

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

RAFAELA CAMPOS SARDINHA

O PROJETO PROCENTRO E AS ESCOLAS CHARTER: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social

RIO DE JANEIRO

2013

Rafaela Campos Sardinha

O PROJETO PROCENTRO E AS ESCOLAS CHARTER: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social

1 vol.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas (Botânica), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisitos parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências biológicas (Botânica)

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

Rio de Janeiro

2013

Rafaela Campos Sardinha

O PROJETO PROCENTRO E AS ESCOLAS CHARTER: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisitos parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em

(Prof. Dr. Roberto Leher, Universidade Federal do Rio de Janeiro)

(Prof^a. Dr^a. Sonia Rummert, Universidade Federal Fluminense)

(Prof^a. Dr^a. Vania Motta, Universidade Federal do Rio de Janeiro)

SARDINHA, Rafaela Campos

O Projeto Procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social, 2013.

134 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Rio de Janeiro, 2013. Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher. Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Educação (PPGE/ FE – UFRJ). 2013

Trajetória e agradecimentos

Se vocês ficarem ombro a ombro
 Eles vão massacrar vocês.
 O nosso conselho é ficar ombro a ombro!
 Se vocês lutarem
 Os tanques deles vão destroçar vocês.
 O nosso conselho é lutar!
 Esta luta será perdida
 E talvez a próxima também
 Seja perdida
 Mas vocês aprendem a luta
 E ficam sabendo
 Que, se não for à força, não vai
 Nem vai se a força não for de vocês.

(Bertold Brecht - A Santa Joana dos Matadouros)

“Em suma, a angústia é correlativa do momento em que o sujeito está suspenso entre um tempo em que ele não sabe mais onde está, em direção a um tempo em que ele será alguma coisa na qual jamais se poderá reencontrar. É isso aí, a angústia”. (Lacan, 1956-7/1995, p.231).

Ao chegar próximo ao fim desta dissertação, eis que surge a angústia, estrutural, radical e (des)humana, a me atravessar. A saída que encontrei foi a própria escrita – na tentativa de traduzir a experiência, indescritível como um todo. Resolvi produzir um relato sobre minha trajetória como pós-graduanda nesta universidade, do meu curto tempo de trabalho e das reflexões e ações que me trouxeram até o dia da apresentação.

O apoio e a expectativa de minha família e amigos sempre me conduziram a um sucesso nos estudos. O que eu não poderia prever era que o ingresso no mundo do trabalho pudesse produzir tantas dificuldades e contradições como as que eu me deparei ao longo destes últimos anos, e tive que lidar inexoravelmente. Como professora em uma escola particular, inicialmente, tive uma testemunha real do tempo que dispndia na tentativa de produzir planejamentos de aulas mirabolantes e encantadoras com atividades práticas que me levavam a grandes corridas pelo centro da cidade em busca de materiais para experimentos – agradeço à minha mãe, Sonia, por tão grande parceria e aposta nas minhas ideias, e sei que isso foi fruto de uma confiança nas minhas empreitadas demonstrada por ela desde o meu

primeiro e árduo concurso, aos dez anos de idade. Durante este tempo, participei de uma grande greve dos estudantes, professores e servidores das universidades federais – inesquecível por presenciar uma luta que esteve para além das suas necessidades imediatas, mas que conquistou grandes passos para o retorno de uma geração de luta. Ao final desta minha experiência como professora, meus incômodos a respeito da educação no mundo do capital se acirraram para além do campo teórico. Ingenuamente, pensei que as salas de aulas dos jovens da educação básica não eram o meu lugar. Mas que o trabalho no campo das políticas públicas em educação, conjugado com a militância, era o espaço que eu já estava construindo, e que desejava buscar um emprego público que me confrontasse com este novo desafio. Agora me permito à dúvida: é possível que eu mesma já tivesse incorporado o ethos da *política de responsabilização*, no qual atribui-se aos professores, na mais prematura formação, a tarefa de imprimir nos alunos um bom resultado? Durante quatro infundáveis meses que me conduziram ao concurso do INEP, meu objetivo seguinte, pude contar com um espaço melhor que as frias bibliotecas para o estudo – a simpática e silenciosa casa de vila da Raquel, uma amiga cheia de virtudes. Findado este tempo e com um resultado que me trouxe muito orgulho, percebi que deveria ter minha dissertação como prioridade e fio condutor dos meus novos projetos. Mas algo parou. Hoje já suspeito ter sido uma falta deixada pelas incessantes páginas de direito, sociologia e legislações rabiscadas. Portanto decidi mudar-me. Duas vezes. Até que encontrei um lugar que me devolveu a paz e o conforto tão buscados. Por isso agradeço à Jade, a talentosa mulher que eu decidi adotar como irmã. A retomada da escrita da minha dissertação com mais afinco veio acompanhada de uma convocação para trabalhar como professora em Itaboraí: sem dúvida, este trabalho que hoje exerço é preñado de faltas – de estrutura, de material, de suporte aos professores e alunos. Mas esta falta tornou-se, sem dúvida, meu maior motivo de trabalho.

A modesta dissertação aqui apresentada é fruto de uma desproporção entre um estudo e pesquisa individual e coletiva de grande vulto, mas que ainda não cabiam na minha maturidade para o labor – fosse ele nas salas de aula ou na escrita de um trabalho socialmente útil. Ao mesmo tempo, minha dissertação se tornou um termo de compromisso com a educação pública e com a liberdade das mulheres e dos homens comuns.

Gostaria de agradecer, para além das três pedras filosofais que surgiram em meu texto, aos companheiros que fizeram parte dos caminhos, não só desta dissertação, mas da amálgama de mim. Agradeço ao meu pai, Carlos Augusto, pelo incentivo e apoio em todas as dificuldades. Aos meus irmãos Flavia e Carlos Eduardo, por confiarem em mim e me apresentarem “o caminho das pedras”. À Fernanda, com quem compatilho as raízes do ser-

mulher. Ao Pedro Dias, pelo carinho e apoio, principalmente por me acolher nas quintas-feiras. Ao Renato Frias, por amar nossa profissão. À Daniele, à nossa doce empatia e ao presente mais lindo que já ganhei, meu afilhado Camilo. Ao André, pelo seu humor e criatividade inspiradores e pelas suas raras lágrimas. À Carol Real, grande educadora e amiga de conversas, abraços, almoços e cinema. À Bel e Marcos, pelo conforto e incentivo. Aos meus amigos da Consulta Popular, em especial Tati, Victor e Rodrigo, que acompanharam com paciência minha formação política. Ao Jonas, meu novo amigo de infância e à sua risada. À Clarisse, à Tâmara, à Mari, à Carol, à Maria e à Laila, ao Marcelo, ao Guilherme e ao Thiago pela sintonia que construímos sentados no chão. Ao Teo por me despertar para o mundo. Aos amigos da Biologia, por quem tenho imenso carinho e admiração: Nathalia, Mari Bitt, Flavia, Mina, Mari, Iamê, Hugo, Henrique, Gabriel, Vinicius, Marcinha, Pimenta, Stephan, Pedro, Isaura, Henrique Luz, Gabi, Jaloto, Titi e Nathalie. Ao Felipe Baunilha, pelas conversas doces, muitas vezes ácidas e por vezes amargas. Ao Marco Lamarão, grande professor, militante e escritor.

À Leny Andrade, por emprestar seu *não ser*, como lenha para esta fogueira.

Aos companheiros do COLEMARX, que contribuíram imensamente nesta pesquisa. À professora Vânia Motta pela discussão sobre as tensões entre o público e o privado no Estado brasileiro. Finalmente, ao professor Roberto Leher, meu orientador – no mestrado, nas análises de conjuntura, na militância – e minha inspiração.

RESUMO: SARDINHA, Rafaela Campos. **O Projeto Procentro e as escolas charter:** investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A dissertação investiga uma experiência de aplicação do modelo das *escolas charter* no Brasil: o projeto “piloto” em Pernambuco, denominado Procentro (2005 - 2007). As escolas charter foram difundidas nos EUA pelo programa *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás). No Brasil, a sua propagação deve-se principalmente a Fundação Itaú Social que justifica o modelo como alternativa para as escolas de educação básica que apresentam o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo das metas desenvolvidas no escopo do movimento “Todos pela Educação”. Segundo este movimento, a atuação das ditas “fundações sem fins lucrativos” nas escolas associadas ao Procentro está amparada na lei das Parcerias Público Privadas (BRASIL, 2004). Porém, esta modalidade de privatização tem origem no Brasil desde o Plano Diretor da Reforma do Estado de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Carlos Bresser Pereira (BRASIL, 1995) e legitima-se através da legislação local do estado de Pernambuco. O presente trabalho analisa as *contrarreformas* decorrentes da Reforma do Estado, tal como ficaram conhecidas as “reformas orientadas para o mercado” (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 21), abrangendo também o processo denominado como *publicização* (BHERING, 2008) que fundamentou o modelo escolar pernambucano. A pesquisa sustenta que a atuação dos referidos organismos privados na escola pública redefine sua função social universalizante e expressa interesses de frações hegemônicas da sociedade civil. As Parcerias Público Privadas tornaram-se uma estratégia prioritária na construção da hegemonia da fração de classe ligada ao mercado financeiro por meio da intervenção sistemática no interior da escola pública. A pesquisa contempla o estudo das reformas educacionais estadunidenses de caráter neoliberal, na qual estão inseridas as escolas charter, e examina as publicações das fundações de direito privado que produzem a agenda do Todos pela Educação – particularmente a Itaú-Social – analisando estudos e documentos sobre a experiência “Procentro”. A investigação conclui que as ações privatizantes na escola pública no Brasil difundem um *ethos* contrastante com as bases do ensino público, laico e universal conquistados pelos trabalhadores da educação e pela sociedade como um todo, num longo processo de construção democrática. A aplicação deste modelo para todo o Brasil representa um drástico retrocesso que aprofunda a condição de capitalismo dependente do país.

Palavras-chave: Escolas Charter, Fundação Itaú Social, Parcerias Público Privadas.

ABSTRACT: SARDINHA, Rafaela Campos. **O Projeto Procentro e as escolas charter:** investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The dissertation investigates an experience of application the of the *charter school's* model in Brazil: the pilot project in Pernambuco, named Procentro (2005 - 2007). Charter schools were diffused in the U.S. by the program *No Child Left Behind*. In Brazil, its expansion is carried out mainly by the Itaú Social Foundation. It justifies the model as an alternative to basic education schools that present performances of the Development of Basic Education Index (IDEB) below the targets developed within the scope of the movement Todos Pela Educação ("Everybody for Education"). According to this movement, the engagement of the so-called "non-profit foundations" in schools associated to the Procentro program is sustained by the Public Private Partnerships bill (BRAZIL, 2004). However, this modality of privatization was originated in Brazil by the Plano Diretor da Reforma do Estado (Director Plan of State Reform) developed by Fernando Henrique Cardoso and Luiz Carlos Bresser Pereira (BRAZIL, 1995) and legitimated through the local legislation of the state of Pernambuco. The present work analyzes the *counter reforms* arising from the State Reform, as the market-oriented reforms became known (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 21), also covering the process of *publicization* (Transfer to nonstate public sector) (BHERING, 2008) that grounds the Pernambuco school model. The research argues that the actions of these private organisms in the public school redefines its universalizing social function and gives voice to the interests of hegemonic fractions of civil society. The Public-Private Partnerships became a strategic priority in the construction of the hegemony of financial market's class fractions within the through a systematic intervention within the public school system. The research includes the study of U. S. educational reforms characterized by neoliberal ideology, in which charter schools are inserted. It also examines the publications of private organisms that set the agenda of the Everybody for Education program – in particular the Itaú-Social – analyzing studies and documents about the Procentro experience. The research concludes that the privatizing actions in Brazilian public schools diffuse an *ethos* contrasting with the bases of public, secular and universal education, earned by education workers and by society as a whole in a long process of democracy building. The application of this model in the entire country represents a dramatic throwback which deepens Brazil's condition of dependent capitalism.

Keywords: Charter schools, Itaú Social Foundation, Public Private Partnerships.

ÍNDICE DE SIGLAS

ALEPE – Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco

APNGP – Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano

AVINA – Associação Vida e Natureza

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BRADESCO – Banco Bradesco S.A.

CDRE – Comissão Diretora da Reforma do Estado

CE – Centro de Educação

CEBs – Conferências Brasileiras de Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEEGP – Centro Experimental de Ensino Ginásio Pernambucano

CF – Constituição da República Federativa

CGPE – Comitê Gestor do Programa Estadual

CIEP's – Centros Integrados Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CONED – Congresso Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPL/PPP – Comissão Permanente de Licitação

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

GERE – o Gerência Regional de Educação

GP – Ginásio Pernambucano

GRE – Gerência Regional de Educação

ICE – o Instituto de Co-responsabilidade pela a Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IQE – Instituto de Qualidade no Ensino
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC – Ministério da Educação
MPPE – Ministério Público de Pernambuco
MSE – Mobilização Social pela Educação
NCLB – No Child Left Behind (Nenhuma criança deixada para trás)
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OS – Organização Social
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PISA – Programme for International Student Assessment (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes)
PNBE – Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PPA – Plano Plurianual
PPP – Parceria Público Privada
PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura
SEE – Secretaria de Educação do Estado
SEPE – RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE – Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional
TPE – Todos Pela Educação
UCP/CEE – Unidade de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 17
CAPÍTULO I – Elementos teóricos e históricos para a análise da atuação dos setores dominantes na educação pública	p. 34
1.1 – A luta de classes e sua expressão na busca pela hegemonia – contribuições da tradição marxista	p. 34
1.2 - O movimento histórico e político de ressignificação ideológica do conceito de sociedade civil	p. 37
1.3 – As reformas educacionais brasileiras nos marcos do neoliberalismo: o protagonismo das instituições financeiras e sua inserção na educação pública	p. 42
CAPÍTULO II – História e debates sobre o modelo das escolas charter nos EUA: atualização da lógica mercantil na escola pública americana.....	p. 48
2.1 - Contexto da criação das escolas charter e os embates sociais	p. 48
2.2 - Os reformadores empresariais da educação: a “teoria da responsabilização” na interface das políticas educacionais do Brasil e dos Estados Unidos	p. 54
QUADRO 1 - Uma versão diferente das práticas das escolas cooperativas	
CAPÍTULO III – Contrarreforma do Estado brasileiro e da escola pública: condições legais e ideológicas para a inserção dos princípios da escola charter nos últimos governos	p. 60
3.1 – Origem da estrutura legal para a implementação do projeto Procentro: a contra-reforma do Estado brasileiro e da escola pública no Governo Fernando Henrique Cardoso.....	p. 61
3.2 – Legitimação do discurso empresarial por meio da “nova sociedade civil”: o protagonismo do movimento Todos Pela Educação e Fundação Itaú Social nas políticas educacionais do governo Lula da Silva	p. 66
3.3 – Consolidação dos princípios das escolas charter em Pernambuco: a legislação local	p. 71
TABELA 1 – Legislação federal e estadual regulatórias do Procentro.....	
CAPÍTULO IV – Análise do caso Procentro: Histórico e apropriação da experiência pela Fundação Itaú Social	p. 79
4.1 - Sobre a Fundação Itaú Social e o Programa Excelência em Gestão Educacional.....	p. 80
4.2 - Os intelectuais orgânicos do capital participantes do Projeto Procentro – os principais sujeitos e a difusão de suas concepções	p. 84
4.3 - Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco - o relato de experiência sob um invólucro ideológico	p. 90
4.3.1 - Caracterização técnica da obra	p. 90

Figura 1- Ficha técnica do livro Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco	p.86
4.3.2 Análise dos elementos consensuais para as reformas educacionais veiculados pelos setores dominantes presentes no material de divulgação	p. 92
A) Apagamento do direito à educação pública e foco na “qualidade da educação”	p. 93
B) Gestão e financiamento – a nova institucionalidade da escola pública sob o signo da “autonomia”.	p. 94
C) Ressignificação dos diretores – as ruínas da gestão democrática	p. 101
D) Visão sobre os professores	p. 103
E) Visão sobre os alunos, seu processo de admissão nas escolas modelo e sua posterior inserção na comunidade	p. 106
F) “Novos” métodos pedagógicos	p. 110
4.4 - Resistência dos setores organizados – a crítica dos movimentos sociais e sindical às reformas gerenciais da educação pública	p. 114
4.5 - Síntese dos princípios presentes no Projeto Procentro e que expressam os consensos operativos das políticas públicas encaminhadas pelo Movimento Todos Pela Educação	p. 119
CONSIDERAÇÕES FINAIS - A ofensiva privatista à escola pública através das ações do Movimento Todos Pela Educação em prol das reformas neoliberais	p. 121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 125
APÊNDICES.....	p. 133
Apêndice I – Material de divulgação dos órgãos públicos e das fundações privadas a respeito do Programa Procentro e de iniciativas correlatas de indução à criação de Parcerias Público Privadas na educação pública	p. 133
Apêndice 2 - Legislação e outras normas reguladoras das Parcerias Público Privadas em Pernambuco.....	p. 134
ANEXOS	p. 136
Anexo 1 – Reportagem do SEPE - RJ a respeito da introdução do projeto “Ginásio Carioca” na rede municipal do Rio de Janeiro.....	p. 136

Introdução:

Para compreender o modelo das *escolas charter*¹ a presente investigação partiu da análise da experiência em que se encontra-se mais desenvolvida: a reforma educacional estadunidense. Assim, o caso brasileiro é examinado a partir de medidas que vêm sendo conduzidas pelo Estado e pelo empresariado para a produção de políticas públicas no Brasil. Para cumprir este objetivo 1) produziu-se uma síntese do debate sobre as reformas nos EUA, 2) investigou-se o arcabouço legal capaz de materializar esta iniciativa no Brasil, a partir da Reforma do Aparelho do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1995), e 3) verificou-se particularmente a primeira iniciativa de implementação do modelo escolar *charter* no Brasil, difundida pela Fundação Itaú Social.

A incorporação do modelo se deu especialmente no estado de Pernambuco, entre 2005 e 2007, através do projeto “Procentro” – Centros de Ensino em Tempo Integral. Trata-se da criação de uma parceria público-privada, sob a coordenação de Marcos Magalhães, ex-presidente da Phillips no Brasil, entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE). O projeto teve como objetivo administrar um conjunto de dez escolas públicas de ensino médio em tempo integral do estado, inspirado no referido modelo das escolas charter

A prioridade do modelo “charter” vem sendo sustentada pela Fundação Itaú Social. Sob coordenação técnica do Instituto Fernand Braudel, a Itaú Social elaborou e colocou em circulação diversos documentos que assumem o objetivo de intervenção nas políticas públicas, analisando “experiências” ditas inovadoras no campo da gestão educacional que possam “servir de inspiração para gestores, educadores, empresários e políticos brasileiros interessados em melhorar a qualidade de nossas escolas públicas” (DIAS e GUEDES, 2010,

¹ As *escolas charter* são escolas privadas que acessam o fundo público condicionadas a um conjunto de regras definidas em lei pelo governo federal (como no caso de algumas instituições filantrópicas). Todavia, foram implementadas também na gestão de escolas públicas através de ONGs, associações de pais e professores, empresas, etc. Este modelo de gestão tem sido implementado nos EUA desde 1991, tornando-se uma medida prioritária de descentralização do sistema de ensino no programa do governo federal estadunidense *No Child Left Behind*. Ver seção 2.1.

p. 6). Ou seja, as fundações produtoras deste texto almejam difundir e legitimar o modelo de reforma, abertamente privatizante, das escolas charter.²

Para a implementação de uma política pública educacional, é necessário que esta esteja em consonância com as normas superiores do Estado, e da legislação pertinente à educação. Portanto, verificaremos como as políticas de Estado produzidas nas duas últimas décadas conduzem e possibilitam a participação do empresariado de forma protagônica na educação pública, através de um conjunto de normas legais que respaldam as mudanças na institucionalidade da escola pública. As conclusões elaboradas ao longo desta dissertação levam a crer que a privatização estrito senso da educação pública básica não é a principal finalidade do Estado e do empresariado. A sutileza está na forma particular em que esta privatização é conduzida. As políticas públicas de privatização do Estado, em especial o Plano Diretor da Reforma do Estado, justificavam que o financiamento estatal era melhor aplicado pelo mercado e por seus agentes. Segundo este argumento, o mercado seria a esfera propícia para a regulação das atividades da vida coletiva, em contraste com a natureza burocrática e demasiadamente regulatória da aparelhagem estatal – suposta causa da crise do capitalismo mundial. Os empresários, então, eram investidos da figura de “melhores gestores” de recursos, e dos “métodos” administrativos e pedagógicos.³

Nosso objetivo é compreender como a Reforma do Estado implementada em meados dos anos noventa, permitiu o setor privado imiscuir-se em seu interior para a execução de tarefas que anteriormente eram de responsabilidade do Estado. Para tanto, investigamos a trajetória das parcerias público-privadas na Constituição Federal, nas leis e decretos federais, estaduais, e outros documentos normativos, identificando o período histórico em que foram produzidas, e a materialidade e a legitimidade que estes documentos ofereceram para a indução das políticas públicas na educação, inscritas no processo de redimensionamento da atuação social do empresariado.

² O texto *Modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco* de Maria Carolina Nogueira Dias e Patricia Mota Guedes (2011), intelectuais da Fundação Itaú Social e do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, constitui-se como material de análise desta dissertação.

³ O campo crítico da educação promove diversas pesquisas neste sentido, como por exemplo: MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialê. “Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social”. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192. LEHER, Roberto. “Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação”. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Clacso, 2001. p. 145-176.

O principal material estudado, *Modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*, de autoria da Fundação Itaú Social, anuncia ter realizado os objetivos de exploração e análise deste modelo implementado em um conjunto de escolas pernambucanas. O texto se propõe a ser um instrumento capaz de “contribuir com a reflexão sobre as parcerias público-privadas na educação” (DIAS e GUEDES, 2010, p.7),

Ao mesmo tempo em que este estudo explora as principais características do modelo de charter school, a partir do acúmulo de experiências implantadas em diferentes países, analisa, no contexto brasileiro, a experiência dos Centros de Ensino em Tempo Integral (Procentro), modelo de charter school implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) de 2005 a 2007 (DIAS e GUEDES, 2010, p. 7).

A partir da compreensão de que a exploração do tema das *charter schools*, aqui tratadas como “*escolas charter*”, e a análise da aplicação deste modelo no estado de Pernambuco não é realizada neste material de forma a esclarecer à sociedade as inúmeras implicações e concepções alheias aos interesses daqueles que usufruem da escola pública, emerge a necessidade de tratar-se das raízes e do desenvolvimento deste movimento que devastou a educação pública em seu país de origem, os Estados Unidos.⁴

As escolas charter representam um dos modelos de reforma da educação básica que propõe a gestão privada de escolas para o conjunto da sociedade subsidiadas pelo fundo público. Este modelo de funcionamento do sistema educacional nasce nos Estados Unidos no início da década de noventa e ganha diferentes contornos nos seus estados, segundo os ordenamentos da legislação aprovada nas assembleias locais.

É necessário identificar qual o sentido da educação veiculada por essa iniciativa dirigida pelo empresariado no Brasil, difundida em Pernambuco em um projeto piloto pela Fundação Itaú Social – organização de grande influência por seu papel intelectual e por suas ações concretas no meio educacional. Este projeto vem sendo apresentado por esta instituição, protagonista do Movimento Todos Pela Educação, como a melhor alternativa para a melhoria da educação básica.

Uma vez levantada a problemática, este trabalho buscou produzir, no primeiro capítulo, uma síntese teórica para a aproximação com algumas categorias presentes na obra de autores que objetivam desvelar os invólucros ideológicos que promovem a adesão das massas a um projeto de hegemonia do novo ciclo econômico do capitalismo, que exige uma nova sociabilidade capitalista. Portanto, tomarei emprestadas algumas formulações daqueles que

⁴ Outras reflexões a respeito dos efeitos negativos das reformas educacionais estadunidenses da última década podem ser encontradas em Diane Ravich (2011), Guisbond, Neill & Schaeffer (2012), Stan Karp (2012), Luiz Carlos Freitas (2012), referenciados nesta dissertação.

puderam enfrentar o debate da educação como um debate verdadeiramente *político*, em oposição a uma postura que se afirma estritamente pragmática, em torno de uma suposta “melhoria da qualidade” do ensino - em que o principal fundamento é o apagamento dos direitos universais dos jovens e adultos estudantes e da possibilidade destes adquirirem uma formação emancipatória.

O Estado burguês, investido em seu papel *educador*, é uma ferramenta imprescindível aos setores dominantes. A escola pública, portanto, segue funcionando como um meio prioritário da reprodução ampliada do Capital e da conservação a ordem social. Assim, o Estado, por meio da educação formal, cumpre o papel “de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 2011, p. 23).

A suposta “novidade” está na forma particular como a reprodução ampliada do capital é operada pelos setores dominantes. Sob a égide dos princípios gerenciais, da difusão de um modo de vida competitivo e individualista, que aparecem como pilares de uma *inovação técnica* e *dos métodos pedagógicos* difundidos na escola pública, a classe dominante, com o expressivo predomínio da fração financeira, veicula o projeto de reconstrução da hegemonia política no novo ciclo econômico. Fazem política sem o dizer – a classe hegemônica reproduz a coerção sob forma de liberdade (termo que lhes é muito caro) – enquanto suas instituições estão imbricadas nas políticas e práticas do Estado e influenciam diretamente nas relações de poder entre governantes e governados.

Ao contrário do que tem feito os setores dominantes, a tentativa dos setores organizados dos trabalhadores da educação é desvelar a existência de diferentes projetos políticos em disputa para as reformas educacionais, recusando um obsessivo pragmatismo do discurso empresarial de que o a questão a ser enfrentada é de caráter estritamente técnico/gerencial e politicamente desinteressado. Se “todas as esferas do ser social são atravessadas pela política como um elemento real ou potencial ineliminável”, retomamos nesta dissertação a perspectiva da educação como um campo de confronto de ideias políticas (COUTINHO, 2007, p. 91). Assim sendo, “toda a forma de práxis que supera a mera recepção passiva ou a manipulação de dados imediatos [...] e se orienta conscientemente para a totalidade das relações objetivas e subjetivas” (idem, p. 90).

Os aportes teóricos para a construção deste capítulo provém dos intelectuais-militantes por uma nova ordem social, sendo Gramsci a principal referência neste trabalho e para o grupo de pesquisa que impulsionou sua produção⁵. Considerado o “crítico da política”, Gramsci dedicou-se a escrever sobre muitos outros temas, como a educação e a cultura, mas é no campo da política que oferece um extenso legado para a análise de conjuntura, tão necessária aos estudos que possuem como perspectiva a emancipação da classe trabalhadora. Neste momento da dissestação, propõe-se o percurso do pensamento teórico, indentificando categorias gramscianas relacionadas a construção de sua tese sobre Estado Integral no mundo contemporâneo, ao concreto pensado, em que as estratégias para a construção da hegemonia se repetem, mas sob novas conjunturas e particularidades do seu tempo. Segundo esta elaboração compreende-se o Estado como um instrumento da classe dominante não só através seu poder coercitivo, característico da *sociedade política*, mas que se faz representar por um conjunto de instituições da *sociedade civil* – os *aparelhos privados de hegemonia*. Apresentando a sociedade civil como uma nova arena da luta de classes, isto é, enfatizando a centralidade dos aparelhos privados de hegemonia, Gramsci não exclui que esta está sob a direção de uma sociedade política (Estado) imbricada com as frações da classe dominante desta sociedade civil.

Também tivemos um diálogo de intelectuais contemporâneos que adensam a compreensão da realidade brasileira segundo o referencial gramsciano, em especial: Carlos Nelson Coutinho, um dos principais tradutores e difusores da obra de Gramsci no Brasil, elucida as suas categorias e se dedica à análise de conjuntura e aos processos de mudança política no Brasil; Lúcia Maria Wanderley Neves, organizadora do Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense (UFF) e André Martins integrante do mesmo grupo, tratam das estratégias do Estado para a legitimação social da hegemonia burguesa, abordando a questão da sociedade civil como um espaço estratégico para a difusão da chamada “nova pedagogia da hegemonia” e dos mecanismos utilizados pela burguesia para a obtenção deste consenso social (Martins dedica-se em especial ao estudo das instituições organizadoras do pensamento burguês e seus “braços” operativos); e Virgínia Fontes, em especial a trajetória histórica a ressignificação do conceito de sociedade civil, a refuncionalização e proliferação das instituições ditas sem fins lucrativos para a capilarização da ideologia capitalista sem que esta seja apresentada com diretamente com a “face” das empresas que a hegemonizam e difundem; Roberto Leher e Olinda Evangelista apresentam a

⁵ COLEMarx – Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo (Faculdade de Educação – UFRJ).

estratégia específica dos setores dominantes de intervenção nas políticas educacionais públicas através do movimento Todos pela Educação (TPE); Vania Motta apresenta-nos o papel dos organismos internacionais na propagação da *teoria do capital humano*, largamente difundida na década de setenta, que afirmava uma correspondência do ganho econômico individual e do país à escolaridade, com destaque para sua “atualização” ideológica em um período em que se necessita reafirmar as políticas e estratégias econômicas neoliberais, sob uma face mais socialmente aceita e “humanizada” do capital, que passa a incorporar elementos da *teoria do capital social* de Putnam (2002). A nervura comum identificada na obra desses autores é a compreensão de que é imprescindível ao Capital a intervenção ideológica massiva e sistemática para a adaptação psicofísica dos trabalhadores ao novo ciclo econômico do capital de *acumulação flexível*. O disputa política, porém, tem se manifestado como “aversão à política”, deslocando a centralidade dos debates para a vertente pragmática, gerencial, estatística e científica, em que os sujeitos designados para a condução das atividades sociais (em que a educação e a saúde são objetos centrais) são os “especialistas” – convertidos em intelectuais orgânicos do Capital.

A necessidade das classes dirigentes de criar-se estratégias de obtenção de consenso social proveio da complexificação do Estado Brasileiro do início do século XX, e portanto das lutas travadas pelos trabalhadores do movimento operário, em um período de assalariamento crescente e hiperexploração da mão de obra na indústria nascente. Embora não prescindindo nunca do uso da força (ou seja, do aparato policial do Estado), a evolução das estratégias de obtenção de consenso para a manutenção e renovação da sociabilidade capitalista, segundo Martins (2005), está fundamentada no aperfeiçoamento progressivo de suas organizações de classe, e, por consequência, das suas ações políticas. Porém, a capacidade de organização desta burguesia já sofreu importantes abalos – nesta dissertação trataremos do modelo de reorganização da burguesia brasileira após a crise de legitimidade da ditadura civil-militar, em especial através do alinhamento com a burguesia internacional que abriram as vias para a privatização e a terceirização dos serviços estatais e da criação dos *centros de pensamento*, os intelectuais orgânicos coletivos que produziram a reorientação ideológica da atuação de classe do empresariado no Brasil.

No segundo capítulo deste trabalho, trataremos da história e dos debates sobre as escolas charter nos EUA: a origem e o desenvolvimento deste modelo nos Estados Unidos deu início um acirrado debate, incitado pelos professores organizados e por pesquisadores da área, indicado nesta seção. Parte-se do pressuposto de que neste país, no qual esta política de privatização se encontra mais avançada, as consequências da devastação da educação pública já

assumiram maior expressão, assim como o protagonismo econômico e político do empresariado da educação; portanto, o estudo do processo das reformas norte-americanas da última década auxiliará na compreensão das reformas educacionais brasileiras pautadas pelo empresariado, grupo que reafirma, em suas publicações, seu papel de *influência* na agenda das mudanças da educação pública no Brasil.

A compreensão do processo brasileiro será delineada a partir da primeira experiência das escolas charter no Brasil, divulgada pela Fundação Itaú Social, a partir do Programa Excelência em Gestão educacional. Este programa teve como primeira publicação um livro dedicado a descrição da experiência da reforma de Nova York, indicando “possibilidades para o Brasil”. Em sua introdução, afirma-se que: “É importante ressaltar que não se trata de importar um programa de reforma educacional, e sim avaliar e discutir possíveis propostas para questões educacionais presentes na agenda de todo gestor público.” (GALL & GUEDES, 2009, p.5). Este alerta parece oferecer uma resposta ao suposto fracasso das políticas públicas brasileiras que incorporavam integralmente as condicionalidades bancomundialistas para as reformas de caráter econômico e institucional brasileiras, com forte incisão sobre a educação pública (CARDOSO, 2009).

A utilização das conclamadas “experiências provindas do exterior” é uma prática adotada para a elaboração políticas públicas no Brasil e que é geralmente justificada pelo *sucesso* de sua aplicação no país de origem. O panorama das políticas públicas para a educação brasileira, revela, ao contrário, a adoção de políticas públicas inspiradas na década das reformas educacionais mais controversas dos governos estadunidenses. A atual política educacional de maior vulto neste país, a NCLB (*No Child Left Behind*), têm sofrido denúncias que indicam a falência dos métodos e concepções de educação presentes nestas reformas, e ainda os péssimos resultados a respeito da segregação social e racial dos jovens estudantes das escolas públicas, problema crônico neste país que se propunha reduzir com a referida política. A respeito dos impactos sobre o currículo e o ensino perante o NCLB, são recorrentes os depoimentos dos professores⁶ sobre “*excesso de testes, estreitamento do currículo, ensino focado nos testes, fraudes e outras formas de corrupção*” (GUISBOND, NEILL & SCHAEFFER, 2012).

⁶ Neste trabalho, divulga-se uma pesquisa oficial a respeito da redução da qualidade do ensino praticada pela NCLB: “Em dezembro de 2011, Common Core (Tronco Comum, 2011) publicou os resultados preliminares de uma pesquisa por questionário aos professores: 66% disseram que o foco da NCLB na matemática e na leitura tem reduzido significativamente o tempo dedicado à arte, às ciências e aos estudos sociais. Outros relatórios mostram que muitas escolas estão diminuindo o recreio para aumentar o tempo dedicado a preparar testes, mesmo com crianças mais novas.” (GUISBOND, NEILL & CHAEFFER, 2012, p.9)

Perante estes ataques à educação estadunidense, e a chegada solapante destas políticas ao Brasil, os educadores que compreendem a educação como parte da emancipação da classe trabalhadora seguem produzindo conhecimento crítico às práticas “importadas” apresentadas como soluções milagrosas. Dentre os trabalhos recentes sobre este tema ainda pouco explorado, Luiz Carlos de Freitas organizou um dossiê⁷ que apresenta os pilares das reformas educacionais baseadas nas *Políticas públicas de responsabilização na educação*. São oito artigos de intelectuais empenhados em desvelar os discursos e ações dos *reformadores empresariais* brasileiros que suportam a ideia de que a falência da educação brasileira é um problema do âmbito da *gestão* que deve ser corrigida com inspiração e a presença direta do *setor privado* e do *terceiro setor*, capaz de desenvolver programas *focais* em especial nas áreas *pobres*, que aumentem a *eficiência e qualidade* da educação brasileira. Ainda no segundo capítulo, será apresentada a contribuição deste dossiê para a identificação do *que é de fato* a “pedagogia” das escolas charter – os novos papéis atribuídos aos professores e diretores, os currículos estreitos, tecnicistas, voltados para a execução de testes padronizados, a administração da escola apartada das relações pedagógicas cotidianas, mas compreendida como um espaço que deve ter “eficiência”, portanto deve ser conduzida pelo setor privado. Com esta síntese, pretende-se olhar para esta iniciativa “pioneira” no Brasil como a) um desenvolvimento das políticas dos grandes reformadores empresariais e que já promove um grande debate em seu país de origem; b) provando que este debate é “diluído” e as posturas em prol das reformas de caráter neoliberal são reafirmadas nos textos analisados do material empírico e que a difusão deste modelo c) promove um caminho para a mudança do papel do Estado em relação às escolas públicas.

Resgatar-se-á a forma particular da incorporação destas reformas educacionais construídas sobre os pilares estadunidenses, inseridas no contexto da ideologia neoliberal⁸, em um período de grande vulnerabilidade econômica nos países capitalistas dependentes devido à crise da dívida. Os países centrais, reunidos em torno dos organismos multilaterais, produtores

⁷ FREITAS, L. C. Apresentação. *Dossiê: "Políticas públicas de responsabilização na educação"*.

⁸ O conceito de neoliberalismo nos é particularmente interessante para corroborar os elementos das reformas gerenciais presentes no projeto das escolas charter. O período de hegemonia do ideário e das correspondentes reformas de caráter neoliberal inicia na década de 80, nos governos europeus e EUA, e se consolida na década de 90 no Brasil, se estendendo até hoje, embora com refinamentos discursivos, produzidos para corrigir a falta de coerência dos princípios neoliberais com a realidade. A educação irá ser explorada mais determinadamente como um serviço – e sintetiza um produto material e lucrativo, imaterial e produtor de atualizações para a ideologia burguesa – na aspeção de Florestan Fernandes, expressa por Kátia Lima (2008, p.2): “contrarrevolução preventiva e prolongada, indicando como esse conjunto de ações da burguesia para enfrentamento de suas crises, reconstituição de suas margens de lucro e reprodução do seu projeto de sociabilidade ganha novos contornos e nova racionalidade nos anos de neoliberalismo, seja por meio do ‘neoliberalismo clássico’ ou do neoliberalismo de ‘terceira via’”.

de consensos sobre as orientações para a reestruturação política dos países capitalistas periféricos, impõem a estes a “adesão” às ditas *necessárias reformas da atuação estatal*, como condição para o renegociamento da dívida.

