

Los sistemas educativos en el contexto de la transición de la Nueva Gestión Pública a la Post Nueva Gestión Pública: estudio comparado entre Brasil y España¹

Os sistemas educacionais no contexto da transição da Nova Gestão Pública para a Pós-Nova Gestão Pública: estudo comparado entre Brasil e Espanha

Educational systems in the context of the transition from New Public Management to the Post-New Public Management: comparative study between Brazil and Spain

Juliano Mota Parente*
Lourdes Belén Espejo Villar**

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es sistematizar la transición de la Nueva Gestión Pública (NGP) a la Post Nueva Gestión Pública (PNGP), verificando en qué medida estos modelos influyen en la actualidad en los sistemas educativos de Brasil y España. A partir de las reformas producidas en la administración pública y en la gestión educativa después de la década de

1 Esa investigación fue financiada por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como resultado parcial de la pesquisa de Pós-doutorado en la Universidad de Salamanca, España. Traducido por los autores.

* Universidade Estadual Paulista. Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: julianomparente@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-6309-9632>

** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha. E-mail: lbev@usal.es - <https://orcid.org/0000-0003-3066-6228>

1990, podemos observar la implantación de políticas públicas basadas en la NGP y en la PNGP, sustentadoras del discurso del institucionalismo mundial y de las ideologías globales que defienden un Estado supranacional y regulador, y un sistema educativo estandarizado. En ese contexto, nuestro objetivo de estudio se centra en la educación pública en Brasil y España, analizando las interferencias en el campo de la política y la gestión educativa. Metodológicamente, el trabajo se ha construido desde una perspectiva comparada de los sistemas educativos de Brasil y España, siguiendo el enfoque formal (PEGORARO, 2010) y la teoría de la economía internacional (COHEN, 2008). Los datos analizados nos permiten referenciar la influencia de la NGP y la PNGP en los sistemas educativos de los países estudiados, y su contribución a legitimar una tendencia de racionalidad educativa global.

Palabras-clave: Educación. Post Nueva Gestión Pública. Sistemas educativos. Gestión educativa.

RESUMO

O objetivo do presente artigo é sistematizar a transição da Nova Gestão Pública (NGP) para a Pós-Nova Gestão Pública (PNGP), verificando em que medida estes modelos influenciaram na atualidade nos sistemas educacionais do Brasil e da Espanha. A partir das reformas na administração pública e na gestão educacional ocorridas após a década de 1990, podemos observar a implementação de políticas públicas embasadas na NGP e na PNGP, fortalecendo o discurso do institucionalismo mundial e das ideologias globais que defendem um Estado supranacional e regulador de um sistema educacional padronizado. Neste contexto, o nosso objeto de estudo se concentra na educação pública no Brasil e na Espanha, analisando as interferências no campo da política e da gestão educacional. Metodologicamente, o trabalho se construiu a partir de uma perspectiva comparada dos sistemas educacionais do Brasil e da Espanha, seguindo o enfoque formal (PEGORARO, 2010) e a teoria da economia internacional (COHEN, 2008). Os dados analisados nos permitiram referenciar a influência da NGP e da PNGP nos sistemas educacionais dos países estudados, legitimando uma tendência de racionalidade educacional global.

Palavras-chave: Educação. Pós-Nova Gestão Pública. Sistemas educativos. Gestão educacional.

ABSTRACT

The purpose of this article is to systematize the transition from New Public Management (NGP) to Post-New Public Management (PNGP), verifying the extent to which these models have currently influenced the educational

systems of Brazil and Spain. From the reforms in public administration and educational management that took place after the 1990s, we can observe the implementation of public policies based on NGP and PNGP, strengthening the discourse of world institutionalism and global ideologies that defend a supranational and regulatory state of a standardized educational system. In this context, our object of study focuses on public education in Brazil and Spain, analyzing the interferences in the field of educational policy and management. Methodologically, the work was built upon a comparative perspective of the educational systems of Brazil and Spain, following the formal approach (PEGORARO, 2010) and the theory of international economics (COHEN, 2008). The analyzed data allowed us to refer to the influence of NGP and PNGP in the educational systems of the countries studied, legitimizing a trend of global educational rationality.

Keywords: Education. Post-New Public Management. Educational systems. Educational management.

Introducción

Las reformas en la Administración Pública ocurridas en la década de 1990, desencadenaron modelos de gestión educativa basados en la Nueva Gestión Pública (NGP) y posteriormente en la Post Nueva Gestión Pública (PNGP), en varios países del mundo. Bajo la influencia de las tendencias globalizadoras, los sistemas educativos se han adaptado a esta nueva realidad, legitimando una “agenda global estructurada para la educación” (DALE, 2004, p. 426), en la que convergen directrices y legislaciones educativas de diversos países con el propósito de conseguir modelos educativos estandarizados.

La NGP se presenta como una estrategia de renovación del sector público promovida a través de reformas que incluyeron desregulación, descentralización y flexibilidad organizacional (MOLLER; SKEDSMO, 2015). Las políticas públicas educativas implementadas desde la NGP apuntaban a reducir el gasto público y la estructura burocrática, estimulando la competitividad y la comercialización de los servicios públicos. Aunque se puede hablar de un consenso relativo en las pautas de la NGP implementadas en varios países del mundo, que resulta de la consolidación de nuevas formas de pensar sobre la administración pública, otros autores como Oliveira (2015), consideran que la NGP no es homogénea.

Con respecto a PNGP, la literatura destaca que su relación con la NGP aún no es lo suficientemente clara, teniendo en cuenta la divergencia de opiniones

que no explican si hubo una ruptura o una continuidad doctrinal (GYÖRGY; ROSTA, 2015). Según estos autores, todavía hay una falta de elementos capaces de mostrar que la PNGP aparece como una reacción a la NGP, deconstruyendo las reformas implementadas por ella.

En el marco de este contexto evidenciado por diversos autores (PUELLES, 2009, SUBIRATS, 2001, HOOD, 2000), formulamos la siguiente hipótesis de investigación: ¿cuáles son las principales influencias de los nuevos modelos de gestión (NGP y PNGP) en los sistemas educativos de Brasil y España? El objetivo del presente artículo es sistematizar la transición de la NGP a la PNGP, verificando en qué medida estos modelos están influenciando en la actualidad los sistemas educativos de Brasil y España.

