como forma de promover uma maior equidade, o financiamento atribuído passou a ser equivalente ao das TPS (Mullen; Bartlett, 2022; Zancajo; Verger; Fontdevila, 2021).

De acordo com uma notícia veiculada na comunicação social, o governo de Biden previu eliminar fundos federais para CS com fins lucrativos.<sup>8</sup> Também na Inglaterra, investigadores sugerem que o financiamento público mais coerente e equivalente seria promotor de uma maior equidade entre os dois tipos de escolas públicas (West; Wolfe, 2019).

Todas essas questões, sugestões e reflexões, sobretudo éticas e políticas, devem servir de base para problematizar a suposta vantagem competitiva e econômica da implementação ou manutenção de parcerias público-privadas como as CS (Edwards Jr.; López, 2019).

## Considerações finais

Ao analisarmos estes modelos de CS e as consequências para os respetivos sistemas educativos através da análise dos artigos seleccionados, observamos que:

- Ao contrário das promessas dos seus defensores, a competição não aumenta a qualidade dos serviços prestados nas restantes escolas públicas e, em alguns casos, representa um agravamento da situação, devido ao subfinanciamento ou à sobrelocação de alunos.
- Os docentes também veem as condições laborais deteriorarem-se.
- A diferenciação pedagógica e a inovação diluem-se entre processos de avaliação externa e a necessidade de se cumprirem programas predefinidos pela entidade gestora, principalmente em CS geridas em rede. Isso nos leva à questão da aculturação, da estandardização curricular e do afastamento da escola em relação ao meio e ao contexto.
- Há um agravamento da segregação em contextos em que já se verificava ou, então, esta se torna visível onde praticamente não se fazia sentir.
- Verifica-se uma diminuição de processos democráticos, por transformar um sistema de gestão de escolas públicas razoavelmente transparente, supervisionado por autoridades locais/estaduais democraticamente eleitas, num sistema supervisionado por conselhos de administração privados.
- O reforço da autonomia das entidades privadas pode levar a um maior controlo da educação pública por parte de atores não governamentais, que se sobrepõem aos Ministérios da Educação.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/education/2022/03/21/biden-charter-schools-funding/>. Acesso em: 2 maio 2025.

- A educação pública gerida como “empresa privada” pode subverter os valores de equidade e de inclusão, implícitos nos princípios associados à escola pública, por privilegiar o lucro em detrimento da resolução de problemas sociais.

Ainda que as evidências sejam maioritariamente de caráter negativo e que a sua implementação resulte num aumento da segregação e da exclusão, com impacto negativo nos níveis de equidade dos sistemas educativos, inclusive em países onde não era visível, como no caso da Suécia, apenas a Nova Zelândia decidiu reverter totalmente o processo com base nestas justificações.

Se atentarmos na definição de escola pública enquanto “[...] sistema aberto a todos, sem discriminação de género, religião, cultura ou classe social, gratuito, financiado com recursos públicos, gerido e avaliado de acordo com os objetivos e princípios estabelecidos democraticamente pelo poder público” (Ball; Youdell, 2007, p. 3, tradução nossa), podemos perceber que, embora em teoria sejam esses os princípios associados às CS, na prática, e na maioria dos casos, se verifica o inverso.

Existem exceções, obviamente, como em qualquer regra, e é possível identificar algumas CS que cumprem os objetivos para os quais foram propostas, sempre que e quando servem as necessidades específicas de alunos em áreas problemáticas, valorizam e promovem o seu desenvolvimento, permitindo-lhes aceder a escolas a que, de outra forma, não teriam acesso (algumas CS na Colômbia, nos EUA, na Suécia), mas as evidências contrárias são muito superiores.

A análise presente neste trabalho permite-nos ainda colocar alguns questionamentos: O que é verdadeiramente público na educação em sistemas educativos onde existem estas parcerias público-privadas? Que inclusão se promove? Que sucesso? Quanto do financiamento é efetivamente público? Que recursos, humanos, materiais ou financeiros, são realmente da responsabilidade estatal? Com que objetivo são estabelecidas as parcerias público-privadas: melhorar a qualidade da educação pública através de uma gestão privada ou privatizá-la gradualmente? Diminuir a despesa pública nesta área, a que preço? Ou, como questionam Lubienski e Yoon (2017), podem realmente os atores privados prover um serviço educativo público superior, promover um uso mais eficiente dos fundos públicos sem prejudicar objetivos sociais como a coesão e a inclusão?

Alguns autores evidenciam também que as parcerias público-privadas podem trazer alguns contributos para o ensino público, nomeadamente no suporte aos sistemas educativos em países em desenvolvimento, como vimos no caso da Colômbia ou, mais recentemente, no caso da Libéria. No entanto, salvaguardam a existência de outros interesses empresariais e referem que os processos de decisão entre o sector político e o sector privado (sector empresarial e filantrópico) são pouco transparentes, sendo necessário perceber a verdadeira intenção e extensão dos processos de privatização da educação pública.