No capítulo 3, será apresentada em que contexto as contrarreformas educacionais de caráter gerencial chegaram ao Brasil na década de noventa. Trata-se de explicitar como as políticas públicas no campos da educação tornaram-se coerentes com os princípios difundidos pela “Reforma do Estado” empreendida no governo Fernando Henrique Cardoso no contexto dos *planos de ajuste estrutural* a que mais de oitenta países da periferia capitalista se encontravam submetidos (BEHRING, 2008).

As reformas educacionais situadas neste texto⁹ são tratadas como *contrarreformas* – terminologia utilizada por Behring (2008)¹⁰ e Coutinho (2007, 2010) para caracterizar as políticas que, em vez de incorporarem algumas das demandas dos trabalhadores, tal como ocorre tipicamente nas reformas, impõem a estes a regressão em seus direitos até então conquistados; embora incorporem novos elementos ao modo de produção vigente (econômicos, técnicos, discursivos) o preponderante é o momento de manutenção do “velho”. Tais reformas reverberam no mundo do trabalho degradando as condições de vida dos trabalhadores da educação, que vivenciam: a precarização do trabalho, terceirização, desespecialização, desqualificação e redução salarial, constituídos como o *subproletariado moderno* (ANTUNES, 1995).

A perspectiva aqui adotada parte do conceito de *capitalismo tardio* apropriado na obra de Elaine Behring (2003) para uma análise das políticas sociais recentes, que compreende que “as pressões para uma refuncionalização do Estado capitalista nos anos 1980 e 1990 estão articuladas a uma reação burguesa à crise do capital que se inicia nos anos 1970, vislumbrada por Mandel (1982)” (BEHRING, 2008, p. 33). As estratégias específicas para esta reformulação do papel do Estado, que orbitam em torno do aumento da rentabilidade do capital, envolveram uma extensa ação política das classes dominantes (Estado + empresariado), inclusive no âmbito da educação, fornecendo condições legais e ideológicas para a inserção dos princípios gerenciais nas escolas públicas nos últimos governos.

Apesar da mudança no cenário político interno ao Brasil com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à presidência da República, as políticas de cunho neoliberal apresentam fortes marcas de continuidade no governo Lula da Silva e Dilma Rouseff, que se expressam

⁹ Particularmente a NCLB dos EUA e os programas brasileiros que incorporam os mesmos pressupostos das *políticas de responsabilização* (dos professores, diretores e escolas pelo fracasso escolar dos jovens).

¹⁰ No texto de Behring (2008), o termo *contrarreforma* ainda é utilizado na sua grafia anterior “contra-reforma”.

no campo da educação pelo fortalecimento das parcerias público privadas através de uma legislação específica e pela centralidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atrelado ao principal decreto educacional de Lula, que traz o empresariado com muita força para a cena das políticas públicas de educação, tornando evidente a presença mais efetiva desta fração classe na produção das políticas do governo petista. Criado pelos grandes grupos econômicos em 2006, o movimento que tem dirigido as parcerias público privadas na educação pública é o “Todos pela Educação”, organização da “sociedade civil”, e de grande relevância na definição das políticas educacionais no Brasil. Com efeito, a medida mais abrangente e de maior alcance encaminhada pelo governo de Lula da Silva, o PDE, reivindica a agenda do referido movimento. Para melhor contextualizar o alcance dessa proposta do Itaú Social, cabe destacar que a mesma vem sendo encaminhada no bojo do Movimento Todos Pela Educação e tem um peso diferenciado nesta instituição por ser o maior banco privado brasileiro, operando a dita ‘responsabilidade social’.

A atuação das fundações como o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE)¹¹, proponente do projeto Procentro em estudo, é vinculada às empresas que compõem o movimento empresarial TPE e tem como lastro legal, particularmente, as leis das Organizações Sociais (OS), das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e das Parcerias Público Privadas (PPP)¹². Trataremos com maior dedicação da construção das bases legais dessas parcerias, edificadas pelo *Plano Diretor da Reforma do Estado*, documento-síntese que representou a inserção Brasil no contexto dos “*planos de ajuste estrutural* em curso nos vários países, sobretudo na década de 1990” (BEHRING, 2008, p. 31). No que tange à educação, o conceito de PPP também é anterior ao marco legal das parcerias, estando presente, ainda que indiretamente, nos principais ordenamentos da

¹¹ O Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) – entidade privada, qualificada como “sem fins lucrativos” – passou a atuar diretamente nas escolas públicas de ensino médio de Pernambuco através do Projeto Procentro (2005-2007). As instituições executoras dos projetos do ICE são o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e o Instituto Alfa e Beto (IAB). Instituto Qualidade no Ensino é liderado por Marcos Magalhães (fundador e diretor do ICE) e Mozart Neves (atual membro do Conselho Nacional de Educação, ex-secretário de educação de Pernambuco [2003-2006] e presidente-executivo do Todos Pela Educação [2007-2010]). O Instituto Alfa e Beto é dirigido por João Batista Oliveira (ex-secretário executivo do MEC [1995]; na ocasião, coordenou a parceria entre o Instituto Ayrton Senna e o MEC no programa Acelera Brasil). Além da implementação do ensino médio integral nas escolas pernambucanas, instituído inicialmente pelo Procentro, o ICE passou a estabelecer convênios na escola pública em projetos de Ensino Médio Profissional no Estado do Ceará, do Ensino Fundamental – 7º ao 9º ano na cidade do Rio de Janeiro e o Ensino Médio nos Estados de Sergipe e Piauí.

¹² As Organizações Sociais (OS), entidades do direito privado, foram legalmente reconhecidas a partir da Lei nº 9.637/1998, as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público foram instituídas pela Lei nº 9.790/1999 e as Parcerias Público Privadas (PPP) são objeto da Lei nº 11.079/2004.

educação como a Lei de Diretrizes de Bases (Lei nº 9.394/1996¹³). Porém, identifica-se preliminarmente, que este conceito passa a assumir determinada *centralidade* no Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁴ (2007), decreto que, em sua “exposição de motivos”, reivindica a agenda do Todos pela Educação como uma referência axial.

Será demonstrado nesta seção que o perfil das entidades da sociedade civil que atuam no interior das escolas públicas se altera, das ONG’s “progressistas”, de caráter humanista, para aquelas que têm o papel de atuarem como intelectuais orgânicos da burguesia assim como operar materialmente as políticas da agenda reformista do empresariado . Sua expressão mais relevante de atuação nas políticas educacionais é o Movimento Todos Pela Educação. Vírginia Fontes (2010) apresenta o contexto intelectual de sufocamento das lutas populares durante a ascensão deste movimento das ONGs. A autora argumenta que, nos movimentos sociais, o *sentimento de rejeição ao Estado* (ainda fortemente associado à repressão ditatorial e à intervenção direta nos meios de organização popular no período) passou a voltar-se para uma negação da luta *pelo* Estado, supostamente superada, em meio à possibilidade “democrática” da atuação da sociedade civil por meio das suas reivindicações de interesses imediatos. Este movimento resultou na dificuldade de compreensão dos nexos entre as diversas lutas populares, que passaram a não se perceber como classe social, aliado ao abandono das expectativas revolucionárias pelos intelectuais brasileiros.

No quarto capítulo verificaremos a forma particular na qual o projeto Procentro incorpora os principais pressupostos das reformas educacionais estadunidenses, explicitando como a presença de organismos privados no interior das escolas públicas pode redefinir a sua função social. O cenário apresentado dimensiona os mecanismos operativos do Estado, a partir de um conjunto de programas e projetos que vem sendo legitimado através das políticas públicas de caráter particularista. Os pressupostos encaminhados pelo projeto Procentro em estudo estão referenciados na “teoria do capital humano”¹⁵ e , portanto impõem à juventude uma formação estreita ou *unilateral* em termos gramscianos.

¹³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) define que o provimento da educação é um dever da família e do Estado, invertendo o texto prescrito pela Constituição Federal que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família (...)” (BRASIL, 1988, Art. 205). Este é um dos precedentes para o discurso da necessidade do aumento da participação da sociedade civil na educação que devolve a importância da luta pelo “público”.

¹⁴ O PDE é o plano de metas da educação lançado em consonância com os ordenamentos do Plano de Aceleração ao Crescimento, simultaneamente ao Decreto Decreto n. 6.094, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

¹⁵ Esta insígnia será, por enquanto tratada entre aspas, já que a concepção presente neste trabalho é de que se trata de uma ideologia, que teve seu contexto histórico de maior aceitação na década de 50 e 60, quando

O objetivo de produzir um estudo exploratório sobre os princípios gerenciais presentes nas escolas charter traz à tona um debate pouco difundido socialmente. Este modelo de reorganização das escolas públicas tem se dado nos termos de experiências já em curso nos EUA e em alguns países da América Latina, como Argentina e Chile. Segundo a hipótese aqui apresentada, a difusão das escolas charter é uma importante estratégia de mudança na *estrutura institucional* da educação básica pública que chega ao Brasil e já é transformada em política do Estado, particularmente avançada em estados como Pernambuco, sem que a participação social na construção deste modelo seja consolidada.

O projeto implementado nas escolas estaduais de Pernambuco será alvo de investigação, segundo o relato da experiência produzido pela Fundação Itaú Social em um material de divulgação do projeto “Excelência em Gestão Educacional”, entendendo-se que há forte congruência entre as medidas mais frequentemente presentes nas leis que induzem à criação das escolas charter nos Estados Unidos e o projeto brasileiro inspirado neste modelo.

A partir da síntese teórica do capítulo I, situamos a Fundação Itaú Social como um *intelectual orgânico da burguesia*. Esta hipótese, verificada no Capítulo IV por um conjunto de diagnósticos, propostas e ações concretas para a educação pública no Brasil compreende a Fundação Itaú Social como produtora e difusora de um projeto político de sociabilidade para o capital. Analisamos o processo de ressignificação da ideia de *autonomia* das escolas charter no contexto neoliberal, particularmente a partir da implementação deste modelo no Brasil. Esta aparente autonomia é frequentemente apresentada como o rompimento de laços com a institucionalização Estatal em nome da *eficiência*, em favor do seu deslocamento para a esfera privada.

Indicamos, assim, alguns indícios da relação entre o surgimento e expansão das parcerias público privadas na educação e o conjunto das Reformas do Estado, que vêm sendo empreendidas desde a década de 90 durante o governo Fernando Henrique Cardoso. A ascendência e a reorganização do empresariado construída em torno de centros de pensamento nesta década culmina no governo Lula da Silva em que estes passam a protagonizar a produção de políticas educacionais nas esferas federal e estadual, particularmente por meio do movimento Todos Pela Educação.

popularizada pelo então prêmio nobel Theodor Schultz e incorporada na teoria econômica moderna. Difundia-se que o trabalho não era apenas um fator de produção, mas um “capital humano”, que tem potencial de aumentar a produtividade individual e o crescimento econômico do seu país dependendo de sua *qualidade*. “Essa qualidade é dada pela intensidade do “treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida”. (MOTTA, 2008, p. 551)

Por fim, procederemos a análise particular do discurso político-ideológico da Fundação Itaú Social sobre o Procentro. O tema é especialmente relevante porque, conforme nossa hipótese, a agenda do Todos pela Educação e, em especial, o modelo das escolas charter, difunde um conjunto de princípios empresariais e gerenciais, inspirado nas reformas educacionais estadunidenses, que alteram a natureza institucional da escola pública. Em oposição a este *ethos* burguês materializado nas políticas privatizantes em questão, contrapõe-se a visão do campo dos educadores que defendem a educação pública omnilateral, formativa e em tempo integral, expressa na *Escola Unitária* de Antonio Gramsci e na obra de autores contemporâneos como Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto¹⁶.

É importante destacar que as proposições destes organismos privados já têm grande materialidade e estão presentes em inúmeras redes de educação. Por exemplo, a expressiva expansão das atividades nos contraturnos nas escolas públicas na última década é resultado, em grande parte, de parcerias público privadas. Entre os exemplos, cabe assinalar o programa federal *Mais Educação* (antigo programa “Segundo Tempo”), no qual o contraturno é ocupado por modalidades esportivas não sistemáticas, recreações de diversos tipos, em geral por meio de voluntários e outros sujeitos não vinculados ao magistério oficial. O programa já comportava, em 2007, 489 convênios em sua maior parte com instituições privadas (CAVALIÈRE, 2007). No âmbito municipal, a secretaria de educação do Rio de Janeiro encaminha o programa Escolas do Amanhã em termos muito semelhantes.¹⁷

¹⁶ Para Gramsci, “Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida e do homem [...]: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais como ainda cristalizá-las [...]” (p.49, GRAMSCI, 2006). Saviani defende a perspectiva da *politécnia*, em contraste com o ensino profissionalizante difundido pelos setores dominantes, já que este último pressupõe a fragmentação do trabalho e a disjunção entre o trabalho manual e intelectual na sociedade moderna: “Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. A noção de politécnia contrapõe-se a essa idéia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais.” (SAVIANI, 2003, p. 138). Frigotto e Ciavatta (2003) promovem um debate a respeito apagamento do léxico constituído nas bandeiras prioritárias dos trabalhadores, em voga nas reivindicações dos educadores nos anos 80, para a emergência de uma terminologia empresarial no discurso oficial da educação na década seguinte: “Percebemos que, no Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, os vocábulos ‘educação integral’, ‘omnilateral’, ‘laica’, ‘unitária’, ‘politécnica’ ou ‘tecnológica’ e ‘emancipadora’, realçando-se o ideário da ‘polivalência’, da ‘qualidade total’, das ‘competências’, do ‘cidadão produtivo’ e da ‘empregabilidade’.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 46).

¹⁷ No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, as Escolas do Amanhã são caracterizadas pela gestão público privada determinada em decreto municipal que institui o Programa Bairro-Educador. “Art. 2.º O Programa [...] tem por objetivos: I - desenvolver um novo modelo de gestão de parcerias, visando transformar a comunidade

A generalização de um modelo escolar privatista para escola pública deve ser motivo de intensa observância nos estudos sobre as políticas educacionais. As pesquisas podem subsidiar a resistência dos sindicatos, movimentos sociais e fóruns de educadores. A acelerada atuação dos empresários no interior da escola pública à margem de um amplo debate na sociedade, em um momento particular de desarticulação nas lutas pela educação pública, tem produzido um descompasso entre as reformas educacionais e a crítica aliada à resistência. Endossadas por um conjunto de marcos regulatórios provenientes de “negociações”, a atuação do setor privado nas escolas públicas se apresenta como objeto de manejo puramente administrativo, esvaziando o conteúdo da participação social na intervenção em favor do caráter público destas escolas.

Nossa pesquisa investigou empiricamente os discursos centrais das frações burguesas ligadas ao setor financeiro, aqui tomados como documentos históricos e fontes de pesquisa, tendo em vista que é importante ter como base empírica não só as declarações da Fundação Itaú Social, principal intelectual orgânico da burguesia em estudo, mas os consensos provenientes do movimento Todos Pela Educação (TPE). Estamos atentos às medidas convergentes em que o TPE decide centrar esforços, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os mecanismos coercitivos e persuasivos para fazer com que as escolas passem a funcionar segundo a lógica proposta por este grupo (o que envolve a ressignificação do papel do professor, do material pedagógico, etc.). Analisamos como o Todos pela Educação o próprio Itaú tem articulado a agenda das “reformas educacionais” como vanguarda da contrarreforma da educação pública no Brasil.

A pesquisa realizou um breve levantamento da produção acadêmica e de materiais de divulgação sobre as escolas charter nos Estados Unidos e na América Latina. Este material empírico fornecerá subsídios para uma síntese do debate sobre a criação e expansão do modelo charter nos EUA e dos elementos que fundamentam a “renovação” pedagogia capitalista no novo ciclo econômico do capital.

Tomamos também a análise dos documentos oficiais que definem e regulamentam os direitos e políticas educacionais das décadas de 90 e 2000, segundo a ótica de Elaine Behring (2008) que dedicou-se a compreender a mudança institucional do Estado neste período. Serão instrumentos desta análise a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, as normas

em extensão do espaço escolar, de forma que o processo ensino-aprendizagem se integre definitivamente à vida cotidiana; II - estabelecer parcerias com diferentes setores da comunidade - empresariado, famílias, organizações sociais, instituições de ensino, lideranças comunitárias e demais pessoas físicas - estimulando-os a desenvolver um olhar educativo, voltado para o aprendizado permanente;” (RIO DE JANEIRO, 2009)

mais gerais que instituem as Parcerias Público Privadas no Brasil (explicitamente a Lei nº 11.079/2004) e as normas que passam a ofertar a possibilidade de contratos de natureza semelhante à dessas parcerias (ou seja, de forma implícita, a Lei das Organizações Sociais e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público).

Cotejamos estes documentos com os discursos colocados em circulação através do material de divulgação “*Escolas charter no Brasil: a experiência de Pernambuco*” (DIAS & GUEDES, 2011), de autoria da Fundação Itaú Social com assessoria técnica do Instituto Fernand Braudel – produzido para difundir o *Projeto Procentro*, referenciado nas escolas charter estadunidenses. Este foi o segundo livro do “Programa Excelência em Gestão Educacional”, da Fundação Itaú Social.

Outro documento de análise, também trabalhado nessa pesquisa como um texto de divulgação é o livro “*Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional*”, de Raul Henry (2012), no qual se produz uma pesquisa sobre a implementação do mesmo projeto, sob a ótica de intelectuais integrantes do Movimento Todos Pela Educação.

A análise destes documentos que fundamentam nossa interpretação está organizada a partir de categorias *gramscianas*, dentre elas: a) o papel dos *intelectuais orgânicos* individuais e coletivos na construção da *hegemonia* burguesa; b) a resignificação do conceito de *sociedade civil* e a apropriação burguesa de um léxico típico dos movimentos sindicais e sociais – as reformas – para tratar de um conjunto de mudanças nas instituições e na legislação que impõe uma regressão nos direitos dos trabalhadores caracterizando um amplo movimento de *contrarreforma*¹⁸ na educação pública.

A análise crítica dessas categorias permitiram a compreensão da relação entre o Projeto Procentro e as propostas de reformas presentes nas orientações dos organismos internacionais e das demais instituições burguesas munidas do objetivo de conduzir as transformações da educação no capitalismo contemporâneo. Compreendemos, assim, como e as instituições imperialistas internacionais (como o Banco Mundial) exercem sua pressão coercitiva, travestida sob a máscara da responsabilidade social, induzindo à implementação das reformas segundo um padrão prescrito. Este modelo de dominação traduz-se na obra de Gramsci pela “*hegemonia encouraçada de coerção*” (GRAMSCI, 2011, v.3, p. 244), referindo-

¹⁸ Esta categoria é amplamente utilizada por Bhering (2003) para indicar processos que são oficialmente nomeados *reformas*, mas subvertem o sentido originário deste termo, já que ao invés de produzirem avanços nos direitos universais dos cidadãos, restringe-os, com políticas focais e fragmentadas, representando um retrocesso político e social do ponto de vista do interesse da classe trabalhadora.

se à operação dos aparelhos privados de hegemonia (metodologicamente tratado como sociedade civil) para organizar o consenso da sociedade em torno de um projeto burguês de sociabilidade, aliado ao Estado garantidor da ordem e da propriedade através do monopólio *executivo* da força (representando a sociedade política).

Para compreender o papel da Fundação Itaú Social como um dos principais intelectuais orgânicos do movimento Todos Pela Educação, pretende-se investigar como esta opera o papel de aparelho ‘privado’ de hegemonia e como este se constituiu historicamente na mediação entre a economia e o Estado na sociedade civil.

No contexto da reestruturação produtiva e das reformas do Estado sobressai a categoria *Estado educador* – desenvolvido por Gramsci (2011) – que tem o papel de criar um novo *ethos* e uma nova sociabilidade, através do “conformismo social”, em que a tarefa educativa e formativa do Estado converte-se na produção da “vontade de conformismo” (GRAMSCI, 2011, v. 3, p. 271). Com a emergente necessidade de alteração do perfil dos trabalhadores no novo ciclo econômico, surge a necessidade de redirecionar também o “sentido” de tal conformismo, o que torna as reformas educacionais pilares importantíssimos deste processo. Segundo o discurso que promove a formação deste novo conformismo, em nome da eficiência e da democratização do Estado e da sociedade a burguesia desenvolve renovados instrumentos políticos e administrativos adequados à reprodução ampliada do capital. Estes instrumentos aparecem como elementos discursivos, de caráter político-ideológico, utilizados para a extração de uma maior taxa de mais-valia ou como mecanismos de controle social que prevêem relativa inclusão do trabalhador, tais como: a flexibilização do trabalho, a autonomia e a descentralização organizacional, o incentivo à inovação, a gestão por resultados, a administração voltada para o cliente, a negociação de metas e índices de desempenho entre as agências estatais e a utilização de mecanismos de mercado na prestação de serviços públicos (BENTO, 2003). Estas novas formas da governança devem ser identificadas nos documentos criadores das novas políticas educacionais e, portanto, questionadas, ao passo que o modelo gerencial das empresas é incompatível com os princípios inerentes à educação verdadeiramente pública.

Que tipo de formação está sendo levada a cabo no modelo de escola charter, sustentado pela Fundação Itaú Social? Em que medida a intervenção direta do empresariado no interior da escola pública não compromete a autonomia curricular, pedagógica e do trabalho docente? Contrariando a perspectiva da formação geral (o “ensino desinteressado”) defendido para o ensino público na Constituição Federal, as escolas inscritas neste modelo acabam por

favorecer a construção da legitimidade da esfera privada na promoção da educação, segundo interesses que contrariam as perspectivas universalistas.

Manifesta-se a necessidade de um estudo que retome os nexos entre as classes sociais e seus projetos de sociedade, e, por conseqüência, seus projetos de educação. As análises dos projetos educacionais burgueses são imprescindíveis para desmascarar os interesses do capital nas organizações da sociedade civil. Com isto, pensamos instrumentalizar a defesa da educação pública de qualidade para os filhos dos trabalhadores. A análise marxista está comprometida com a ciência e luta política-ideológica: sua expressão científica se faz na construção de um conhecimento da realidade, produto de atividade teórica vinculada à prática social, assim como é expressão do interesse emancipatório da classe trabalhadora. (VÁZQUEZ, 1968).

Capítulo I - A teoria e a história: elementos para a análise da atuação dos setores dominantes na educação pública.

1.1 – A luta de classes e sua expressão na busca pela hegemonia – contribuições da tradição marxista

A práxis direcionada à transformação do modo de produção capitalista requer uma articulação orgânica entre a *luta* das classes subalternas e a *teoria* que permita conhecer as particularidades da atuação dos setores dominantes para obter o consenso do cidadão comum e impulsionar as estratégias de produção de uma consciência coletiva, trazendo de volta o debate sobre a revolução. A elaboração das ações organizativas transformadoras nunca estará desvinculada da atividade intelectual predominante no campo em disputa.

Este capítulo intenta oferecer ao leitor alguns elementos teóricos fundados na luta de classes, que situam, no escopo desta dissertação, as estratégias utilizadas pelos setores dominantes para a consolidação de seu poder de classe na sociedade por meio da educação pública. Portanto, nesta seção, levantaremos algumas considerações sobre a história e a atualidade do movimento de apropriação do espaço da escola pública pelo empresariado como mecanismo de difusão das suas perspectivas de classe de uma maneira orgânica e sistemática.

Partimos da compreensão de que a Fundação Itaú Social, “braço” social da holding Itaú-Unibanco, representa a entidade da sociedade civil que expressa a feição mais palatável para a execução de projetos e difusão de valores na sociedade representando os interesses da fração financeira da burguesia. Esta fundação tem atuado organizadamente na educação de forma a legitimar-se como detentora do conhecimento e experiência na questão educacional. O Banco Itaú como um dos principais líderes e doadores do Movimento Todos Pela Educação (juntamente com o Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Bradesco, e Organizações Globo) (MARTINS, 2009), é situado no escopo desta dissertação como o *empresário*, intelectual orgânico da burguesia¹⁹, que tem difundido o ideário privatista no meio educacional.

Neste sentido, Gramsci (v. 2, 2011) aponta o *empresário* como o sujeito intelectual capaz de organizar a sociedade em prol da criação de condições para a expansão de sua própria classe:

¹⁹ O intelectual orgânico, na obra de Gramsci, expressa os interesses da sua classe social de origem, de forma a organizar um discurso que estrutura a legitimidade política e garante a reprodução da classe, seja na manutenção de sua dominação ou no questionamento da ordem vigente.

[...] o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da ‘confiança’ dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). (GRAMSCI, v. 2, 2011, p. 15)

Para o empresariado, torna-se vantajosa a difusão de um sistema de pensamento a partir do “aparelho escolar”, que, tal como proposto por Gramsci em sua elaboração sobre os aparelhos de hegemonia, tem a característica de sistematicidade: a escola é um processo de construção da hegemonia organizado e duradouro. Portanto, na hipótese aqui desenvolvida a escola pública torna-se um terreno de atuação política, já que oferece grande inserção nas classes populares.

A produção de uma compreensão mais ampla do período histórico, permite apreender os mecanismos utilizados pelos setores dominantes para manterem-se no poder. Em meio ao cenário de crise estrutural do capital²⁰, à qual se segue uma crise de legitimidade das frações dominantes, o *neoliberalismo* representou a estratégia mais recente capaz de abarcar os mecanismos de contratendências à queda da taxa de lucro do capital e um robusto fulcro ideológico - ainda tratado por Duménil e Lévy (2005) como o período da “segunda financeirização”. Ricardo Antunes (1999) sintetiza o movimento da burguesia na busca pela saída desta crise:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 1999, p. 31)

Portanto, foi preciso que os setores dominantes *solucionassem* dois problemas que frequentemente se atualizam na sociedade capitalista, complexa, fundada na divisão de classes – *a realização do lucro*, através da hiperexploração do trabalho e da usura financeira daqueles exploradores diretos, da mercantilização das atividades típicas de Estado e da distribuição das plantas produtivas no globo, segundo critérios de menor custo; e *a conquista da hegemonia*, um consenso social em torno da lógica do modo de produção capitalista. A pergunta que

²⁰ Neste trabalho, a crise estrutural do capital será apenas mencionada como momento em que a reação burguesa apresenta um “novo” ideário para reestabelecimento de seu padrão de dominação. Ricardo Antunes (1999) apresenta algumas obras para obter-se uma radiografia desta crise, em seu trabalho tratado em linhas mais gerais, são elas: MÉSZÁROS, I. *Beyond Capital*. London. The Merlin Press, 1995; BRENNER, R. “*Crise Emergente do Capitalismo Mundial: do Neoliberalismo à Depressão?*”. In Outubro, nº 3. São Paulo: Xamã, 1999; CHESNAIS, F. *Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

perfaz este campo de investigação, subjacente a todas as análises aqui presentes: *O que os setores dominantes fazem para continuar a dominar e para os dominados continuarem subjulgados à esta condição?*

Analisar as estratégias de dominação burguesa é um aspecto central para compreender os princípios encaminhados nas políticas públicas da educação – ademais, a constante coerção e a busca pelo consenso adaptam-se novamente ao trato dos profissionais da educação. As ameaça de redução salarial pela participação nas greves, a criminalização dos movimentos reivindicatórios da educação, o abuso policial sofrido pelos educadores manifestantes são importantes exemplos do papel coercitivo do Estado sob estes trabalhadores, tornando a escola pública um espaço “silencioso” o suficiente para ecoar a voz do capital.

Em crítica e superação à difusão das lutas economicistas propagadas por Bernstein, Lênin escreve sua obra *Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento* (2010), convocando os trabalhadores à construção de uma organização partidária, organicamente ligada ao movimento operário, e que pudesse impulsionar o avanço da consciência dos trabalhadores sobre a exploração de sua classe. Castelo (2010) apresenta o embrião das preocupações deste autor a respeito da luta pela hegemonia²¹ como função do partido operário:

Lênin enumera quatro funções primordiais do partido operário revolucionário: a organização, a agitação e a educação da classe trabalhadora e a propaganda da teoria marxista, estando todas elas agregadas em torno da luta política. *Dentre estas funções, algumas delas atuam claramente no âmbito da hegemonia, na busca da construção de uma concepção de mundo proletária capaz de desafiar, no plano das ideologias, a dominação do bloco de poder czarista/burguesa estabelecida até mesmo em uma sociedade oriental.* (grifos meus, CASTELO, 2010, p.37)

Com o objetivo de agregar à prática revolucionária um olhar para a análise das estratégias de dominação burguesas, Gramsci investiga no escritos de Lênin as estratégias dos setores dominantes para a construção da hegemonia de sua classe, e o movimento necessário às classes subalternas para superá-la. Luciano Gruppi apresenta a coerência entre as obras de Lênin e Gramsci na formulação do conceito de hegemonia:

Há, certamente, uma grande analogia de mentalidade e de método entre Gramsci e Lênin; há em Gramsci aquele mesmo sentido da especificidade histórica própria de Lênin; há o sentido da concreticidade dos processos, da importância do sujeito histórico, do partido, da consciência de classe, da iniciativa política e da teoria revolucionária (GRUPPI, [1978] 2000, p. 66 apud CASTELO, 2010)

²¹ Lênin reitera a necessidade da atividade teórica como um elemento central do seu plano na organização do partido revolucionário na Rússia com o objetivo de disputar-se a hegemonia dentro frações do movimento operário russo. O entrave teórico obstaculizaria a formação de uma estratégia e a organização dos quadros para o movimento revolucionário (CASTELO, 2010).

Gramsci torna-se o principal elaborador deste conceito na tradição marxista, que adquire centralidade em seu trabalho teórico. Porém a batalha pelo seu significado segue, em algumas vertentes, na tentativa de neutralizar a radicalidade de suas proposições no campo teórico e político, a partir de uma multiplicidade de sentidos não corroborados nos escritos originais (CASTELO, 2010).

Semeraro (1998), no que o autor caracteriza como uma interpretação radical do pensamento de Gramsci, reitera que Gramsci reivindica a tese marxiana do protagonismo dos sujeitos para a elaboração de uma nova hegemonia, em oposição ao economicismo a que se restringia grande parte das lutas dos trabalhadores, e enfatiza a necessidade de um progresso intelectual das massas para a organização da luta política:

Mais do que isso, para serem efetivas, as conquistas das classes subjugadas não podem se restringir às reivindicações econômicas, à produção e ao consumo material, mas devem inaugurar uma nova maneira de pensar, devem instaurar valores e relações sociais que promovam a participação, a criatividade, a responsabilidade, a construção de um conhecimento democrático que permite “um progresso intelectual de massa e não apenas de reduzidos grupos intelectuais” (Q 1385). Daqui se entende porque o sentido de “hegemonia” em Gramsci, além de prático-político, ‘representa um grande progresso filosófico e não puramente psicológico e moral’, pois visa à criação de novas dimensões gnosiológicas e científicas, ‘cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências, dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico (Q 1249-50)’ (SEMERARO, 1998, p. 7).

Segundo a interpretação que aqui expusemos a respeito de uma necessária análise de conjuntura, que capte o duplo movimento – da premente organização dos trabalhadores em prol de uma *nova hegemonia*, frente à incansável busca da burguesia pela *atualização de sua hegemonia*, traremos a perspectiva de que Gramsci opera uma divisão fundamentalmente metodológica dos conceitos de hegemonia e ditadura. Também nomeada pelo par “consenso e coerção”, Gramsci apresenta uma imbricação orgânica entre as faces do Estado Ampliado, a sociedade civil e sociedade política, embora tenham suas ações política privilegiem, respectivamente, aspectos distintos – “enquanto a primeira privilegia o uso do consenso através dos aparelhos privados de hegemonia, a segunda privilegia a coerção por meio dos aparelhos estatais coercitivos.” (CASTELO, 2010, p. 39).

1.2 - O movimento histórico e político de ressignificação ideológica do conceito de sociedade civil.

Tendo em vista a grande polissemia no conceito de sociedade civil, temos como objetivo traçar um breve panorama deste conceito. Partimos do pressuposto que as apropriações tendenciosas deste léxico suportam a introdução de particularismos provenientes do novo ideário burguês, de fulcro ideológico.

As ressignificações sofridas pelo conceito de sociedade civil são congruentes com a obra de autores clássicos da Teoria Política reivindicados pelo pensamento liberal com o objetivo de promover a naturalização da ordem social desigual e cindida em classes fundamentais. Os setores dominantes justificam a posição de cada indivíduo na economia por supostas diferenças de natureza humana que tornam uns mais aptos do que outros no mercado. Como parte fundamental da eternização das instituições burguesas, os clássicos do jurisnaturalismo são apresentados como pensadores que descobriram que a forma embrionária do Estado está a serviço da sociedade como um todo, pois instituído através de um contrato produzido entre os homens para que estes possam garantir sua segurança (de propriedade) e o cumprimento das relações contratuais (privadas) entre eles. A sociedade civil correspondente estaria separada de modo antitético do Estado, concebido como guardião dos direitos “naturais” dos proprietários.

Trabalhando com a hipótese de que Gramsci representa um novo ponto de partida para pensar a sociedade civil, revela-se, pelo contrário, que esta é indissociável da ordem econômica capitalista e de suas classes e que, por conseguinte, é formada precisamente pelo conjunto de organizações que elaboram e difundem as ideologias do Estado burguês.

Hegel introduz a necessidade da apreensão dos determinantes históricos de cada período que refletirão um determinado modelo de Estado e sociedade. Gramsci incorpora esta proposição hegeliana, defendendo sua importância na modernidade: a complexificação das relações de produção engendra uma significativa mudança no papel da sociedade civil que passa a funcionar como o “sistema de trincheiras da guerra moderna”(GRAMSCI, apud COUTINHO, 2007).

As “atualizações” do conceito de sociedade civil, propostas pelo pensamento hegemônico expressam a necessidade de ocultar as contradições produzidas pela intensificação planetária da exploração do trabalho operada pelas frações burguesas dominantes com o objetivo de retomar a taxa de lucro do capital. Ao tornar-se o campo da economia externo à sociedade civil, os conflitos deixam de incidir sobre as principais trincheiras da produção material e simbólica capitalista, possibilitando a coexistência de perspectivas liberais e pós-modernas. Supostamente democratizando a democracia, todos podem participar da sociedade civil, “resolvendo” os seus problemas imediatos.

O discurso da “corresponsabilidade social” pela educação pública vem adquirindo extraordinária ressonância em círculos sociais diversos, notadamente nas organizações sociais empresariais, organismos internacionais e até mesmo em sindicatos e movimentos sociais. Este estudo sustenta que as parcerias público-privadas abrem espaço ao capital a um novo

mercado sob o invólucro de sociedade civil (como a mitigação dos impostos das empresas financiadoras e a utilização das fundações de caráter social como uma estratégia de marketing altamente lucrativa). É de suma importância revelar as distorções impostas por um novo conceito de sociedade civil, de aparência “idônea” que tem seu fundamento nas entidades ditas filantrópicas, em que se fazem representar as ONGs e Fundações privadas. A institucionalização estatal da participação direta destas instituições na escola pública cria pressões sobre a autonomia da produção e socialização do conhecimento, substituída pela eficiência atribuída à gestão privada que supostamente difunde de modo pragmático as competências necessárias para a inserção do estudante no mercado.

A tentativa de produzir um breve *detour* teórico e político sobre o conceito de sociedade civil não é original, embora cumpra um importante papel de indagar uma progressiva apropriação deste léxico sob a direção das classes dominantes. Em um trabalho apresentado no segundo congresso da International Gramsci Society, Marco Aurélio Nogueira (2003) dedicou-se em tomar o conceito gramsciano como parâmetro para dialogar com as demais ideias de sociedade civil que hoje buscam se afirmar no panorama político e cultural. Este autor apresenta a tese de que o conceito de sociedade civil disseminou-se nas sociedades contemporâneas sob distintos vieses, como para imaginar a autonomia do cidadão ou para viabilizar programas de ajuste fiscal e desestatização, nos quais se convoca a sociedade civil a compartilhar encargos legal e tradicionalmente estatais. Embora esta tese apresente o mérito de sintetizar o debate da política no tempo recente sob a ótica de um conceito gramsciano, cabe problematizar a sua proposição de que a complexificação da sociedade civil impulsiona uma “retração” do Estado:

Hoje, vivemos em sociedades bem mais complexas e diversificadas, nas quais a organização dos interesses se reforçou enormemente, o associativismo se expandiu e adquiriu novas formas (a das ONGs, por exemplo), o mercado ganhou mais espaço e o Estado recuou. Há de fato uma grande pluralidade de movimentos, ações e organismos que se enraízam num terreno não propriamente regulamentado em termos estatais: que escapam, digamos assim, tanto da lógica operacional e dos controles do Estado quanto de suas fronteiras. (NOGUEIRA, 2003, p. 219)

A lógica inerente a esta leitura possibilita confusão a respeito da relação entre Estado e sociedade civil na obra de Gramsci. Guido Liguori (2004), em um seminário que tinha por objetivo criar leituras consensuais entre os leitores de Gramsci, desmistifica a interpretação errônea de que a complexificação da sociedade civil produziria um menor controle do Estado. Liguori aponta que o autor dos Cadernos do Cárcere apresenta uma concepção dialética da realidade; o Estado e a sociedade civil estão compreendidos através da síntese entre distinção e unidade, questão indispensável para uma leitura correta de sua obra. Portanto, indica que a

melhor apreensão deste par dialético é introduzida pelo conceito de “Estado Ampliado” (BUCCI-GLUCKSMANN, 1990). Este conceito, por um lado, aceita a relação dialética, do par unidade–distinção do Estado e da sociedade civil, e a necessidade de não suprimir-se qualquer um dos dois termos, por outro lado, também indica que esta unidade é sob a hegemonia do Estado burguês. Esta nota metodológica ajuda a equacionar a diferença entre as leituras simplistas e involucradas pela ideologia burguesa que afirmam que o incremento na participação da sociedade civil nas sociedades complexas provém de uma redução do Estado daquelas que propõe que o Estado Ampliado assume um novo papel na construção da hegemonia através dos seus aparelhos privados de hegemonia – como as “novas” formas de associativismo expostas por Nogueira – portanto é permeado por interesses particularistas das frações da sociedade civil da classe no poder e do Estado.