El argumento que fundamenta nuestro trabajo es el transnacionalismo (LINGARD; RAWOLLE, 2014). Un fenómeno que contribuye a la construcción de una política global y a la consolidación de “modelos universales de educación, de estado y de sociedad” (DALE, 2004, p. 425) que estimulados por los organismos internacionales (BM, OCDE)², fortalecen discursos y prácticas convergentes en el marco del “institucionalismo mundial”. Bajo estas premisas se defiende la lógica de un Estado supranacional, en sintonía con ideologías occidentales globalizadas (DALE, 2004), que privilegian estructuras formales de la sociedad capitalista construidas desde la racionalidad, el progreso, el individualismo y la justicia como parámetros de una cultura universalista dominante.

La metodología de nuestra investigación se establece a partir de las bases teóricas del derecho comparado (PEGORARO, 2010), buscando en la legislación educativa los elementos formales que nos ayudarán en la elaboración de las categorías de análisis. Hemos partido igualmente del marco que proporciona la teoría económica internacional (COHEN, 2008), con la intención de determinar posibles confluencias de dinámicas entre sistemas políticos divergentes, relacionados con aspectos sociales, culturales y geográficos, concernientes a transferencias políticas realizadas por los gobiernos (STEINER-KHAMSI, 2016).

Sobre la base de estos supuestos, nuestra investigación ha permitido entender mejor la educación pública en ambos países, identificando algunos elementos que nos ayudan a comprender los sistemas educativos brasileño y español.

Desde estas premisas, nuestra opción metodológica ha sido el procedimiento de comparación entre Brasil y España. Utilizados de forma amplia entre los investigadores, los estudios comparados de sistemas educativos permiten identificar elementos convergentes, frente a realidades distintas, que configuran una tendencia de mecanismos y procedimientos de gestión globalizados. La elección

² Banco Mundial y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, respectivamente.

de los países se explica en función de una estructura política administrativa similar, aunque con diferencias marcadas que apuntan a las especificidades de cada uno de ellos. Brasil es una federación dividida en 26 estados y 1 Distrito Federal y se sitúa geográficamente en América Latina, componiendo un bloque de países del Mercosur³. España forma parte de la Unión Europea⁴, es una monarquía dividida en 17 Comunidades Autónomas y 2 ciudades autónomas. Tanto Brasil como España han implementado políticas de descentralización educativa con regulación del gobierno central, habiendo ampliado ambas las relaciones institucionales con el sector privado en el ámbito de la educación.

El artículo está estructurado de la siguiente manera: en el primer bloque presentamos los principales aspectos relacionados con la transformación de la NGP a la PNGP, sistematizando los principios que regulan las dos tendencias, así como los argumentos que las fundamentan. En el segundo bloque describimos las principales influencias de la NGP y la PNGP en los sistemas educativos de Brasil y España a partir de las categorías de análisis.

La expansión de la NGP y su transición a la PNGP en el contexto educativo

El final del siglo XX estuvo marcado por una serie de transformaciones políticas y económicas en la administración pública, procedentes de las reformas implementadas en diversos países, principalmente en Europa y en las Américas. Para algunos autores, estos cambios se basaron en las estrategias de la Nueva Gestión Pública, que se concretan como un nuevo paradigma del sector público (VAN GESTEL; TEELKEN, 2004).

En este sentido la NGP es entendida como un modelo de gestión que se fundamenta en la administración empresarial, cuyo objetivo es modernizar la administración pública a partir de mecanismos de eficiencia y calidad, actualizando y corrigiendo las limitaciones de la burocracia tradicional (HOOD, 2000).

En términos institucionales, la NGP “mantiene las ideas de la administración central que considera como aspectos clave la dirección, la administración y el control” (VAN GESTEL; TEELKEN, 2004, p. 437), o lo que es lo mismo, partiendo de la lógica transnacional, el Estado descentraliza los “servicios públicos” por medio de concesiones y alianzas públicas, pero continúa como regulador de los servicios (BALL, 2014).

3 Mercado Común del Sur compuesto por miembros plenos y asociados.

4 Compuesta por 27 países-miembros.

En cuanto a la influencia de la NGP en los sistemas educativos, Maroy y Voisin (2013) destacan que cada vez más el “Estado evaluador” establece directrices para crear mecanismos de dirección y control (indicadores) que posibiliten un monitoreo de las escuelas y órganos de gestión relacionadas con ella a nivel intermedio. Los mismos autores aclaran que hay cuatro dimensiones que consolidan políticas regulatorias en los sistemas educativos: la escuela, concebida como un sistema de producción; el énfasis en el conocimiento cuantitativo; la centralidad en los instrumentos de evaluación y desempeño; y la implantación de herramientas de acción pública de prestación de servicios y rendición de cuentas (*accountability*).

En el contexto de las Reformas de la administración pública, ya adentrado el siglo XXI, se observa un período de efervescencia política y económica, que abre un espacio para el surgimiento de nuevas propuestas y discursos de gran significación en las agendas públicas. Menos ortodoxas que la NGP, aparecen nuevos conceptos que pasan a ser utilizados con frecuencia, como la Tercera Vía, comunidades en redes, administración conjunta, desarrollándose, así, políticas públicas más flexibles y menos normativas. Estas concepciones marcan una nueva tendencia en la administración pública que pasa a ser llamada Post Nueva Gestión Pública (PNGP).

No hay un consenso entre los investigadores que estudian la transición de la NGP a la PNGP, ni siquiera en lo que se refiere al espacio temporal de cada una de ellas. Algunos autores sostienen que la NGP corresponde “[...] a un lapso que comprende las décadas de 1980-1990, mientras que la PNGP es más contemporánea y nace durante la segunda mitad de la década de los años 2000” (VÉLEZ; ORTIZ, 2016, p. 107). ¿Hay divergencias también en relación con el alcance de las dos vertientes, es decir, hasta qué punto la PNGP supone alguna nueva contribución, o es sólo una reformulación de la NGP?