Voltando aos conceitos de sector público e sector privado, definir atualmente onde se situam as fronteiras entre os dois é uma tarefa complexa, principalmente no caso da Educação, como nos diz Lubienski (2016). O mesmo autor refere que, atualmente, o sucesso de determinada medida política se avalia pela capacidade de esbater estes limites e que as CS, enquanto parcerias público-privadas, são um exemplo perfeito desta estratégia de “*blurring*” de fronteiras entre o público e o privado, principalmente se gerenciadas por organizações com fins lucrativos (Lubienski, 2016). Não obstante, relativamente a este processo de permeabilização, especialmente no caso da

Educação, na visão do autor devemos ter em mente um ditado antigo: “Nunca derrube uma cerca sem saber o motivo pelo qual ela foi colocada”<sup>9</sup> (Lubienski, 2016, p. 207, tradução nossa).

## Referências

ADAMSON, F.; GALLOWAY, M. Education privatization in the United States: increasing saturation and segregation. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 27, n. 129, p. 1-44, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4857>

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: Caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ARREMANA, I. E.; HOLMB, A. S. Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. **Journal of Education Policy**, London, v. 26, n. 2, p. 225-243, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.502701>

AZEVEDO, M. A “Escola cooperativa de Maringá” ou uma escola com “ensino público e gratuito com microgestão privada” (1991-1992): uma experiência de *charter school* no Brasil *avant la lettre*. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 26, n. 132, p. 1-29, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3712>

BALL, S. Global education policy: reform and profit. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>

BALL, S. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the “competition state”. **Journal of Education Policy**, London, v. 24, n. 1, p. 83-99, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>

BALL, S.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in education**. 5. ed. Brussels: Education International, 2007.

BAUM, D. R. The effectiveness and equity of public-private partnerships in education: a quasi-experimental evaluation of 17 countries. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 26, n. 105, p. 1-29, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3436>

BAXTER, J. A.; CORNFORTH, C. Governing collaborations: How boards engage with their communities in multi-academy trusts in England. **Public Management Review**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 567-589, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1699945>

CANDIPAN, J.; BRAZIL, N. The neighborhood context of school openings: charter school expansion and socioeconomic ascent in the United States. **Journal of Urban Affairs**, [s. l.], v. 44, n. 9, p. 1244-1269, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/07352166.2020.1814153>

CASTRO, A. J.; JABBAR, H.; NÚÑEZ MIRANDA, S. School choice, teachers’ work, and professional identity. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 30, n. 104, p. 1-28, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6122>

---

<sup>9</sup> No original: “Don’t ever take a fence down until you know the reason why it was put up” (Lubienski, 2016, p. 207).

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M. de; RENTERÍA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-69912007000600012>

COURTNEY, B. Unpacking the initial development of New Zealand’s charter schools. **Waikato Journal of Education**, Waikato, v. 22, n. 1, p. 45-59, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15663/wje.v22i1.559>

DALLAVIS, J. W.; BERENDS, M. Charter schools after three decades: reviewing the research on school organizational and instructional conditions. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 31, n. 1, p. 1-29, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7364>

DOVEMARK, M.; KOSUNEN, S.; KAUKO, J.; MAGNÚSDÓTTIR, B.; HANSEN, P.; RASMUSSEN, P. Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: social changes reflected in schooling. **Education Inquiry**, Umeå, v. 9, n. 1, p. 122-141, jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>

EDWARDS JR., D. B.; DEMATHEWS, D.; HARTLEY, H. Public-private partnerships, accountability, and competition: theory versus reality in the charter schools of Bogotá, Colombia. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 25, n. 10, p. 1-36, fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2556>

EDWARDS JR., D. B.; LÓPEZ, A. T. Los colegios en concesión de Bogotá: los límites de la eficiencia económica de los programas chárter. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, v. 1, n. 76, p. 91-116, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num76-6891>

EDWARDS JR., D. B.; MOSCHETTI, M.; CARAVACA, A. Globalization and privatization of education in Honduras - or the need to reconsider the dynamics and legacy of state formation. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [s. l.], v. 44, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1852181>

EL-AMINE, Z.; GLAZER, L. “Evolução” ou destruição? um olhar sobre Washington, D.C. *In*: PARASKEVA, J. M.; AU, W. (org.). **O direito à escolha em educação**: cheques ensino, projetos charter e o ensino doméstico. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010. p. 133-151.