Gramsci foi capaz de prever as implicações teóricas e políticas provenientes dos “revisionistas” da relação entre Estado e sociedade civil de forma a ajustá-la às aspirações particulares de uma fração de classe. Como observa Semeraro (1998), Gramsci afirma que os principais “equivocos” nesta análise são de caráter economicista e liberal, ou de caráter organicista e totalitário. Os economicistas apartam o Estado da sociedade civil; esta possui autonomia e é guiada pelas leis econômicas “naturais”, enquanto aquele é sinonimizado ao governo, que tem a função de garantir o funcionamento da sociedade e da economia.²² Já os sistemas totalitários unificam Estado e sociedade civil numa tentativa de controle da vida nacional e de todas as manifestações sociais, através do consenso obtido pela força. Para pensador italiano, essas duas posições eram complementares. A identidade entre Estado e governo estabelecidas pelas teorias liberais situava o Estado como estrutura puramente jurídico-coercitiva, desconsiderando o desenvolvimento das forças sociopolíticas emergentes na história. Este “disfarce” de liberdade e de neutralidade abria o caminho para a fragmentação social e para a despolitização. A consequente distinção entre sociedade política e sociedade civil fornecia subsídio político-ideológico para a instauração de regimes totalitários, sobretudo nos períodos de acirramento da crise econômica capitalista.

A deslegitimação da existência das classes sociais empreendida pelos intelectuais orgânicos do capital, como o Banco Mundial, mas também por outras organizações da sociedade civil vinculadas ao mundo do trabalho, apregoa que no âmbito da sociedade civil existe uma aspiração de liberdade comum. O pressuposto para a liberdade política

²² Na obra de Gramsci, o Estado formulado pelo pensamento liberal é o “*veilleur de nuit*” ou guarda noturno”.

(sinonimizada aos direitos individuais) é a livre iniciativa econômica, formulação reivindicada como origem virtuosa do conceito de liberdade proveniente da tradição liberal:

Fomos aos poucos abandonando aquela liberdade de ação econômica sem a qual a liberdade política e social jamais existiu no passado. Embora alguns dos maiores pensadores políticos do século XIX, como De Tocqueville e Lord Acton, nos advertissem de que socialismo significa escravidão, fomos continuamente avançando em direção ao socialismo. (HAYEK, 1987, p.39)

Hayek é um dos principais proponentes desta asserção em “O caminho da servidão”, obra dedicada a discorrer sobre os “vícios sociais” produzidos pelos sistemas democrático e socialista, em que a igualdade de direitos é considerada a base concreta para a liberdade. Este intelectual exerceu notável influência no principal lócus universitário produtor do pensamento neoliberal, a Escola de Chicago, e dá fundamento à visão do Estado como o garantidor da liberdade da sociedade civil.

Guido Liguori (2004) alerta para um ‘erro teórico’ na compreensão da sociedade civil que projeta implicações substantivas: os liberistas e livre cambistas transformam a distinção metodológica entre sociedade política e sociedade civil em distinção orgânica, e define estritamente as atividades “típicas” destas esferas. Portanto, se a atividade econômica é função cumprida pela sociedade civil, o Estado não deve intervir na sua regulamentação; ora, mas também o liberismo é uma regulamentação estatal introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva.

O debate sobre a sociedade civil distancia-se progressivamente do que Gramsci apresentou como uma nova esfera do ser social, arena para as disputas políticas de classe. A partir de interpretações às avessas de Gramsci, sobretudo provenientes das leituras de Bobbio (atribuem ao campo da superestrutura o principal determinante da vida moderna) e de Habermas (em negação à centralidade do mundo do trabalho), autores de “intenções progressistas” passaram a defender a sociedade civil como principal âmbito da regulação da sociedade em contraposição ao Estado (MONTAÑO, 2011). Neste ponto manifesta-se a confluência entre os interesses destes e os liberais conservadores/ neoliberais. Na prática ambas visões conduzem à legitimação do caráter das contrarreformas do Estado, que se desonera com a questão social em prol da regulação cambial.

Os interesses articulados em torno da ressignificações contemporâneas do conceito de sociedade civil adquirem então um léxico específico: o *terceiro setor* seria o conjunto das organizações formais que compõe a esfera prioritária para a regulação das atividades sociais para além do Estado (primeiro setor, concebido como opressor e burocrático) e do mercado (segundo setor) que tem no lucro seu objetivo último. Então, os autores contemporâneos, sejam conservadores ou “progressistas”, dedicados a promover este “novo” conceito, promovem um

amplo debate sobre as potencialidades desta esfera que “escaparia” da trama privada de interesses e do papel intervencionista do Estado. Ou seja, a partir da adoção do modelo norte-americano dos “três setores”, promove-se uma tentativa de superação da distinção entre público e privado – o “público não estatal”. Apesar de não existir um mínimo consenso sobre a origem e sustento do termo terceiro setor, e de produzir-se a impressão ahistórica de autonomia na dinâmica dos setores, este é amplamente difundido sob uma grande polissemia, o que revela a natureza ideológica do conceito, sem interlocução com a realidade. (MONTAÑO, 2011)

Para não incorreremos no erro do distanciamento da realidade para a análise de conceitos ideologizados, voltaremos na seção seguinte a apresentar quem são os principais proponentes das políticas educacionais brasileiras e as instituições têm sido legitimadas para agir efetivamente no meio educacional público.

1.3 – As reformas educacionais brasileiras nos marcos do neoliberalismo: o protagonismo das instituições financeiras e sua inserção na educação pública

O conjunto de reformas educacionais materializadas primeiramente nos Estados Unidos e trazidas como um “modelo” para o Brasil tiveram sua estrutura erguida conjuntamente ao desenvolvimento do neoliberalismo, o que torna necessário tratar de algumas de suas características, não somente aquelas que articulam este sistema *em geral*, ou *em abstrato*, mas as que revelam a forma particular de incorporação da referida agenda neoliberal nos distintos países aqui abordados. A periodização deste estudo tem como principal referência a origem e ascensão do neoliberalismo, embora não exista uma maneira simples e única de fazê-lo, já que:

Um conjunto de transformações se superpõe, todas se influenciando mutuamente: tendência das mudanças técnicas e da rentabilidade estruturas de classe, formas do poder estatal, quadros institucionais, etc. O neoliberalismo define uma fase do capitalismo que possui características específicas sob todos esses pontos de vista. Mas, se esses traços são importantantes, nem todos definem o neoliberalismo enquanto tal. O que o define, para falar mais precisamente, é a reafirmação (e as formas) de um poder de classe. (DUMÉNIL e LÉVY, 2005, p. 86)²³

O processo que desencadeou a incorporação de um conjunto de políticas públicas para a educação prescritas pelo Banco Mundial foi uma resposta ao que se convencionou chamar de “crise da dívida” nos países do *Terceiro Mundo*. Este período marca a gestação de um

²³ In: CHENAIS, F. *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005.

conjunto de medidas em prol do “ajuste fiscal” que passa a impor mudanças de cunho regressivo para os direitos dos trabalhadores – desemprego, controle dos salários, redução do sistema de proteção social (DUMÉNIL e LÉVY, 2005).

Os países capitalistas dependentes, planejados economicamente para sucumbir perante o imenso volume de suas dívidas, firmaram por um conjunto de acordos de financiamento entre o Banco Mundial – suas trágicas consequências para a educação pública são objeto do estudo de Cardoso (2009). Identifica-se que as reformas educacionais dos países latinoamericanos passaram a ter uma figura central nestes acordos, generalizando a concepção que imputa a responsabilidade administrativa do sistema educacional ao âmbito privado. Estas políticas operavam através de uma intervenção direta do Banco Mundial na formulação da política interna dos países credores, inclusive influenciando na legislação desses países. Segundo a autora, quinze anos depois da implantação das políticas de financiamento do Banco Mundial nos países latinoamericanos, que implicavam em uma série de condicionalidades – as chamadas medidas de *ajuste estrutural* – para a obtenção do reescalonamento das dívidas públicas, impôs-se um endividamento ainda mais acentuado, além da desestruturação do setor público determinado por estas medidas:

Os países da América Latina entraram em franco declínio, com graves prejuízos para as suas economias, aumento da dívida, incapacidade de pagamentos, sem possibilidade de competitividade e crescimento, aumento dos déficits públicos, aumento da pobreza e a anulação dos serviços sociais. Tudo isso gerou a ‘década perdida dos anos 80’ (CARDOSO, 2009, p. 16 apud SOARES, 2000, p. 23).

Estas políticas de financiamento já foram objeto de estudos sistemáticos do IPEA e seus resultados largamente difundidos – segundo o trabalho de Soares (2000), os empréstimos que condicionavam tais políticas originaram acordos econômicos desvantajosos aos países mutuários e a dependência dos recursos de desembolso lento, e que só geraram um balanço positivo nos primeiros anos dessa política²⁴, tornando categórico este insucesso em que confere clara motivação à participação subalterna do Brasil nestes acordos:

Enfim, as justificativas para a contratação de recursos do BIRD - as de que estes são necessários e vantajosos - não foram confirmadas pelo estudo. Em outras palavras, o governo precisa se preocupar mais com a dívida gerada por esses empréstimos. À guisa de sugestão, para melhorar as condições de captação desses recursos, o país necessitaria implementar duas ações. A primeira é a de ajustar um mecanismo de

²⁴ “Em virtude de a metodologia ter definido o ano de 1980 como o marco inicial do relacionamento financeiro do Brasil com o Banco Mundial, era esperado que as transferências líquidas dos empréstimos fossem positivas nos primeiros anos, como de fato ocorreu de 1980 a 1986. Entretanto, não se esperava que a relação (proporção) entre os valores acumulados dessas transferências e dos empréstimos fosse tão pequena, uma vez que a maior proporção não superou 36% (no triênio de 1984/1986). Nesse último ano, por exemplo, o valor acumulado das transferências positivas não superou US\$ 3,1 bilhões, quando poderia ser bem maior, pois os empréstimos em efetividade somavam US\$ 8,6 bilhões. Apesar disso, a partir de 1987, a transferência líquida anual passa ser negativa [...]” (SOARES, 2000, p. 147)

seguro de variação cambial, para diminuir os pagamentos realizados pelo ajustamento cambial. A segunda é no sentido de negociar novas normas para os contratos. Entre as normas que podem ser negociadas, sugere-se considerar as seguintes: (i) a de que a amortização do empréstimo somente comece após o integral desembolso dos recursos; e (ii) a de que os valores pagos de abertura de crédito e de comissão de compromisso sejam parcialmente devolvidos ao país, quando ocorrer cancelamento dos recursos contratados. Assim, se ocorrerem atrasos e/ou cancelamentos, não somente os mutuários seriam penalizados com a elevação do custo efetivo, mas o Banco Mundial, solidariamente, assumiria a sua responsabilidade pelo insucesso do projeto. (SOARES, 2000, p. 37)

A compreensão sobre a chegada de *experiências provindas do exterior* ao Brasil requer um esforço de pensá-las como produto das transformações que inserem o modo de produção capitalista em um novo ciclo econômico e de todas as formas ideológicas nele engendradas na atualidade. Para tanto, tornam-se imprescindíveis à tarefa de modificação deste cenário a análise teórica da configuração destas políticas, desvelando sua função de constante reprodução da relações sociais de produção e desenvolvimento das forças produtivas requeridas para a manutenção do modo de produção capitalista.

Este trabalho é orientado pela perspectiva de que o Estado representativo moderno tem no poder executivo “um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia” (MARX e ENGELS, 1998 [1848] , p. 12) embora a complexificação do papel da sociedade civil e suas instituições imponham uma ampliação do Estado, como se verifica através da atuação direta do empresariado na produção de políticas públicas²⁵. Se os sujeitos das atuais reformas educacionais no Brasil e no mundo são os empresários, particularmente do setor financeiro, cabe entender a situação em que esta fração de classe passa a expressar particular interesse pela atuação no interior da escola pública e qual é a forma particular desta intervenção, sob uma estrutura legitimada pelo Estado.

Neste sentido, é necessário desvelar as estratégias do capitalismo em sua particularidade histórica; as contrarreformas promovidas pelo capital transformam à si próprio e o curso do seu tempo, o que torna as análises das novas formas de expropriação e do desenvolvimento do capital em si instrumentos de suma importância para a perspectiva da transformação social. Boltanski e Chiapello (2009) apontam para uma *crise da crítica do capitalismo*, na qual os movimentos sociais críticos ainda se encontrariam em atraso à análise da forma pós-fordista do capital. A crítica usualmente feita carecia de um novo olhar face à novas formas de organização do trabalho e das empresas, que abandonavam o modelo fordista

²⁵ No decorrer desta dissertação, serão oferecidos inúmeros exemplos deste obscurecimento das fronteiras entre o público e o privado, seja a partir de ordenamentos legais que promovem a atuação do empresariado na formulação de projetos e dos sistemas de educação pública ou da ocupação de cargos políticos pelos principais representantes do empresariado brasileiro.

de estrutura vertical (hierárquica) em prol das equipes articuladas em “ilhas”, geridas por metas e por projetos, “flexíveis”, com uma *autonomia* disfarçada, cerceada pelas frequentes *avaliações de mérito, qualidade e lucratividade* (paradigma da acumulação flexível). A crise da crítica desarticula as lutas dos trabalhadores: enquanto limita a necessária análise de conjuntura, abre-se espaço para a reorganização dos intelectuais orgânicos do capital e a difusão da ideologia burguesa ajustada ao novo ciclo econômico.

O setor econômico financeiro assume hoje em uma posição de centralidade no bloco de poder, mas estes não eram, até então, os líderes organizadores da hegemonia política que lhes é necessária. Ou seja, o Estado Maior ²⁶ da burguesia já está sendo ocupado pelo setor financeiro, mas este ainda não tem uma correspondente influência na organização da sociedade de acordo com as suas perspectivas, concepções e necessidades. Isso vai mudando, já no governo Lula, quando a Holding Itaú Unibanco S.A. ²⁷ passa ter um protagonismo maior na organização dos setores dominantes. É um movimento de harmonizar uma hegemonia econômica com uma hegemonia política – este movimento se materializa com a criação de “braços políticos”, os centros de pensamento (*think tanks*).²⁸

André Martins (2005) descreve o papel central destas organizações empresariais produtoras de ideologia na obtenção do consenso social aos padrões burgueses de racionalidade, desde o desenvolvimentismo de Vargas, em que se destacavam as organizações voltadas aos interesses da burguesia industrial nacional, até consolidação da hegemonia

²⁶ Tratam-se dos altos intelectuais urbanos (intelectuais orgânicos) da burguesia que “confundem-se cada vez mais com o Estado-maior industrial propriamente dito” (GRAMSCI, 2011, p. 22).

²⁷ Para uma compreensão aprofundada da trajetória das estratégias de atuação político-financeira do Itaú, ver [CAMARGO, P. O. *A evolução recente do setor bancário no Brasil*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009]. “Em 30 de outubro de 2008, o Itaú anunciou sua fusão com o Unibanco. A nova empresa, Itaú-Unibanco Holding (IU), será uma das vinte maiores instituições financeiras do mundo, a maior do Brasil e o maior conglomerado financeiro privado do Hemisfério Sul, de acordo com dados do final do terceiro trimestre de 2008 (Valor Econômico, 3/11/2008). Após a operação, a Itaú S.A. deterá 66% da IU Participações, enquanto o restante será detido pelos controladores do Unibanco (Reuters, 3/11/2008). O Itaú-Unibanco pretende recorrer a novas aquisições para crescer no crédito consignado e no exterior. [...] Com relação à atuação internacional, a nova instituição pretende ampliar sua atuação por meio de aquisições de bancos no exterior. Apenas de 5% a 6% dos resultados vêm das operações internacionais, que estão relacionadas, principalmente, a operações de apoio a empresas brasileiras no exterior, com exceção dos negócios na Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai, onde o banco possui redes locais, com operações de varejo. O objetivo do novo banco é elevar esse percentual (Valor Econômico, 10/12/2008) (CAMARGO, 2009, p.185).

²⁸ “Os think tanks [...] se caracterizam por sua produção de ideias pretensamente inovadoras e pela tentativa de influenciar a formação de opiniões e pensamento dos atores sociais, notadamente na formulação de políticas públicas. Essas instituições aglutinam pesquisadores multidisciplinares, dedicados a pensar soluções politicamente relevantes, aplicáveis a problemas concretos [...] podem ser confundidos com grupos de pressão com objetivos políticos, apesar de, não raramente, pretenderem ter um caráter pragmático e científico; [...] normalmente concentram esforços em amplas áreas de políticas públicas, ao passo que os grupos de interesse tendem a atuar em focos específicos.” (SILVEIRA, 2011, pp. 3/4)

burguesa nos anos 80 e 90²⁹. Neste caso, apresenta a relação entre os sindicatos patronais e as instituições da “sociedade civil” nacionais e internacionais para a reconstrução da legitimidade burguesa no período neoliberal. Estas instituições, a despeito dos seus diferentes patamares no arranjo de poder e do conflito entre interesses capitalistas, superaram a cisão no bloco de poder ocorrida durante o longo período de recessão econômica. Isto ocorreu após o esgotamento do modelo que emergiu durante o “milagre econômico”, período de individualismo do país a juros exorbitantes e grande tensão política pela deslegitimação do regime ditatorial. O autor dá destaque ao surgimento e ao reordenamento político das organizações dos setores dominantes no período. Frente à crise mundial, esgotava-se o discurso voltado ao paradigma taylorista-fordista nas instituições burguesas responsáveis pela produção de ideologias para o apassivamento social e de atualização da ideologia burguesa, que passam a renovar os mecanismos de “contenção social” mediante novas estratégias de pressão sobre classe trabalhadora. Assim, emerge o discurso da “responsabilidade social”, atrelado a um conjunto de ideias e ações não mais voltadas para a “filantropia” dentro de seus ramos específicos de atuação, mas para os problemas sociais de caráter genérico. Neste estudo, o autor apresenta como precursora na organização dos setores dominantes Confederação Nacional das Indústrias (CNI), atuante desde 1938. Em seu desenvolvimento recente o empresariado associado a esta tradicional entidade patronal articula-se em torno de novos centros de pensamento com grande protagonismo do setor financeiro – o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife), Instituto Ethos de Responsabilidade Social, Instituto Liberal.

Emerge a constatação de que o setor financeiro, protagonista e organizador dos principais “centros de pensamento”, vem demonstrando que para a sua hegemonia política é necessária uma maior presença na área educativa difundindo suas perspectivas de uma maneira orgânica e sistemática, por meio do Estado. Os novos moldes desenhados pela Reforma do Estado moldam e organizam esta esfera social com o objetivo de potencializar, intensificar e dar organicidade a essa forma de construção de uma hegemonia por meio dos centros de pensamento, mas também de seus “braços operativos”. Não podemos esquecer que a ideologia tem materialidade, não está no mundo hegeliano das idéias, ela se traduz

²⁹ Martins (2005) apresenta a trajetória de algumas organizações empresariais da indústria, tal como o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), enfatizando o momento em que estas entidades passam a associar-se à burguesia financeira, portanto, às orientações internacionais, em busca de um novo espaço nas relações de poder.

objetivamente como luta de classes. Existe uma série de aparatos que vai estruturar a ideologia dominante e um destes é particularmente importante: organizar os setores dominantes como classe, não apenas como classe em si, mas como classe para si. E para isso eles tem operado no sentido de criar coalizões que dão *liga* e esse movimento. Eles são funcionários do Estado Maior e dos seus centros de pensamento para operar, viabilizar, estruturar o projeto burguês de sociabilidade na sociedade: para isso nasce o *Todos Pela Educação*.

Em contraposição ao movimento burguês, que busca consolidar a hegemonia por meio da capilarização na sociedade civil, o movimento da classe trabalhadora está em disputar a educação pública que resgate a universalidade e o avanço da consciência dos estudantes. Retomamos a leitura de Gramsci resgatada por Coutinho (2007) a respeito de como deve situar-se a classe trabalhadora para tornar-se dirigente, frente ao então “novo” momento de participação da sociedade civil na esfera política - a classe trabalhadora não deve limitar-se a vislumbrar o controle da produção econômica, mas exercer sua “direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que, por essa ou aquela razão, desse ou daquele modo, se opõem ao capitalismo”. (COUTINHO, 2007, p. 36)

O estudo do legado teórico gramsciano foi de grande relevância para esta dissertação, permitindo a compreensão de que o par indissociável constituído pelas instituições formadoras do “corpo” do Estado (tratada metodologicamente como sociedade política) e as instituições da sociedade civil promove um incessante movimento para a atualização da hegemonia burguesa. Estas esferas do poder respondem às lutas dos trabalhadores a partir da coerção estatal e formação do consenso social. Esta coerção está materializada nas demissões dos profissionais da educação, nas ameaças e efetivo fechamento de escolas, na criminalização das lutas entre outras ações concernentes ao monopólio do poder estatal. Já a tentativa de obter-se o consenso em torno do modelo das reformas educacionais tem concretude na difusão das pretensas vantagens das escolas charter, em especial sob a face das fundações privadas, identificadas como “sociedade civil”, como: a gratificação dos professores, a divulgação para a comunidade de um maior “controle social” do processo educativo e o discurso da “qualidade” aferida por exames (em que as escolas charter supostamente apresentariam resultado superior). Verificaremos no capítulo seguinte como a coerção e o consenso balizaram as reformas educacionais estadunidenses e suas consequências reais para a desestruturação da educação pública americana.

CAPÍTULO II - História e debates sobre o modelo das escolas charter nos EUA: atualização da lógica mercantil na escola pública americana.

2.1 - Contexto da criação das escolas charter e os embates sociais

Nesta seção, apresentamos o modelo estadunidense das escolas charter, instituições geridas por entes privados a partir de verba pública, identificando as iniciativas concretas de implantação de programas que levam o mesmo nome no Brasil. Este modelo de gestão tem sido implantado nos EUA desde 1991 e tem ecos em projetos educacionais na América Latina³⁰, nas quais as entidades da sociedade civil são financiadas para administrar a educação básica pública. Portanto, estebelecemos o propósito de desenvolver uma síntese preliminar do debate promovido pelos educadores e especialistas sobre este modelo escolar nos EUA, já que a substituição de uma considerável parte das escolas públicas pelas escolas charter neste país gerou uma grande resistência da sociedade civil e de algumas jurisdições do poder público. As críticas abrangem a discriminação racial e social nestas instituições, além da desigualdade nos repasses para o financiamento das instalações escolares.

As escolas charter nos Estados Unidos são estabelecidas de acordo com leis de cada estado que dispõem sobre a criação e o funcionamento deste tipo de escola. Embora a formulação da lei charter seja uma tarefa específica da política dos estados, assim como a definição de “escola charter” no corpo de sua lei, todas essas escolas devem corresponder a uma definição federal para receber parte de um fundo público reservado para seu financiamento inicial e para avaliação. Porém, os critérios de elegibilidade das escolas para a aquisição de verba deste fundo público passam por outros marcos regulatórios que precisam ser conhecidos mais profundamente.

Estas escolas são construídas e geridas por entidades privadas, filantrópicas ou não, sob a base de escolas do sistema público, sob a tutela de parte do corpo docente ou de um grupo de pais, ou de novos espaços, geralmente cedidos do poder público para ONGs e empresas. A enorme difusão deste modelo nos Estados Unidos representa a institucionalização do protagonismo do setor privado na educação pública e a desresponsabilização do Estado pela educação básica. Esta mudança de paradigma é induzida pelo discurso da “autonomia” de pais e docentes, na escolha da escola e na elaboração do seu

³⁰ Escolas Charter nas privíncias Argentinas, o sistema de vouchers no Chile, Fundações educacionais brasileiras que levam o modelo charter para as escola públicas.

projeto pedagógico, e da eficiência da gestão privada (RUSSON, 2010), como legitimam as reformas do Estado, no contexto da reestruturação produtiva.

Nos EUA, a precarização do trabalho docente é uma dimensão alarmante do modelo *charter*. Os contratos de trabalho instituídos pelas leis estaduais nestas escolas indicam a tendência a generalização dos contratos privados, de professores não sindicalizados, embora afirme-se a *existência da possibilidade de optar por seguir os regimes laborais tradicionais*. Ou seja, a introdução das escolas *charter* é possível por meio das mudanças que incidem sobre a *gestão escolar*, mesmo que ainda hoje haja um grande tensionamento político a respeito da perda total dos direitos profissionais dos professores, protagonizado pelas juntas municipais e sindicatos trabalhistas (CICIONI, 1998).

Em sua estratégia de propaganda “social”, as escolas *charter* são divulgadas como aquelas supostamente capazes de promover a inclusão de jovens “carentes” provenientes de comunidades de altos índices de criminalidade e pauperização generalizada. Os resultados apresentados sobre a elevação das taxas de matrícula destes jovens nas escolas *charter* são difundidos como extremamente positivos e são convertidos em ferramentas de legitimação do discurso da *eficiência* e “*melhoria da qualidade*”.

Para uma compreensão mais ampla do debate estadunidense em torno do processo expansão das escolas *charter*, no bojo das reformas da educação básica neste país, cabe resgatar a sua história e o seu contexto no governo neoliberal de Obama, em particular nos seus nexos com as formas peculiares de privatização e ataque aos trabalhadores encampados por este.

Desde o início dos anos oitenta, os EUA diagnosticam uma crise educacional no país. Além do consenso generalizado sobre a má qualidade da escola americana entre pesquisadores da área, a posição rebaixada dos estudantes estadunidenses nos exames internacionais (última posição entre os países da OCDE) motivou a elaboração de numerosas e variadas reformas ao longo das últimas décadas, mas que frequentemente apresentavam uma mesma lógica. Apesar desta crise educacional estar intimamente relacionada à desresponsabilização dos governos pelo provimento da escola básica pública, desdobrando-se nas cada vez mais precárias estruturas das instituições escolares e na desvalorização dos professores, as reformas responsabilizam aos professores e seus métodos e à rigidez da estrutura das instituições públicas por esta crise. Assim, as reformas educacionais incidiram sobre dois distintos eixos: as que têm como alvo as questões pedagógicas - métodos de ensino, currículo, duração do ano letivo, práticas disciplinares, formação de professores - e aquelas centradas em questões estruturais e institucionais. Neste segundo tipo de reforma

procura-se “diversificar” a oferta educativa da educação pública, ou seja, incentivar o crescimento do ensino privado e criar formas de mercantilização do ensino público sob a justificativa de “busca por modelos organizacionais mais eficazes” e da introdução de mecanismos de controle e concorrência entre as instituições. (CICIONI, 1998)

A crise econômica de 2008 levou a um corte de custos nos gastos sociais ainda maior, incidindo sobre a educação pública americana com a demissão massiva de professores (aproximadamente 40.000 empregos em 66% dos distritos do país). Adicionando-se às condições já degradantes da escola americana de superlotação e falta de materiais essenciais, a taxa de “fracasso escolar” (isto é, abandono e repetência) na escola de nível médio aumentou em 30% e em 50% nas principais capitais. (RUSSON, 2010)

O discurso sobre a crise tem sido útil ao governo Obama, que acelera a agenda neoliberal da educação para além do *No Child Left Behind* (NCLB)³¹ (Nenhuma criança deixada para trás), programa educacional do governo George W. Bush. Esta política possuía três principais eixos: 1) a avaliação de professores segundo os dados provenientes de testes padronizados, 2) fechamento e “reconstituição” das escolas prestes a falirem e a expansão gestão privada, através das escolas charter e 3) a padronização dos currículos e a extensão da jornada escolar. Esta agenda é sustentada pelo capital financeiro de Wall Street, democratas, republicanos e por muitas organizações sem fins lucrativos. Em suma, o projeto educacional iniciado por Bush tem fortes marcas de continuidade no governo Obama e amplo apoio das frações burguesas.

As escolas charter então criadas, podem ser objeto de uma “gestão compartilhada” em que o poder público e a fundação privada mantenedora participam com o financiamento e com os critérios de funcionamento. A contrapartida para acesso ao financiamento privado se dá nos marcos da precarização do trabalho dos professores e no aumento da segregação dos estudantes trabalhadores, tal como expresso no projeto da fundação Bill and Melina Gates, que patrocinou em 2 bilhões de dólares um projeto de reforma da escola pública americana impondo-as um conjunto de metas. Dentre estas, pressupõe-se a) substituir as escolas públicas pelas “escolas de contrato” que seriam, em sentido amplo, as escolas charter; b) à eliminação de quase todas as competências dos conselhos escolares locais; c) retirar as pensões e cortar benefícios de saúde dos professores e d) obrigar todos os alunos do segundo ano do ensino

³¹ Lei pública 107–110/Janeiro de 2002. Este é o *título curto* para o Ato intitulado “To close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind” (Pela diminuição da diferença de êxito escolar com controle, flexibilidade e escolha, então nenhuma criança é deixada para trás), instituído em 2002 pelo governo George W. Bush.

médio para realizarem um exame com base em 12 disciplinas, e que, em caso de insucesso, encerra a educação daqueles que não o conseguiram passar no exame se superarem a idade de 16 anos completos (RUSSON, 2010).

A transposição de experiências como a proposta pela Fundação Bill & Melina Gates, as conclamadas “experiências provindas do exterior”, é uma prática largamente adotada para a elaborar-se políticas públicas no Brasil, geralmente justificada pelo *sucesso* de sua aplicação no país de origem. O panorama das políticas públicas para a educação brasileira revela, ao contrário, a adoção de políticas públicas inspiradas na década das reformas educacionais mais controversas dos governos estadunidenses (FREITAS, 2012a, 2012b).

A atual política educacional de maior vulto nos Estados Unidos, a NCLB (*No Child Left Behind*), tem sofrido inúmeras denúncias que indicam a falência dos métodos e concepções de educação presentes nestas reformas, e ainda os péssimos resultados a respeito da segregação social e racial dos jovens estudantes das escolas públicas, problema crônico neste país que se propunha reduzir com a referida política. A respeito dos impactos sobre o currículo e o ensino perante o NCLB, são recorrentes os depoimentos dos professores³² sobre “*excesso de testes, estreitamento do currículo, ensino focado nos testes, fraudes e outras formas de corrupção*” (GUISBOND, NEILL & SCHAEFFER, 2012).

Gillian Russon, professor da Universidade de Los Angeles e ativista, enfatiza a opinião de Naomi Klein em seu livro “*A doutrina de choque: o crescimento do desastre capitalismo*” sobre como os tempos de crise vêm sendo utilizados pra alavancar as políticas neoliberais. Klein mostra que as políticas neoliberais envolvem não só a venda de empresas públicas para a iniciativa privada, mas também o aumento das parcerias dos governos com o setor privado, que agem como contratantes e recebem fundos para o provimento de serviços essenciais. Este autor também apresenta que não só os educadores do campo tradicionalmente crítico vêm empreendendo esforços para argumentar contra a agenda educacional do governo Obama: Diane Ravitch foi secretária-assistente de educação no governo do presidente Bush e nomeada para o Conselho Nacional de Avaliação de Administração sob mandato do presidente Bill Clinton. Inicialmente defensora da NCLB, das escolas charter, dos testes padronizados, e do livre mercado para a melhoria das escolas, publicou um livro que critica a

³² “Em dezembro de 2011, Common Core (Tronco Comum, 2011) publicou os resultados preliminares de uma pesquisa por questionário aos professores: 66% disseram que o foco da NCLB na matemática e na leitura tem reduzido significativamente o tempo dedicado à arte, às ciências e aos estudos sociais. Outros relatórios mostram que muitas escolas estão diminuindo o recreio para aumentar o tempo dedicado a preparar testes, mesmo com crianças mais novas.” (GUISBOND, NEILL & SCHAEFFER, 2012, p.9)

mentalidade da política NCLB, na qual as escolas funcionam como empresas e a concorrência entre os alunos é mais valorizada que a colaboração.

A autora narra como os distritos escolares de Nova York a San Diego estão passando por “choques” dos reformadores que mercantilizam a educação pública e estabelecem forte controle sobre a comunidade escolar, usando modelos corporativos para disciplinar os seus professores. Propostas como estas são corroboradas através do discurso de Obama nas políticas educacionais dos Estados Unidos, sob uma ótica explicitamente neoliberal.

O presidente norte americano retoma nestas reformas educacionais os conceitos e proposições do relatório *Uma nação em risco*, produzido por David Gardner no governo Reagan, que exhibe como principal diretriz a mudança da ênfase da educação americana da *equidade* para a suposta “*excelência*”. Este documento imputa a responsabilidade do fracasso da educação pública americana às escolas individuais e aos professores, não mais às políticas educacionais do governo. Outro diagnóstico descrito neste relatório, referenciado na teoria do capital humano, afirma a tendência da diminuição da “competitividade internacional da força de trabalho” estadunidense devido à educação precária³³.

A preocupação explícita do governo americano de educar para a produção de mão de obra competitiva desvela a condição primordial para o capital, que é o barateamento do custo da força de trabalho descrita por Marx através da formação de um *exército industrial de reserva*. A formação de trabalhadores qualificados excedentes gera a competição por um reduzido quadro de vagas nas empresas e pressiona negativamente seus salários e direitos. Particularmente no caso americano cabe investigar a alteração do perfil da mão de obra “sobrante”, já que com a mudança das plantas industriais de inúmeras indústrias americanas para a China, a degradação da qualidade dos postos de trabalho caiu muito, a partir da sua intensificação e precarização. Portanto, além da formação de trabalhadores qualificados tornar-se condição econômica necessária a reprodução do capital americano, torna-se ainda mais imprescindível a internalização de que existem alguns atributos necessários para que o trabalhador possa ingressar no mundo do trabalho, ligados a sua competência individual.

Com o objetivo de esclarecer publicamente os principais mecanismos das reformas que integram a NCLB, Guisbond, Neill & Schaffer (2012) analisam o resultado dos dez anos

³³ No primeiro grande discurso. Discurso de Obama sobre a educação, afirma: " Os estudantes da educação intermediária de Singapura superam a performance dos nossos na proporção de 3 para 1... É hora de preparar cada criança, em toda a América, para a concorrência de qualquer trabalhador, em qualquer lugar do mundo". Discurso publicado na reportagem: “Observações para o Gabinete Hispânico de Comércio”. New York Times, 9 de março de 2009 (RUSSON, 2010).

desta principal política educacional estadunidense, fundamentada no fracassado binômio “testar e punir”. Para tanto, revelam como os testes padronizados fazem parte dos arranjos financeiros entre governos federal e estaduais: ao passo que o governo dos estados tem em mãos os resultados dos testes padronizados de todas as escolas de seu escopo, devem aderir “opcionalmente” ao Programa de isenções do governo e a lei Help do Senado, de iniciativa do governo federal. Ambas “opções” são fundamentadas no acesso condicional à verba pública.

Este modelo é um dos principais pilares que definem as *políticas públicas de responsabilização*: a imposição às escolas, através do poder público local, da adesão obrigatória a reestruturações de ordem privatista, para que esta esfera estadual do governo tenha acesso ao Programa de Isenções e à Lei *Help* do Senado.