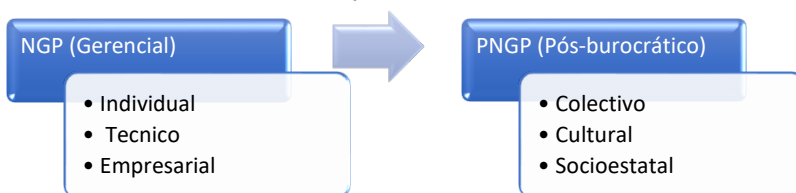
Del mismo modo, hay diferencias entre los teóricos en el campo de la administración pública en términos de nomenclatura. Algunos investigadores consideran Nueva Gestión Pública y Nueva Gobernanza Pública como sinónimos (HOOD, 2000), entendiendo que la gobernanza surge como un elemento de continuidad en las características y principios de NGP. Otros autores utilizan el término Nueva Gobernanza Pública para designar un movimiento de cambios en el marco de la PNGP (OSBORNE, 2006). Así siendo, el término “gobernanza”, como un elemento nuevo, justifica la configuración de la PNGP.

En este artículo, hemos considerado las concepciones formuladas por autores que han planteado una comparación entre las dos corrientes (NGP y PNGP), reflexionando sobre las posibles diferencias y similitudes (VAN GESTEL; TEELKEN, 2004; VÉLEZ; ORTIZ, 2016).

Para Vélez y Ortiz (2016, p. 109), “la NGP se construye con referencia a un marco discursivo del orden neoliberal clásico, la PNGP se vincula con un orden discursivo de democracia social”. Sin embargo, “la PNGP pone el acento en formas colaborativas como mecanismos de solución de problemas públicos, con base en los instrumentos referenciados en la NGP”.

Aunque existe una relación de interdependencia entre los fundamentos de la NGP y la PNGP, es posible destacar diferencias en las características y enfoques de cada uno de estos modelos de gestión. Van Gestel y Teelken (2004, p. 437), aclaran que “la NGP mantiene las ideas de la administración central que consideran como aspectos clave la dirección, la administración y el control”. De la misma forma la PNGP es “(...) una alternativa a la burocracia jerárquica y a la NGP, pero se basa menos en los principios de mercado, como la competencia y la rivalidad, y más en la unión entre el gobierno y los actores ajenos al estado”.

FIGURA 1 – PRINCIPALES ENFOQUES DE NGP Y PNGP



FUENTE: Elaborado por los autores basado en Vélez y Ortiz (2016).

Como podemos observar en la figura anterior, hay una diferencia explícita en lo que se refiere a la dimensión estructural que fundamenta las dos vertientes, enfatizando un enfoque distinto en el *ethos* y la cultura que contextualizan la NGP y la PNGP.

Al profundizar un poco más en nuestro análisis, y teniendo en cuenta los enfoques de cada una de las corrientes que plantean un nuevo paradigma político de la administración pública, verificamos que el punto central que delimita las diferencias entre la NGP y la PNGP puede ser la perspectiva de la relación entre Estado y el mercado. Mientras que la NGP desarrolló mecanismos gerenciales a partir de una “matriz mercado-céntrica”, asociada a la gestión empresarial en el sector público, la PNGP reformula la concepción weberiana de “matriz Estado-céntrica”, basada en la construcción de una agenda pública intervencionista, más convergente con el modelo de bienestar social (VÉLEZ; ORTIZ, 2016).

En este sentido, podemos inferir que la transición de la NGP a la PNGP, en cierta medida, no presenta grandes transformaciones en su configuración,

denotando una relectura que no rompe con las premisas de su predecesora. Sin embargo, las bases teóricas de sustentación siguen siendo divergentes, lo que nos lleva a pensar que “tal vez post NGP es más que una extensión o una adaptación del concepto de NGP, aunque sus premisas básicas sean similares” (VAN GESTEL; TEELKEN, 2004, p. 430). La tabla 1 presenta una comparación entre la NGP y la PNGP a partir de sus principales fundamentos.

TABLA 1 – COMPARACIÓN DE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA NGP Y DE LA PNGP

Características	NGP	PNGP
Raíces normativas	Racionalidad y eficiencia	Equidad social, humanización y democracia
Matriz gerencial	Mercado-céntrica	Estado-céntrica
Modelo de gobernanza	Empresarial, mercado	Trabajo en red
Políticas públicas	Fortalecimiento del gobierno central, control de las decisiones	Políticas públicas y administración conjunta, autodirección
Metas y estrategias	Reducción de gastos y mejora de la calidad	Centrado en los problemas de la sociedad, mejora de la confianza y creatividad

FUENTE: Elaborado por los autores basado en Van Gestel y Teelken (2004).

La tabla 1 destaca diferentes enfoques de la NGP y de la PNGP a partir de las bases que las fundamentan. Las características presentadas refuerzan la idea de que la NGP se desarrolla a través de acciones más conservadoras, alineada a una perspectiva ideológica liberal, mientras que la PNGP se fundamenta en bases progresistas, denotando un carácter más flexible, convergiendo hacia una estructura de Estado recentralizada, que estimula el fortalecimiento de procesos de carácter vertical y horizontal (VÉLEZ; ORTIZ, 2016).

En lo que se refiere al ámbito educativo, de acuerdo con Tolofari (2005) la NGP fue un fenómeno global que se extendió rápidamente en varios países en la década de 1980, influenciando de forma significativa las políticas gubernamentales. Tal y como ocurrió en otros sectores de la administración pública, la educación también ha estado muy determinada por la implementación de políticas gerencialistas relacionadas con la NGP y legitimadas a partir de las reformas al final del siglo XX.

Siguiendo la tendencia globalizadora de la NGP, varios países de Latinoamérica iniciaron un proceso de reforma de la administración pública basado en los presupuestos de esta tendencia que ya se consolidaba en varias

partes del mundo. Las reformas globales basadas en NGP se caracterizan por: “[...] la planificación estratégica, la mejora de los sistemas de gestión presupuestaria y financiera, la gestión orientada a resultados, la cualificación del funcionario [...]” (BROUCHOUD, 2009, p. 129), entre otros aspectos.

Muchos países latinoamericanos iniciaron sus reformas influenciadas por la NGP, pero en algunos contextos la implantación de estas políticas fue contaminada por “características estructurales e históricas del servicio civil, por los arraigados mecanismos de corrupción que se manifiestan como una de las mayores limitaciones, junto con las relaciones clientelares que atraviesan la cultura organizacional “(BROUCHOUD, 2009, p. 137).