ELWICK, A. New forms of government school provision – an international comparison. **Journal of Education Policy**, London, v. 33, n. 2, p. 206-225, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1329551>

FLACH, S. D. F. O canto da sereia na política educacional paranaense: o programa parceiro da escola em discussão. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, e23620, p. 1-13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.9.23620.009>

FRANKENBERG, E.; KOTOK, S.; SCHAFFT, K.; MANN, B. Exploring school choice and the consequences for student racial segregation within Pennsylvania’s charter school transfers. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 25, n. 22, p. 1-30, mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2601>

GUTIÉRREZ, G.; LUPTON, R.; CARRASCO, A.; RASSE, A. Comparing degrees of ‘publicness’ and ‘privateness’ in school systems: the development and application of a public-private index. **Journal of Education Policy**, London, v. 34, n. 3, p. 500-520, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2059574>

JULES, T. D.; JEFFERSON, S. S. The next educational bubble – educational brokers and education governance mechanisms: who governs what! *In*: JULES, T. D. (ed). **The global educational policy environment in the fourth industrial revolution**. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2016. p. 123-147. (Public Policy and Governance, vol. 26).

KORNHALL, P.; BENDER, G. **School segregation in Sweden: evidence from the local level**. 1. ed. Vilnius: NESET Ad hoc report, 2019.

LEE, J. Understanding site selection of for-profit educational management organization charter schools. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 26, n. 77, p. 1-23, jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3024>

LIBERIA'S PLAN to save some of the worst schools in the world: The controversial plan will put at least 90 schools into private hands. **apolitical**, [s. l.], 9 mar. 2017. Disponível em: <https://apolitical.co/solution-articles/en/liberias-plan-save-worst-schools-world>. Acesso em: 2 maio 2025.

LIMA, L. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

LINGARD, B.; SELLAR, S.; HOGAN, A.; THOMPSON, G. **Commercialisation in public schooling (CIPS)**. Sydney: News South Wales Teachers Federation, 2017.

LÓPEZ SÁNCHEZ, Á. R.; VIRGÜEZ CLAVIJO, A. F.; SARMIENTO ESPINEL, J. A.; SILVA ARIAS, A. C. The effect of private management of public schools on student achievement in Bogotá, Colombia. **Ecos de Economía: A Latin American Journal of Applied Economics**, Medellín, v. 19, n. 41, p. 108-136, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17230/ecos.2015.41.5>

LOUZANO, P.; SIMIELLI, L.; SOUZA, Â. R. de; DIAZ, S. D.; SALLÁN, J. G. Charter schools: A U.S. case study and implications for Brazil. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 28, n. 38, p. 1-15, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4144>

LUBIENSKI, C. Sector distinctions and the privatization of public education policymaking. **Theory and Research in Education**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 192-212, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1477878516635332>

LUBIENSKI, C. Neoliberalism, resistance, and self-limiting language. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 25, n. 60, p. 1-11, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2991>

LUBIENSKI, C.; YOON, E.-S. Introduction to the special issue: Studying school choice in Canada. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 25, n. 37, p. 1-15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3012>

MCWILLIAMS, J. A. The neighborhood school stigma: school choice, stratification, and shame. **Policy Futures in Education**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 221-238, Feb. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210317705740>

MINDZAK, M. What happened to charter schools in Canada? **Equity and Excellence in Education**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 105-117, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.991162>

MULLEN, C. A.; BARTLETT, T. C. Charter movement controversy: an American public charter school case study. **Education Inquiry**, Umeå, v. 15, n. 3, p. 367-384, ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2112420>

NAZARETH, H. **Escolas charter e contratos de gestão na educação**: um estudo do programa de contratos de gestão com organizações sociais na rede Goiana de educação básica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

NAZARETH, H. Escolas charter e o novo FUNDEB: um necessário obstáculo à privatização e as tentativas de derrubá-lo. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 11 n. 30, p. 1-17, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22491/2236-5907113290>

NEW ZEALAND: Government announces end of charter schools. **Education International**, [s. l.], 1 mar. 2018. Disponível em: <https://www.ei-ie.org/en/item/22365:new-zealand-government-announces-end-of-charter-schools>. Acesso em: 2 maio 2025.

PARANÁ. **Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024**. Institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, [2024]. Disponível em: [https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-06/pl345.2024lei22.006.pdf](https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-06/pl345.2024lei22.006.pdf). Acesso em: 2 maio 2025.