Estes programas são apresentados como alternativas para a “recuperação” das escolas com o resultado deficiente e induziram os administradores destas políticas a centrar esforços apenas em um reduzido número de escolas. A intervenção dos governos passaria a restringir-se àquele percentual considerado “prioritário”, às escolas de cada estado que apresentaram os 5% piores resultados nos exames estaduais e nacionais. Segundo os autores esta política:

“Os estados que receberam isenções devem centrar os esforços de recuperação em apenas 5% dos estabelecimentos, as assim chamadas escolas “prioritárias”, que têm os piores resultados. Nos 10% acima (as escolas em “foco”), as intervenções visam os grupos de alunos com performance mais baixa, e que poderiam se aproveitar das opções de transferência e monitoramento que não surtiram efeitos na NCLB. Do mesmo modo, o projeto de lei Help do Senado determina intervenções nos 5% inferiores das escolas definidas com base nos resultados nos testes ou, para o ensino médio, nas taxas de formaturas. Esse aceno para a capacidade limitada dos estados leva em conta uma pequena dose de realidade. Contudo, as alternativas para remendar o programa de isenções vinculam-se estreitamente à NCLB, pois incluem a reabertura como charter schools, a substituição da maioria ou da totalidade do pessoal, a entrega da governança a uma entidade externa, ou “qualquer outra reestruturação de peso”. (GUISBOND, NEILL & SHAEFFER, 2012, p. 421)

A abertura das escolas charter em substituição das escolas públicas de baixo desempenho materializam ações focalizadas na educação pública estadunidense: as escolas públicas da periferia seriam consideradas aquela em que os professores tiveram insucesso, em geral frequentadas por estudantes descendentes de migrantes e negros e que portanto precisam passar por uma mudança de “gestão” - a focalização, nesse prisma, é realizada em nome da chamada inclusão social.

A pretensão deste trabalho, ao iniciar a compreensão da lógica da atual reforma da educação nos Estados Unidos, é oferecer ao leitor meios para a crítica dos processos semelhantes que vêm ocorrendo na educação brasileira. Veremos a seguir que um dos principais eixos da incorporação dos elementos das reformas estadunidenses no Brasil e na América Latina como um todo segue a lógica gerencial da *teoria da responsabilização*.

2.2 – Os reformadores empresariais da educação: a “teoria da responsabilização” na interface das políticas educacionais do Brasil e dos Estados Unidos

Perante estes ataques à educação estadunidense e a chegada solapante destas políticas ao Brasil, os educadores que compreendem a educação como uma ferramenta para a emancipação da classe trabalhadora seguem a produzindo conhecimento crítico às práticas “importadas” apresentadas como soluções milagrosas. Com o objetivo de trazer à tona o tema ainda pouco explorado da incorporação brasileira dos preceitos e métodos presentes nas reformas educacionais dos Estados Unidos, Luiz Carlos de Freitas organizou um dossiê³⁴ reunindo alguns trabalhos recentes; são apresentados os pilares do que o autor descreve como as *Políticas públicas de responsabilização na educação*. São oito artigos de intelectuais empenhados em desvelar os discursos e ações dos *reformadores empresariais*³⁵ brasileiros que sustentam a ideia de que a falência da educação brasileira é um problema do âmbito da *gestão* que deve ser corrigida com inspiração e a presença direta do *setor privado* e do *terceiro setor*, capaz de desenvolver programas *focais* em especial nas áreas *pobres*, que aumentem a *eficiência e qualidade* da educação brasileira.

Em trabalhos anteriores ao avanço tão explícito da privatização da educação americana, Freitas (1992; 1995) já vinha sublinhando a retomada do tecnicismo sob a face de uma “teoria da responsabilização”, a que denomina “neotecnicismo”: de caráter meritocrático e gerencialista, dá demasiada ênfase nas expectativas dos resultados nos exames padronizados, no controle da força de trabalho a partir de bônus e punições e se encontra ancorada nos princípios da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas. Estas concepções passam a hegemonizar as políticas educacionais contemporâneas nos EUA, “exportadas” para seus países de influência latinoamericanos, notadamente, Chile, Argentina e Brasil.

Freitas (2012a) dedica-se continuamente em sua obra a expôr as principais estratégias utilizadas pelos reformadores empresariais para instituir os mecanismos de mercado para a

³⁴ FREITAS, L. C. Apresentação. *Dossiê: "Políticas públicas de responsabilização na educação"*. XIMENES, S. B. *Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação*. FREITAS, L. C. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. GUIBOND, L.; NEILL, M.; SCHAEFFER, B. *A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político?* KARP, Stan. *Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência*. FERRÃO, M. E. *Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão*. AFONSO, A. J. *Para uma concetualização alternativa de accountability em educação*. Educação e Sociedade, mai-jun. Campinas, 2012.

³⁵ Em nota, Freitas (2012a) indica que a expressão *reformadores empresariais* da educação tem sido utilizado em referência aos “Corporate reformers”, empresários norteamericanos engajados na venda dos serviços educacionais, termo criado pela pesquisadora Diane Ravich (2011, apud FREITAS, 2012a).

definição das políticas educacionais, apresentados como “eficientes e eficazes”. O autor indica que estes empresários apropriam-se da tríade “responsabilização, meritocracia e privatização” que constituem as chamadas “políticas públicas de responsabilização na educação”. Valem-se de um suposto “expertise” no campo administrativo para assumirem o papel de novos sujeitos para tratar dos assuntos da educação do país. Freitas (2012a) depreende do discurso de Viviane Senna – presidente do Instituto Ayrton Senna, integrante do Todos Pela Educação – o exemplo de como a iniciativa privada tem se propagado como o setor social supostamente adequado para empreender as reformas educacionais no Brasil:

Novos atores estão se constituindo, entre eles movimentos organizados financiados por empresários, fundações privadas, institutos, organizações não governamentais (ONGs) e até mesmo uma nascente indústria educacional procura firmar-se em meio a este cenário. Tais atores alegam ter soluções mais diretas e objetivas para as questões educacionais do que os educadores profissionais, e isso tem levado a uma disputa de agendas entre estes e os reformadores empresariais da educação. Para os últimos, a lógica do mercado e seus princípios constituem-se em uma “teoria da organização” que acumula resultados positivos na gerência da iniciativa privada e, portanto, deveriam ser a base das reformas educacionais no Brasil (FREITAS, 2012a).

Sob um argumento muito semelhante ao de Obama e Reagan, quando reafirmam a necessidade de investimentos na educação para aumentar-se a competitividade da força de trabalho³⁶, Aloízio Mercadante (2011) apresenta em seu discurso de posse como ministro da Educação uma preocupação com o papel da educação para inovação tecnológica e para a melhoria da competitividade do Brasil no mercado. Freitas (2012a) contrapõe esta visão às aspirações dos educadores profissionais comprometidos com a formação educativa:

“[...] do ponto de vista de seus compromissos formativos com a juventude, [a educação] não pode ter na economia seu único determinante. Ao ser aprisionada na lógica empresarial, a educação perde sua dimensão de um bem público mais amplo, cujos horizontes devem ser um projeto de nação.” (FREITAS, 2012a, p.1)

Luiz Carlos Freitas (2012b) explicita a mercantilização da educação estadunidense da qual participam os reformadores empresariais. Para este fim, localiza a importância de observar o mecanismo de desenvolvimento das políticas de responsabilização nos Estados Unidos, por meio das legislaturas estaduais. Mostra que, a partir de dois estudos de Emery (2002 e 2005) é revelado que os diretores executivos das empresas, reunidos em mesas redondas de negócios produziram um consenso. Todas as legislaturas estaduais deveriam aprovar uma legislação que impusesse os seguintes itens: educação focada nos resultados, aumento do nível de expectativa sobre os alunos, recompensas e sanções às escolas por seu resultado, aumento das responsabilidades de decisões ao nível da escola e a criação de meios

³⁶ Cf. p. 43, nota 32.

para a consecução desses objetivos a partir da (con)formação dos profissionais da educação. A evolução destas redes de empresários (incluindo todas as modalidades de associações privadas) foi tão robustecida durante a década de 90, que, em 2000, conseguiram pressionar 16 assembleias legislativas estaduais para a aprovação de três itens prioritários de uma agenda constituída com objetivo de promover os testes padronizados. Este estudo destaca os principais integrantes desta rede estadunidense: Education Trust, Annenberg Center, Harvard Graduate School, Public Agenda, Achieve, Inc., Education Commission of the States, The Broad Foundation, Institute for Educational Leadership, os laboratórios regionais financiados pelo governo federal e grande parte dos conselhos editoriais dos jornais.

De forma correlata, a participação destes novos “atores” é caracterizada por Mónica Pini (2003), pesquisadora da Universidad Nacional de San Matín, província argentina em que a difusão das escolas charter tomou grandes proporções. Em sua obra “Escuelas charter: un discurso que vende”, autora apresenta algumas das estratégias dos “defensores do modelo de mercado” para influir diretamente na escola pública – por meio da atuação direta das associações de colaboração e patrocínio, da criação, por parte das grandes corporações, das já mencionadas Mesas Redondas de Negócios (Business Roundtables) para abordar temas das reformas educativas a nível nacional e estadual e da participação de câmaras de comércio locais em temas educativos.

Nesta obra, Pini oferece um conjunto de sínteses a respeito das estratégias políticas e de marketing que envolvem a redefinição do “público” nas escolas corporativas (similares à escolas charter estadunidenses). A auto-caracterização das “escolas públicas corporativas” de San Martín demonstrada pela autora tem apresentado grande regularidade discursiva frente à indicação da necessidade de incorporação dos princípios gerenciais para a transformação da educação, embora, na prática estas escolas funcionem como escolas privadas, livres de controle público, no entanto, com financiamento público. Pini apresenta em suas conclusões um quadro com as disparidades entre este conjunto de princípios anunciados e o que estes de fato representam:

Quadro 1 - Uma versão diferente das práticas das escolas corporativas (PINI, 2003, p.178, traduzido)

O QUE AS ESCOLAS COORPORATIVAS DIZEM QUE FAZEM	O QUE A ESCOLAS COORPORATIVAS FAZEM
<ul style="list-style-type: none"> Inovar na educação 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar programas já implementados nas escolas públicas. Não inovar. (Apple, 2000; Berliner e Biddle, 1995; Kolbert, 2000; Olson, 2000, Rothstein, 1998; Stuart Wells et al., 2000)
<ul style="list-style-type: none"> Atender as necessidades dos 	<ul style="list-style-type: none"> Atender as necessidades educativas das companhias: gerar

estudantes e das comunidades	sistemas educativos centralizados, com organização e currículos uniformes. Segregar. (Cobb e Glass, 1999; Cobb, Glass e Crockett, 2000; Harris Bowman, 2000m; Horn e Miron, 2000, Miron e Nelson, 2002; WestEd, 1999; Wong et al., 2001)
<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar a eficiência e a efetividade do gasto 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar a burocracia por um lado e o trabalho voluntário de pais e docentes por outro. Problemas financeiros. (Advantage, Tesseract). Não há evidência da redução real de custos (Henig et al., 1999).
<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de decisões no nível da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decisões centralizadas, estrutura hierárquica, operações em escala (Mander, 1997; Van Gelder, 2001).
<ul style="list-style-type: none"> • Bom ambiente de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excesso de trabalho, jornada mais extensa, menores salários, ausência de sindicatos (Cobb, Barden et al., 2000; Henig et al., 1999; Horn e Miron, 1999; Stuart Wells et al., 2000; WestEd, 1999).
<ul style="list-style-type: none"> • Professores experientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • A investigação mostra que uma alta porcentagem de docentes são mais jovens e menos experientes que os professores das escolas públicas (Morando Rhim, 2001; Miron e Nelson, 2002; Stuart Wells et al., 2000).
<ul style="list-style-type: none"> • Excelência acadêmica e melhores resultado nas provas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A investigação não mostra que os estudantes obtém melhores resultados comparados com os das escolas públicas dos mesmo distritos. (Henig et al., 1999; Horn e Miron, 1999; Miron e Applegate, 2000; Miron e Nelson, 2002; Stuart Wells et al., 2000, WestEd, 1999)
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade pública. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confidencialidade corporativa (Llyod, 2000; Ruppert, 2000)
<ul style="list-style-type: none"> • Transformar a educação pública. 	<ul style="list-style-type: none"> • Privatizar e lucrar com a educação pública, em alguns casos introduzindo valores cristãos nas escolas públicas.

Os princípios anunciados pelas escolas corporativas são contrapostos por análises produzidas pelos principais pesquisadores que investigam as reformas educacionais dos Estados Unidos e da Argentina. As disparidades entre o discurso da “transformação” da educação e o seu caráter notadamente privatista são corroboradas por Luiz Carlos Freitas (2012b), que sob um esforço de síntese do debate estadunidense sobre os pressupostos das reformas educacionais em curso, transcreve as conclusões listadas na obra de Ravitch (2011 apud FREITAS, 2012) sobre as distorções causada pelas políticas de meritocráticas e de responsabilização dos professores e escolas, esvaziadas pedagogicamente, a serviço do grande capital:

- ✓ É pouco provável que as políticas que nós estamos seguindo hoje melhorem nossas escolas. Ao contrário, muito do que os formuladores de política demandam hoje muito provavelmente tornarão as escolas menos eficazes e podem futuramente rebaixar a capacidade intelectual de nossos cidadãos.
- ✓ Os fundamentos da boa educação são encontrados na sala de aula, em casa, na comunidade e na cultura, mas os reformadores de nosso tempo continuam a procurar por atalhos e respostas rápidas.
- ✓ Nossos problemas educacionais são função de nossa falta de visão educacional, não um problema de gestão que requer o recrutamento de uma armada de consultores de negócios.

- ✓ Nossas escolas não vão melhorar se funcionários indicados se intrometem no território pedagógico e tomam decisões que apropriadamente deveriam ser tomadas por educadores profissionais. O Congresso e legisladores estaduais não deveriam dizer a professores como ensinar, mais do que eles dizem aos médicos sobre como realizar uma operação.
- ✓ Nossas escolas não melhorarão se nós continuarmos a focar somente o ensino de matemática e leitura enquanto ignoramos os outros estudos que são elementos essenciais da boa educação.
- ✓ Nossas escolas não melhorarão se nós focarmos exclusivamente nos testes para como meio para decidir o destino de estudantes, professores, diretores e escolas.
- ✓ Nossas escolas não melhorarão se nós continuarmos a fechar escolas nas comunidades em nome da reforma.
- ✓ Nossas escolas não melhorarão se nós as introduzirmos no mágico mundo do mercado. Mercados têm ganhadores e perdedores.
- ✓ Nossas escolas não melhorarão se as escolas charter continuarem a sugar das escolas públicas regulares os alunos mais motivados e suas famílias nas comunidades mais pobres.
- ✓ Nossas escolas não melhorarão se esperamos delas que atuem como empresas privadas, lucrativas. Escolas não são negócios, elas são um bem público. O objetivo da educação não é produzir altas pontuações, mas educar as crianças para serem pessoas responsáveis com pensamento bem desenvolvido e bom caráter. Não se deve esperar que as escolas produzam lucro na forma de pontuações de valor agregado.
- ✓ Nossas escolas não vão melhorar se nós a usarmos para todo e qualquer propósito (...) As escolas devem trabalhar com outras instituições e não substituí-las.
- ✓ Se nos queremos melhorar a educação, nós antes de tudo temos que ter uma visão do que é uma boa educação.
- ✓ O objetivo da avaliação não é identificar escolas que devem ser fechadas, mas identificar escolas que precisam de ajuda.
- ✓ O mercado não é o mecanismo correto para (...) fornecer educação pública. (FREITAS, 2012b)

A formação proposta no modelo escolar estadunidense representa, portanto, o estreitamento da formação intelectual dos jovens, que Gramsci (2011) indica como uma formação unilateral e pragmática, voltada para os interesses imediatos da classe que a concebe. O autor aprofunda esta discussão no bojo da função da formação acadêmica de intelectuais nas sociedades modernas, uma formação que dá ênfase à produção de intelectuais do tipo urbano, que além de atuarem como verdadeiros motores na produção de novas tecnologias diretamente relacionadas ao capital, incorporam e defendem seus valores:

Os intelectuais urbanos em sentido estrito são cada vez mais formados nas escolas de nível superior, com sua formação direcionada para a produção científica e tecnológica do conhecimento necessário à reprodução ampliada do capital. Estreitam-se as relações entre educação e produção. O especialista prepara-se para ocupar os postos de mando na produção, na aparelhagem estatal cada vez mais complexificada e na sociedade civil que amplia e diversifica consideravelmente sua organização. Enfim, cada vez mais, os intelectuais atuam na defesa da ordem instituída. Transformam-se, pois, majoritariamente em “prepostos” da burguesia para o exercício de funções subalternas de hegemonia social e governo político. (Gramsci, 2011, v. 2, p. 2)

Com o deslocamento da educação pública como uma atividade a ser operada em sintonia com o chamado *livre mercado* e a naturalização da parcelização do conhecimento

problematizada por Gramsci, operada há tempos nas universidades, a principal tendência da agenda educacional americana atual é o enfraquecimento da escola pública, dos sindicatos de profissionais de seus trabalhadores e dos conselhos escolares locais. A procura bilateral entre gestores públicos e fundações privadas se desdobra em acordos que envolvem um montante financeiro que supera os gastos públicos investidos em educação e dá centralidade a este tipo de ação.

O avançado desenvolvimento da reforma educacional orientada para o mercado nos Estados Unidos e a explícita inspiração deste modelo para a rede estadual de Pernambuco exige uma intensa vigilância pelos defensores da escola pública. Vimos que o modelo das políticas de responsabilização tem desestruturado as carreiras dos trabalhadores da educação devido às demissões massivas, ao fechamento de escolas consideradas “abaixo do padrão de qualidade”, à introdução dos princípios gerenciais que difundem a lógica empresarial nas escolas públicas e à atuação direta dos empresários na difusão de conhecimentos precários, através de materiais didáticos e guias de aprendizagem produzidos por entidades privadas. Em Pernambuco, veremos que a pretensão do empresariado é a mesma: no capítulo III, que versa a respeito da a legislação privatista que constitui este modelo no Brasil e no capítulo IV a que temos notícias dos princípios encaminhados nestas escolas através dos discursos dos representantes do Movimento Todos pela Educação e seu principal intelectual representante, a Fundação Itáú Social.

CAPÍTULO III - A Reforma do Estado e seus desdobramentos materiais e discursivos nas reformas da educação pública

Neste capítulo, indicaremos os mecanismos da burguesia e do Estado brasileiros para a realização da agenda neoliberal mundial no que diz respeito às reformas que promovem a mudança do papel do Estado. A forma particular utilizada pelos governos dos países capitalistas dependentes assumem a agenda em curso não é passiva – ao contrário do que sustentam muitas análises de cunho crítico – mas produtora ativa de inúmeros ordenamentos legais e infralegais para a efetivação dessas reformas. Portanto, em uma investigação que pretende compreender o sentido das reformas educacionais torna-se imprescindível buscar os mecanismos legais e políticos de recontextualização das “linhas mestras” presentes nas prescrições internacionais. Leher, em crítica aos mecanismos tradicionais de análise das políticas públicas, adverte:

A imagem é que as políticas neoliberais dos governos têm origem externa e os governos seguem aplicando passivamente essas medidas, desconsiderando que estas são recontextualizadas em virtude de dimensões históricas, políticas, econômicas, culturais etc. A agenda bancomundialista está sendo implementada pelas frações burguesas locais que a opera ativamente. Não se trata de mera aplicação de um dado receituário, mas de uma ativa recontextualização da agenda, considerando aspectos históricos, conceituais e correlação de forças. Ignorar que o aprofundamento do capitalismo dependente somente é possível com o protagonismo das frações burguesas locais é um erro teórico que provoca pesadas consequências políticas e estratégicas como a circunscrição do campo de análise ao Estado-nação. (LEHER, 2010, p. 372)

Fontes (2010) indica que em tempos de crise de poder das frações dominantes – tal como se encontrava a burguesia no período pós-ditadura civil militar, devido à complexificação das lutas dos trabalhadores – a solução para o restabelecimento da hegemonia das frações burguesas locais é o aprofundamento dos vínculos de dependência com os países capitalistas centrais. Este processo de recuperação da legitimidade da classe no poder teve novo ascenso no governo Cardoso, estendendo-se pelos dois mandatos de Lula – aprimorado pelo amplo apoio dos trabalhadores e foi capaz de manter o predomínio da burguesia no âmbito nacional por meio da difusão de disposições ideológicas democráticas representativas, através do típico enquadramento das reivindicações populares.

Porém, a fragilidade das frações burguesas brasileiras locais provém historicamente mantêm tradições truculentas e não estabelecem diálogo com as massas, sujeitando o poder a constantes crises de governabilidade. Por isso, na última década, muitas políticas de Estado estão articuladas com uma ampla rede de convênios no âmbito da sociedade civil (FONTES,

2010) como forma de obter-se o consenso social. Simultaneamente, a extensão desta apreensão popular positiva da “sociedade civil” para as fundações privadas mantidas pelo empresariado encontrava-se a serviço de uma burguesia que passava a requerer maior volume de recursos, além do interesse no esvaziamento do Estado como momento crucial da luta dos trabalhadores. (FONTES, 2010)

Estes convênios estão no âmago da redefinição da função do Estado como provedor da educação pública, de forma que os particularismos defendidos pelos grupos empresariais investidores agora têm espaço para definir o caráter da escola pública. O Estado, portanto, passa a oferecer o subsídio para esta atuação burguesa por meio da legalidade e da legitimidade das políticas privatistas por meio de uma legislação geral que altera o caráter das instituições públicas, até a produção de programas específicos, em especial sob a forma de parcerias locais (prefeituras e secretarias estaduais e municipais de educação com fundações privadas).

3.1 – Origem da estrutura legal para a implementação do projeto Procentro: a contra-reforma do Estado brasileiro e da escola pública no Governo Fernando Henrique Cardoso

O governo Fernando Henrique Cardoso assumiu a compreensão de que para a implementação das reformas privatistas, lideradas pelo empresariado, seria necessário a criação de um “terreno fértil”: exigia a alteração da institucionalidade do “público”, de forma a permitir a produção de contratos de tipo privado e dos princípios que o regem – dos valores universais para um ideário mercantil. Portanto, o eixo das reformas da educação brasileira passa a ser marcado pelas políticas de orientação social-liberal³⁷ propugnadas neste governo, por meio do então criado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Neste órgão foram delineadas as linhas gerais apresentadas no Plano Diretor da Reforma do

³⁷ Castelo (2010) em sua tese de doutorado, descreve o social-liberalismo como a estratégia dos setores dominantes de resituar as políticas de contenção social, vigente desde a crise conjuntural do capital – e do seu principal suporte ideológico, o neoliberalismo – nos anos 90. Este “ajuste” a ideologia neoliberal propugna uma maior intervenção estatal em alguns campos da “questão social”, em especial nos temas da pobreza e dos direitos humanos, nas questões da infância e doenças contagiosas e nos problemas ecológicos. Desta forma, Castelo apresenta: “Na segunda variante ideológica do neoliberalismo – chamada de social-liberalismo –, promove-se um sincretismo entre o mercado e o Estado, imaginariamente capaz de instaurar a justiça social. Ou seja, as desigualdades sócio-econômicas deixaram de ser uma solução para questões específicas do capitalismo e passaram a ser um dilema social a ser tratado pela burguesia e seus intelectuais. Assim, as classes dominantes promoveram uma ofensiva na direção das bandeiras ideológicas da esquerda, tradicionalmente vinculadas às lutas igualitaristas. O que antes era um ideal progressista, de esquerda, passou a ter novos significados políticos e culturais após a ofensiva conservadora. Este é o caso do debate sobre a ‘questão social’.” (CASTELO, 2010, p. 249)

Estado – documento que engendra as principais orientações para a Administração Pública brasileira no período – e tem por objetivo: a *modernizar o Estado*, tornando a administração pública mais *eficiente* e voltada para o *cidadão-cliente* sob os princípios do *gerencialismo* ou da *nova gestão pública*.

A Reforma Gerencial do Estado empreendida pelo líder deste novo Ministério, Luiz Carlos Bresser Pereira, se apropria das “experiências recentes em países da OCDE³⁸, principalmente o Reino Unido, onde se implantava a segunda grande reforma administrativa da história do capitalismo” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.13). Esta reforma contou com a assistência técnica da França, da Grã-Bretanha e com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Bresser Pereira (1998) oferece em sua obra algumas justificativas para a implementação do Plano Diretor em resposta às críticas da esquerda a este projeto. É importante localizar que, ao final da década de 90, já estava amplamente difundida a concepção de que as reformas de cunho neoliberal foram empreendidas com altos custos nos países capitalistas dependentes. Portanto, afirma a necessidade de resolver um “mal entendido” a respeito do caráter desta reforma: a reforma do Estado não seria neoliberal, mas republicana. Seu principal argumento é dizer que o neoliberalismo se caracteriza, em primeiro lugar, o Estado mínimo, a reforma em curso tem a função de robustecer este Estado, já que seu principal objetivo seria o de “reverter” a privatização do Estado, promovendo o controle da ação pública. Preconizaria, portanto, um “meio termo” entre o estatismo e o livre cambismo.

Dentre os principais objetivos desta reforma estaria o combate à ineficiência promovida pela administração burocrática, identificada como o momento histórico intermediário entre a administração patrimonialista e a então implementada, a administração gerencial. A burocracia, segundo Bresser, possui normas rígidas para a execução de procedimentos administrativos, portando inviabiliza a “rapidez” para tornar os processos eficientes, não leva em consideração a agilidade necessária às tomadas de decisão pelos gestores. Bresser situa a reforma gerencial como algo “generalizado” partir dos anos 80 na Europa e dos anos 90 nos Estados Unidos e Brasil; eram voltadas para os seguintes eixos: a) modernizar o Estado; b) tornar sua administração pública mais eficiente; c) voltada para cidadão-cliente e d) apoiada nos princípios do gerencialismo ou da nova gestão pública. Para

³⁸ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

tanto, a administração *gerencial* torna-se o principal pilar do conjunto de reformas desencadeadas no período, que “busca inspiração na administração das empresas privadas, e porque visa dar ao administrador público condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas” (BRESSER PEREIRA, 1998, pp. 17/18).

Os eixos centrais desta reforma estatal seriam as reformas *institucional, cultural e de gestão*. Para a consecução destes objetivos, seria necessário agir em dois sentidos: o desenvolvimento de princípios e a criação de instituições. Trata-se dos princípios da administração gerencial, inspirados nos métodos utilizados nas empresas para a consecução do lucro, são recorrentes: *gestão pela qualidade total, gestão de resultados, autonomia dos gestores, eficiência e prioridade dos “mais fracos” para a ação social*; as instituições em questão são aquelas cujo molde institucional foi “originalmente” criado por Bresser Pereira, o “*público não-estatal*”. (BRESSER PEREIRA, 1998)

Estas “novas” instituições contariam com a participação da “sociedade civil” para o provimento dos ditos *serviços não exclusivos de Estado*, o que contraditoriamente foi chamado de “publicização” das instituições estatais. Segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, “publicização” equivale “(...) a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.” (BRASIL, 1995, p.1)

A lei das Organizações Sociais (OS), aprovada neste governo, em maio de 1998, adquire caráter central ao institucionalizar a execução dos serviços públicos por entes privados sem fins lucrativos em atividades de ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura e saúde. Além de criar o Programa Nacional de Publicização, extingue uma série de órgãos e entidades anteriormente públicos que têm suas atividades absorvidas por organizações sociais. Apesar disso, esta lei, mencionada pela Fundação Itaú Social como amparo legal do Projeto Procentro, não se encontra referenciada no decreto de abertura dos Centro de Ensino Experimental (escolas do Procentro), ou seja, as restrições para a abertura de uma OS, oferecem ainda entraves para a concessão deste serviço ao Instituto de Co-responsabilidade Educacional, instituição privada “parceira”. Após a resistência contra as reformas do Estado e sua legislação correspondente em diversos países e da deslegitimação do neoliberalismo explícito, os governos comprometidos com as políticas neoliberais estão retomando estas reformas valendo-se de mecanismos persuasivos e do discurso ideológico – afirma-se que é possível manter os

“valores” do público no setor privado, já que as organizações da sociedade civil seriam “reguladas” pelo Estado.

Vera Peroni (2003) contextualiza as ações estatais para a mudança do caráter das políticas educacionais brasileiras nos anos 1990: enquanto na década de 80 a via das reformas era a democratização da educação pública através da universalização do acesso, da produção e difusão do conhecimento e dos instrumentos para gestão democrática, o discurso estatal passa a dar a ênfase à “qualidade”. O Estado, em especial o ente da União, torna-se um fiscal, que deve zelar pelo “controle” desta qualidade, balizado pelos princípios da “eficácia e da eficiência”, descentralizando as responsabilidades sob o discurso da “desburocratização”, que abarca a “terceirização de serviços” e a “autonomia da escola”.

A autora argumenta que Estado utiliza um diagnóstico de que a crise brasileira era fundamentalmente uma crise do “modelo” do Estado, e não parte da crise estrutural do modo de produção capitalista, portanto este Estado, visto como demasiadamente “gastador” passaria a uma redução de sua atuação no campo das políticas sociais (PERONI, 2003).

A “descentralização” torna-se a palavra de ordem para as políticas educacionais: a União, segundo o *regime de colaboração*, passa a ter papel meramente supletivo no provimento da educação básica pública, enquanto os estados e municípios, inflados de atribuições, passam ser inteiramente responsáveis pelo provimento da educação pública, o que desencadeia uma intensa crise fiscal.

No que tange ao corte de gastos de pessoal, preconizado pela anunciada necessidade de tornar mais eficiente a “máquina estatal”, as reformas do governo Fernando Henrique Cardoso promoveram a destituição de direitos dos profissionais da educação e desencadearam um forte resistência dos sindicatos de professores e servidores. A tentativa de retirar-se a conquista do Regime Jurídico Único do servidores federais de *setores não exclusivos do Estado* a partir da Emenda Constitucional 19³⁹ tornou-se uma questão central para a luta e os debates sobre o significado da Reforma do Aparelho do Estado. Os movimentos sucederam a alertar a sociedade que o cerne do debate das reformas das instituições públicas no Brasil

³⁹ E.C. Nº 19/ 1998. “Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.” (BRASIL, 1998)

estava na mudança do *status* jurídico destas, criando-se a possibilidade de instituírem-se contratos de trabalho típicos do setor privado.⁴⁰

Em suma, identificamos que o presente discurso de *modernização do Estado brasileiro*, fundamentado por Bresser Pereira, afirma a tendência ao apagamento da *agenda histórica da social democracia*, supostamente retrógrada, que onera o Estado a ponto de provocar a insustentabilidade econômica. Na perspectiva deste autor, as reformas “necessárias” deveriam abarcar uma nova mediação entre o capital e os trabalhadores, não sob o viés da conquista dos direitos, mas sob o pilar da democracia liberal. Forjar um consenso entre as classes fundamentais é essencial para atingir-se a uma *governabilidade*, necessária à implementação das ditas reformas. Para que estas reformas sejam instauradas sem uma forte reação social, as classes dominantes devem protagonizar um processo de “formação” do *novo homem coletivo* para a sociedade contemporânea no Brasil, compreendida através de algumas ações culturais e políticas, apresentadas por Lúcia Neves (2005), que direcionam a investigação deste trabalho:

O primeiro grupo de ações dirige-se à formação de valores para a nova sociabilidade e ao incentivo a uma participação voltada para a mobilização política pautada em soluções individuais; o segundo dirige-se à repolitização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, rebaixando o nível de consciência política atingido nos anos 1980, do nível ético-político para o econômico-corporativo; o terceiro refere-se aos estímulo à criação de novos sujeitos políticos coletivos, dedicados à defesa de interesses extra-econômicos e à execução das políticas sociais governamentais. (NEVES, 2005, p. 99)

Conforme a hipótese da autora, estas ações têm “vistas à obtenção de um consenso da sociedade e de reeducação ético-política, individual e coletiva dos cidadãos brasileiros” (NEVES, 2005, p. 99). Em trabalho anterior, Lúcia Neves (2004) atribui centralidade às organizações privadas na produção deste discurso – a pedagogia da hegemonia – que se apresentam de forma sedutora como portadores de um novo papel social: são espaços de protagonismo da sociedade civil, de participação comunitária, da neofilantropia e da responsabilidade social, produzindo um mascaramento da contradição entre capital e trabalho.

Além da produção de um léxico próprio de caráter ideológico, as entidades que cumprem esta tarefa muitas vezes são organizações tradicionalmente críticas e da filantropia local, ocultando ainda mais os sujeitos das práticas educativas mercantilizadas e aligeiradas -

⁴⁰ O ANDES- SN aborda o tema “Outra iniciativa desse governo é a Emenda Constitucional - EC nº 19/98, que introduz a possibilidade de contratação de servidores públicos via Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, caso regulamente o regime de emprego público, com conseqüente quebra do princípio de estabilidade, além de abrir precedente para os contratos de gestão e os empregos privados no setor público, consolidando a privatização e a degradação do ensino superior público.”

estas voltadas à formação de uma massa de trabalhadores sobrantes e conformados com a brutal concorrência por trabalho. Portanto, quanto mais capilarizado na sociedade civil está o capital, seja através de elementos persuasivos ou da coação direta, mais eficiente é a manutenção e o aprofundamento do grau de expropriação dos trabalhadores e mais eficiente é a atenuação dos conflitos. Estas *estratégias* apresentam-se como necessárias à adequação ao “desenvolvimento” padrão mundial de acumulação:

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. Nas últimas décadas, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e do poder (paradigma da acumulação flexível) e nas formas de estruturação do poder (Estado neoliberal), o Estado capitalista em nível mundial e também no Brasil vem redefinindo suas diretrizes e práticas com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista. (NEVES, 2004, p. 4)

Segundo esta perspectiva, estabelecemos os nexos das reformas educacionais do Brasil e dos Estados Unidos mediadas por uma legislação que endossa a participação privada no provimento da educação pública, identificando seus elementos comuns, sem que se subestime as particularidades das realidades históricas em que se inserem no caso brasileiro, suas construções discursivas e as estratégias estatais de implementação das reformas, analisadas na seção 3.3.

3.2 – Legitimação do discurso empresarial por meio da “nova sociedade civil”: o protagonismo do movimento Todos Pela Educação e Fundação Itaú Social nas políticas educacionais do governo Lula da Silva

“Investir em recursos humanos é o melhor negócio que existe: não tem risco e o retorno é alto”. Miguel Ignatios citado por Sebastião Guimarães, em artigo publicado no sítio do Movimento Brasil Competitivo (precursor do movimento Todos pela Educação).

A transição entre os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva proporcionou grandes expectativas à classe trabalhadora em favor da educação pública. Apesar da agenda política do PT já ter sofrido grandes modificações no pleito eleitoral de 2002, as propostas do FNDEP ainda estavam em debate e presentes no discurso do futuro presidente, tal como a derrubada do veto aos 7% do PIB aplicados na educação pública imposto por FHC.

Veremos que algumas normas, assim como a conduta do governo FHC, estabelecem uma marca de continuidade nos governos federais do PT: uma das principais medidas de saqueio governamental da verba para a educação pública de FHC foi a aprovação da

Desvinculação de Receitas da União, criada em 1994 como medida de caráter emergencial. Esta emenda constitucional reduziu a obrigação do governo federal na educação básica em 3,6%, “o que implicou em uma perda superior a R\$ 40 bilhões no período de seu governo” (LEHER, 2010, p. 6), foi sucessivamente prorrogada, durante este governo e de seus sucessores Lula e Dilma Roussef, e vigorará até o final de 2015.⁴¹

No governo Lula, com uma expressiva desmobilização das principais entidades que pleiteiam a representação da classe trabalhadora, o que se refletiu na desorganização e desmobilização do protagonismo dos trabalhadores, as políticas educacionais governamentais passaram a confluir com as proposições educacionais do empresariado, fração de classe hegemônica.

A consolidação desta trama de interesses torna-se explícita através da lei das Parcerias Público Privadas (PPP) (Lei nº 11.079/2004) que institui a forma da concessão de serviços públicos por entes privados. Embora a própria Fundação Itaú Social trate do projeto Procentro como uma PPP, veremos na seção 3.3 que em nenhum momento a lei original ou as leis estaduais criadas para regulamentar este tipo de contrato aludem às condições em que se encontra o programa.

O movimento de inter-relação entre Estado e empresários é mais expressivo através da política que se tornou o carro-chefe da educação de Lula: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que mascarou a necessidade de cumprir os ordenamentos da lei Plano Nacional de Educação, já rebaixados e incapazes de superar os dilemas da educação pública. Embora tenha sofrido profundas alterações em relação ao “PNE - Proposta da Sociedade Brasileira” (1997), documento elaborado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública no II CONED⁴², o PNE proposto pelo executivo ainda representa a existência de contradições entre os interesses dos trabalhadores e dos setores dominantes, principalmente através dos parágrafos que sofreram veto presidencial.