Incluso ante las dificultades de implantación en función de las características estructurales e históricas podemos observar rasgos marcados en la NGP y la PNGP en estos países, aunque con fragilidades que se evidencian en lo que se refiere a la inestabilidad y la falta de coordinación. Este panorama se agrava aún más por presiones de organismos multilaterales que condicionan sus inversiones, de forma coercitiva, a la implementación de medidas en áreas estratégicas, posibilitando mayor rentabilidad de los recursos.

En el caso de Brasil, uno de los pocos países latinoamericanos que concluyeron la reforma en la administración pública en la década de 1990, la influencia de la NGP se hace más evidente, ya sea por la profesionalización del servicio público o por la privatización de la máquina estatal. “En el caso de Brasil, algunos de sus estados, a fines de los ochenta, implementaron cambios en la planta de funcionarios, por medio de la fijación de incentivos, una contratación más cuidadosa, flexibilidad organizativa y el control de la comunidad” (BROUCHOUD, 2009, p. 129).

Los autores que estudian los efectos de la NGP en Brasil aclaran que su influencia fue profunda en la organización de las escuelas, en los modelos curriculares y en la formación de profesores (HYPOLITO, 2011), reestructurando los mecanismos de evaluación (WERLE, 2011) y de financiamiento de la educación (DAVIES, 2014).

En los países de Europa, la NGP se fortalece con el discurso de la promoción de políticas de mejora de la calidad de la educación básica, en consonancia con las determinaciones establecidas en conjunto por los países de la Unión Europea. Esta postura del bloque europeo estimula la creación de mecanismos de monitoreo del rendimiento educativo de los alumnos a través de evaluaciones estandarizadas (PISA⁵), para consolidar una política de clasificación basada en la comparación de los resultados obtenidos por cada país.

⁵ Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En medio de esta coyuntura de racionalidad de la educación, España desarrolla su sistema educativo alineado con los marcos regulatorios y programas implementados en otros países de la Unión Europea. Aunque las reformas han impactado de manera diferente en cada país de acuerdo con su especificidad y contexto, en España la NGP “ha estimulado el mayor alcance político de la crítica educativa, y la mayor presencia de planes estratégicos e indicadores de crecimiento (VERGER; NORMAN, 2015, p. 603).

Fundamentados en las mismas concepciones, la PNGP incluso siguiendo un camino divergente, busca resultados similares. Mientras “la NGP se basa en la diferenciación entre política y administración, y en el marco de las políticas públicas [...], la PNGP se basa en mecanismos cooperativos entre los procesos políticos y los procesos de gestión” (VÉLEZ; ORTIZ, 2016, p. 110).

Después de esta breve contextualización, cabe destacar que nuestro objetivo no es cuestionar si la PNGP es una ruptura o una continuidad de la NGP, sino sistematizar el recorrido establecido por estas dos vertientes, enfatizando sus principales características, y definiendo parámetros que nos ayuden a comprender las bases que subyacen en la conformación de la administración pública y la gestión de la educación en Brasil y en España.

Estudio comparado del sistema educativo brasileño y español: aspectos básicos

Nuestra investigación utilizó el método comparado con el objetivo de identificar los criterios que orientan las directrices de los sistemas educativos en Brasil y España. De este modo, la comparación nos permite hacer un análisis estructural, verificando las diferencias y semejanzas que distinguen los dos países, a partir de los fundamentos de la NGP y de la PNGP.

Además, muchos investigadores han seguido esta estrategia metodológica (COWEN, 2018; ESPEJO VILLAR; CALVO ÁLVAREZ, 2018; MATARRANZ, 2019), consolidando una tendencia cada vez más recurrente que consiste en desarrollar estudios comparados de sistemas educativos, sirviendo de parámetro para organismos internacionales e instituciones públicas que realizan acciones simultáneas, facilitando así la sistematización de datos y la implementación de políticas públicas conjuntas (GARRIDO, 1997).

La comparación entre Brasil y España se hace en primer lugar porque los dos países tienen una configuración política administrativa relativamente semejante, basada en la descentralización de la educación con una relación de

dependencia del gobierno central. Este formato estimula la autonomía de las instituciones públicas que forman parte del sistema.

Otra característica común es que los dos países implementaron reformas generales en la administración pública y en el ámbito de la educación en la década de 1990, en busca del fortalecimiento del proceso democrático, rompiendo con los modelos consecutivos de los gobiernos anteriores. La búsqueda por la modernización de la administración pública, en los dos casos, sufre la influencia de la globalización y de las tendencias gerencialistas que resonaban en todo el mundo al final del siglo XX.

A partir del referencial teórico que configura la presente investigación fue posible identificar las principales características de la NGP y de la PNGP en el ámbito de los sistemas educativos de Brasil y España. En este sentido, sistematizamos los datos por medio de las siguientes categorías de análisis: descentralización, relaciones público-privadas y evaluación (Tabla 2).

TABLA 2 – PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA NGP Y DE LA PNGP EN BRASIL Y ESPAÑA A PARTIR DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Categorías de análisis	NGP	PNGP
Descentralización	<ul style="list-style-type: none"> - Poder concentrado en los organismos centrales (Estado regulador); - Responsabilidad de la gestión local y las escuelas; - Escuelas que actúan como ejecutores de procedimientos administrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía de los gobiernos locales y las escuelas; - Políticas públicas y administración conjunta; - Distribución de recursos con énfasis en la rendición de cuentas.
Asociaciones público-privadas	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos públicos invertidos en instituciones privadas; - Ampliación de la oferta de instituciones educativas privadas (concertadas en España y educación superior en Brasil); - Profesionalización del director de las escuelas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Privatización de la gestión escolar; - Participación comunitaria en la resolución de problemas escolares; - Estandarización de los currículos y contenidos trabajados en las escuelas.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificación de las escuelas; - Competición entre escuelas y países; - Énfasis en datos estadísticos; - Evaluaciones estandarizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marketing educativo; - Creación de agencias de evaluación enfocadas en resultados; - Rendimiento escolar asociado a la calidad educativa.

FUENTE: Elaborado por los autores

Como puede verse en la tabla 2, la descentralización fue una estrategia utilizada tanto en la NGP como en la PNGP, como una forma de efectividad de un modelo de gobernanza. Sin embargo, en la NGP la intención era de descentralizar apenas la ejecución de las determinaciones del gobierno central (Estado regulador), permaneciendo centralizada la planificación, la evaluación y los recursos financieros. La PNGP utilizó la descentralización como forma de derogar responsabilidades, fortaleciendo, así, el mecanismo de rendición de cuentas.