PINEDA, P.; SALAZAR MORALES, D. A.; CELIS, J. School choice, institutional environments and the precarisation of teachers' working conditions in not-for-profit charter schools. **British Journal of Sociology of Education**, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 237-259, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.2011707>

RÖNNBERG, L.; ALEXIADOU, N.; BENERDAL, M.; CARLBAUM, S.; HOLM, A. S.; LUNDAHL, L. Swedish free school companies going global: spatial imaginaries and movable pedagogical ideas. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 9-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2008115>

RUDGE, L. The growth of independent education alternatives in New Zealand. **International Journal of Progressive Education**, [s. l.], v. 17, n. 6, p. 324-354, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.22>

SANTOS, M.; NETO-MENDES, A. Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 30, n. 83, p. 1-36, jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6757>

SARTORI, A. C. Mapping choice: a critical GIS analysis of English learner enrollment. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 31, n. 19, p. 1-29, fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7253>

SCHERER, S. S. *Charter school*: proposta, redes políticas e implicações educacionais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-14, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44789>

SIMKINS, T.; COLDRON, J.; CRAWFORD, M.; MAXWELL, B. Emerging schooling landscapes in England: how primary system leaders are responding to new school groupings. **Educational Management Administration & Leadership**, [s. l.], v. 47, n. 3, p. 331-348, maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143217751079>

SOUSA, L. M. M.; FIRMINO, C. F.; MARQUES-VIEIRA, C. M. A.; SEVERINO, S. S. P.; PESTANA, H. C. F. C. Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação**, Silvalde, v. 1, n. 1, p. 45-55, 2018. DOI: <https://doi.org/10.33194/rper.2018.v1.n1.07.4391>

TERMES, A.; BONAL, X.; VERGER, A. Alianzas público-privadas en la educación colombiana: las implicaciones en equidad y calidad de los colegios en concesión de Bogotá. **Privatisation in Education Research Initiative**, [s. l.], n. 66, p. 1-7, 2015. Disponível em: [https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-06/pl345.2024lei22.006.pdf](https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-06/pl345.2024lei22.006.pdf). Acesso em: 2 maio 2025.

THOMPSON, G.; MOCKLER, N.; HOGAN, A. Making work private: autonomy, intensification and accountability. **European Educational Research Journal**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 83-104, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904121996134>

TORRES, A. C.; GOLANN, J. W. **NEPC review**: “charter schools and the achievement gap”. Boulder: National Education Policy Center Review, 2018.

VARJO, J.; LUNDSTRÖM, U.; KALALAHTI, M. The governors of school markets? local education authorities, school choice and equity in Finland and Sweden. **Research in Comparative and International Education**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 481-498, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745499918807038>

VERGER, A.; MOSCHETTI, M.; FONTDEVILA, C. **La privatización educativa en América Latina**: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Glasgow: Internacional de la Educación, 2017.

VERGER, A.; MOSCHETTI, M. C.; FONTDEVILA, C. How and why policy design matters: understanding the diverging effects of public-private partnerships in education. **Comparative Education**, [s. l.], v. 56, n. 2, p. 278-303, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1744239>

VERGER, A.; STEINER-KHAMSI, G.; LUBIENSKI, C. The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. **Globalisation, Societies and Education**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 325-340, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>

VERGER, A.; ZANCAJO, A.; FONTDEVILA, C. La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, v. 1, n. 70, p. 47-78, 2016. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>

WANG, K.; RATHBUN, A.; MUSU, L. **School choice in the United States**: 2019. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 2019.

WENNSTRÖM, J. Marketized education: how regulatory failure undermined the Swedish school system. **Journal of Education Policy**, London, v. 35, n. 5, p. 665-691, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1608472>

WEST, A.; WOLFE, D. B. Academies, autonomy, equality and democratic accountability: reforming the fragmented publicly funded school system in England. **London Review of Education**, London, v. 17, n. 1, p. 70-86, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18546/lre.17.1.06>

WIBORG, S. Neo-liberalism and universal state education: the cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. **Comparative Education**, [s. l.], v. 49, n. 4, p. 407-423, jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.700436>

YOON, E.-S.; WINTON, S. Multiple privatisations in public education: issues, theories, and conversations. **Journal of Educational Administration and History**, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 1-8, nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1693984>

ZANCAJO, A. Education markets and schools' mechanisms of exclusion: the case of Chile. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 27, n. 130, p. 1-33, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4318>

ZANCAJO, A.; BONAL, X. Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, [s. l.], v. 52, n. 8, p. 1241-1258, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>

ZANCAJO, A.; FONTDEVILA, C.; VERGER, A. Las alianzas público-privadas en educación: debates, modelos y horizontes regulativos en los países de la OCDE. **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid, n. 15, p. 6-32, maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.001>

ZANCAJO, A.; VERGER, A.; FONTDEVILA, C. The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. **European Educational Research Journal**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 44-70, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/147490412111023339>

ZANCAJO, A.; VERGER, A.; FONTDEVILA, C. Education privatization: expanding spaces and new global regulatory trends in educational privatization. *In*: RIZVI, F.; LINGARD, B.; RINNE, R. (ed.). **Reimagining Globalization and Education**. New York: Routledge, 2022. p. 105-119.

*Recebido em 03/02/2025*

*Versão corrigida recebida em 05/05/2025*

*Aceito em 07/05/2025*

*Publicado online em 15/05/2025*