Concomitantemente, neste governo, o empresariado passou a ter grande expressão na educação pública brasileira a partir da ascendência do grupo empresarial “Movimento Todos pela Educação” que se legitimou com o decreto presidencial do PDE. Este decreto, na prática, esvaziou os ordenamentos da lei do PNE e teve como principal objetivo a implementação de programas educativos de caráter fragmentado, de gestão privada e que não incidem sobre a

⁴¹ Disponível em: <https://gestao.orcamentofederal.gov.br/radio-mp/arquivo/comissao-especial-da-camara-aprova-prorrogacao-da-dru-ate-dezembro-de-2015>

⁴² CONED – Congresso Nacional de Educação.

ampliação dos direitos no campo educacional (SAVIANI, 2007). Sobre a imbricação entre o empresariado organizado e o governo PT, Saviani diagnostica:

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores. No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007, p. 13)

O paradigma norte americano do determinismo técnico e tecnológico, que prioriza as avaliações padronizadas como principal aferição da “qualidade” das escolas e do trabalho docente apresenta-se no Brasil em torno do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB). Este índice foi criado em razão do decreto do PDE, inspirado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – Programme for International Student Assessment) criado pela OCDE. Saviani contextualiza os objetivos explicitados pelo governos a respeito da criação do IDEB:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil. (SAVIANI, 2007, p. 4)

Apesar da justificativa da criação desse índice ter sido dar subsídio às políticas de melhoria do ensino básico, verificou-se que, ao apresentarem um baixo rendimento neste índice, os profissionais e alunos das escolas sofreram severa retaliação. Entre 2011 e 2012, mais de 70 escolas estaduais noturnas foram fechadas no Rio de Janeiro, e, desde o início do primeiro mandato do governador Sérgio Cabral já foram mais de 24 mil escolas fechadas no Estado, segundo o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro. Dentre as taxas que compõem este Índice está a relação idade-série. As escolas noturnas, que

atendem à educação de jovens e adultos, contribuem para a queda do valor do IDEB, já que são turmas especializadas para alunos que não puderam concluir sua escolaridade na idade prevista e portanto têm idades muito acima do padrão estipulado pelo Índice. Em um seminário temático sobre o fechamento das escolas públicas, Tarcísio Motta apresentou as intencionalidades perversas do fechamento das escolas noturnas:

“Quando o IDEB mostrou o Rio de Janeiro em penúltimo lugar no ranking da educação, perdendo apenas para o Piauí, Cabral nomeou um economista para resolver o índice. Então, ele fecha as escolas noturnas de educação de jovens e adultos, ‘pulveriza’ esses estudantes entre outras escolas e com isso consegue melhorar o índice. Isso não é se preocupar com as pessoas, mas com os números.”⁴³

Projetos pedagógicos nos moldes das escolas charter, de privatização da gestão escolar, tem sido efetivados nas escolas públicas sem que haja um amplo debate na comunidade escolar, que passa a naturalizar estas reformas em função de uma necessidade abstrata de “melhoria da qualidade”. Esconde-se a miríade de interesses que permeiam o financiamento privado, tal como a formação de exército industrial de reserva para as empresas, usar uma escola como uma figura pública para o marketing da intuição financiadora e ainda instituir dentro da escola o “que é importante ser pensado”. A presença de instituições privadas nas escolas públicas cumpre um duplo papel na consolidação da hegemonia burguesa no novo ciclo econômico, de formar melhores condições para a realização do lucro – através da redução do custo da mão-de-obra especializada, que recebe a formação instrumental para o trabalho – e de consolidar valores liberais, como o individualismo e a mercantilização da vida.

Como forma de legitimar a política privatizante encaminhada pelo PDE, expressa pelas parcerias público-privadas para todos os níveis e modalidades de ensino, o próprio decreto institui a realização de um exame padronizado de conhecimentos pelos alunos das escolas públicas, que gera o IDEB. Além dos “malabarismos” políticos já mencionados em torno da melhoria deste índice, hierarquiza-se o repasse financeiro às escolas a partir de um sistema de gratificações meritocrático: repassa-se um maior montante às escolas que atingiram maior IDEB, que curiosamente coincidem com aquelas escolas em que as

⁴³ Discurso proferido por Tarcísio Motta no debate “Fechar escola é Crime!”, em 14 de março de 2012, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). É importante frisar que o debate sobre o fechamento das escolas tem sido protagonizado em especial pelos movimentos sociais do campo, em que esta prática ainda é muito comum. É recorrente a justificativa dos governos municipais e estaduais responsáveis por essa política de fechar uma escola e transportar os alunos remanescentes é menos custoso ao erário público. Esta perspectiva de racionalidade econômico financeira desconsidera os inúmeros prejuízos sociais causados nas comunidades impactadas (MUNARIM, 2011).

fundações privadas tem atuado mais efetivamente, inclusive definindo os conhecimentos a serem priorizados na escola tendo em vista à realização dos testes.⁴⁴

Definidos também através da expressão “*neofilantropia* empresarial” (LEHER, 2010) os convênios são firmados entre todas as esferas do poder público com o capital privado e, no campo educacional, são promovidos por um grupo restrito que se reveza nos cargos de direção destas entidades do terceiro setor. A existência deste bloco dominante pode ser desvelada através da análise de tais entidades e seus financiadores que submetem educação pública a sua agenda neoliberal.

As instituições ditas sem fins lucrativos são consideradas aparelhos privados de hegemonia e apresentam-se a serviço da classe social que a origina e sustenta. Portanto, quando ligadas diretamente ao capital financeiro, tal como aquelas presentes no movimento Todos Pela Educação, expressam um papel cada vez mais orgânico os interesses da burguesia. Desta forma, o capital se torna também mais presente nos assuntos relativos à formação humana e em outras esferas, valendo-se das OSs como uma nova configuração da atuação de suas agências sobre a educação popular. A educação constitui-se como um espaço de disputa de projetos sociais de classe, no qual cabe ao capital forjar um *ethos* coerente com o novo espírito do capitalismo.

Além de definir a pauta do conhecimento difundido na escola, o empresariado se vale de algumas vantagens como as generosas isenções tributárias e da associação positiva de sua imagem aos serviços típicos de Estado. Ademais, o governo Lula declarou, através de documentos oficiais, que o objetivo de suas políticas educação é realizar a agenda do Movimento Compromisso Todos Pela Educação, revelando a gigante influência do setor empresarial na definição de orientações e de medidas concretas para a educação. Um dos principais grupos de intelectuais defensores do projeto de escolas charter para a educação básica é a Fundação Itaú Social, ente privado que está no centro da criação do movimento empresarial em questão.

⁴⁴ Não é de interesse neste trabalho aprofundar empiricamente os mecanismos pelos quais estes repasses financeiros diferenciados se efetivam. Porém, podemos localizar a distribuição de prêmios, de iniciativa público-privada que utilizam como critério os resultados de exames padronizados. A título de exemplo: iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escolanota-10>; iniciativa do Conselho Nacional de Dirigentes da Educação (em parceria com Unesco, MEC, Undime, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Victor Civita, Gerdau, Fundação SM e Embaixada dos Estados Unidos no Brasil) - <http://www.consed.org.br/index.php/premio-gestao-escolar>; iniciativa da Fundação Itaú Social e da Rádio Bandeirantes - <http://www.escolavoluntaria.com.br/parceiros.asp>.

A mais recente expressão da atuação do Movimento Todos Pela Educação dimensiona a sua influência nas ações afirmativas na política educacional brasileira: o grupo elaborou a proposta de um novo PNE e da criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Ao fazê-lo, esquece-se que a construção deste sistema é um desafio posto ao Brasil desde a emergência dos Estados nacionais, quando se tornaram prioritárias a erradicação do analfabetismo e a universalização da instrução popular em todo o mundo. Retardando esta iniciativa, o Brasil acumulou um grande déficit histórico, em contraste com muitos países europeus e latino americanos que produziram seus respectivos sistemas nacionais de ensino. Ignora-se que os sindicatos e associações de educadores organizados persistem sustentando a necessidade de se criar um sistema educacional para o Brasil, embora com inúmeros entraves nos campos econômico, político, ideológico e legal (SAVIANI, 2008).

A despeito dos limitantes históricos em torno da construção deste sistema nacional, foi publicada em agosto de 2010 uma *Carta-Compromisso* em nome de instituições e movimentos da sociedade civil, protagonizada por fundações imbricadas no sistema financeiro, que tem o principal papel de instituir um SNE como forma de redefinir as funções dos entes federativos na educação. Para tanto, lançam uma nova proposta de PNE, que propõe novas diretrizes para os próximos dez anos da educação brasileira (2011-2020); estabelecem novas regras de um regime de colaboração entre os entes federados e instituem de uma Lei de Responsabilidade Educacional com papel de fiscalização do financiamento educacional.

3.3 – Consolidação dos princípios das escolas charter em Pernambuco: a legislação local.

Durante a investigação do arcabouço legal que permitia a existência do projeto Procentro em questão, a busca, inicialmente consolidou-se em torno da legislação que oferecia repasses financeiros e possibilidade da atuação de empresas privadas ou instituições sem fins lucrativos nas escolas públicas. Portanto primeira orientação deste trabalho visava compreender a consolidação das Parcerias Público Privadas, lei federal mencionada na seção 3.1, por meio da legislação estadual de Pernambuco.

A tentativa inicial era encontrar nestas normas a criação explícita das condições de regulamentação e execução de projetos de PPP, das quais, tanto o Procentro como outros projetos escolares poderiam valer-se para a inserção do *ethos* privado nas escolas públicas. Segue a legislação investigada inicialmente na tabela abaixo:

Tabela 1 – Legislação estadual de Pernambuco regulatórias das PPP

LEI	ANO	EMENTA
Lei nº 12.765, janeiro de 2005.	2005	Dispõe sobre o Programa Estadual de Parceria Público-Privada, e dá outras providências.
(Lei Estadual nº12.976/2005)	2005	Instituiu o Fundo Estadual Garantidor das Parcerias Público-Privadas deu nova redação aos artigos 4º, 12, e 19 da Lei Nº 12.765 e a criação, na estrutura da Secretaria de Planejamento, a Unidade Operacional de Coordenação de Parcerias Público-Privadas – Unidade PPP.
Lei Estadual nº 13.070, de 11 / 2006	2006	Inclui os projetos prioritários do Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas no PPA.
Lei Estadual nº 12.765/ 2005	2005	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública estadual.
Decreto Estadual nº 29.348/ 2006	2006	Instala a Comissão Permanente de Licitação - CPL/PPP
Decretos Estadual nº 8.844/2006	2006	Instalou o Comitê Gestor do Programa Estadual, o CGPE.
Instrução Normativa IN/CGPE-001/2006	2006	Estabelece conceitos, critérios, procedimentos e competências para a atuação Unidade Operacional de Coordenação de Parcerias Público-Privadas - Unidade PPP
Resolução Normativa RN/CGPE-001/2006	2006	Estabelece os procedimentos gerais para registro e aprovação de Estudos de Viabilidade e Projeto Básico para Empreendimentos de Parceria Público-Privada

A primeira lei apontada neste quadro (Lei nº 12765/2005) deriva diretamente da lei federal das PPP, e tem como objetivo a abertura de concessões nas modalidades administrativa e patrocinada para a prestação de serviços públicos por instituições privadas. A modalidade patrocinada já seria inicialmente rejeitada para a atuação nas escolas públicas por envolver a cobrança de tarifas aos usuários – ou seja o artigo 3º da LDB, em seu inciso VI garante a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Para a celebração de um contrato de concessão, é necessária a abertura de uma licitação na modalidade de concorrência (devem-se apresentar ao menos três prestadores candidatos, que irão competir pela oferta de menor preço, prazo e demais exigências vantajosas à administração pública). Tratar da relação entre o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) e o poder público como uma PPP tornar-se-ia uma total incoerência, ao identificarmos que este instituto não passou por concorrência alguma, mas foi criado exclusivamente para administrar o conjunto de escolas do Procentro.

A partir de uma negociação com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o grupo captou recursos de empresas para a reforma do prédio, revitalização da biblioteca e do museu. O processo exigiu um investimento de três milhões de reais e levou dois anos e meio. Ao final da reforma, estava claro que a melhoria da infraestrutura física não era suficiente. Era necessário implantar uma profunda reforma nos aspectos pedagógicos e gerenciais, que oferecesse um novo

modelo de escola pública de qualidade. Foi criado então o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), entidade privada sem fins lucrativos, que se tornou o principal parceiro da Secretaria de Educação nesse esforço que envolveu o governo do Estado, assim como as secretarias da Fazenda, Planejamento, Casa Civil e Educação. Enquanto o governo do Estado assumiu a liderança de promover as mudanças legais que regulamentariam a nova iniciativa, o ICE ficou com a responsabilidade de buscar recursos no empresariado para abrir dez escolas, além do Ginásio, seguindo esse novo modelo. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 22)

Além das disparidades já mencionadas, a lei das Parcerias Público-Privadas de Pernambuco (Lei nº12.976/ 2005), em seu art. 7º, apresenta *vetos* para a celebração desse tipo de contrato:

- I - cujo valor do contrato seja inferior a R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de reais);
- II - cujo período de prestação do serviço seja inferior a 5 (cinco) anos; ou
- III - que tenha como objeto único o fornecimento de mão-de-obra, o fornecimento e instalação de equipamentos ou a execução de obra pública;
- IV - a prestação de serviços cuja remuneração não esteja vinculada ao atingimento de metas e resultados. (PERNAMBUCO, 2005)

Para o convênio entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e o ICE, foi instituído um projeto de três anos de duração, o que inviabilizaria torná-lo um projeto passível de concorrência de uma PPP. Outro limite seria o valor dos contratos – cada uma das 3 principais empresas financiadoras participou inicialmente com 500.000 (quinhentos mil) reais.

A não validação da hipótese inicial, ou seja, a partir da referência de que o Projeto Procentro não se consolida por meio da legislação das parcerias público privadas, a análise do restante da legislação pertinente às PPPs foi utilizada apenas para a compreensão de alguns determinantes: 1) a administração de uma parceria público privada nunca prescindirá da garantia pública da continuidade da prestação do serviço, portanto cria-se um fundo público garantidor, o que não está explícito em qualquer dos materiais que abordam a relação entre ICE e SEE-PE; 2) as três entidades criadas para administração e decisão sobre as PPP em Pernambuco, a Comissão Permanente de Licitação (CPL/PPP), o Comitê Gestor do Programa Estadual (CGPE), a Unidade Operacional de Coordenação de Parcerias Público-Privadas (Unidade PPP) são ocupadas por servidores (ou não) que assumem estes cargos por indicação, ou seja, não há um processo democrático ou critérios de progressão de carreira que garantam a idoneidade dos sujeitos imbuídos destas funções. Portanto, abre-se espaço para a tomada de decisões particularistas, a despeito dos princípios de “moralidade” da letra da lei.

Perseguindo agora o objetivo de investigar na legislação local projetos que corroborassem a criação específica do projeto Procentro, este trabalho identificou um decreto, do qual inicia a regulamentação do Procentro, uma lei ordinária, uma lei complementar e uma portaria mais significativas:

Tabela 2 – Legislação federal e estadual regulatórias do Procentro

LEI	ANO	EMENTA
Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004.	2004	Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências.
Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004. (Revogada pelo art. 11 da Lei Complementar nº 125, 10 de julho de 2008.)	2004	Cria a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências.
Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008	2008	Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.
O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI (Portaria nº 971, MEC)	2009	Integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

O Projeto Procentro é regulamentado, inicialmente, através de um decreto do governador Jarbas Vasconcellos, em consonância com o Plano Plurianual (PPA) do estado de Pernambuco, que se refere à criação das Escolas de Referência do Ensino Médio na Rede Pública do Estado. Cabe ressaltar, que, no âmbito informal, a atuação do empresário Marcos Magalhães no Ginásio Pernambucano, escola precursora do Procentro, teve início em 2002, ou seja, antes do PPA (Lei nº 12.427, de 25 de setembro de 2003). O Decreto nº 26.307/ 2004. cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, vinculado à Secretaria de Educação e Cultura. Em seu artigo 1º define seu objeto geral:

[...] a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino Médio na Rede Pública do Estado de Pernambuco, assegurando a criação e a implementação de Escolas de Referência de Ensino Médio do Estado. (PERNAMBUCO, 2004b, Art. 1º)

Dentre os artigos deste decreto, interessa-nos particularmente identificar aqueles que legitimam a atuação privada nas escolas públicas, embora em dissonância com a LDB, que apesar da sua imprecisão na garantia da efetivação de muitos direitos, como a gestão democrática, mencionada na seção 3.1, explicita que os recursos públicos só serão repassados às instituições privadas sem fins lucrativos por meio de bolsas de estudo, em casos de insuficiência de vagas no ensino público obrigatório. Dentre os objetivos do programa que destacam a atuação privada, o decreto apresenta:

V – articular o ensino médio à educação básica e ao ensino superior, em gestão compartilhada com diferentes níveis de governo, segmentos ou instituições especializadas, sempre de acordo com as demandas identificadas junto à sociedade civil e órgãos afins; (PERNAMBUCO, 2004b, Art. 2º)

XIII – promover ações de estímulo à adoção e fortalecimento de parcerias entre instituições de ensino e pesquisa, empresas, organizações civis sem fins lucrativos,

governos e agências nacionais e internacionais, favorecendo o intercâmbio do conhecimento e sua aplicação, visando apoiar oferta à expansão da educação básica de qualidade e inclusão social. (PERNAMBUCO, 2004b, Art. 2º)

Apresentando caráter igualmente privatizante, encontra-se dentre as atribuições dos “Gerente do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental”:

IV - promover ações de estímulo à adoção e fortalecimento de parcerias entre instituições de ensino e pesquisa, empresas, organizações civis sem fins lucrativos, governos e agências nacionais e internacionais, favorecendo o intercâmbio do conhecimento e sua aplicação, visando apoiar oferta à expansão da educação básica de qualidade e inclusão social. (PERNAMBUCO, 2004b, Art. 5º)

A estes funcionários é também instituída a atribuição de “utilizar a avaliação como instrumento de melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e da gestão” (PERNAMBUCO, 2004b, Art 5º, parágrafo único, alínea “e”) corroborando a centralidade dada aos instrumentos de avaliação como um elemento “pedagógico” sem que esteja articulada uma concepção ampla das dimensões sociais da aprendizagem. Este elemento pode ser considerado uma interface entre as reformas educacionais estadunidenses e a sua recontextualização brasileira, materializada pelo projeto Procentro.

A concessão das bolsas de gratificação por desempenho dos professores (aferidas, em geral, pelo resultado dos alunos nos exames padronizados) também é objeto deste decreto, em que se afirma que os critérios para esta gratificação são de arbítrio do poder público e das instituições privadas “parceiras”:

Os professores dos Centros de Ensino Experimental, em função da dedicação exclusiva, e do exercício da atividade de capacitação e de produção de material didático terão direito a uma bolsa complementar, de responsabilidade das instituições convenientes, proporcional aos seus vencimentos e de acordo com os critérios estabelecidos entre o Governo Estadual e as instituições parceiras. (PERNAMBUCO, 2004b, Parágrafo único)

A segunda lei analisada que diz respeito ao Procentro (Lei nº 12.588/ 2004), aprovada em 2004 e revogada em 2008, é de iniciativa do governador Jarbas de Andrade Vasconcelos e obteve no corpo da lei a subscrição dos seguintes parlamentares: Celecina de Souza Pontual, Ricardo Guimarães da Silva, Maurício Eliseu Costa Romão, Raul Jean Louis Henry Júnior. O então deputado Raul Henry, portanto, foi um dos principais produtores do arcabouço legal de funcionamento do projeto que é objeto de sua análise acadêmica, publicada em 2012.⁴⁵

Esta lei cria a Unidade de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental - UCP/CEE, um órgão integrante da estrutura da Secretaria de Educação e Cultura, caracterizado como uma “unidade técnica, dotada de autonomia técnica,

⁴⁵ Este texto será analisado na seção 4.1, inclusive perante sua ausência de autonomia intelectual.

administrativa e financeira”. (PERNAMBUCO, 2004a, p. 1). Este órgão é formado por funcionários da estrutura administrativa desta secretaria alocados em cargos comissionados e funções gratificadas. Porém, há claros indícios da presença de integrantes do ICE, o instituto privado conveniado, nas atividades desta secretaria:

Um dos ingredientes importantes para o êxito da implantação do modelo foi a criação, em 2004, de um órgão executor do programa sediado na Secretaria de Educação: o Procentro. Garantiu-se assim, no âmbito da parceria público-privada, um tipo de supervisão e apoio prático e ágil que a rede pública não costuma oferecer às escolas. A equipe do ICE e os gestores das escolas participantes do modelo passaram a ter acesso direto à gestão do Procentro na Secretaria Estadual de Educação. Na prática, o ICE e o Procentro integravam uma só equipe, resolvendo problemas e demandas dessas escolas rapidamente, sem passar pelos diversos setores burocráticos da secretaria. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 22)

Este órgão abarcava as seguintes funções:

I - Planejar, gerir, coordenar e controlar as atividades do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental;

II - cumprir as obrigações que lhe forem imputadas em contratos e convênios celebrados com entidades públicas e privadas;

III - administrar os recursos financeiros alocados ao programa e as respectivas contas bancárias, promovendo sua contabilização gerencial e controlando sua adequada aplicação;

IV - realizar diretamente as licitações necessárias à execução das ações a cargo do programa e das unidades administrativas da Secretaria de Educação e Cultura nele envolvidas;

V - monitorar e avaliar o cumprimento das metas previstas no programa, fixando os indicadores;

VI - promover a articulação com outros programas e projetos com objetos afins ao do programa.

Parágrafo único. Funcionará junto à UCP/CEE uma comissão de licitação. (PERNAMBUCO, 2004a, p.1)

As atribuições conferidas à UCP/ CEE indicam elevado grau de arbitrariedade na distribuição dos recursos públicos direcionados ao nível médio da educação básica pública. Além de oferecer tamanha liberdade para a celebração de contratos e convênios com instituições de quaisquer natureza, esta unidade de caráter controverso administrava todos os recursos financeiros públicos e privados direcionados ao programa, sem que, nesta lei, estivesse explícito o mecanismo de aplicação dessa verba de maneira coerente ao sistema público de educação.

As consequências deste mecanismo desigual de financiamento da educação, sob critérios privados e exclusivistas, inclusive a partir da criação da UCP, órgão particularizado para tratar dos interesses de um reduzido conjunto de escolas, reafirmam o caráter dual imposto ao sistema de educação público. Ou seja, à maior parte dos estudantes da rede pública, àqueles que o ensino em tempo integral não é uma escolha possível, o poder público

mantém um mínimo de instrução e condições de estudo, pois este mínimo é desejável para a operação de funções simples na produção no sistema capitalista, visto que ultrapassar este mínimo produza o “risco” destes jovens entrarem em contradição com a ordem social. Já àqueles que acessarem às escolas modelo, será oferecida uma educação em melhores condições, porém ainda mais preña dos princípios modernos do capitalismo como a meritocracia e a responsabilização, produtoras de um ethos individualista, portanto, anti-revolucionário.

A Lei Complementar nº 125/ 2008 institui “o Programa de Educação Integral, [...] que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2008, Art 1º) e revoga a lei do seu programa precursor (Lei nº 12.588/ 2004).

De fato, a lei institucionaliza novas atribuições ao programa anterior e o renomeia, de “Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental” para “Programa de Educação Integral”, assim como as escolas atendidas pelo programa, anteriormente denominadas “Centros de Ensino Experimental” passam a se chamar "Escolas de Referência em Ensino Médio". A Unidade de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental é substituída pela Unidade de Coordenação do Programa de Educação Integral.

Também define-se nesta norma os objetivos do programa de forma mais específica: a oferta de jornada integral a 33 escolas e semi-integral às escolas atendidas; a carga horária de todos os funcionários é de 40 horas, exceto os professores que podem cumprir carga de 32 ou 40 horas e destaca-se que a forma da *seleção* de diretores será definida em regulamento.

Outra importante particularidade desta lei é que, ao revogar a Lei nº 12.588/ 2004, extingue os cargos comissionados relacionados diretamente a esta norma. Porém ao encerrar 66 cargos comissionados, institui outros 185 cargos de mesma natureza. Apesar de não ser objeto desta investigação, consideramos um importante determinante a compreensão destes cargos na estrutura e composição destes órgão públicos, verificando a sua real composição e a possibilidade destes cargos estarem ocupados por funcionários não concursados indicados pelas fundações parceiras.

Por fim, este trabalho inclui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (aprovado pela Portaria nº 971 do MEC) nesta seção pela compreensão de que este surge como um

“guarda-chuva” que abriga uma miríade de programas que tem como objeto o ensino médio não profissionalizante, para a ampliação de seu financiamento e garantia. Este documento apresenta orientações bastante indefinidas, mas menciona a ênfase na melhoria da *qualidade* deste nível de ensino através de *métodos pedagógicos inovadores*. Indicamos a necessidade de aprofundar-se em estudos posteriores a possibilidade dos projetos como o Procentro, configurados a partir de convênios em âmbito estadual, figurarem como o ponto de partida para programas federais que o legitimam, como o ProEMI.

Concluimos que a legislação local produzida em torno dos Centros de Ensino Experimental apresenta fundamentos que endossam o financiamento público de instituições privadas que atuam nesta fração da rede pública do ensino de Pernambuco, apesar de não mencionar o subsídio da legislação geral (Lei de diretrizes e Bases da Educação, Lei das Organizações Sociais e Lei das Parcerias Público Privadas), portando se inscreve no papel de fornecer legitimidade e garantias materiais dos convênio com as instituições privadas.

CAPÍTULO IV - Análise das principais publicações de divulgação do “modelo de escola charter” de Pernambuco

Nesta seção serão explorados os principais difusores do “modelo de escola charter” de Pernambuco, a partir dos *históricos* de suas instituições, da *perspectiva de classe* dos intelectuais elaboradores e funcionários que as compõem e de algumas *marcas nos conteúdos dos discursos* presentes nas respectivas publicações. Alguns elementos destes discursos apresentaram-se como pontos consensuais de um léxico *neoliberal* que objetiva promover e naturalizar um conjunto de princípios gerenciais para o conjunto das relações sociais. A escola pública é apresentada, neste estudo, como um espaço privilegiado para a grande propagação deste ideário burguês nas classes subalternas.

Os principais textos analisados serão “Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco” (DIAS & GUEDES, 2010), “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova” (MAGALHÃES, 2008) e “Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional” (HENRY, 2012).

O primeiro texto será privilegiado em uma análise pormenorizada, por ter sido elaborado e publicado pela Fundação Itaú Social, reunindo as seguintes características: a) expõe diretamente o discurso produzido pela Holding Itaú-Unibanco S. A. sobre as “estratégias e ações” que orientam a prática dos sujeitos que trabalham pela educação (veremos adiante o destaque conferido aos empresários), b) por esta fundação ser considerada o “porta voz” do movimento TPE; e c) por representar o braço social da empresa de maior poder econômico e ter protagonismo nas decisões deste grupo.⁴⁶ Da segunda e terceira publicações citadas extrairemos discursos das “lideranças educacionais” que sintetizam os princípios gerenciais pretendidos como balizas das “reformas educacionais”. Para tanto, identificaremos os principais difusores deste ideário: a) os intelectuais individuais (ocupantes de cargos de liderança política ou de elaboração das políticas e manuais de caráter privatizante, ou ainda os líderes das empresas e fundações que financiam o projeto em questão) e b) intelectuais coletivos, constituídos por instituições privadas ou públicas que elaboram e

⁴⁶ “O TPE foi convocado justo pelo setor bancário, liderado pelo Itaú, em articulação com o setor de commodities, no caso, siderúrgico, dirigido pelo organizador de outra iniciativa empresarial para intervir na educação, o movimento Brasil Competitivo, Jorge Gerdau Johannpeter.” (EVANGELISTA, LEHER 2012, p.6).

interferem na produção das políticas públicas, sejam eles fundações ou associações da “sociedade civil”, empresariais, ou constituídos pelo poder público.

A atuação da Fundação Itaú Social e demais grupos privados como *intelectuais orgânicos do capital* diz respeito ao seu papel de organizar a atuação da classe burguesa para a construção da hegemonia social, portanto esta instituição funciona como um operador e difusor de um conjunto de valores e propostas pretensamente “vantajosas” para toda a sociedade. Porém, este discurso apresenta a forma e o conteúdo de uma ideologia – provém da burguesia (classe possuidora de bens e privilégios), vela os principais objetivos do projeto em questão para a classe dominante, obscurece as diferenças dos projetos classe para a educação, como se fosse possível uma “conciliação de interesses” no âmbito da educação. Estes elementos articulados nos escritos gramscianos balizam uma determinada concepção sobre a atividade destes intelectuais individuais (empresários) e coletivos (fundações privadas), voltada para a organização de sua classe.

4.1 - Sobre a Fundação Itaú Social e o Programa Excelência em Gestão Educacional :

A publicação foi redigida em 80 páginas é parte de uma “série” de textos produzidos no bojo do *Programa Excelência em Gestão Educacional*, programa da Fundação Itaú Social que apresenta uma breve descrição no sítio institucional:

O Programa Excelência em Gestão Educacional compreende dois eixos: um de intervenção e outro de produção de estudos. Na área de produção foram desenvolvidas duas pesquisas de campo: A Reforma Educacional de Nova York e Sua Aplicabilidade no Brasil e Escolas Charter no Brasil: a experiência de Pernambuco.⁴⁷

Registra-se a seguir, em seção correlata do sítio institucional que o programa de “intervenção” é constituído de uma “Parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo”:

Ao inspirar-se em uma experiência de sucesso, a Fundação Itaú Social analisou medidas implantadas em Nova York que poderiam ser trazidas e adaptadas para o contexto da rede educacional paulista. Foram selecionados dois eixos de ação: acompanhamento e apoio ao professor em sala de aula e envolvimento dos pais nos esforços de melhoria da aprendizagem.

Tratar da aplicação no Brasil de modelos escolares desenvolvidos no exterior como uma “ameaça” à escola pública é ignorar o movimento da realidade: a produção de “estudos”

⁴⁷ <http://www.fundacaosocial.org.br/temas-de-atuacao/gestao-educacional/excelencia-em-gestao-educacional/>. Ao início desta pesquisa, este link era acessado diretamente pelo “menu” do site. Hoje, a página continua ativa, mas só é acessada a partir de uma procura específica no “campo buscador” dos registros do site.

e “debates” sobre o modelo está em curso de forma simultânea ou posterior a um debate social do tema. Ou seja, o processo de introdução dos interesses particularistas nas escolas *se utiliza* de estudos encomendados para legitimar à posteriori a introdução da política “pública” em curso. Dentre as pesquisas de campo criadas para este fim, a primeira delas dá origem à publicação “A reforma educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil”, que corresponde à suposta apresentação “de uma pesquisa de campo sobre a reforma educacional que vem sendo implantada desde 2002 na cidade norte-americana”⁴⁸, mas que já sistematiza um conjunto de pressupostos desta reforma compreendidos como favoráveis às reformas da educação brasileira:

1. A Reforma Educacional de Nova York e Sua Aplicabilidade no Brasil.

Detalhamento da reforma do sistema educacional de Nova York (EUA), com análise da aplicabilidade dessa medida na rede de ensino público brasileira. As principais áreas estudadas são:

- Autonomia de diretores (Empowerment Zone);
- Sistema de avaliação e metas de desempenho;
- Supervisão escolar e apoio ao professor em sala de aula;
- Programas alternativos para contratação e formação de professores e diretores (Teach for America, Teaching Fellows e Leadership Academy);
- Disciplina e segurança escolar;
- Envolvimento de pais;
- Participação do setor privado e organizações do terceiro setor;
- Relacionamento com os sindicatos.

A segunda pesquisa de campo realizada neste programa, *Modelo de Escola Charter: a Experiência de Pernambuco*, foi constituída como o principal objeto de análise nesta dissertação. Esta apresenta o formato de um *estudo de caso* em que se apresenta uma metodologia de *observação, entrevistas e grupos de foco*:

2. Modelo de Escola Charter: a Experiência de Pernambuco

A publicação traz uma análise do modelo de escolas charter com o objetivo de fornecer subsídios para a reflexão sobre a parceria público-privada na gestão do ensino público. O contexto brasileiro é analisado a partir da experiência de Pernambuco. A análise contempla o modelo do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental de Ensino Médio (Procentro), iniciativa pioneira no Brasil de um sistema de escolas charter. O estudo de campo incluiu visitas a escolas representativas do agreste, do sertão e da Zona da Mata, além do Ginásio Pernambucano, na região metropolitana de Recife. O trabalho se concentrou na observação da rotina escolar, entrevistas e grupos de foco como os principais agentes na implantação local dos centros, dando voz a gestores, professores, alunos, pais e prefeitos que lideraram o processo, assim como sindicalistas.”⁴⁹

⁴⁸ <http://www.fundacaoitausocial.org.br/biblioteca/artigos-e-publicacoes/a-reforma-educacional-de-nova-york-possibilidades-para-o-brasil.html>

⁴⁹ <http://www.fundacaoitausocial.org.br/temas-de-atuacao/gestao-educacional/excelencia-em-gestao-educacional/pesquisas-de-campo.html>

O funcionamento desta primeira instituição ocorre exclusivamente com capital privado desde sua constituição, em 2000. No sítio eletrônico desta fundação é possível encontrar um breve histórico da sua organização:

O Itaú sempre esteve comprometido com a comunidade e o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Em 1993, criou o Programa de Ação Comunitária para articular as ações sociais desenvolvidas pelo Banco de maneira pontual. Em 2000, o projeto ganhou nova amplitude com a constituição da Fundação Itaú Social, criada especificamente para estruturar e implementar os investimentos sociais da empresa, tendo como foco programas de melhoria das políticas públicas de educação e avaliação sistematizada de projetos sociais.

Para isso, o Itaú criou um fundo patrimonial, composto de doações de empresas do Grupo Itaú com recursos investidos em fundos de investimento (curto prazo e renda fixa) e em ações do conglomerado Itaú. O orçamento anual da Fundação é resultante do superávit da aplicação nesse fundo.⁵⁰

O período descrito de transição entre as atividades sociais de caráter pontual e filantrópico para uma perspectiva de atuação mais ampla das empresas no campo “social” coincide com as mudanças ocorridas no campo das políticas públicas durante o governo Fernando Henrique Cardoso. André Martins (2005) – dedica-se ao estudo da evolução das instituições burguesas produtoras de consensos sociais que organizaram a burguesia industrial, e posteriormente do setor financeiro – destaca uma mudança nos discursos e na atuação destes grupos da década FHC para o governo posterior, mostrando que “proliferaram as organizações empresariais comprometidas com a questão social”, “sob o lema da ‘responsabilidade social empresarial’ [...] que representa a superação da noção de filantropia empresarial por algo mais orgânico e que tem força ideológica [...]” (MARTINS, 2005, p.151). Esta nova fase da “atuação educativa da classe burguesa” (idem) tem como objetivo a sua permanência e consolidação enquanto classe hegemônica.

Inserido no campo da “administração” para a educação, dentre as inúmeras áreas que a Fundação Itaú Social atua com projetos ditos de “responsabilidade social”, o projeto que dá origem à publicação em estudo já traz em seu nome o a concepção empresarial para as escolas públicas: é o *Programa Excelência em Gestão Educacional*. Este se propõe à “publicação de experiências educacionais que, com suas estratégias e ações, possam servir de inspiração para gestores, educadores, empresários e políticos brasileiros interessados em melhorar a qualidade de nossas escolas públicas.” (DIAS e GUEDES, 2010, p.7). O objetivo explícito do programa

⁵⁰ Extraído do sítio institucional da Fundação Itaú Social, no tópico “Histórico” da sessão “Quem Somos”. <http://www.fundacaoitausocial.org.br/a-fundacao/quem-somos/>

é, portanto, uma difusão dos consensos formulados pelos setores dominantes, sob a aparência de algo que servirá ao “bem comum”.⁵¹

O primeiro ponto a ser indicado sobre o livro analisado é que este se fundamenta em uma proposta de difusão de um modelo de administração das escolas sem ter por base um *diagnóstico* da educação brasileira ou da realidade local. Detém-se anunciar um conjunto de *princípios* aplicados pelo programa analisado (Procentro), particularmente defendidos Fundação Itaú Social e seus apoiadores, que seriam responsáveis pela “melhoria dos resultados” dos alunos destas escolas em relação às demais escolas públicas tradicionais – isto caracteriza o material como um veículo de divulgação da iniciativa em questão, em oposição à perspectiva de um trabalho de “pesquisa” anunciado pelas autoras.

A omissão de um diagnóstico⁵² na produção de políticas públicas em educação tem sido uma prática recorrente nas políticas públicas brasileiras de caráter particularista, ou seja, que dispõe tão somente sobre os interesses das frações no poder. Inclusive durante a elaboração do novo PNE⁵³, documento que se propõe a balizar a educação pública brasileira durante um decênio, esta prática ficou evidente nos debates do último seminário oficial sobre as diretrizes do Plano Nacional de Educação⁵⁴:

Lisete Arelaro, diretora da Faculdade de Educação da USP e anfitriã do evento, falou em seguida demonstrando a “razoável decepção” daqueles que tomaram conhecimento do novo PNE, sobretudo após os debates da última Conferência Nacional de Educação. A expectativa, segundo Arelaro, era que o documento tirado na CONAE, mesmo que com eventuais divergências do governo, servisse de diretriz para o PNE. “Surpreendentemente não foi essa a opção do governo. O documento da CONAE apresentava inclusive um diagnóstico bastante consistente da educação. A

⁵¹ Sobre origem e desenvolvimento da noção de “bem comum”, compreendido por Rousseau como o encontro das vontades dos cidadãos para a constituição do Estado, ver “Vontade geral e democracia em Rousseau, Hegel e Gramsci”, in COUTINHO, C.N. *Marxismo e política : a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo, Cortez, 1994, pp. 121-142.