En lo que se refiere a las asociaciones público-privadas, el enfoque también es divergente en las dos vertientes. En la NGP el énfasis fue en las privatizaciones e inversiones de recursos financieros públicos en instituciones privadas. En la PNGP el énfasis fue en alianzas, en régimen de colaboración y trabajos en red.

En cuanto a la evaluación hubo una cierta continuidad, puesto que, se ampliaron las estrategias de evaluaciones a gran escala de la NGP, extendiéndose y valorizándose aún más en el período de la PNGP, multiplicándose, de este modo, la cantidad de evaluaciones y la preocupación por alcanzar los estándares de calidad educativa establecidos por los organismos internacionales, o sea, de asociarlos con la calidad de la educación.

En los ítems relacionados a continuación, profundizamos en las categorías de análisis presentando más datos referentes a la transición de la NGP a la PNGP en Brasil y España.

Descentralización

Para que las reformas en la administración pública alcanzaran sus objetivos era imprescindible articular mecanismos de descentralización o desconcentración, creando una estructura de gobernanza capaz de absorber las determinaciones establecidas por el gobierno central. Aunque la descentralización es preliminarmente una herramienta relacionada con la autonomía, en una perspectiva más generalista, paradójicamente, se utiliza como una estrategia gerencial de refuerzo de centralidad y mantenimiento de poder.

Sin embargo, la descentralización tiene un carácter político y técnico, que depende de una serie de variables, desde la configuración territorial, hasta la participación de los actores y de la comunidad en general. Brasil tiene una organización política y administrativa federalista, que viene utilizando un modelo de descentralización federal a lo largo de toda su historia (PUELLES, 1993). Tradicionalmente, España es un país fuertemente centralizado y que actualmente utiliza un modelo de gestión educativa de descentralización intermedia. Muchos países utilizan regímenes centralizados (PUELLES, 1993) pero en muchos de

ellos las formas de organización han cambiado en función de diversos aspectos, o sea, la centralización o la descentralización no son situaciones estáticas.

En el caso de Brasil, los estados de la federación tienen un alto grado de autonomía (BRASIL, 1996a), a pesar de depender mucho de los recursos financieros del gobierno federal. Con los municipios la situación es aún más grave. Los estudios demuestran que más de la mitad de las matrículas en la enseñanza fundamental son de responsabilidad de los municipios, que son los entes federativos con menos recursos financieros (PINTO, 2014). España ha seguido las tendencias de descentralización regional, adhiriéndose a las nuevas corrientes de fortalecimiento del poder de las instituciones escolares.

En lo que se refiere a la autonomía en la gestión de la educación, algunos autores advierten que se ha utilizado como régimen de integración post-burocrática muy frecuente en los países de Europa en la década de 1990, bajo un contexto de gobernanza en condiciones de cuasi-mercado. Para Bolívar (2009, p. 37) “una mayor descentralización y refuerzo de autonomía de la escuela, en sí inserta en un marco de defensa de la escuela pública, puede dar lugar a la fragmentación o polarización (pública/privada) del servicio educativo”. O sea, la autonomía en su sentido más amplio de articulación y fortalecimiento de las comunidades locales no está concebida para legitimar el poder de decisión de los actores involucrados en la educación, pudiendo convertirse paradójicamente en un mecanismo más centralizador todavía.

Hay pues un conflicto que se establece en la gestión educativa que contribuye a la efectividad del modelo gerencialista, constituyéndose en una disfunción del Estado moderno, que es adoptar estrategias centralizadoras para el mantenimiento y regulación del poder, implementando medidas descentralizadoras de responsabilización de las instituciones locales, incurriendo en el riesgo de perder el control efectivo. El punto central de la discusión es el grado de toma de decisión que ha sido llevado a las instituciones escolares para que se mantenga una calidad de enseñanza, respetando las especificidades de cada región, potenciando las condiciones de establecer sus propias directrices, con base en las directrices generales. Pero es importante destacar que “la autonomía, pues, está siendo utilizada como un nuevo gerencialismo en educación” (BOLÍVAR, 2009, p. 60).

En Brasil, el discurso de la autonomía que se establece en la legislación no siempre se consolida en la práctica. Aunque muy debatido, el tema termina concentrándose en transferencias de recursos o elecciones para directores (SOUZA, 2009). En España, la autonomía se efectúa según la tradición gerencialista, pero caracterizada por el exceso de normativismo “incrustada en la cultura organizativa de la Administración”, en un contexto en que “la autonomía escolar se juega en el segundo” (BOLÍVAR, 2009, p. 52).

Si por un lado la gestión (central o local) no crea condiciones de autonomía en las escuelas, por otro lado, las propias escuelas no están interesadas en hacerlo y, por supuesto, este proceso no ocurre solo. “No basta decretarla, pues no preexiste a la acción de los sujetos, sino que es asunto de crear las condiciones para que cada escuela tenga que, en un largo proceso, construir organizadamente su autonomía” (BOLÍVAR, 2009, p. 39).

En este contexto tan complejo de implementación de la descentralización en el ámbito de los sistemas educativos, destacamos la influencia de la legislación en los dos países. En Brasil, tanto la NGP y la PNGP se legitiman por medio de la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b). Los artículos 10 y 11, que establecen las atribuciones de estados y municipios responsabilizan a los entes federados por la oferta de toda la Educación Básica. Cabe destacar que la legislación refuerza tanto la idea de responsabilización de los estados y municipios (NGP), como la de estímulo a la administración conjunta en régimen de colaboración (PNGP).

En España, en el período de la NGP se implementó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo⁶ (ESPAÑA, 1990). La referida ley es considerada una de las más importantes de la educación española, proponiendo tanto a nivel estructural y de desarrollo organizacional una serie de cambios que incorporó el discurso de la calidad educativa y la autonomía de los centros escolares, aunque la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes⁷ (ESPAÑA, 1995) establezca el discurso tecnocrático, que consolida las leyes conservadoras. Más en línea con el período PNGP, la aprobación de la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa⁸ (ESPAÑA, 2013), que refuerza el sentido de modernización de la administración pública, fundamentado en el liberalismo económico y el capitalismo moderno.

Relaciones público-privadas

Una de las estrategias más utilizadas por casi todos los países del mundo que promovieron transformaciones en la administración pública a través de las reformas, fue el estrechamiento de las relaciones público-privadas, como una forma de combatir la crisis económica mundial que comenzó a impactar en las políticas de Bienestar social, principalmente en los países de Europa (BALL, 2014).

6 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

7 Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGSE).

8 Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Considerado por muchos como un mecanismo neoliberal de saneamiento de las cuentas públicas, las alianzas público-privadas han reproducido la ideología liberal del Estado mínimo (BALL, 2014; HOOD, 2000), hasta el punto de que cada vez más países están subcontratando los servicios educativos como una nueva oportunidad de inversión internacional (BALL, 2014).

De acuerdo con Ball (2014), la privatización de la educación y de las políticas públicas como un fenómeno internacional es una tendencia que viene intensificándose, financiada por organismos internacionales (Banco Mundial), fortaleciendo lo que él llama “industria de los servicios educativos”. Para el autor, el mercado educativo que se viene desarrollando ampliamente “trascienden la responsabilidad de la educación pública educación privada, y transforman todos los servicios de la educación en que pueden comercializarse y de las que puedan extraerse ganancias” (BALL, 2014, p. 3). El comercio de servicios educativos es amplio y diverso, atendiendo a todos los tipos de demanda, desde la gestión de las escuelas, consultorías especializadas, organización curricular, desarrollo de programas, implantación de nuevas tecnologías, capacitación y formación de profesores, etc.

La comparación de la NGP con la PNGP en lo que se refiere a las alianzas público-privadas nos permite observar un enfoque diferenciado. En la NGP las acciones estaban centradas en la transferencia de recursos o de alumnos a la iniciativa privada, reforzando el discurso de la disminución del papel del Estado en la oferta educativa. En la PNGP, la principal estrategia fue la de buscar alianzas en instituciones privadas, trayéndolas al sistema educativo público. Tanto en Brasil (DOURADO, 2002), como en España (VERGER; CURRAN; PARCERISA, 2015) el estrechamiento de las relaciones público-privadas produjo un aumento de las inversiones públicas en instituciones privadas, alterando de forma significativa la configuración de los sistemas educativos, incorporando estrategias gerenciales que fortalecen una concepción racionalista de la educación.

En Brasil, la relación entre lo público y lo privado en materia de política educativa es parte de los cambios sociales y económicos que ocurrieron en el contexto de las transformaciones del papel del Estado. El proceso de privatización de la educación brasileña se da por medio de la gestión de las escuelas, de la ejecución de políticas educativas y de la agenda educativa, que está alineada a la lógica del mercado (PERONI; CAETANO, 2015). Como ilustración, recientemente los estados de Mato Grosso y Goiás implementan políticas de privatización de la gestión de escuelas que forman parte de su sistema educativo (MATO GROSSO, 2011; GOIÁS, 2013).

En el caso de España una de las formas más evidentes fue la utilización de fórmulas como la gestión privada de centros sufragados con fondos públicos denominados a partir de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación como centros concertados⁹ (ESPAÑA, 1985), y la subcontratación de empresas privadas en la gestión de servicios educativos públicos para empresas privadas. Verger, Curran y Parcerisa aclaran además que “esta alianza público-privada que rige el sistema educativo español desde mediados de los ochenta permitió, en sus comienzos, lograr una rápida evolución educativa a bajo coste” (VERGER; CURRAN; PARCERISA, 2015, p. 680).

Lo que fue concebido como una medida de emergencia, orientada a minimizar los efectos de una crisis económica que agravó la situación educativa en España en la década de 1980, acabó convirtiéndose en una norma. Actualmente, del total de matrículas de enseñanza no universitarias en España, el 32,8% son centros privados, siendo que su gran mayoría son escuelas concertadas (ESPAÑA, 2019).

Con respecto a la legislación educativa en Brasil, hay evidencias de un estímulo cada vez mayor de las alianzas público-privadas como una forma de minimizar el impacto económico con los costos de mantenimiento del sistema educativo público. La Resolución n° 1, de 2012, establece sobre la aplicación del régimen de colaboración mediante el Arreglo de Desarrollo de la Educación (ADE), como instrumento de gestión pública para la mejora de la calidad social de la educación. La resolución legitima la asociación en régimen de colaboración, como un instrumento de gestión educativa entre instituciones públicas y privadas, conforme establece el párrafo 1 del artículo 2 (BRASIL, 2012). Sin embargo, la asociación público-privada en el ámbito de la administración pública brasileña ya viene siendo estimulada por medio de la legislación federal desde hace mucho tiempo (BRASIL, 2004).

Con respecto a la legislación educativa en España, lo que se verifica es que la implantación de políticas públicas basadas en la aproximación de instituciones privadas en el sistema público educativo español estimuló la competitividad de los centros escolares, generando una disputa entre alumnos y escuelas en busca de la “calidad” que ocupa un lugar destacado en el “marketing educativo”. La Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (ESPAÑA, 2013), alineada con los presupuestos de la NGP, se centra en la estandarización de los procesos formativos, con miras a alcanzar los niveles educativos establecidos por los organismos internacionales.

9 Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación como centros concertados (LODE).

En esta misma base de fundamentos, la PNGP busca fortalecer la profesionalización en el ámbito escolar (director, profesores), utilizando como mecanismo la simplificación de los currículos y la instrumentalización de los conocimientos, estableciendo nuevos colectivos que son enaltecidos en la “marketización” del aprendizaje.

En este sentido, es evidente que las políticas de ampliación de las alianzas público-privadas en el ámbito de los sistemas educativos, tanto en Brasil como en España, se intensificaron a partir de las reformas de los años 1990. Más que una tendencia, la consolidación del acercamiento público-privada en el contexto de la gestión educativa, institucionalizó una concepción de educación que privilegia las leyes de mercado como una directriz globalizadora en nuestra sociedad actual.

Evaluación

La evaluación educativa se ha convertido en uno de los principales mecanismos de regulación, asociada a la comparación y la clasificación de la enseñanza. Las consecuencias directas de esta acción son el incentivo a la competencia entre escuelas y estudiantes, la segregación académica y la búsqueda excesiva de resultados, a menudo asociados a la calidad de la educación.