⁵² A ênfase na necessidade de diagnósticos consistentes para a produção de políticas educacionais foi reiterada até mesmo pelo educador Anísio Teixeira, grande representante do pensamento liberal na educação brasileira (GADOTTI, 1996) em seu discurso de posse no INEP (1952), tendo em vista a tradicional construção de políticas educacionais balizadas tão somente pelo posicionamento político do governo vigente: “A educação nacional está sendo, todos os dias, por leigos e profissionais, apreciada e julgada. Os métodos para êstes julgamentos resumem-se, entretanto, nos da opinião pessoal de cada um. Naturalmente, os julgamentos hão de discordar, mesmo entre pessoas de tirocínio comprovado. Temos que nos esforçar por fugir a tais rotinas de simples opinião pessoal, onde ou sempre que desejarmos alcançar ação comum e articulada. Sempre que pudermos proceder a inquéritos objetivos, estabelecendo os fatos com a maior segurança possível, teremos facilitado as operações de medida e julgamentos válidos. Até o momento, não temos passado, de modo geral, do simples censo estatístico da educação. É necessário levar o inquérito às práticas educacionais. Procurar medir a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingí-los.”

⁵³ Projeto de Lei 8035/2010, de autoria do Poder Executivo, apresentado em 20/12/2010. Tem como ementa “Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.”

⁵⁴ Faculdade de Educação da USP, em 17/10/2011.

decisão do MEC de apresentar um plano sem diagnóstico é no mínimo extravagante.⁵⁵

A recusa a partir-se de “problemas”, isto é, das contradições que induzem à permanência da educação pública precária, alia-se a necessidade dos setores dominantes de ocultarem a problemática das classes sociais. O “novo” método proveniente do setor privado para imprimir melhorias a um setor é chamado “agenda positiva”. Esta expressão diz respeito a um conjunto de orientações que abarcam somente o “aspecto propositivo”, descartando-se a necessidade de partir-se de um inventário das origens da profunda desigualdade social e educacional brasileira.

A análise deste programa também expõe o alcance e a dimensão da divulgação de iniciativas do capital pelo conjunto de intelectuais orgânicos que trabalham para a organização de frações da burguesia, tendo em vista os esforços centrados na difusão de uma determinada concepção de reforma, estritamente relacionada ao modelo americano comunitarista, veiculada por grande conjunto de empresas internacionalizadas de enorme poder econômico. Este bloco de poder está reunido em torno de centros de pensamento⁵⁶, construindo consensos e buscando criar modelos operativos em que serão organizadas materialmente as escolas tendo como pilares o conjunto de pressupostos sobre os quais repousa o modelo das escolas charter, e que já estão sendo encaminhados em Pernambuco, Ceará, Sergipe, Piauí, São Paulo e Rio de Janeiro. Estes projetos já são alvo de críticas contundentes de seus sindicatos de trabalhadores e dos estudantes que serão indicados na seção “Resistências dos setores organizados” neste capítulo.

4.2 - Os intelectuais orgânicos do capital participantes do Projeto Procentro – os principais sujeitos e a difusão de suas concepções

Com o sentido de compreender como este conjunto de intelectuais inserem-se em um projeto mais amplo de construção da hegemonia da classe social dirigente, particularmente a hegemonia do setor financeiro, far-se-á referência a alguns textos que indicam a atuação sistemática destas frações burguesas em uma presente “reorganização” do ensino público no Brasil.

⁵⁵ Publicado no portal eletrônico <http://www.ivanvalente.com.br>, em 19/10/2011.

⁵⁶ Neste ponto já podemos identificar alguns centros de pensamento brasileiros que tem produzido e ressignificado estes consensos para as políticas educacionais brasileiras: Compromisso Todos Pela Educação (empresarial) [<http://www.todospelaeducacao.org.br/>], Mobilização Social pela Educação [<http://mse.mec.gov.br/>] (governo em “chamado feito pelo Ministério da Educação aos diversos segmentos sociais para que participem do esforço pela implementação do PDE em prol da melhoria da educação brasileira.” Campanha Nacional Pelo Direito à Educação [<http://www.campanhaeducacao.org.br/>]

O primeiro documento, “Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional”, de Raul Henry, é resultado de sua dissertação de mestrado na Universidade Federal de Pernambuco, que teve como motivação a seguinte pergunta do autor: “Seria realmente possível transformar aquele projeto piloto em uma política de sucesso?” (HENRY, 2012, p.22). Durante a apresentação do texto, torna-se bastante evidente a pretensão do autor de produzir e difundir uma política pública baseada na “experiência” da implantação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, em que participou da formulação de suas diretrizes como secretário de Educação de Pernambuco⁵⁷.

A obra constitui-se em uma pesquisa de 326 páginas, seccionada em 4 capítulos: 1- Por que investir em Educação, 2 – Um diagnóstico da educação pública no Brasil, 3- O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano e o Procentro, 4 - Os caminhos do piloto para a política. No primeiro capítulo, o autor defende a “educação como investimento”, fundamentado pela teoria sobre a qual contrói sua argumentação subsequente:

A ideia inicial do significado econômico da educação surgiu na universidade de Chicago, no início dos anos 1960, a partir das formulações de três economistas que mudaram radicalmente o debate sobre o tema. A educação, antes mais restritamente tratada pelos seus aspectos históricos, filosóficos e de psicologia cognitiva passou a ser vista também como fonte de riqueza. Foram Theodore Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer os fundadores dessa nova teoria: a teoria do capital humano. (HENRY, 2012, p. 34)

Tendo como principais referências teóricas o conjunto de autores da Escola de Chicago catedráticos do pensamento neoliberal, Theodore Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer, elaboradores da teoria do capital humano. A suposta propriedade e veracidade desta teoria para a educação é um o argumento teórico central do livro, único tema de uma seção de 13 páginas (“1.2 – Efeitos econômicos do investimento em educação). Portanto, esta obra é enfática na afirmação da educação como um “bem de capital”, um “bem econômico” e que o conhecimento e as competências adquiridas na escola supostamente traduzem-se em retorno financeiro individual e para a nação.

O texto de Raul Henry tem como principal material empírico um conjunto de entrevistas, em que os entrevistados, em sua absoluta maioria, apresentam relações orgânicas com o principal movimento empresarial proponente das reformas educacionais de caráter gerencial no Brasil, o Movimento Compromisso Todos Pela Educação. Apesar disso, os critérios *declarados* utilizados para a escolha dos entrevistados, foram: “a) indivíduos com alta representatividade na experiência do CEEGP e do Procentro; b) pessoas com notório

⁵⁷ Cargo ocupado por 14 meses a partir de 2001.

conhecimento em política educacional, inclusive em programas de replicação de projetos piloto.” (HENRY, 2012, p. 27/28)

Estes entrevistados são listados e apresentados com um breve currículo na introdução do livro. Alguns deles são apresentados a partir de sua instituição de origem, pela formação acadêmica e pela quantidade de livros publicados, pelo cargo público ocupado ou pela atuação política local. Segue a lista:

1. Marcos Magalhães: Engenheiro, Presidente da Philips para a América Latina à época da implementação do projeto. Liderou todas as etapas do processo como parceiro privado, desde a formulação das ideias iniciais até o momento em que o programa foi formalmente extinto.
2. Mozart Neves: Secretário de Educação de Pernambuco de janeiro de 2003 a janeiro de 2007, período crucial da experiência. Foi reitor da Universidade Federal de Pernambuco e atualmente exerce a função de consultor do movimento Todos Pela Educação.
3. Thereza Paes Barreto: Primeira diretora do CEEGP. Professora dos quadros da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Trabalha atualmente no Instituto de Co-responsabilidade pela Educação
4. Marilene Montarroyos, Psicóloga com mestrado em Gestão e Planejamento pela Universidade de Madri. Foi a principal executiva do Procentro.
5. Tereza Leitão: Na fase inicial da experiência, foi presidenta do Sindicato de Trabalhadores da Educação de Pernambuco (Sintepe). Em 2002, elegeu-se deputada estadual. Tem forte atuação na área educacional e vínculo com o movimento sindical.
6. Patrícia Guedes: Pesquisadora. Graduada em Ciência Política, com mestrados em Administração Pública na Universidade de Massachussets e Políticas públicas na Universidade de Princeton. Atua em instituições do terceiro setor. Estudou a experiência e publicou sobre o assunto.
7. João Batista de Oliveira: Psicólogo com PhD em pesquisa educacional pela Florida State University. Mais de 30 livros publicados no Brasil e no exterior, Coordena o Instituto Alfa e Beto, instituição voltada para programas educacionais focados na alfabetização de crianças.
8. Viviane Senna: Psicóloga. Coordenadora do Instituto Ayrton Senna, que realiza projetos educacionais em mais de mil municípios de 25 estados do Brasil.
9. Cláudio de Moura Castro: Economista com mestrado pela Universidade de Yale e PhD pela Universidade de Vanderbilt. Mais de 35 livros publicados. Trabalhou em organizações multilaterais internacionais e instituições educacionais privadas, inclusive com atuação em redes de ensino estruturado. (HENRY, 2012, pp. 28 / 29)

Dentre os entrevistados por Raul Henry, todos, com exceção da deputada Teresa Leitão, tem uma íntima relação com o Movimento Todos Pela Educação e as fundações privadas associadas ao grupo, ou seja, oito dos nove entrevistados: 1) Marcos Magalhães é Ex-presidente da Philips para a América Latina e presidente do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação; 2) Mozart Neves é consultor do movimento Todos Pela Educação; 3) Thereza Paes Barreto é consultora no Instituto de Co-responsabilidade pela

Educação (para a aplicação do modelo das escolas charter em outros estados)⁵⁸; 4) Marilene Montarroyos é diretora de Gestão no Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, 5) Patrícia Guedes é funcionária da Fundação Itaú Social; 6) João Batista de Oliveira coordena o Instituto Alfa e Beto; 7) Viviane Senna é coordenadora do Instituto Ayrton Senna; 8) Cláudio de Moura Castro é presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras e conselheiro do Departamento de Desenvolvimento Sustentável do Banco Interamericano de Desenvolvimento.⁵⁹

A pesquisa anuncia tratar de problemas políticos complexos como “o financiamento, a gestão, a disponibilidade de recursos humanos e o embate pedagógico [...] pela ótica das evidências empíricas e das posições, inclusive as antagônicas, existentes no meio acadêmico” (HENRY, 2012, p.22). Porém, o que já se apresenta como uma incoerência – a impossível neutralidade de um trabalho eminentemente político – torna-se ainda mais ineficaz frente a um conjunto de interlocutores das entrevistas tão afinados com a lógica da participação ativa do empresariado na definição das políticas públicas. Veremos que as conclusões desta pesquisa corroboram o discurso *mainstream* das reformas educacionais neoliberais, produzindo adaptações para o Brasil que omitem os setores em luta do debate.

Raul Henry, na “orelha” de seu livro apresenta os cargos públicos e eletivos ocupados desde 1998 em todas as esferas políticas do Brasil⁶⁰. Ao mesmo tempo, faz inúmeras menções aos “avanços consideráveis” da educação brasileira “nos últimos 20 anos” ou “a partir de meados dos anos 1990” indicados pela universalização do ensino fundamental, da criação de um sistema de financiamento para a educação básica e pela consolidação de um sistema de avaliação. O papel cumprido durante este “odes” aos governos dos quais participou, está inserido na problemática dos “intelectuais-funcionários” responsáveis por difundir certo ideário coerente com seu lugar na estrutura de poder, embora travestido de uma pesquisa “neutra”. Leher (2010) identifica esta questão como um gargalo na produção teórica relevante no campo das políticas educacionais:

⁵⁸ <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/2012/01/31/expandindo-o-protagonismo-juvenil/>

⁵⁹ Em 05/02/2013, firma-se a Parceria entre o Movimento Todos Pela Educação e o Banco Interamericano de desenvolvimento, com financiamento do Fundo Coreano para a Redução da Pobreza, de doações da Samsung Coreia e aportes do Instituto Natura, Itaú BBA e Fundação Telefônica. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br>.

⁶⁰ Raul Henry é economista e foi secretário de Educação e Cultura e secretário de Planejamento do Estado de Pernambuco. Foi vice-prefeito e secretário de Turismo, Cultura e Esporte da cidade de Recife. Exerceu o mandato de deputado estadual por Pernambuco duas vezes seguidas (2002-2006 e 2006-2010). Na Câmara dos Deputados foi membro titular da Comissão de Educação e Cultura e das Comissões Especiais do Plano Nacional de Educação e da Lei de Responsabilidade Educacional.

Analisar a política educacional de um determinado governo é uma tarefa complexa. As tentações provocadas por cantos de sereia e pelas paixões são poderosas. A sedução mais em voga consiste em estabelecer comparações com o governo imediatamente anterior, indicando avanços e retrocessos. Esta linha é usual nos intelectuais-funcionários a serviço de um novo governo, em geral por meio de artigos laudatórios e de relatórios de gestão, mormente para fins publicitários. O problema central aqui é que a ausência de autonomia intelectual estreita a tal ponto o campo de visão que o resultado do texto é o esperado pelas esferas de poder: o relato edulcorado de uma suposta realidade. Em termos metodológicos, a cadeia de equívocos e mistificações advém do metro utilizado na análise. Ao adotar os parâmetros do governo anterior como base para a comparação o “estudo” aceita, implicitamente, a lógica subjacente aos mesmos. (LEHER, 2010, p. 2)

A abordagem dos temas considerados os “carros-chefes” dos governos FHC e Lula, expressam a possível ausência de autonomia na produção intelectual do autor. Em coerência com as políticas de ambos governos, Henry elogia a universalização do ensino fundamental através da política do Fundef de FHC, seguido pelo Fundeb, política de financiamento efetivada pelo governo Lula em suposta “correção” da política anterior, mas que apresenta fundamentos muito semelhantes a esta e a criação dos mecanismos de avaliação que têm centralidade a partir da criação do IDEB, segundo o decreto do PDE (Decreto nº 6.094/ 2007), o mesmo que institui o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” como principal baliza das políticas educacionais do segundo mandato de Lula.

O principal difusor da política do Procentro, representado em especial no texto de Henry por Patrícia Guedes, a Fundação Itaú Social, atuante na difusão da concepção de educação da Holding Itaú-Unibanco, produziu uma síntese (reelaborada) do “Ciclo de Debates Gestão Educacional”. As autoras do principal texto de divulgação analisado neste trabalho explicitam com maior detalhamento a perspectiva da Fundação Itaú Social e sua concepção de educação como um setor estratégico para o *desenvolvimento*, ora tratado como “econômico e social”, ora como “sustentável”:

“O Itaú Unibanco tem um compromisso histórico com a comunidade e com o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Por entender que a educação é o caminho para o desenvolvimento sustentável do país, a Fundação Itaú Social tem um foco claro nessa direção.” (DIAS & GUEDES, 2011, p. 2)

Neste documento, travestido de um relato de múltiplas visões sobre o tema da administração da escola pública”, enfatiza-se a participação do setor privado como condição para os avanços da educação, em referência à democracia liberal, mas sob as vestes de uma robusta bandeira dos trabalhadores da educação, a gestão democrática. A responsabilidade da organização da escola pública fica, portanto, a cargo *dos diversos setores da sociedade*, perante uma “parceria entre as três esferas de governo – federal, estadual e municipal – aliada à participação do setor privado e das organizações da sociedade civil.” (idem, p. 2). Ainda neste preâmbulo afirma-se que a instituição irá *manter o compromisso* “de desenvolver

projetos e parcerias na elaboração, implementação e sistematização de metodologias educacionais, que colocam[os] à disposição dos órgãos públicos e da sociedade brasileira.” (DIAS & GUEDES, 2011, p. 2)

A reafirmação dos valores de uma suposta “democracia liberal” no interior das escolas públicas não se torna um fim em si para o holding Itaú, mas um meio para capilarizar um ideário político comum que afaste a questão do poder econômico, de apropriação e de exploração da noção corrente de democracia, transferindo-a exclusivamente para o campo da política, em sentido estrito – da pequena política –, e das relações jurídicas. A associada ascepção de *liberdade* também irá figurar seu sentido liberal, sinonimizada ao campo regido pelo mercado, em que é possível a escolha e que a regulação é apenas um limite para corrigir possíveis efeitos danosos desta liberdade. Esta estreita circunscrição do conceito de democracia apresenta a funcionalidade à acomodação um ethos capitalista:

Assim, as condições reais que tornam possível a democracia liberal também limitam o alcance da responsabilidade democrática. A democracia liberal deixa intocada toda a nova esfera de dominação e coação criada pelo capitalismo, sua transferência de poderes substanciais do Estado para a sociedade civil, para a propriedade privada e para as pressões do mercado. Deixa intocada vastas áreas de nossa vida cotidiana – no local de trabalho, na distribuição do trabalho e dos recursos – que não estão sujeitas à responsabilidade democrática, mas são governadas pelos poderes da propriedade, pelas “leis” do mercado e pelos imperativo da maximização do lucro. (WOOD, 2003, p. 201)

4.3 - *Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco* - o relato de experiência sob um invólucro ideológico

4.3.1 - Caracterização técnica

Esta publicação tem como responsáveis a Fundação Itaú Social (iniciativa) e o Instituto Fernand Braudel (coordenação técnica), apresenta a seguinte ficha técnica, após a folha de rosto:

Figura 1- Ficha técnica do livro *Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco*

Ficha Técnica

Iniciativa

Fundação Itaú Social

Vice-Presidente

Antonio Jacinto Matias

Superintendente

Valéria Veiga Riccomini

Coordenadoras do Programa

Isabel Cristina Santana

Maria Carolina Nogueira Dias

Coordenação Técnica

Instituto Fernand Braudel

Diretor Executivo

Norman Gall

Coordenadores

Nilson Vieira Oliveira

Patricia Mota Guedes

Créditos da Publicação

Autores

Maria Carolina Nogueira Dias

Patricia Mota Guedes

Colaborador

Norman Gall

Leitura Crítica

Ana Beatriz Patrício

Isabel Cristina Santana

Nilson Vieira Oliveira

Projeto Gráfico e Diagramação

Azul Publicidade

Fotos

Norman Gall

ICE

Revisão de Textos

Vera Helena Andrade Rodrigues

Após uma breve apresentação, o livro encontra-se dividido inicialmente em três seções: 1. Introdução (12 páginas), 2. A experiência de Pernambuco (42 páginas) e 3. Considerações Finais (6 páginas). A segunda seção compreende dezoito itens: quatro itens destes dedicados ao significado do trabalho dos diretores, tratados, segundo o léxico empresarial como “gestores”; cinco itens abordam o trato com os professores, desde as “novas” atribuições do professor nestas escolas (“Adaptação ao ritmo intenso de trabalho”, “Apoio prático e foco em resultados”) até a relação com seus meios de organização (“A oposição esperada: a visão do sindicato de professores”); quatro itens abordam os alunos, sua condição social de origem e seus discursos dos sobre a melhoria do ensino e as expectativas de mobilidade social; três itens abordam a administração, financiamento e condições legais

para que o programa se efetivasse; um item trata sobre a relação do programa com os pais e a comunidade; e um item destaca o método pedagógico do “Foco na aprendizagem”, embora durante todo o texto haja menções a supostos *métodos inovadores* provenientes das escolas charter e utilizados no programa.

Os texto analisado, em última instância, é resultado de um trabalho produzido por duas funcionárias⁶¹ muito bem articuladas entre duas fundações, a Fundação Itaú Social e o Instituto Fernand Braudel, que atuaram em colaboração para analisar a experiência das escolas charter de Pernambuco sob a visão clara de suas instituições proponentes⁶². Imaginar que o “relato de experiência” registrado nestas páginas seria neutro, como a transposição especular de uma realidade complexa para um caderno publicitário seria uma incoerência ingênua, pueril. Mas o uso de algumas marcas de empíricas, tais como os resultados nos exames padronizados, referências de textos acadêmicos estrangeiros e de opinião não tão clara ao interlocutor, e a referência aos discursos de professores envolvidos na experiência são aspectos que dão certo grau de legitimidade ao texto, em especial quando é produzido no leitor uma identificação (em geral quanto ao discurso consagrado pelo senso comum da “falência do ensino público”). Portanto, intentaremos tornar explícitos estes discursos na próxima seção do texto.

O primeiro item da introdução (1.1 – O conceito de escolas charter) aponta os eixos comuns a todas as escolas charter:

- a) Todas recebem financiamento público baseado no número de estudantes e são cogerenciadas por uma instituição do setor privado, geralmente sem fins lucrativos;
- b) Possuem muito mais autonomia que as escolas públicas regulares em itens fundamentais da gestão do ensino, como seleção e retenção de gestores e professores;
- c) A admissão de alunos é feita ou por meio de sorteio ou por critérios geográficos, mas, em geral, os alunos que nelas ingressam possuem um perfil de alto comprometimento escolar.

É imprescindível discorrer sobre estes fundamentos de forma a captar que significados as autoras e suas instituições de origem os atribuem – o modelo de “gestão”, o papel diretores (tratados como “gestores”), a responsabilização dos professores e o sistema de “incentivos”

⁶¹ As autoras da publicação, Maria Carolina Nogueira Dias e Patricia Mota Guedes são, respectivamente, coordenadora do programa Excelência em Gestão Educacional da Fundação Itaú Social e coordenadora técnica da publicação.

⁶² Consta na Ficha Técnica da publicação o tópico “Iniciativa”, em que são mencionados os nomes do Vice-Presidente da Fundação Itaú Social, Antonio Jacinto Matias, da Superintendente, Valéria Veiga Riccomini, e das coordenadoras do Programa [Excelência em Gestão Educacional] Isabel Cristina Santana e Maria Carolina Nogueira Dias (também autora). Cabe portanto afirmar-se que a concepção apresentada neste livro é uma amálgama entre autores e instituição proponente.

aplicados a estes, o discurso da “qualidade” e do “foco na aprendizagem” e a visão sobre as “oposições” ao projeto – compreendendo que o conteúdo destas exposições tem estreita ligação com os principais consensos a serem difundidos pelos setores dominantes para a renovação de uma sociabilidade capitalista nas escolas. Extrapolaremos a ordem dos tópicos apresentados no sumário deste livro, para podermos reunir os discursos através de seus temas de afinidade.

4.3.2 Análise dos elementos consensuais para as reformas educacionais veiculados pelos setores dominantes presentes no material de divulgação:

Esta seção tem por objetivo destacar trechos do material de divulgação em questão, o livro *Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco*, apresentado como um “relato de uma experiência”, de modo a tornar explícitos o que chamamos aqui de *elementos consensuais para as reformas educacionais veiculados pelos setores dominantes*. Destacar estes discursos presentes no próprio texto produzido pela Fundação Itaú Social, principal fundação privada do Movimento Todos Pela Educação, funciona como uma forma de destacar as falas preñhas de conteúdo ideológico do seu contexto original, um mero material de divulgação, trazendo-as para o campo do confronto das ideias, da crítica.

Não me furtei a encontrar uma interface entre esta metodologia e o filme de Eduardo Coutinho *Um dia de Vida*, em que o diretor produz um longa metragem (93 minutos editados a partir de 19 horas de gravação da programação do dia 1º para o dia 2 de outubro de 2009) com imagens extraídas de programas de grande audiência das maiores emissoras de TV brasileiras da Rede Globo, TV Record, CNT, TV Brasil, MTV e Bandeirantes. Ao ser exposto em uma sala de cinema, na qual não há o recurso do “zapping”, produz-se um incômodo no expectador ao assistir à longas cenas de impropriedades de toda espécie. Convido o leitor a ler com atenção a esta seção, que, embora longa e impalatável, explicita os mecanismos utilizados pelos setores dominantes para a atualização da hegemonia burguesa por meio da escola pública. Estarão aqui presentes alguns elementos da análise de conteúdo utilizados para caracterizar esta imagem que os setores dominantes querem apresentar a respeito das escolas charter, e particularmente no caso brasileiro, das “escolas modelo” ou “projeto piloto” como se têm tratado na maior parte das políticas de forma a reduzir a relevância do projeto estadunidense no contexto brasileiro.

A) O foco na “qualidade” do ensino – apagamento do direito universal à educação pública

A apresentação do texto inicia com uma breve justificativa da sua publicação que desde então desvela o eixo do diagnóstico apresentado pelas autoras – o problema candente da educação pública brasileira é a *qualidade*. Este é um parâmetro que, sob uma perspectiva tecnicista, vertical e gerencialista (FREITAS, 2012) é possível de ser aferido por testes padronizados, que dão origem a índices pretensamente correspondentes aos *resultados para a aprendizagem dos alunos*.

“Na medida em que o desafio da qualidade passa a ocupar espaço crescente no debate público sobre educação no Brasil, torna-se importante investigar experiências, dentro e fora do país, que tragam propostas inovadoras e apresentem aprendizados sobre como superar problemas institucionais da educação, tendo em vista os melhores resultados para a aprendizagem dos alunos” (DIAS & GUEDES, 2011, p.7)

O contexto histórico da retomada das avaliações tecnicistas para da formação de *recursos humanos* na década de 90, período de recrudescimento das políticas neoliberais, está presente nas reflexões de Helena Costa Lopes de Freitas sobre a *qualidade* como bandeira estratégica dos setores dominantes:

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso [...] (FREITAS, 2002, p.142)

Este discurso defende que a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável para os problemas de competitividade vivenciados pelo Brasil no contexto da globalização econômica. O discurso sobre a qualidade está associado diretamente à sua forma de aferí-la: os testes padronizados. Sob letras semelhantes, o condicionamento das verbas educacionais aos resultados através de programas de isenções aos estados nos EUA, onde as avaliações são o aspecto fundamental da política educacional NCLB, produziu uma enorme proliferação destes testes (provas padronizadas outras disciplinas, testes intercalares e simulados, além dos testes ditos “formativos”). Esta política também fomentou o crescimento do mercado de testes e sua taxa de lucro, enquanto os resultados dos estudantes na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar dos EUA tornaram-se estáveis e anularam-se as diferenças regionais. Além disso, os professores declaram que sentem-se pressionados à preparação dos alunos para o teste, o que provoca o estreitamento do currículo e à ênfase nas competências

básicas medidas por testes padronizados (GUISBOND, NEILL & SHAEFFER, 2012). Sobre os efeitos desta política, as pesquisas dos educadores americanos afirmam:

As isenções também exigem que os estados adotem medidas de “crescimento dos alunos”, as quais passam a ser um “fator expressivo” na avaliação dos professores e diretores. Isto tem levado alguns estados a adotarem técnicas estatísticas, cuja imprecisão grosseira já foi comprovada por várias pesquisas. Pior ainda, intensificou-se o foco na melhora dos resultados nos testes em vez de garantir uma educação abrangente a todas as crianças. Em outras palavras, perpetuam a falsa noção de que se pode engordar um porco pesando-o com mais frequência. (GUISBOND, NEILL & SHAEFFER, 2012, p. 14)

No Brasil, a centralidade da Política Nacional de Avaliação como garantia de “qualidade” é reafirmada pelo novo PNE, principal plano executivo das políticas educacionais brasileiras, como apresentado em seu tópico 268:

Estabelecer padrões de qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades, socialmente referenciados, e mecanismos para sua efetivação, com explicitação das dimensões intra e extraescolares, socioeconômicas, socioambientais e culturais, tendo por eixo o processo educativo e da Política Nacional de Avaliação. (BRASIL, 2011)

O debate sobre o papel protagônico das avaliações na pretensa melhoria da educação pública deve ser, portanto, investigado como elemento indissociável das demais condições estruturais das instituições escolares e de trabalho dos profissionais da educação, evitando o discurso “tautológico” de que os “padrões de qualidade” serão alcançados na medida que os resultados das avaliações de desempenho atingirem tais padrões. O financiamento público e sua distribuição igualitária que garantam a dita qualidade devem voltar ao centro do debate, já que se apresentam hoje como principais limites nas políticas educacionais – no novo PNE, o executivo pretende destinar 7% do PIB para a educação, enquanto a luta embasada dos trabalhadores propunha os 10% do PIB exclusivamente para a educação pública.

B) Gestão e financiamento – a nova institucionalidade da escola pública sob o signo da “autonomia”.

Na introdução, trata-se do “conceito de escolas *charter*” como uma “escola pública com maior autonomia, cuja gestão é compartilhada entre os setores público e privado” e que “tem se mostrado, [...], um exemplo inovador na formação de parcerias entre empresas, lideranças, organizações da sociedade civil e Secretarias de Educação, [...] para a melhoria da gestão e ensino na rede pública.” (DIAS e GUEDES, 2010, p.10). A publicação aborda, já neste conceito, a concepção de que *é pública* a instituição administrada por entes privados, aos moldes da formulação de Bresser Pereira a respeito das então criadas instituições “públicas não estatais”.

Ainda na explicação do modelo de escolas charter, é anunciado que o financiamento “misto” destas escolas “libera” estas escolas de suas atribuições legais e regulamentais, tratadas como um entrave para a melhoria do ensino: “Financiadas em parte pelo governo e em parte pela iniciativa privada, as escolas charter operam livres de muitas leis e regulamentos a que está exposta a maioria das escolas públicas, podendo inovar com maior facilidade na gestão do ensino” (DIAS e GUEDES, 2010, p.10).

A seguir, o texto apresenta a “expectativa dos defensores do modelo” (idem, p.10) que é a influência do modelo implementado em um restrito conjunto de escolas nos processos decisórios da esfera pública, em particular a respeito das reformas educacionais a serem expandidas por toda a rede.

O primeiro pressuposto comum às escolas charter já mencionado “a) Todas recebem financiamento público baseado no número de estudantes e são cogerenciadas por uma instituição do setor privado geralmente sem fins lucrativos” tem por base um dos principais pressupostos da *Terceira Via*: afirma-se que as instituições devem ser administradas segundo uma sintonia entre o “ ‘novo Estado democrático’ com os organismos da sociedade civil” (LIMA e MARTINS, 2005, p.51), mas sob as diretrizes encaminhadas pelo governo. A tendência que se pretende afirmar é que estas instituições sem fins lucrativos (sem que se enfatize a miríade de financiadores que a criaram e a sustentam) passariam a ofertar serviços de administração em parceria com o Estado, incentivando a auto-organização segundo “vocações” locais, e que as comunidades interessadas (no caso, as escolas) resolveriam seus próprios problemas a partir de soluções pacíficas para os conflitos. Assim, a sociedade civil passa a ser o espaço privilegiado para a promoção da conciliação de classes, enquanto permanecem as ideias de um Estado apartado dos conflitos de classe, isento de opções políticas e da responsabilidade pelo provimento do “público”, naturalizando as desigualdades.

O item “b” enfatiza que as escolas charter tem mais *autonomia* que as escolas públicas regulares no que diz respeito à administração do ensino e contratação/demissão dos professores e diretores. Neste ponto cabe compreender a quem estaria a serviço esta “liberdade” dos “patrões” (e não mais sob a organização Estado) frente aos seu conjunto de funcionários.

A seguir, apresentam-se as adaptações do método e da nomenclatura da implementação de escolas que utilizam os mesmos fundamentos das escolas charter em vários países: em alguns, este modelo teve uma influência pontual nas reformas educacionais, em

outros, como no Reino Unido o modelo foi central para a reforma educacional do governo Tony Blair. Sobre a América Latina, são brevemente citadas uma experiência “positiva”, dos “vouchers”⁶³ chilenos e uma negativa de uma rede de escolas no Peru criticada porque “não tem sido catalisadora no debate público de educação ou em esforços de melhoria da rede pública como um todo” (DIAS e GUEDES, 2010, p.11), o que sugere que nos demais locais de implementação deste modelo escolar o debate já estaria suficientemente explorado.

Verificamos que no Brasil a implementação das “escolas-modelo” tem ocorrido através da incorporação de um conjunto de escolas a projetos de financiamento “misto”, por meio de parcerias público privadas. Nos EUA, com maior frequência, estas escolas são abertas em substituição a uma escola pública, muitas vezes devido ao baixo desempenho aferido pelos testes em larga escala. Afirma-se portanto que é necessário consolidar uma cultura de “modelos de gestão compartilhada de escolas públicas” (DIAS e GUEDES, 2010 p.11) para permitir que as empresas e fundações que investem em educação possam “participar de forma mais eficaz dos esforços de melhoria do ensino”(idem, p.11).