En este sentido, la evaluación estandarizada se ve reforzada como un índice estadístico para medir la “calidad” de la educación, a fin de conquistar clientes (leyes de mercado), manteniendo la satisfacción con los servicios prestados (BOLÍVAR, 2009). Así, constituimos un sistema educativo contaminado con la lógica del mercado, que busca incesantemente la productividad y la mejora constante de los resultados, a través de la responsabilidad de las instituciones escolares por el éxito o el fracaso de la enseñanza.

Para Verger y Normand (2015, p. 603), “La NGP ha estimulado el mayor alcance político de la crítica educativa, y la mayor presencia de planes estratégicos e indicadores de crecimiento en base a los que asignar recursos a los centros”. En otras palabras, la evaluación educativa ha sido utilizada como un mecanismo de monitoreo del rendimiento escolar, de forma que las políticas educativas implementadas en el ámbito de la NGP condicionan el traspaso de recursos solamente para las escuelas que presenten buenos resultados.

En este panorama de rendición de cuentas, la presión por lograr alcanzar el rendimiento estándar deseado por los órganos gestores es muy grande, transformando un dato estadístico en el principal objetivo de la escuela. De esta forma, la evaluación deja de ser un instrumento diagnóstico para convertirse en

un mecanismo de “validación” para justificar la inversión financiera en la escuela. Velez y Ortiz (2016) aclaran que en la PNGP la evaluación sigue teniendo mucha centralidad, fortaleciendo cada vez más políticas de remuneración basadas en el desempeño.

En Brasil, las iniciativas de políticas de evaluación a gran escala se intensificaron a finales de la década de 1980, con la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Pública - SAEP (WERLE, 2011). En las próximas décadas, la evaluación a gran escala se fortaleció y diversificó, pero cumpliendo siempre su papel de introducir una idea de “medición de la calidad” de la educación, en consonancia con las políticas de comparación con otros países, “para responder a las estrategias gerencialistas de modernización y racionalización dirigidas a resultados” (WERLE, 2011, p. 790). De la misma forma es necesario destacar que la estandarización de los procesos de evaluación “retira a escola de um patamar de autoidentidade formulada a partir de seu próprio olhar para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão universalizante e unificadora” (WERLE, 2011, p. 790).

También en torno a los años ochenta, España comienza a planificar procesos de evaluación de las escuelas, que se extienden a “la evaluación del currículo, de los programas de enseñanza de los estudiantes” (TIANA-FERRER, 2018, p. 19). La consolidación de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional ocurre con el argumento de la búsqueda por la calidad educativa. Con el paso del tiempo, la evaluación externa en España se convierte en un fuerte aliado de las políticas gerencialistas, legitimadas por la legislación española (ESPAÑA, 1990), alineadas a los patrones de clasificación y competitividad internacional (Pisa).

La legislación en Brasil viene enfatizando al sistema de evaluación educativa, tanto en la NGP y en la PNGP. En 1996 se aprueba la Enmienda Constitucional 14 que crea el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (Fundef), que establece un valor por alumno que corresponde a un estándar mínimo de calidad de enseñanza (BRASIL, 1996b)¹⁰. El Plan Nacional de Educación (BRASIL, 2014), también enfatiza la importancia de los sistemas de evaluación en todos los niveles de enseñanza, proponiendo la implantación de sistemas de información capaces de recoger datos sobre el rendimiento escolar de los alumnos.

En lo que se refiere a la legislación educativa en España, alineada con la NGP, en 1995 fue aprobada la Ley Orgánica de la Participación, la evaluación

¹⁰ En 2006, el Fundef fue reemplazado por Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), expandiéndose la cobertura para la educación básica.

y el Gobierno de los Centros Docentes (ESPAÑA, 1995), con foco en el rendimiento escolar y en un modelo de calidad educativa entendido en términos de producto. La ley recoge también el rol del director escolar, en tanto que gestor tecnocrático del centro educativo, desarrollando la exigencia de un perfil cualificado para dicho cargo de gestión y reforzando la dimensión evaluativa de carácter institucional que se había gestado con anterioridad en la LOGSE con la creación de agencias de evaluación (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), que tenían el objetivo de organizar la evaluación del sistema educativo español, y de coordinar las evaluaciones realizadas por organismos internacionales.

Instaladas ya en el marco de la PNGP, la Ley Orgánica de Calidad Educativa¹¹ (ESPAÑA, 2002) y la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Educación (ESPAÑA, 2013), representan la línea discursiva de formalización de un modelo de calidad entendido en términos de rendimiento y de cuantificación de la educación.

Ante lo expuesto podemos verificar la intencionalidad de las políticas de evaluación, tanto en Brasil como en España, alineadas a las lógicas de mercado, legitimando a las autoridades reguladoras estatales y territoriales (locales/regionales) (municipios de Brasil y Comunidades Autónomas de España), como órganos ejecutores de procesos estandarizados enseñanza, en consonancia con las tendencias de la NGP y la PNGP.

Consideraciones finales

El presente trabajo ha tratado de investigar los principales aspectos relacionados con la expansión de la NGP y posteriormente de la PNGP en el ámbito de los sistemas educativos de Brasil y España. Nuestro análisis se centró en las tres dimensiones en las que estos modelos de gestión se desarrollan con más énfasis, y que en nuestro artículo hemos establecido como las categorías de análisis: descentralización, relaciones público-privadas y evaluación.

Nuestra intención ha sido sistematizar la transición de la NGP a la PNGP, con énfasis en la dimensión educativa, identificando las transformaciones producidas por esta situación en la administración pública y en la gestión de la educación, apuntando posibles fragilidades en estos modelos de gestión y sus influencias en la educación.

11 Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE).

Con respecto a la metodología utilizada en la investigación, en la que se ha tratado de comparar los efectos causados por la NGP y PNGP en los sistemas educativos de Brasil y España, podemos concluir que desde una perspectiva del “institucionalismo mundial”, existe una tendencia clara hacia un modelo estandarizado de educación, tanto en la educación pública brasileña como en la española.

Según las especificidades de cada país, con sus estructuras y características peculiares, la adopción de políticas públicas (verificadas en los dos países) basadas en la NGP y la PNGP refuerza el discurso de racionalidad educativa, alineada a la lógica de un Estado supranacional, regulador del sistema educativo y de las escuelas a él pertenecientes.