A seguir, a obra apresenta as iniciativas governamentais dos Estados Unidos, empreendidas por Obama e o secretário de Educação Arne Duncan, que tinham como objetivo ampliar a quantidade de escolas charter. Esta política condicionava o recebimento de recursos à flexibilização da legislação, favorecendo a abertura das escolas que se enquadrassem neste modelo:

Em 2009, o governo federal anunciou que dentro da iniciativa Race to the Top (Corrida para o Topo), com recursos de 4,5 bilhões de dólares destinados às Secretarias de Educação, os Estados com legislação favorável à abertura de escolas *charter* ganhariam pontos na concorrência pelo repasse dos recursos. Com isso, houve um forte movimento dos Estados para eliminar barreiras legais a fim de ampliar o número de *charters*. (DIAS e GUEDES, 2010, p.11)

Subsequentemente comparam os resultados do desempenho nas avaliações padronizadas dos alunos nas escolas charter e das escolas públicas regulares em diversas disciplinas. O anúncio de sucesso destas escolas e superação nos resultados tomados apenas através destes índices, tenta trazer uma *auto-evidência* da maior qualidade deste conjunto de escolas. A partir destes resultados, afirmam que a Secretaria de Educação do estado de Nova York pressionou com sucesso o poder legislativo local para a aprovação de uma lei que

⁶³ O *voucher* é o mecanismo de repasse do fundo público ao setor privado para a gestão das escolas de ensino básico generalizadas pelo sistema educacional chileno; é um subsídio fornecido às famílias para que estas paguem pela educação de seus filhos nas escolas de sua escolha, porém estes só cobrem integralmente as mensalidades das escolas mais precárias.

permitisse um aumento expressivo da quantidade de escolas charter no estado – o que não emerge no texto da Fundação Itaú Social é que a votação desta lei obedeceu a um prazo, com um “preço” já estipulado: caso extrapolada a data para a decisão favorável do poder legislativo, o estado de Nova York não receberia a quantia de 700 milhões de dólares do fundo de financiamento de reformas “Race to the Top”.⁶⁴

A seguir, é oferecida uma explicação para os resultados positivos dos alunos nos exames padronizados, como mencionado anteriormente – a desregulamentação do sistema escolar foi responsável pela atração de profissionais de excelência, somado à parceria do setor público com uma fundação privada para a execução e difusão do modelo charter:

Um dos segredos do sucesso de charters na cidade de Nova York está relacionado ao fato de que essas escolas não estão presas às mesmas exigências burocráticas que as escolas públicas regulares. Por essa razão, alguns dos melhores diretores e professores optam por trabalhar nelas. Em Nova York, lideranças da Secretaria de Educação ajudaram na criação de uma organização sem fins lucrativos, financiada por fundações do setor privado, o New York City Center for Charter School Excellence, para ajudar na formação dessas escolas, além de atuar como proponente do modelo junto a pais, formadores de opinião e legisladores. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 13)

A referência a este processo reivindica a intenção de consolidar o mecanismo da “gestão compartilhada” através do projeto empreendido no Brasil, já que este opera o mesmo formato estadunidense: trata-se de uma parceria entre a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco e as principais fundações privadas envolvidas – o ICE como o “braço” executor e a Fundação Itaú Social como principal difusor da iniciativa junto à comunidade:

Foi nos Estados Unidos que a experiência de escolas charter mais se proliferou, vindo a tornar-se um elemento importante nas reformas de ensino de cidades como Nova York e Chicago, com o envolvimento das mais diversas fundações e organizações do terceiro setor. Nesse sentido, são as experiências americanas que podem nos ser mais úteis para refletir sobre as perspectivas do modelo charter no Brasil, onde empresas e fundações investem em educação e estão cada vez mais interessadas em participar de forma eficaz dos esforços de melhoria do ensino, mas ainda não encontraram uma cultura consolidada de modelos de gestão compartilhada de escolas públicas. (DIAS e GUEDES, 2010, p.11)

Com o discurso da “autonomia” do Estado que teria apenas o papel de fiscalizar o desempenho dessas escolas, mascara-se a enorme “heteronomia” a que estas são submetidas frente às empresas que inserem seus interesses particulares em sua administração, sob o signo das “orientações e acompanhamento” dos diretores por instâncias superiores:

Nos Estados Unidos, as escolas charter são submetidas a contratos com as prefeituras, seguindo leis estaduais que têm o poder de autorizar ou impedir seu

⁶⁴ <http://www.nydailynews.com/new-york/education/state-senate-oks-move-double-number-charter-schools-deadline-race-top-cash-article-1.182190>

funcionamento, dependendo de seu desempenho. Seus fundadores costumam ser lideranças da sociedade civil – incluindo professores, pais ou ativistas – ou organizações não governamentais, apoiadas por empresas e fundações. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 12)

Entretanto, a fundação não interfere no dia a dia de suas escolas. Parte da filosofia da KIPP é dar autonomia aos seus diretores, **que, por sua vez, recebem orientações e acompanhamento dos diretores dos respectivos escritórios regionais.** (DIAS e GUEDES, 2010, p.16, grifos meus)

A inserção das escolas charter como política pública brasileira é discutida no texto como uma iniciativa possível a partir lei das Organizações Sociais, apesar desta só permitir a atuação de instituições de direito privado sem fins lucrativos:

Enquanto as escolas charter são um elemento comum nos esforços de reforma de ensino em outros países, como nos Estados Unidos, no Brasil essa experiência ainda é pouco debatida e se encontra limitada geograficamente a iniciativas pioneiras em algumas regiões do país. Entretanto, a legislação brasileira permite esse tipo de gestão compartilhada há mais de uma década. As Organizações Sociais (OS), entidades do direito privado, foram legalmente reconhecidas a partir da Lei 9.637, aprovada em 1998. A principal inovação foi a admissão de que as OS, desde que legalmente constituídas, podem firmar convênios para exercer atividades típicas do Estado, recebendo para isso repasse de recursos públicos em forma de valores orçamentários, material, bens imóveis e pessoal. Para serem OS, as instituições precisam ter caráter não lucrativo descrito em estatuto, além de suas atividades estarem “dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde” (art. 1o). A legislação também é específica quanto aos critérios de gestão compartilhada. O corpo diretivo deve necessariamente ser composto, entre 20% e 40%, de representantes do Poder Público. Além disso, na área em que atua, a OS deverá ter sua qualificação devidamente autorizada pelo ministério ou secretaria correspondente, que também se encarrega dos repasses de recursos (valores e funcionários) e das ações de fiscalização, controle, acompanhamento, estabelecimento e verificação do cumprimento das metas e objetivos dos convênios firmados. A legislação também prevê que sejam estabelecidas metas, critérios de avaliação e fiscalização para checagem de cumprimento das ações que as OS se comprometem a desenvolver diante das autoridades públicas. E, mais importante, caso as metas não sejam cumpridas, o Estado pode não só extinguir os repasses, como também cobrar os repasses anteriores. Em caso de malversação comprovada, o Estado pode congelar e reter valores da OS e de seus administradores, dentro e fora do Brasil. Pode ainda confiscar bens e valores e repassá-los, junto com os pagamentos regulares assumidos, para outra organização substituta com objetivos e ações semelhantes. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 21)

A expectativa é que, valendo-se desta legislação, a atuação das entidades privadas na escola pública seja ampliada; mas o documento ressalva que, com o respaldo apenas desta norma, ainda há fragilidade na generalização do modelo frente à determinação da LDB de que o financiamento de instituições sem fins lucrativos só pode ocorrer por meio de bolsas de estudo:

Áreas como a da saúde têm utilizado mais amplamente a legislação que rege as OS nas parcerias público-privadas. Na educação, essa é uma iniciativa ainda pouco disseminada, em parte porque a Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB), de 1996, estabelece que recursos públicos da educação só podem financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas em forma de bolsas de estudo, o que torna instável a regulamentação das escolas charter no Brasil. Seria importante que a

discussão em torno da revisão da LDB pudesse contemplar de forma mais clara o que na prática já vem funcionando, criando maior segurança jurídica e institucional às iniciativas de parceria público-privada na educação. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 21)

O projeto Procentro, portanto, é apresentado neste texto como um precursor das reformas educacionais supostamente fundamentadas nas parcerias público-privadas:

A proposta das escolas charter é um tipo de inovação que pode abrir novas possibilidades para reformas do ensino público na medida em que rompe mitos sobre a capacidade de aprendizado de alunos com altos déficits de aprendizagem e estabelece padrões de desempenho muito mais altos para professores e gestores. As redes públicas brasileiras ainda se utilizam pouco desse modelo, embora iniciativas inovadoras, como a do Programa dos Centros de Ensino em Tempo Integral (Procentro), em Pernambuco, possam oferecer reflexões importantes sobre o papel dessas **parcerias nos sistemas públicos de educação**. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 20/21, grifos meus)

Para analisarmos as origens das concepções de gestão e financiamento, provenientes do meio empresarial, presentes no Projeto Procentro, utilizamos adicionalmente um documento produzido pelo ICE que aborda a “gestão” do programa, intitulado “Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”⁶⁵. O texto de divulgação contém 60 páginas e apresenta o seguinte sumário: (Figura 2)

Sumária

1 – Introdução	3
2 – Módulos.....	5
MÓDULO I – Princípios e Conceitos Aplicados à Escola Pública de Ensino Médio	
■ Considerações sobre a Tecnologia Empresarial.....	7
■ Conceitos Fundamentais.....	10
■ Código de Ética	15
MÓDULO II – Macroplanejamento	
■ Ciclo de Planejamento.....	16
■ Plano de Ação.....	17
MÓDULO III - Operacionalização	
■ Programa de Ação	40
■ Execução, Acompanhamento e Avaliação	45
■ Relatório.....	46
3 – Referências Bibliográficas.....	58

⁶⁵Disponível

http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf

O eixo argumentativo deste texto parte do princípio que gestão das escolas públicas é ineficiente, como afirma Marcos Magalhães em sua introdução: “Eu considero esta metodologia a espinha dorsal do processo de transformação da escola pública brasileira, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados tão pífios.” (ICE, 2007, p. 4). O empresário argumenta que a administração de empresas possui um “expertise” passível de ser utilizado nas escolas públicas porque o funcionamento destas é bastante semelhante:

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar. (ICE, 2007, p. 4)

Desta forma, são elencadas as principais atribuições do gestor, fundadas na operação das técnicas da administração empresarial nas escolas:

A liderança do Gestor é, sem dúvida, uma característica essencial, porém isoladamente não basta. Faz-se necessário pôr a sua disposição e de sua equipe um conjunto de ferramentas gerenciais que permitam dirigir a escola de forma estruturada. Essa estrutura deverá garantir que missão, objetivos, metas, estratégias, planos de ação e métricas estejam todos alinhados e claramente definidos, em todos os níveis da organização, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados, para que sejam medidos, avaliados e recompensados. (ICE, 2007, p. 3)

O método de gestão utilizado no Procentro foi obtido da empreiteira Odebrecht, empresa integrante do Movimento Todos Pela Educação, e adaptado pelos funcionários do ICE. O autor explicita o funcionamento da implementação deste “método” nas escolas do Procentro:

Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) foi apresentada ao PROCENTRO em 2004 como alternativa para inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental que viriam a ser implantados a partir daquele ano em Pernambuco. A TEO foi adequada e denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) pela equipe de trabalho que naquele momento instalava o primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral, em virtude da necessidade de se considerar as especificidades da organização escolar no que se refere a seus atores, meios e finalidades próprias dos Centros de Ensino. A partir de então, foi iniciado o processo de implantação do modelo no primeiro Centro estabelecido, qual seja, o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano. [...] A partir de 2006, com a implantação de mais 18 Centros, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) foi incluída como módulo de estudo no processo de formação dos Gestores, considerando que os Centros de Ensino em Tempo Integral adotam padrões gerenciais à luz da experiência empresarial, criteriosamente modelados com base nessa tecnologia. (ICE, 2007, p. 5)

O fetiche “tecnológico” para a administração nega a compreensão de que a produção do conhecimento escolar em seu tempo, espaço, profissionais e comunidades apresentam especificidades e objetivos que não têm como objetivo principal a eficiência e o lucro, mas o

livre saber. A “economia” imposta ao modelo escolar parece ter o sentido de oferecer aos trabalhadores um saber instrumental direcionado para a sua permanência no mundo da produção, o que torna o processo educativo, desde a sua constituição um processo contraditório, como afirma Saviani:

O que significa ultrapassar esse mínimo? Significa o seguinte: na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material. Bacon afirmava: "saber é poder". E meio de produção. A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção. E difícil fixar limite, daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la. (SAVIANI, 1994, p. 162)

A parceria com as prefeituras locais é altamente desejável para os idealizadores do projeto, já que o prefeito “compromete-se politicamente” com aquelas escolas - “Educação dá voto. Ao menos tem sido essa a percepção dos prefeitos locais– e seus rivais políticos –, que têm oferecido apoio incondicional aos Centros.” (DIAS e GUEDES, 2010, p. 62). A sensação de “apadrinhamento” está presente também no discurso de uma diretora, apresentado neste livro:

A gente tem uma parceria muito boa com a prefeitura. Ela viabiliza muita coisa de que precisamos, são os nossos pés e nossas mãos localmente. Apesar de sermos uma escola estadual, o Estado é uma figura distante, está centralizado em Recife. A nossa quadra foi construída pela prefeitura, é ela que paga água, energia e cede funcionários na área de limpeza e vigilância. Kátia Simone Mendonça, Santa Maria da Boa Vista, novembro de 2008. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 62)

Em torno de uma tão desejada “modernização” do sistema escolar propugnada no texto em análise, surge nestes discursos a contradição de que as escolas e sistemas de ensino passam a depender de uma “vontade política” dos governantes para o financiamento de atividades exclusivas para a rede “charter”, remontando os antigos currais eleitorais de governantes no interior dos serviços públicos, ou seja, a privatização dos interesses populares.

C) Resignificação dos diretores – as ruínas da gestão democrática

Durante todo o texto da Fundação Itaú Social, as autoras “renomeiam” os diretores, chamando-os de gestores, termo tradicionalmente utilizado para tratar os funcionários centrais

da organização de empresas. Com a alteração do nome, a tentativa é de alterar também as funções dos diretores, atribuindo-lhe uma função de responsabilização pelos resultados dos alunos, sob a ameaça de serem destituídos de sua função:

O papel do gestor de um Centro se diferenciava bastante da prática dos diretores da maioria das escolas estaduais da rede. Nas escolas do Procentro, o diretor, chamado de gestor, era figura central, responsável e cobrado não só pela administração de recursos materiais e financeiros, mas também pelo desenvolvimento e acompanhamento acadêmico e pessoal dos alunos e professores. Os gestores do Procentro eram, antes de tudo, líderes pedagógicos, responsáveis pela equipe de professores e pelos resultados de aprendizado de seus alunos, constantemente avaliados. O trabalho também incluía a busca de parcerias na comunidade e a colaboração como mentores na formação de gestores para novos Centros. Com mais autonomia, os gestores do Centro passaram a ser mais responsabilizados pelo aprendizado de seus alunos, sabendo que podiam ser removidos pela gestão central, caso não demonstrassem resultados. (DIAS E GUEDES, 2010, p.32)

Segundo a lógica perseguida pelas autoras, administração é um processo técnico e não político, ou seja, a melhor tomada de decisões é aquela “mais eficiente” e não a que contemple e respeite as decisões do conselho escolar e da comunidade. No texto da Fundação Itaú Social reafirma-se este princípio ao defender a seleção de diretores por “consultores especializados”:

Como muitos outros gestores e coordenadores dos Centros, somente após assumir a gestão de um Procentro, a professora descobriu sua vocação para a tarefa. Nesse período, pelas regras do sistema vigente de seleção de diretores na rede estadual de Pernambuco, onde a escolha era feita por eleição, muitos profissionais capacitados para assumir a direção de uma escola pública não se sentiam motivados a participar *por considerarem que o peso político da escolha era maior que o da competência técnica*. (DIAS E GUEDES, 2010, p. 35)

Segundo a visão apresentada, os gestores não precisam ser parte da comunidade escolar, mas profissionais contratados para este serviço, devido à premazia da competência técnica em detrimento dos aspectos político e pedagógico (este último é suprido por acessores externos). A defesa deste modelo de processo seletivo, que permite a escolha de diretores sem um processo eleitoral na comunidade escolar e de profissionais provindos de fora deste ambiente, busca o respaldo em um decreto de 2004:

Ampliar o leque de candidatos a gestor dos Centros foi uma grande conquista do Procentro. Até 2007, os gestores dos Centros foram escolhidos por meio de um processo de seleção no qual podiam se candidatar não só professores ativos da rede, mas outros profissionais, incluindo diretores aposentados e profissionais de outras áreas do setor público ou privado. Regulamentada pelo Decreto 26307, de 15 de janeiro de 2004, e pela Portaria Seduc 4593, de 3 de setembro de 2004, essa inovação rompeu os limites do sistema regular das escolas públicas de Pernambuco, em que diretores precisavam ser professores concursados. (DIAS e GUEDES, 2010 p.33)

Os diretores, como principais organizadores do processo educativo, tem papel fundamental na garantia da autonomia escolar. Deslocando os diretores eleitos

democraticamente, e submetendo as escolas à direções que representam os interesses das fundações privadas, estas instituições deixam de ter liberdade no campo pedagógico ou na luta dos trabalhadores da educação.

D) Visão sobre os professores

Luiz Carlos de Freitas (2005), autor que tem contribuído sistematicamente para o debates sobre as “políticas de responsabilização”⁶⁶ aborda a necessidade de discutir-se a qualidade fora dos marcos neoliberais deste modelo, de *punição* e *gratificação* dos professores e instituições pelo *desempenho*, mas na perspectiva de uma “negociação ampla e responsável *com os atores* da escola – acerca do seu projeto pedagógico e das suas demandas – , incluindo um sistema público de monitoramento de qualidade, construído coletivamente [...]”. (FREITAS, 2005, p. 929)

A destituição de direitos trabalhistas vulnerabiliza os trabalhadores enquanto é oferecida a possibilidade de trabalhar-se cada vez mais em troca de um valor adicional ao salário precário. A gratificação por desempenho torna-se, neste contexto, um dos pilares do modelo produtivo mundial. Alia-se neste texto o sistema de bonificação à infra-estrutura como diferenciais que ofereceriam o incentivo necessário para o professor de excelência sentir-se motivado ao trabalho docente, sob a tentativa assemelha-se a incorporar duas bandeiras históricas da luta dos profissionais de educação, as “condições de trabalho” e os “salários dignos”:

Com um diferencial financeiro e melhores condições de infraestrutura e laboratórios, o Procentro também conseguiu ter mais sucesso para atrair professores de disciplinas nas quais nacionalmente há um grande déficit de profissionais qualificados, como na área de ciências, inclusive professores de fora do município onde os Centros se localizam. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 45)

Articulado à expropriação dos direitos trabalhistas, o discurso da *autonomia* da escola e dos gestores também é utilizado para tratar de uma “liberdade” para a contratação de professores “não-professores” para ministrarem aulas nestas escolas, materializando-se a expropriação do conhecimento docente, em especial, pela não exigência de um diploma de professor para atuação no magistério da educação básica. Os diretores profissionais, externos à comunidade escolar, são indicados diretamente pelas empresas e fundações que “apóiam” estas escolas ou segundo seu conjunto clientelista de critérios:

Ao mesmo tempo, como em Nova York, as escolas charter de Chicago têm muito mais autonomia para inovar:

⁶⁶ Ver seção 2.2 deste trabalho.

“As escolas charter não têm que selecionar um diretor que esteja certificado pelo Estado e pela Secretaria de Educação de Chicago. Elas podem escolher um empresário ou um professor bem-sucedido para ser seu diretor. Essa autonomia faz com que talentos diferentes possam se envolver na educação pública... Há maior flexibilidade para contratar professores também. Nós temos um astrofísico que trabalhava na Nasa e agora ensina em uma de nossas escolas charter. Ele não tem certificação como professor, mas quem pode dizer que não conhece a disciplina que ensina? (...)” Jaime Guzman, Secretaria de Educação de Chicago, 2009. (DIAS E GUEDES, 2010, p.18)

Em seção posterior do livro, durante a análise da experiência pernambucana, afirma-se que os professores sindicalizados fazem greves e protestos e não estão abertos a “posições dissidentes e propensas a inovações”. Portanto torna-se uma indicação prioritária aos diretores a contratação de funcionários não-organizados corporativamente para lutarem por seus direitos. Para desqualificar os profissionais organizados e seus instrumentos de luta, a Fundação Itaú Social utiliza o discurso de professores entrevistados:

Maria de Lourdes explica que o tipo de professor que os Centros Experimentais conseguiram atrair foram aqueles da rede pública que já ensinavam bem na escola regular, apesar de todas as dificuldades. “Aqui não fazemos greve. O professor só falta se realmente for caso de extrema necessidade”, diz a professora. (DIAS E GUEDES, 2010, p. 46)

Sem dúvida, os mecanismos utilizados pelo Estado e pelas fundações privadas para reduzir a participação dos professores nos sindicatos assim como o encorajamento à contratação de “não-professores” para o magistério incidem diretamente sobre as entidades que organizam esta classe profissional, desarticulando-as da vida dos professores, e *desprofissionaliza* a função docente. É imprescindível investigar este processo no âmbito das recomendações do PREALC, que afirma que o “novo padrão de acumulação exige uma escola reformada” e que os professores são resistentes às reformas, portanto devem ser destituídos deste *monopólio do conhecimento* através das tecnologias da informação e comunicação. (BARRETO & LEHER, 2003).

Este documento da Fundação Itaú Social propõe-se ao objetivo de denunciar a “irresponsabilidade” com o trabalho em sala de aula e com os alunos por parte dos professores sindicalizados, que supostamente não saberiam pensar coletivamente, fazendo inferência a uma falta de compromisso desses professores devido à insatisfação com os salários.

“Essa vida de sindicato é angustiante”, confidencia Eugênio. “Porque muitos colegas só pensam em si, não veem a coletividade. Muitos são irresponsáveis, não têm força de vontade, desistem do aluno”, afirma. Ao mesmo tempo, é possível encontrar entre as lideranças sindicais a opinião de que, por mais baixo que seja o salário do professor, nada justifica a falta de compromisso com o aluno. “Eu tenho a minha responsabilidade. Faço o máximo que eu posso em sala de aula”, ressalta o sindicalista. (DIAS E GUEDES, 2010, p. 61)

As autoras também apontam a falta de aproximação do sindicato com a base dos professores, afirmando que se a base tivesse maior protagonismo, a posição do sindicato

seria unânime na aceitação do modelo proposto. Ademais, apresentam que os professores das lideranças locais (de municípios do interior) estão preocupados com “outros problemas”, ou seja, lutam por pautas mais “justas” legitimadas por “estudos nacionais” e pelo MEC:

Lideranças locais do sindicato costumam ser pouco ouvidas pela cúpula na capital e apontam que há outros problemas emergenciais na rede pública do Estado. Reclamam que há escolas onde faltam funcionários de limpeza e de secretaria. Apontam que faltam professores de matemática, de ciências – déficit já documentado em estudos nacionais, inclusive com apoio do MEC. Os inspetores dos órgãos regionais, que visitam a escola para verificar carga horária e registros de frequência, raramente acompanham ou oferecem apoio técnico presencial para o professor na sala de aula. Sem apoio ao professor, a compra de materiais e equipamentos se torna um investimento sem retorno de aprendizado [...]

Nesse sentido, um conjunto mais articulado de estratégias de aproximação e negociação com o sindicato teria reduzido o desgaste provocado por confrontos e boicotes. Um maior apoio dos sindicalistas da base, como Eugênio, teria possibilitado a incorporação das inovações experimentadas pelo modelo em toda a rede. (DIAS E GUEDES, 2010, p. 61/62)

Um breve resgate da importância dos direitos conquistados pelos trabalhadores, em particular do serviço público, é capaz de revelar que este modelo contém uma reedição mascarada das leis “antigreve”. A conquista da estabilidade no serviço público e o direito à greve consolidam-se em sua forma atual apenas em 1988: até mesmo durante o período democrático de 1946 a 1964 o direito de greve era regulamentado infraconstitucionalmente tornando-se inviável na prática.⁶⁷ Num processo análogo, a possibilidade de reivindicação dos trabalhadores em torno das suas condições de trabalho e salário entre outras pautas políticas tem sido cerceada. Com a demagógica *autonomia* das escolas para seleção, contratação e demissão de professores, seria dispensável qualquer instrumento proibitivo às greves – a insubordinação típica do setor privado a qualquer princípio garantidor de estabilidade permitiria que os “gestores” das escolas “selecionassem”, a qualquer tempo, os professores destas escolas conforme os critérios também privados escolhidos pelos “donos” da escola.

Seguindo as vias da total desqualificação dos professores da rede pública, além de irresponsáveis e displicentes, os professores das escolas públicas tradicionais também seriam ruins, por não terem passado por um processo seletivo específico para o trabalho naquelas escolas, tal como funcionou para as escolas do Procentro:

⁶⁷ Para uma discussão detalhada sobre a evolução do direito de greve ver [MATTOS, M. B., *Greves, sindicatos e repressão policial no Rio de Janeiro (1954-1964)*. Revista Brasileira de História, v. 24, nº 47. São Paulo, 2004.] “Em consequência do clima de redemocratização, a greve passou de delito a direito garantido pela Constituição em 1946. Porém, como vimos, utilizando-se da prerrogativa de governar por Decretos, conforme a Constituição de 1937, o governo Dutra antecipou-se em alguns meses à promulgação da Constituição e, através do Decreto-Lei nº 9.070, de 13 de março de 1946, criou enormes barreiras legais ao exercício do direito à greve. Em síntese, o decreto reforçava o poder normativo da Justiça do Trabalho ao submeter obrigatoriamente os dissídios à conciliação prévia e limitava a possibilidade de greves legais [...]” (p. 258)

‘Os Centros são escolas de primeiro mundo. Os professores são todos selecionados. Lá eles preparam muito mais a mente do aluno para que o jovem cresça. E eles não dão só duas refeições, mas dão um ambiente melhor, professores bons de verdade, que explicam. Minha filha nunca estudou antes em um colégio que tivesse esse tipo de porte. Quando volta da escola, ela volta muito feliz, bem satisfeita com os trabalhos que está fazendo.’ José da Silva, Palmares, novembro de 2008.

Através das reiteradas políticas de responsabilização, os professores tornam-se os supostos responsáveis pela “qualidade” da educação, aferida pelo resultado do desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas, pela “postura” dos trabalhadores aderirem ou não às greves. Segundo a Fundação Itaú Social estes “problemas” passam a ser resolvidos através da seleção de professores, em especial os que se submeterem a uma enorme carga de trabalho e que não estiverem sindicalizados e da gratificação salarial, dita como um incentivo merecido àqueles que querem destacar-se no conjunto dos professores; dito em outras palavras, um processo de cooptação e cisão da classe trabalhadora.

E) Visão sobre os alunos, seu processo de admissão nas escolas modelo e sua posterior inserção na comunidade

O último dos três pontos elencados no livro como comuns a todas as escolas charter trata da admissão dos alunos para estas escolas: c) A admissão de alunos é feita ou por meio de sorteio ou por critérios geográficos, mas, em geral, os alunos que nelas ingressam possuem um perfil de alto comprometimento escolar.

O tema que tem sido alvo de uma larga polêmica nos Estados Unidos. A composição social discriminatória dos alunos das escolas charter tem sido criticada pelos grupos que contrapõe o modelo, representados em especial pela Teoria Crítica da Raça⁶⁸, mas não apenas de forma restrita à *forma do* acesso, mas apresentam que as mudanças de caráter tecnicista e conteudista promovidas pelas reformas educacionais estadunidenses só têm imposto uma maior elitização destas instituições⁶⁹. Os defensores destas escolas têm publicado estudos que

⁶⁸ Tradução livre do movimento intelectual denominado Critical Race Theory (CRT).

⁶⁹ “Migrando da visão de [Amartya] Sen para as escolas urbanas, podemos ver as micro-políticas da espoliação sistemática de jovens pobres urbanos das instituições “muito” educativas destinadas presumivelmente para o seu “bem”. [...] [Esta] desapropriação fica promulgada e incorporada, por exemplo, através do excesso de políticas nas escolas públicas, a imposição de exames de conclusão de escolaridade com metas altíssimas e a negação de uma educação de qualidade para a juventude urbana da cor. [...] Durante todo o mandato do prefeito Bloomberg, o pagamento por mérito, os “boletins do professor”, segundo testes associados a altas metas [...], os cortes no orçamento, o fechamento de escolas e criação de escolas charter estão amplamente difundidos. Os braços de privatização são claros: os editores, as consultorias externas e agências de mídia com contratos sem licitação, que, em seguida, excedem o valor do contrato, e que Bloomberg ainda os paga.” (RUGLIS, 2009, p. 9, tradução da autora).

o contradizem, afirmando a democratização destas escolas pelo atendimento em regiões de população negra e imigrante⁷⁰.

Este argumento tem semelhante ênfase no texto de divulgação, ao compararem o percentual de negros e hispânicos da cidade e das escolas charter, na intenção de provar que há uma maior atenção a estes grupos, atestada através da demonstração dos resultados do investimento na criação de escolas charter na cidade de Nova York e suas consequências para aumento das vagas nestas escolas de composição “étnica” inclusiva:

A demanda, no entanto, é muito maior que a oferta de vagas: em média, 39 mil famílias concorrem no sistema de loteria por 8.500 novas vagas por ano. Cerca de 62% dos alunos de escolas charter na cidade são negros, comparados à média de 32% na cidade, e 30% são hispânicos, enquanto a média na cidade é de 39%. (DIAS e GUEDES, 2010, p.13)

A perspectiva de atuar em áreas de “vulnerabilidade social” diz respeito à tentativa de afirmar-se estas escolas como protagonistas de uma “redução” da questão social focada na vida dos jovens de “perfil de alto comprometimento”. Estes alunos, que vivem em zonas de violência, encontrariam nestas escolas um ambiente de segurança e ordem, ao contrário do ambiente criminalizado da escola pública tradicional. Segundo esta perspectiva os alunos ali formados poderiam retornar às suas comunidades com a responsabilidade de melhorá-la:

Além do problema de alta evasão escolar dos jovens antes mesmo da oitavasérie, a professora do assentamento conta que muitos dos adolescentes, sem perspectiva de estudo ou trabalho, passaram a realizar assaltos na autoestrada, que hoje é um dos trechos de rodovia com maior frequência de assaltos no país. Das 194 famílias, 50 enviavam seus filhos para estudar no Centro. Era o caso da família de Marcos, que tentou primeiro estudar numa escola mais próxima à noite. “Mas lá era muito perigoso, tinha gente envolvida no crime, era muita malandragem e o ensino muito fraco”, explica Marcos. “Eu sonho em estudar medicina ou biologia, então precisava de um ensino mais exigente.” Além de quebrar estereótipos sobre os alunos de famílias de baixa renda, o modelo do Procentro deu um novo fôlego a jovens em uma realidade árida, com poucas perspectivas de vida. Não há como negar que os Centros formaram lideranças locais, jovens mais bem preparados, que poderão assumir papéis importantes no desenvolvimento de suas comunidades e na defesa da melhoria do ensino público. (DIAS E GUEDES, 2010, p. 52)

A perspectiva meritocrática destas escolas está inserida desde os defendidos processos seleção para admissão (mas que precisaram ser suspensos por decisão judicial) até a premiação dos alunos “de excelência” nas atividades escolares:

⁷⁰ Exemplo de instituição difusora das escolas charter como promotoras de “equidade”: “O Projeto Equidade Escola Charter (TEP) acredita que a qualidade do professor é o fator mais importante para alcançar a equidade educacional para estudantes de baixa renda. Estimulado por essa crença, TEP realoca seus fundos públicos, fazendo um investimento sem precedentes na atração e retenção de bons professores.” Texto retirado da página inicial da instituição (<http://www.tepcharter.org/>) cujo presidente e fundador desta instituição sem fins lucrativos é dono da empresa de preparação para testes Manhattan GMAT (<http://www.manhattangmat.com/>).

Emerson, o mais velho, foi o primeiro a ingressar no Centro de Palmares. Ainda na sétima série, seu professor de geografia contou para a turma sobre uma nova escola onde seria preciso estudar muito e passar o dia inteiro. Segundo ele, haveria uma prova para que só os melhores alunos entrassem. O desafio serviu de estímulo: “Aí eu já comecei a estudar mais ainda para ver se entrava, porque eu queria muito”, lembra Emerson. No final, não houve prova – por conta da injunção do MPPE –, mas o jovem, que conseguiu ingressar, considera que o esforço o ajudou na transição para a nova escola. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 51)

Este discurso deriva da concepção de que a mobilidade social também é responsabilidade do indivíduo. Os alunos seriam vistos pelos professores das escolas públicas tradicionais como “incapazes” e o Procentro cumpriria o papel de mostrar que esta é uma visão errônea, já que o mérito individual é o fator preponderante para a mudança de sua condição social. Assim, utiliza-se o discurso proferido pelos pais e alunos destas escolas, marcado pelo senso comum, que correlaciona diretamente esta “nova” educação à mobilidade social. Ademais, apresentam-se estas escolas como uma alternativa para a miséria no campo, criminalizando os moradores dos assentamentos rurais da região:

Os Centros trouxeram uma esperança de mobilidade social para algumas das comunidades rurais mais carentes de Pernambuco. Mesmo nas comunidades mais precárias, como os assentamentos de sem-terra em Santa Maria da Boa Vista, no sertão pernambucano, é possível encontrar jovens que aspiram uma educação de qualidade para conseguir mudar sua condição social. [...] Em 2009, a situação da comunidade era desoladora. Não se via um pedaço de terra cultivado e faltava água e luz porque as bombas, transformadores, fios e canos eram roubados frequentemente. “Quando a gente chegou aqui tinha tanto verde, tanta plantação, hoje em dia não se planta mais nada”, lembra Maria Ivonete Reis [...] A população dos assentamentos se tornou altamente nômade, na medida em que os proprietários repassam ilegalmente a casa para outros, num fluxo constante de moradores temporários. (DIAS E GUEDES, 2010, p. 51)

Neste ponto, torna-se imprescindível procedermos uma breve reflexão sobre o sentido da desqualificação dos movimentos sociais do campo veiculada pela Fundação Itaú Social. Se este grupo pretende afirmar um modelo de escola de ethos capitalista, nada mais coerente do que a tentativa de afirmar que os movimentos sociais não oferecem uma alternativa para o problema da “pobreza”, declarado como principal problema local. Confirma-se que as escolas do Procentro seriam a via da “esperança de mobilidade social”. A educação do campo proposta Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem como objetivo a emancipação dos trabalhadores, abarcando uma forma e conteúdo politizados, tendo como eixo central a crítica à valorização das lutas. A pedagogia da organização dos trabalhadores combatida pelos setores dominantes ao deslegitimar este movimento esteve presente na exposição de

Michael Henrich em debate na ENFF, em março de 2013: “O MST ensinou a diversas outras partes do mundo como se organizar contra o capitalismo e denunciar sua verdadeira face”.⁷¹

Devido à esta possibilidade de ascensão social, segundo as autoras, os jovens postergariam sua participação econômica familiar por acreditarem que é possível mudar a sua condição de vida e a de seus pais após formarem-se e conseguirem um emprego – no texto isto aparece como uma opção difícil, mas produtora de uma inevitável recompensa. Em oposição, os órgãos públicos negligenciariam o desejo de jovens fora da idade escolar a matricularem-se na escola:

Chegando lá, foi recebida por uma funcionária que, ao saber a idade da jovem, 17 anos, não a incentivou a continuar no processo – embora o Procentro não fizesse discriminação por idade. Ainda assim, Heloisa não desanimou, voltou quatro vezes à Gere, até que encontrou uma ex-professora de sua escola rural. “Eu conversei com ela, que me explicou tudo direitinho. Eu contei que trabalhava e expliquei que era para eu estar terminando o segundo grau, mas que aconteceram muitas coisas na minha vida e eu não tive essa oportunidade. Ela me tranquilizou e disse que eu era guerreira e que ia conseguir”, lembra Heloisa. Quando obteve a vaga, a jovem abandonou o trabalho na roça, mas passou a vender balas e doces aos colegas, para poder se sustentar e continuar ajudando a mãe, além de pagar seu curso de informática aos sábados. (DIAS E GUEDES, 2010 p. 49/50)

Na seção “2.7 – Pais e comunidade” reitera-se, com mais um relato, que os “esforços” dos pais em sustentar um jovem em ensino integral são possíveis, fruto da confiança dos pais nestas escolas, mesmo quando estes vivem sob uma condição precária de vida:

São grandes os esforços empreendidos pelas famílias dos estudantes dos Centros para que os filhos possam frequentar uma escola em regime de tempo integral, ao invés de trabalharem para ajudar nas despesas de casa. Desde que foi demitido do hospital onde era auxiliar de enfermagem, José trabalha com a esposa, Elizabeth, vendendo bebidas num carrinho nas praias próximas à região e na praça da cidade nos fins de semana. Quando a filha, estudante do Centro de Palmares, lhe disse que sonhava em ser pediatra porque gosta de cuidar de criança, a primeira reação de José foi perguntar por que então ela não tentava ser babá. “Ela me respondeu ‘Não, pai, eu quero ter a minha profissão como pediatra’”, lembra José, que desde então prometeu ‘fazer o possível e o impossível’ para realizar o sonho da filha. Comprou um computador em prestações no nome de outra pessoa, porque não tinha contracheque para mostrar renda. A maioria das famílias de estudantes dos Centros tem uma renda de até dois salários mínimos. ‘Mas minha filha precisa mesmo desse computador, porque lá no Centro os jovens têm muito trabalho para fazer e ela ia para casa da colega digitar’, conta José, orgulhoso. ‘Minha filha merece.’ (DIAS e GUEDES, 2010, p. 57/58)

Os alunos das escolas charter pernambucanas são tratados como “clientes” de um “serviço” educacional de melhor qualidade; anteriormente a ingressarem nestas, seriam atendidos de forma “ineficiente” no setor público:

⁷¹ Disponível em: <http://www.mst.org.br/content/debate-sobre-marxismo-re%C3%BAne-principais-estudiosos-internacionais-na-enff>

Grande parte dos altos índices de procura que o Procentro alcançou ocorreu por boca a boca e, apesar da burocracia que era exigida pela rede estadual para conseguir uma vaga, os jovens e suas famílias demonstravam uma persistência impressionante para não se deixar vencer por filas de inscrição e dificuldades para conseguir informações. O percurso de jovens em busca de uma vaga mostrou como as redes municipais e estaduais não oferecem canais de informação voltados a servir ao aluno de forma eficiente, na perspectiva de “cliente”. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 49)

Concluimos nesta seção a presença de um discurso que tentaria reforçar a Teoria do Capital Social como atualização da Teoria do Capital Humano: em vez de afirmarem que os estudantes destas escolas acessariam inequivocamente a um pleno emprego, o que os conduziria a uma ascensão social proveniente desta elevação da escolaridade, reforçam a existência da *expectativa* de elevação do nível de vida no discurso das famílias e o possível “retorno à comunidade” desejado pelos jovens.⁷²

E) “Novos” métodos pedagógicos

A comparação entre as escolas públicas tradicionais e as escolas modelo a respeito dos “métodos” utilizados para o sucesso de uma escola centram-se nos professores - aqueles das escolas tradicionais utilizariam métodos pedagógicos retrógrados, produzindo o desinteresse. Dentre os aspectos de comparação as autorea enfatizam como presentes apenas nas escolas do Procentro um conjunto de “tecnologias”, de manuais e de métodos para organizar as cadeiras, capazes de aumentar a qualidade do ensino:

Os professores de ciências produziram manuais detalhados de laboratório, com o apoio de Luiz Gonzaga, professor de Física da Universidade Federal de Pernambuco e especialista em ciências, avaliação e tecnologia no núcleo da gerência estadual do Procentro. O programa contava com um especialista e mentor para todos os professores de ciências dos Centros. “Na escola comum, se trabalha no máximo com o retroprojeter, uma transparência. Nos Centros, havia uma riqueza de laboratórios, material didático, equipamentos. Até a organização das cadeiras era pensada para criar um espaço mais interativo, utilizando o formato de um meio círculo. Quando frequenta o laboratório, o aluno aprende a manusear o microscópio e consegue visualizar aquilo que muitas vezes não vai encontrar num livro. Então, o professor pode realmente dar aula”, explica Gonzaga. (DIAS e GUEDES, 2010, p.46)

Apesar do professor entrevistado afirmar que a estrutura material destas escolas é superior à das escolas públicas tradicionais, as autoras afirmam subsequentemente que a estrutura física das escolas do Procentro não se diferencia muito das escolas tradicionais, com quadro negro e carteiras, mas a diferença essencial era o que “acontecia” nas aulas: “As salas estavam sempre de portas abertas com alunos envolvidos, divididos em grupos, realizando tarefas ou escutando atentamente as orientações do professor”. Defende-se que as salas de

⁷² Para um debate mais aprofundado sobre esta atualização do discurso burguês fundamentado na Teoria do Capital Social, ver a tese de doutorado de Vânia Motta: *Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo*. (2007)

aula cheias, com mais de 45 alunos “não era [são] motivo para problemas de disciplina ou dispersão” (DIAS e GUEDES, 2010, p.47). O argumento indica que não há necessidade de maior investimento para garantir a estrutura adequada para o ensino nas escolas públicas.