Fundamentados en los aspectos estructurales de la PNGP, modelo de gestión educativa utilizado por muchos países en la actualidad, podemos esperar para los próximos años una mayor flexibilidad en las acciones gubernamentales con respecto a NGP, ampliando la esfera “colaborativa” de la sociedad civil, pero sin grandes cambios relativos las directrices establecidas para corto y mediano plazo, legitimando una tendencia globalizadora de la llamada educación mundial estandarizada.

REFERENCIAS

BALL, Stephen. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas*, [s.l.], v. 22, n. 41, p. 1-17, jun. 2014.

BOLÍVAR, Antonio. La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Buenos Aires, vol. 19, p. 35-68, jun. 2009.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre a contratação de parcerias público-privada, instituindo normas para a concessão de serviços públicos e obras públicas. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 1, de 23 de janeiro de 2012*. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

BROUCHOUD, María F. R. Las reformas del Estado y la administración pública en América Latina y los intentos de aplicación del New Public Management. *Estudios Políticos*, Medellín, n. 34, p. 115-141, ene./jun. 2009.

COHEN, Benjamin J. *International political economy. An intellectual history*. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2008.

COWEN, Robert. Re-thinking comparative education and religion: temptations, traditions, and politics. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 33, p. 28-45, 2019.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAVIES, Nicholas. Alguns desafios do financiamento da educação. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 33, p. 251-267, jul./dez. 2014.

DOURADO, Luiz F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, num. 159, de 4 de julio, 1985.

ESPAÑA. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre, 1990.

ESPAÑA. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. *Boletín Oficial del Estado*, num. 278, 1995.

ESPAÑA. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, num. 307, 2002.

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, num. 295, de 10 de diciembre, 2013.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Catálogo general de publicaciones oficiales: datos y cifras, curso escolar 2018-2019*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019.

ESPEJO VILLAR, L. Belén; CALVO ÁLVAREZ, M^a Isabel. Entre las transferencias económicas y la privatización: tendencias de las políticas de inclusión educativa en Argentina y Uruguay. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 16., 2018, Tenerife, San Cristóbal de La Laguna, España. *Actas* [...]. San Cristóbal de La Laguna: Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2018, p. 499-506. Disponible en: <https://educomp.webs.uill.es/wp-content/uploads/2018/10/Actas-XVI-Congreso-Nacional-Educacio%CC%81n-Comparada-Tenerife.pdf>. Acceso en: 20 abr. 2020.

GARRIDO, José Luis G. La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, v. 3, p. 61-81, 1997.

GOIÁS. Lei nº 18.331, de 30 de dezembro de 2013. Altera a Lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais. *Diário Oficial [do] Estado de Goiás*, Goiânia, 31 dez. 2013. Disponible en: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18331.htm. Acceso en: 29 abr. 2020.

GYÖRGY, Hajnal; ROSTA, Miklos. NPM and post-NPM in the view of European administrative elites: Towards understanding the relationship of public management reform doctrines. In: THE INTERNATIONAL RESEARCH SOCIETY FOR PUBLIC MANAGEMENT ANNUAL CONFERENCE, XIX, 2015, Birmingham, United Kingdom, p. 1-24. Disponible en: https://www.academia.edu/14106950/NPM_and_post-NPM_in_the_view_of_European_administrative_elites_Towards_understanding_the_relationship_of_public_management_reform_doctrines. Acceso en: 8 oct. 2019.

HOOD, Christopher. Paradoxes of public-sector managerialism, old public management and public service bargains. *International Public Management Journal*, London, v. 3, p. 1-22, 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Revista Educação: teoria e prática*, Rio Claro, SP, v. 21, p. 1-18, out./dez. 2011.

LINGARD, Bob; RAWOLLE, Shaun. La globalización y el reajuste de las políticas y la política educativa: Implicaciones para la educación comparada. En: LARSEN, Marianne (ed.). *Pensamiento innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen*. Madrid: Uned, 2014.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2013.

MATARRANZ, María. Propuesta metodológica para estudiar la política educativa supranacional: alumbrando el marco axiológico de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 34, p. 73-96, jul./dic. 2019.

MATO GROSSO. Lei nº 9.641, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado. Disponible en: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=262609>. Acceso en: 29 abr. 2020.

MOLLER, Jorunn; SKEDSMO, Guri. Nova Gestão Pública na Noruega: o papel do contexto nacional na mediação da reforma educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 779-800, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Dalila A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

OSBORNE, Stephen. The New Public Governance? *Public Management Review*, Londres, v. 8, n. 3, 2006.

PINTO, José Marcelino R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, jul./set. 2014.

PEGORARO, Lucio. Derecho constitucional comparado y uso connotativo de la palabra «derechos» (y de los adjetivos que la acompañan). *Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional*, Madrid, v. 14, p. 347-372, 2010.

PERONI, Vera Maria V.; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PUELLES, Manuel. Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 3, p. 13-40, 1993.

PUELLES, Manuel. Globalización, neoliberalismo y educación. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, Granada, n. 11, p. 1-12, nov. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SUBIRATS, Joan. El análisis de las políticas públicas. *Gaceta Sanitaria*, [s.l.], v. 15, n. 3, p. 259-264, 2001.

STEINER-KHAMSI, Gita. Standards are good (for) business: standardised comparison and the private sector in education. *Globalisation, Societies and Education*, Pittsburgh, PA, v. 14, n. 2, p. 161-182, 2016.

TIANA FERRER, Alejandro. Treinta años de evaluación de centros educativos en España. *Educación XXI*, Madrid, v. 21, n. 2, p. 17-36, 2018.

TOLOFARI, Sowaribi. New public management and education. *Policy Futures in Education*, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 75-89, 2005.

VERGER, Antoni; CURRAN, Marta; PARCERISA, Lluís. La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 675-697, jul./set. 2015.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

WERLE, Flavia O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

VAN GESTEL, Nicolette; TEELKEN, Christine. Servicios de educación superior y de seguridad social en los Países Bajos: institucionalismo y nueva gestión política. *Gestión y Política Pública*, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 427-467, 2004.

VÉLEZ, Sergio Alberto C.; ORTIZ, Cristian Andrés S. Nueva y posnueva gestión pública ¿Continuidad o ruptura de las doctrinas de reforma a partir de 1990? *Administración & Desarrollo*, Bogotá, v. 46, n. 1, p. 100-125, 2016.

Texto recibido el 28/05/2019.

Texto aprobado el 06/05/2020.