Nota-se a valorização neste projeto da concepção tecnicista do ensino, que atribui centralidade nos objetivos e nas habilidades “adquiridas” pelos alunos: “No quadro-negro, era obrigatória a exposição do objetivo da aula, com as habilidades a serem adquiridas.” (DIAS e GUEDES, 2010, p.47). Esta concepção apresenta fortes nexos com a chamada *pedagogia das competências*, a que Marise Ramos evoca à crítica – comprometida com a acumulação capitalista esta pedagogia encontra-se fundada no pragmatismo de um ensino estritamente voltado para o trabalho explorado e para a conformismo do desemprego iminente, já que cada ambiente de trabalho irá exigir novas ‘habilidades e competências’ que devem ser buscadas individualmente no mercado. Sobre a pedagogia das competências no plano pedagógico, afirma:

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a ‘pedagogia das competências’. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A ‘pedagogia das competências’ passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

[...]Além disso, espera-se que seus agentes (professores, gestores, estudantes) não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços. A ‘pedagogia das competências’ é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar. (RAMOS, 2009, verbete)

Saviani (2007) já seguia alertando que o caráter das ações determinadas pelo PDE, comprometido com o Movimento Todos Pela Educação, se traduzem em uma lógica comum, uma suposta “pedagogia de resultados”, baseada nos instrumentos de avaliação do governo, que verifica se os alunos encontram-se de acordo com exigências do empresariado. Esta lógica de mercado tem na “pedagogia das competências” o paralelismo com o parâmetro da “qualidade total”: “assim como nas empresas, [a pedagogia das competências] visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores

de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.” (SAVIANI, 2007, p. 23)

A concepção arraigada na “pedagogia de resultados” está explícita ao menos três seções do material analisado, “Foco na aprendizagem” e “Apoio prático e foco em resultados” e “A busca da qualidade pelos alunos”, embora perpassasse todo o texto, inclusive nas conclusões indicativas dos supostos motivos do sucesso do projeto. Na primeira destas seções, afirma-se que os jovens, em especial do meio rural, precisam passar por um “nivelamento” para adequarem-se ao modelo escolar:

O sucesso do Programa de Nivelamento dependia da liderança do gestor, examinando avaliações, estimulando e cobrando dos professores, conversando com alunos e pais sobre a necessidade desse reforço. No Centro de Santa Maria da Boa Vista, município que em 2009 possuía a segunda maior concentração de assentamentos de sem-terra do Brasil, quase metade dos alunos era da zona rural, onde o déficit de aprendizado é ainda maior. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 40)

Apesar da atual Lei de Diretrizes e Bases já reconhecer a necessidade de buscar-se uma metodologia adequada para os estudantes das escolas rurais⁷³, o texto enfatiza que os alunos provenientes do campo apresentam maior “déficit de aprendizado”, e que são “semi-analfabetos” ou “analfabetos”, eximindo-se da discussão da necessidade destes jovens acessarem o conhecimento de forma e conteúdo próprios de uma educação do campo.

A mencionada “pedagogia de resultados” reafirma-se através do elemento da responsabilização dos professores; atribui-se ao professor o papel de “executor” de um “guia de aprendizagem”: uma produção privada⁷⁴ distribuída aos professores das escolas públicas integrantes do programa. Este material aparece como uma figura central no programa em que o professor deve ser “cobrado” para que ministre todo o conteúdo previsto:

Em contrapartida, os guias de aprendizagem, que explicitavam de forma bem prática o que deveria ser ensinado, constituíram-se em um importante elemento do programa para a garantia da qualidade do ensino em sala de aula. Bimestralmente, os professores dos Centros precisavam fazer um plano a partir do guia de aprendizagem, em que colocavam no papel tudo o que realmente iriam trabalhar em sala de aula. O aluno recebia uma cópia e outra era colocada na parede de cada sala

⁷³ “Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

⁷⁴ Consta no Guia de Aprendizagem utilizado por todas as escolas do Procentro: “Este material é de propriedade do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE, patrocinado pela AVINA. O Guia de Aprendizagem teve seu direito de uso gentilmente cedido pelo professor Antonio Carlos Gomes da Costa e foi sistematizado pelo professor José Airton Monteiro. Os Guias relativos às disciplinas específicas foram elaborados pelos professores do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano.” (ICE, s/d, p. 2)
Sítio de acesso: <http://www.dersv.com/PEI%20-%20Guia%20de%20Aprendizagem.pdf>

de aula. O jovem podia então acompanhar se o professor estava dando ou não um determinado conteúdo. (DIAS e GUEDES, 2010, p. 47)

A responsabilização dos professores como *método* para garantir a qualidade do ensino é exposto como um dos “elementos-chave” para o sucesso do Procentro. Estes passariam a produzir um bom trabalho quando tem “apoio” e “avaliação” externos e quando são “selecionados”:

“Outra diferença no trabalho dos professores do Procentro estava na qualidade do apoio e da avaliação que recebiam, tanto do gestor do Centro quanto da gerência estadual do programa. Esse apoio, combinado com os critérios de seleção da equipe docente, refletia-se diretamente nas salas de aula, que se distinguiam da realidade da escola pública [...]” (DIAS e GUEDES, 2010, p. 46)

Os alunos-clientes, sob a perspectiva das autoras, tornam-se exigentes, são “aliados” para aferir a “qualidade” do “serviço” recebido, já que, provenientes de uma escola precária da rede pública tradicional “valorizavam” o ensino na nova escola:

Um dos importantes efeitos que o modelo charter pode ter na rede como um todo é o de elevar as expectativas do que é um ensino de qualidade. Os estudantes dos Centros aprenderam a reconhecer a profunda diferença entre o ensino das suas antigas escolas públicas e o que receberam no Centro. ‘Os professores de lá do Centro explicavam muito bem. Já na escola onde a gente estudava não – eles pegavam o livro, começavam a ler e não explicavam nada. A gente copiava muito do quadro-negro. Se a gente não entendesse, ficava sem entender’, conta Edicléia.[...] Os alunos foram importantes aliados para a implantação do modelo, pois valorizavam o ensino que era oferecido. Os depoimentos mostram como os alunos, mesmo com todo o déficit de aprendizado, podem ter um senso crítico sobre a qualidade do serviço público que recebem (DIAS e GUEDES, 2010, p.53).

Finalmente, destaco algumas observações a respeito do item de conclusão “Proposta pedagógica diferenciada e padrões mais exigentes de desempenho para atrair, desenvolver e reter excelentes professores, de modo que seu talento possa ter mais efeito na rede.” (DIAS e GUEDES, 2010, p.75).

A primeira conclusão deste item está em reafirmar que o processo pedagógico está centrado nos resultados – explicitando, em outras palavras, que este se conjuga com a exploração da mão de obra dos professores, através da expropriação do tempo e da imposição de mais trabalho – o que, contraditoriamente, tornaria o trabalho mais atrativo a estes professores. Avançam em explicar que o bônus salarial oferecido a estes professores, que trabalham mais, inflados de atribuições, não seria o fator determinante para a satisfação com o trabalho, mas a “promoção na carreira”, o “desafio”, o “crescimento profissional” e o “status diferenciado”. Todos estes significantes remetem à ideia de que o conjunto das escolas charter oferece privilégios aos seus profissionais, que passam a atuar na lógica mercantil balizados

pelas metas e resultados, e diferenciam-se dos outros profissionais de educação da rede; em suma atribuem virtude à criação uma dualidade neste sistema escolar:

O modelo de escola charter tem ênfase clara em resultados, mas também em trabalho de equipe e criatividade, o que, para esses professores, tornam essas escolas ambientes recompensadores para trabalhar, apesar da maior cobrança e da carga horária intensa. No caso de Pernambuco, havia o bônus salarial, mas observamos que esse não era o único incentivo significativo. Professores que aspiram uma promoção em sua carreira, sem ter que necessariamente abandonar a sala de aula, veem a oportunidade de trabalhar em uma escola charter como uma forma de desafio e crescimento profissional. (DIAS E GUEDES, 2010, p. 75)

Em seguida, afirmam que estes professores “excelentes” deveriam assumir a responsabilidade de difundir para outras escolas da rede as orientações produzidas pelos órgãos (contituídos pela imbricação das instituições privadas nas secretarias de educação):

Mas não é suficiente oferecer uma escola de excelência para professores excelentes. Em troca desse status diferenciado, esses professores precisam também assumir uma responsabilidade diferenciada na rede – como tutores/mentores de professores em outras escolas vizinhas, auxiliando professores de sua disciplina no planejamento, condução e modelagem de aulas. Essa posição, ainda incomum no Brasil, tende a se consolidar na medida em que observamos cada vez mais a necessidade de apoio técnico presencial focado na prática de sala de aula do professor. Sem ele, orientações disseminadas por órgãos centrais e regionais dificilmente são aplicadas no cotidiano da escola. Assim, professores selecionados por escolas charter teriam a responsabilidade de exercer liderança como multiplicadores em outras escolas da rede (DIAS e GUEDES, 2010, p. 75).

A seguir, veremos que a introdução de uma lógica mercantil e excludente na rede pública de Pernambuco e à redes estaduais que utilizaram os executores deste projeto para reprodução deste modelo não estiveram imunes à crítica dos setores da sociedade organizados. Portanto o conjunto das lutas pela educação pública de caráter classista é a via da resistência ao empresariado que veicula a esta os mencionados princípios gerenciais que atribuem um suposto aumento “qualidade” a partir de “resultados” de exames de caráter pragmático e instrumental. Somente na luta de classes será possível o acesso ao poder pela classe trabalhadora e em consequência, à transformação real da precária situação atual dos profissionais de educação e das escolas.

4.4 - Resistência dos setores organizados – a crítica dos movimentos sociais e sindical às reformas gerenciais da educação pública

A opção seguida nesta seção será de compreender que de que forma se desenvolveram as críticas ao projeto Procentro e a forma particular como o setor privado, na forma do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) e do seu líder, Marcos Magalhães. Ao

mesmo tempo, faremos um breve inventário dos discursos provenientes de setores organizados em outros estados aos projeto de reforma gerencial, sejam inspirados no modelo de *escola charter* do Procentro, ou que se destaquem por características comuns a este projeto, mesmo que não afirmem abertamente seus nexos com esta experiência.

Como mencionado em seção anterior, o projeto Procentro postula que para a criação de “ilhas de excelência”, os professores que atuariam naquele restrito conjunto de escolas deveriam passar por um *processo seletivo* para além do concurso público que os garantiu a alocação anteriormente naquelas escolas. Portanto, o momento em que a escola fecharia para a reforma seria suficiente para desarticular o grupo de professores que lá estavam e, em seguida, abrir-se um processo seletivo de professores.

O estudo de Zirpoli (2009) apresenta as contradições surgidas no interior do sindicato pernambucano: um setor que se tornou um importante aliado político na luta pela preservação do Ginásio Pernambucano quanto, mas que apresentava graves problemas na concepção de *escola pública*.

Nessa movimentação, a comunidade do Ginásio Pernambucano conseguiu, do ponto de vista da categoria docente, um aliado importante: o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), que por meio de seus dirigentes questionou a transferência do GP e o conturbado processo de remoção daquela escola pública, principalmente ao final do processo, alegando que a autoestima da comunidade fora profundamente atingida. (ZIRPOLI, 2009, p. 82)

Em um momento inicial, a luta dos profissionais organizados passou a ser pela não aceitação de alunos provenientes de escolas privadas ingressarem no Ginásio Pernambucano. Apesar desta bandeira ter surgido em um momento em que já haviam relatos de matrículas feitas “por telefone” (autorizadas pela SEE-PE como um modelo “misto” de matricular-se os jovens) abrindo-se espaço para o clientelismo e portanto uma escola anti-democrática, Zirpoli (2009) apresenta que já se parte de uma reivindicação inconstitucional:

Considerando a impossibilidade de reverter todo o processo, o Sindicato apoiava a restrição do acesso ao ensino público de alunos advindos de escolas privadas. Neste sentido, a presidente do Sindicato reconhecia a existência de uma grande demanda para a rede pública, e que, se as inscrições fossem abertas também para alunos oriundos do setor privado, o problema só se agravaria. Referia-se a esta decisão como sendo um direito legítimo e democrático, argumentando que dever-se-ia tratar os diferentes de formas desiguais: “Conseguimos reverter no sentido de assegurar a escola pública para alunos também da escola pública”. Analisando esta posição, considera-se que essa política fere a CF/88, a qual garante a acessibilidade e principalmente universalidade ao ensino público como um direito social. A escola é pública como sinônimo de “para todos”. Entende-se que, com a referida restrição, os que escolheram o ensino privado como opção e que por algum motivo, não puderam ou não optariam mais pelo serviço pago, ficariam desamparados ou sem escolha. (ZIRPOLI, 2009, p. 83)

Este sindicato também atuou segundo as vias institucionais em uma tentativa de publicizar o funcionamento das parcerias entre o empresariado e a Secretaria de Educação de

Pernambuco. Porém é importante notar que este estudo já indica a percepção de que houve uma “resposta” desta secretaria a respeito do movimento organizado – o “silêncio” frente as denúncias já apresentadas e o lançamento de um “edital de concurso interno” para a seleção de professores do Ginásio Pernambucano após a reforma da instalação da principal escola do Procentro. Além disso, o autor interpreta que a reforma do prédio da escola começava a se prestar à novos arranjos políticos em que o setor privado passa a atuar como protagonista desta seleção de professores.

Diante da pressão das passeatas e da força política do sindicato (que encaminhou ofício para o Ministério Público), o movimento ganhou os tribunais, que através do MP/PE, resolveu instalar Procedimento de Investigação Preliminar, determinando, dentre outras coisas, a expedição de ofício, em 12 de outubro de 2002, tanto ao Secretário Estadual de Educação, requisitando o contrato com a associação dos parceiros, quanto para o Conselho Estadual de Educação, solicitando toda a informação e documentação que eventualmente dispusesse acerca do projeto de revitalização do Ginásio Pernambucano. Entretanto, aparentando estar alheia aos acontecimentos, a Secretaria de Educação (SEDUC) lançou, em 01/11/2002, o edital do concurso interno para a seleção de professores do novo GP, incluindo prova escrita e também prova de títulos. É importante destacar que no item 7.3 do edital do concurso, publicado em Diário Oficial constava: **os casos omissos seriam resolvidos pela Comissão do Processo Seletivo, Secretaria de Educação de Pernambuco e OSCIP** (DO, 01/11/2002). Mais uma demonstração de que a parceria instituída ia além da reforma do prédio, para abranger inclusive as gerências administrativas e de pessoas, em co-gestão. (ZIRPOLI, 2009, p. 84)

Apesar de apresentarem especificidades políticas e estruturais de suas redes de ensino, as parcerias público privadas de caráter informal desenvolveram-se São Paulo, assim como no Rio de Janeiro, de modo a encaminhar os mesmos princípios das escolas charter pernambucanas. Em São Paulo, foi organizado um programa que já vem sendo rejeitado pelas escolas:

O programa Educação: Compromisso de São Paulo, lançado no final de 2011, propõe como uma de suas cinco diretrizes a “melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência”. Os chamados Centros Estaduais de Referência do Ensino Médio (Cerem) foram implantados pelo governo paulista a partir do modelo desenvolvido pelo Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) em Pernambuco – atualmente presente também no Ceará, em Sergipe e no Piauí. Em 2012, foram 16 escolas de ensino médio a adotar o modelo, mas a expansão para o ano seguinte não aconteceu conforme o esperado, sendo rejeitado por metade das escolas consultadas. (AÇÃO EDUCATIVA, p. 4, 2012)

O clientelismo, a obscuridade dos contratos e a irregularidade desta relação de “parceria” entre secretarias de educação e as entidades privadas também vem sendo sistematicamente investigadas e denunciadas pelo *Observatório da Educação*. A ONG dedicou-se de forma mais orgânica à investigação do convênio de consultoria entre o ICE e a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, embora restrinjam-se a questionar a moralidade dos contratos ilegais entre empresas e o poder público, sem chegarem até a análise

do que isto representa na redefinição do papel das instituições escolares. Após apurarem a existência de uma relação entre o ICE e o órgão de Estado e entrevistarem o líder do ente privado, Marcos Magalhães, com o objetivo de compreender a função deste convênio, detectaram inúmeras irregularidades. Portanto transcreveremos algumas delas em uma seção da reportagem que corrobora uma das conclusões que este trabalho obteve no Capítulo III: embora o empresariado se utilize de um pretense respaldo legal para legitimar suas ações privatistas no interior da escola pública, na prática, estes convênios tem se constituído de forma incoerente com a legislação anunciada, em especial à lei das PPP.

Em diversas ocasiões, a Secretaria afirmou que buscou inspiração para um dos pilares de seu programa, o ensino médio de tempo integral, nas escolas de referência de Pernambuco, modelo criado pelo Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE). O seu presidente, Marcos Magalhães, conta que a iniciativa surgiu dos parceiros do ICE em São Paulo: o Instituto Natura e o grupo Parceiros da Educação. ‘Foram eles que nos procuraram, já conhecendo esse projeto em Pernambuco’, disse, em entrevista ao Observatório.

Os parceiros patrocinam financeiramente o trabalho do ICE, que faz a transferência das tecnologias de gestão e de pedagogia, e “também são parceiros no sentido de acompanhar a implantação e dar o apoio político necessário”. Magalhães foi convidado pela Secretaria para apresentar a experiência do ICE em evento na Escola Paulista de Magistratura, com a presença dos integrantes do Conselho Estadual.

Segundo Magalhães, o Programa Educação: Compromisso de São Paulo é uma Parceria Público Privada (PPP) entre a Secretaria e as empresas e fundações privadas. “Esses parceiros compreendem ONGs e grupos empresariais locais. Os grupos aportam o recurso financeiro, e o ICE faz a consultoria”. O ICE mantém uma equipe em São Paulo, atuando na Secretaria, e todo o custo da consultoria é pago pelas empresas parceiras, explicou Marcos. Mas, como apurou o Observatório com base nas repostas da SEE, tal PPP não é formalizada.

O ICE afirma, em seu site, que desde outubro de 2011 seus consultores Thereza Barreto e Alberto Chinen estão trabalhando na formação das equipes escolares compostas por diretores e coordenadores pedagógicos, além da formação da equipe de implantação das escolas da própria Secretaria. “Essa formação concentra-se nos Modelos Pedagógico e de Gestão e suas respectivas metodologias” – denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).

Apesar de não informar quanto custa a consultoria, Magalhães se limitou a dizer que é um preço elevado. Em resposta ao Observatório, a SEE afirmou que “os custos da consultoria são aportados pelo Instituto Natura, não onerando os cofres públicos nesta ação”. O Instituto Natura diz em seu site investir R\$ 500 mil com o Programa do governo, e R\$ 230.340 com o ICE. Novamente, a resposta da Secretaria foi contraditória: “não há contrato/convênio firmado entre a SEE e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação”.

Valéria Souza também ressaltou durante o debate do Observatório que não há qualquer vínculo formal. “Nós temos a ajuda do ICE, mas nós também não contratamos o ICE. Como a gente poderia contratar uma instituição e não outra? Então a gente não pode contratar o ICE, em hipótese nenhuma. Por isso que eu digo que não há um vínculo contratual. Quem está promovendo o Ensino Médio em São Paulo é o governo de São Paulo”.

Sobre os documentos elaborados na consultoria, a pasta diz que “os arquivos dos documentos explicativos sobre o programa pertencem à entidade ICE, sendo certo que a requerente poderá solicitar as informações diretamente para a entidade”. Embora subsidiem a elaboração de uma política pública, os documentos não são

públicos, segundo a SEE: “os dados são de propriedade da entidade e não do Estado”.⁷⁵

No Rio de Janeiro, o programa correlato traz a denominação inspirada no precursor pernambucano, “Ginásio Carioca”, com uma seção do programa denominada “Ginásio Experimental”, restrita a 3 anos do segundo segmento do ensino fundamental e que teria um currículo diferenciado, sob horário integral, professores de educação exclusiva e tutores:

Ginásio Carioca: Novo modelo de ensino para as escolas de segundo segmento (6º ao 9º Anos) da Prefeitura do Rio, o Ginásio Carioca vem transformando a realidade de cerca de 250 mil alunos. Implantando pela **Secretaria Municipal de Educação** em 2011, o programa é sustentado em três eixos – excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e educação para valores, conta com uso das novas tecnologias e de materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdo e exercícios e já mostra resultados, diminuindo a defasagem idade/série e a evasão escolar. Além disso, dentro desse novo programa, os professores e alunos contam com mais uma ferramenta de ensino, a Educopédia: uma plataforma de aulas digitais de cada disciplina, com material de suporte aos professores, planos de aula, jogos pedagógicos e vídeos.

Dentro do programa, a Prefeitura criou também o Ginásio Experimental para alunos do 7º ao 9º Anos. Adotado em 10 escolas da Prefeitura em 2011, o projeto foi ampliado para mais nove unidades em 2012 [...]. Nessas unidades, os alunos estudam em horário integral, têm mais tempos de aulas de Português, Matemática, Ciências e Inglês, contam com salas temáticas e com professores em dedicação exclusiva e têm uma biblioteca com acervo atraente e adequado aos adolescentes. Pelo projeto, os alunos são acompanhados por um professor tutor, que os auxilia na construção de um **projeto de vida**.⁷⁶

No contexto da criação do Ginásio Carioca, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE- RJ) produziu um panfleto (ANEXO 1) para expor à classe docente alguns dos problemas identificados neste projeto, tal como as críticas ao uso de materiais didáticos provenientes de empresas privadas nos contraturnos, a entrada dos alunos nas escolas modelo perante processos seletivos, a necessidade dos professores alocados nestas escolas transformarem-se em “professores polivalentes” fora de suas áreas de formação.

A este ponto, verificamos que a crítica para a resistência dos setores organizados aos processos de privatização está presente no campo em estudo, porém tem atuação majoritariamente local: restrito o campo de luta, seu efeito será incapaz de frear o movimento de privatização e precarização da educação pública, de escala internacional.

⁷⁵ Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=1170%3Aasp-negaparcerias-com-iniciativa-privada-em-programa-de-educacao-publica&option=com_content&Itemid=44

⁷⁶ Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2285017>.

4.5 - Síntese dos princípios presentes no Projeto Procentro e que expressam os consensos operativos das políticas públicas encaminhadas pelo Movimento Todos Pela Educação

De conteúdo e forma semelhante à conclusão da obra de Diane Ravich (2010) exposta no segundo capítulo desta dissertação, apresentaremos de forma genérica alguns dos princípios presentes nos discursos dos reformadores empresariais que apresentam-se como resultados desta pesquisa e dos estudos produzidos pelos pesquisadores da educação dedicados a elucidar os mecanismos das reformas educacionais do tempo presente. Estes princípios tornam-se uma conjunção entre a estrutura das políticas e instituições preconizadas por estas reformas, assim como o novo papel exigido dos sujeitos envolvidos na escola pública. Portanto, a síntese destes significantes que marcam o léxico e a orientação prática destas reformas pode auxiliar aos professores e pesquisadores – comprometidos com a educação com *direito universal* – na identificação do discurso dos reformadores empresariais.

- a) Gestão compartilhada, parceria público privada e financiamento misto são mecanismos de diminuição do custo das escolas e de gerar autonomia nos processos decisórios por parte dos gestores.
- b) Os gestores não precisam ser parte da comunidade escolar, mas profissionais contratados para este serviço.
- c) A parceria com as prefeituras locais é altamente desejável, já que o prefeito “compromete-se politicamente” com aquelas escolas, fornecendo subsídios como instalações, mão de obra, etc.

Visão sobre os professores

- a) O sistema de bonificação é necessário mas não suficiente para que os professores trabalhem bem. Para isso o professor deve estar motivado mesmo perante as adversidades. Este sistema e uma infraestrutura moderna nas escolas são os principais atrativos de professores para as escolas modelo.
- b) As greves são desqualificadas e os professores sindicalizados que aderem a estas e participam de protestos são retrógrados, não querem inovar.
- c) Os sindicatos de professores estão afastados da base dos professores – só as direções sindicais oferecem oposição ao modelo.
- d) Os professores são ressignificados, passam a ocupar uma função de “tutor”, que e, sobretudo, é assessorado pelo uso das TIC.

- e) O professor é responsável pelo resultado do desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas.
- f) Os professores concursados da rede pública passam por um processo seletivo que possui particularidades frente ao concurso público de provas e títulos para atuação nas escolas modelo.

Visão sobre os alunos

- a) Os alunos das escolas públicas são provenientes das camadas mais pauperizadas da população e vêm na escola uma possibilidade de ascensão social. Ou seja, os jovens postergam sua participação econômica familiar por acreditarem que é possível mudar a sua condição de vida e a de seus pais após formarem-se e conseguirem um emprego.
- b) Estes alunos vivem em zonas de violência e encontram nestas escolas um ambiente de segurança e ordem.
- c) Os alunos são vistos pelos professores como incapazes e o Procentro cumpriria o papel de mostrar que esta é uma visão errônea.

“Métodos pedagógicos”

- a) Os professores das escolas tradicionais utilizam métodos pedagógicos retrógrados e os alunos não se interessam pelas aulas.
- b) O uso das “tecnologias”, presentes nas escolas charter, e não nas escolas públicas tradicionais aumentam a qualidade do ensino.
- c) Os professores só produzem um bom trabalho se avaliados e assessorados externamente.
- d) Salas de aula cheias não oferecem problemas pedagógicos
- e) A concepção tecnicista, que atribui centralidade nos objetivos e comportamentos a serem “adquiridos” pelos alunos, é valorizada neste projeto.
- f) O contato entre professores e alunos seria mais “pessoal” nestas escolas, já que: “Os alunos eram chamados pelo nome, em vez do número na lista de presença, como muitas vezes acontece nas escolas regulares da rede pública.” (idem)
- g) O “guia de aprendizagem”, central no programa, confirma a concepção de que o professor deve ser “cobrado” para que ministre todo o conteúdo previsto.
- h) A “pedagogia dos resultados” impõe um pagamento do direito à educação pública e foco na “qualidade da educação” – compreendida como o produto (alunos) desejado pelo cliente (empresas) que investem neste modelo de educação.

Considerações Finais - A ofensiva privatista à escola pública através das ações do Movimento Todos Pela Educação em prol das reformas neoliberais

A partir da síntese do debate crítico estadunidense, este trabalho compreende que a expansão do modelo das escolas charters está no eixo das reformas educacionais deste país, promovendo a privatização a partir da concessão da administração das escolas à iniciativa privada; a desestruturação do trabalho docente também é um aspecto central. Dentre outras medidas das atuais reformas educacionais liberais, as escolas charter foram grandes impulsionadoras da privatização das escolas públicas estadunidenses nos anos 90 e seguem sobrepondo-se a estas através da pressão dos governos pelo alcance das metas aferidas pelos testes padronizados, do sucateamento das instalações escolares e das demissões massivas de professores. Embora as escolas charter no Brasil ainda sejam proporcionalmente pouco representativas como iniciativas concretas nas escolas públicas, aparecem como “horizontes desejados” nos discursos provenientes das fundações privadas. Estas experiências tem sido legitimadas inclusive pelas políticas governamentais como modelo a ser difundido para as demais redes educacionais do país.

Os projetos que incorporam os modelos da política *No Child Left Behind* (NCLB) mostram que os elaboradores das políticas educacionais brasileiras “ignora[m] por completo os relatórios americanos de pesquisadores independentes, mostrando que estas estratégias de privatização nos Estados Unidos não geraram uma escola de maior qualidade do que as escolas públicas regulares” (FREITAS, 2012, p. 395). Não tendo produzido os efeitos esperados, a NCLB, programa estadunidense que inspirou a criação do IDEB, tem sido apontada como responsável por uma “década perdida” da educação norte-americana (GUISBOND, NELL & SCHAEFFER, 2012).

Observamos que os laços entre o empresariado, representado em particular pelo Movimento Todos Pela Educação, organizado em torno das reformas educacionais, e o Estado, representado por todos os entes federados e os órgãos da administração direta (secretarias de educação, prefeituras, etc.) consolidam-se por meio de acordos subsidiados pela legislação criada para este fim.

Vimos que durante o governo Fernando Henrique Cardoso um conjunto de normas anteriores a execução do Procentro passavam a apresentar os pressupostos para a administração privada dos serviços públicos, em particular a Reforma do Aparelho do Estado (1995). A imagem transmitida supunha máquina estatal deveria ser reformulada, já que esta não seria competente para gerir as atividades sociais, tendo em vista seu alto custo. A

concepção da redução do papel do Estado nos direitos sociais universais dos trabalhadores está no bojo das ações articuladas do capital para a saída da crise econômica: as medidas de “ajuste estrutural”, que abarcam as reformas educacionais privatistas, tornaram-se imperativos ao qual deveriam submeter-se os países capitalistas dependentes para a implementação da políticas neoliberais – que sustentam, em resumo, a privatização dos serviços públicos essenciais e um Estado como um mero “regulador” legal destas atividades.

O conceito do “público não estatal” ou a publicização dos serviços públicos, fundado por Bresser Pereira, é o marco central da concessão à iniciativa privada dos serviços não exclusivos do Estado – a Lei das Organizações Sociais (1998) cria formalmente o modelo de instituição “pública não estatal” que satisfaz os ordenamentos anterior. A legalidade, porém, do repasse de verba pública para o setor privado com o objetivo de administrar as escolas públicas ainda não se encontrava suficientemente regulamentado – a Lei de Diretrizes e Bases (1996) apesar de consolidar a possibilidade de financiamento público às instituições sem fins lucrativos, restringe este repasse à concessão de bolsas de estudo.

A partir do governo Lula, com a ascensão do empresariado à protagonista da legislação educacional, através do decreto do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), consolidam-se uma miríade de programas de repasse financeiro às grandes corporações conveniadas no provimento de insumos essenciais à educação (luz, transporte, merenda escolar, material didático, etc.) fortalecendo a atuação dos monopólios. A institucionalização do IDEB neste decreto é um dos mais expressivos retratos do que o Estado passa a assumir como sua principal função: a “observação” do funcionamento da escola básica por meio de um índice – de forma a gratificar ou penalizar as escolas conforme aproximação ou distanciamento de um conjunto de “metas”, também definidas por um consórcio de interesses particularistas do Conselho Nacional de Educação. A partir de então se pretende forjar a melhoria da educação básica com a divulgação deste índice, instituindo um verdadeiro “fetiche estatístico”.

A normatização desta modalidade passa ser instituída através dos programas, nas esferas estadual (Programa Centros de Ensino Experimental - 2004 e Programa de Educação Integral – 2008) e federal (Programa Ensino Médio Inovador), garantindo o repasse financeiro aos “parceiros” privados. Porém, estes programas seguem apresentando contradições em relação à legislação educacional vigente. Para além da origem pública do financiamento de projetos privados nas escolas, também verificamos certo desrespeito à gestão democrática, quando percebemos, por exemplo, que o Instituto de Co-responsabilidade da Educação é

responsável pela seleção de diretores e pela decisão dos critérios que resultam na bonificação de professores.

Não temos, a partir da análise da legislação vigente e, principalmente, da correlação de forças entre o capital e o trabalho, a expectativa de que a produção das leis educacionais – pelo atual poder estabelecido – contemple os anseios da classe trabalhadora, nem mesmo nos limites da democracia representativa do Estado burguês brasileiro. A observância sobre a forma de incorporação dos anseios da burguesia através de normas do Estado indica a indistinção orgânica entre estes sujeitos – reafirmamos, portanto a importância da articulação de um fórum permanente de lutas da educação orientado para a necessidades dos trabalhadores, que consiga fazer valer seus interesses frente ao Estado, aos empresários e aos seus supostos “braços sociais” apresentados sob a forma de fundações, institutos, ONGs e outras denominações.

A análise das publicações de autoria da Fundação Itaú Social e de Raul Henry apresentam a voz do empresariado do Movimento Todos pela Educação, a partir de seus discursos explícitos em defesa da incorporação dos princípios gerenciais na escola pública. A análise destes documentos corrobora a proposição de que a divulgação deste projeto de educação neoliberal, já incorporado no interior das escolas públicas, deve ser legitimado de modo a ampliar a ascensão do ethos empresarial. Simultaneamente à difusão do fracasso das escolas públicas nos Estados Unidos e no Brasil nestas publicações, argumenta-se que a gestão privada é o único caminho para a melhoria da qualidade da educação, já que modelo empresarial está imbuído da “técnica” da administração institucional.

Contraposto pelos educadores, este modelo de educação tem estes profissionais como indesejáveis, retrógrados, portanto destituídos deste “poder” de luta, através de um movimento de desprofissionalização, redução dos direitos e divisão da classe. Ocupando suas lacunas, os empresários afirmam a necessidade de contratar-se profissionais de outras áreas ou por meio de um seleção em que os critérios sejam ajustados pelas fundações privadas. A difusão deste ideário tem sido um movimento central atribuído às fundações privadas, como a Fundação Itaú Social em questão e um conjunto de intelectuais funcionários do governo, como Raul Henry (em seu livro endossa as falas dos principais líderes do Movimento Todos Pela Educação neste sentido).

O modo particular observado para a instituição de projetos aos moldes do Procentro é através de parcerias com as secretarias de educação locais e prefeituras, e por meio destes, implementam medidas provenientes da reforma educacional estadunidense, na qual as escolas charter possuem papel central.

Em suma, o empresariado se apropria de importantes bandeiras históricas dos trabalhadores da educação, como o provimento de uma educação de “qualidade”, para que possa, ao mesmo tempo, ganhar das massas o consentimento necessário a implementação do projeto neoliberal e avançar na ofensiva do capital sobre o trabalho. Para tanto, criam-se mecanismos de controle dos profissionais da educação e dos conteúdos escolares transformando o papel da escola através da concepção instrumental de “educação para a empregabilidade”, em consonância com a teoria do capital humano.

A presente dissertação pretende subsidiar o debate no campo educacional sobre a necessidade de desmercantilizar a educação pública para que esta possa cumprir sua função social de desenvolver a formação humana nos domínios da ciência, das linguagens, da tecnologia, da arte e da cultura. Aqueles que vivem o trabalho explorado devem assumir seu protagonismo compreendendo as instituições públicas e jurídico-políticas como espaço da luta de classes impedindo o avanço dos interesses hegemônicos do capital para que a educação pública represente de fato a possibilidade da emancipação humana.

Referências bibliográficas:

AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA PESQUISA E INFORMAÇÃO. Desafios da Conjuntura. v. 1, n. 30 (dez, 2012). São Paulo: Ação Educativa, 2012.

AFONSO, A. J. *Para uma concetualização alternativa de accountability em educação*. Educação e Sociedade. Campinas, 2012.

ANTUNES, R. *Adeus ao tabalho?*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARÃO, G. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da luta de resistência em defesa da escola pública*. Rio de Janeiro: SEPE, 2009.

BARRETO, R. G., LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: Oliveira, D. A. (org.) Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em : desestruturação do Estado e perda de direitos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENTO, L. V. *Governança e governabilidade na reforma do Estado: entre eficiência e democratização*. 1ed. Barueri(SP): Manole, 2003.

BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E. (1999). *O novo espírito do Capitalismo*. Trad. Ivone Castillo Benedetti. Rio de Janeiro: Martins Fontes WMF, 2009.

BRASIL. Projeto de lei nº 8035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, 2010.

_____. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador e dá outras providências. Brasília, 2009.

_____. *Constituição Federal do Brasil*, 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº. 52 de 08 de março de 2006.

_____. *Organizações sociais*. Secretaria da Reforma do Estado. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

_____. Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004. Institui normas para a licitação e contratação de parceria público-privadas no âmbito da administração pública. Brasília, 2004.

_____. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Brasília, 1998.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

BRENNER, R. “Crise Emergente do Capitalismo Mundial: do Neoliberalismo à Depressão?”. In: *Outubro*, nº 3. São Paulo: Xamã, 1999;

BRESSER PEREIRA, L. C. *Reforma do Estado para a Cidadania: A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional*. Brasília: ENAP, 1998.

BUCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci e o Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CAMARGO, P. O. *A evolução recente do setor bancário no Brasil*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CARDOSO, Z. *Políticas e reformas educacionais no contexto neoliberal*. Colloquium Humanarum, v. 6, n. 1, p. 11-24. Presidente Prudente: Unoeste, 2009.

CASTELO, R. *O social-liberalismo: a ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI*. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

CAVALIERE, A. M. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CHENAIS, F. *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHESNAIS, F. *Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CICIONI, A. *El movimiento de las charter schools. Una Amenaza y Una Oportunidad para La Educación Pública Argentina*. Fundación Gobierno y Sociedad. Udesa, 1998.

CONAE, *Carta Compromisso - Pela Garantia do direito à educação de qualidade: uma convocação aos futuros governantes e parlamentares do Brasil*. Brasília: 2010.

COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, F., BRAGA, R. E RIZEK, C. (orgs.). *Hegemonia às avessas: Economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Marxismo e política. A dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DEPARTAMENT OF EDUCATION. *Charter Schools Program: Title V, Part B Non-Regulatory Guidance*. Julho de 2004.

DIAS, M. C. N & GUEDES, P. M. *O modelo de escola charter : a experiência de Pernambuco*. São Paulo : Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial : Fundação Itaú Social, 2010.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. “O neoliberalismo sob a hegemonia norte-americana” In.: CHENAIS, F. (org.) *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005.

EMERY, K. *The business roundtable and systemic reform: how corporate-engineered high-stakes testing has eliminated community participation in developing educational goals and policies*. Doctoral Dissertation – University of California, Davis, 2002.

EMERY, K. *Origins and purpose of No Child Left Behind*. 2005.

Disponível em: <http://www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery_NCLB.htm>

EVANGELISTA, O., LEHER, R. *Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira*. Trabalho Necessário, ano 10, nº 15. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2012.

FERRÃO, M. E. *Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão*. Educ. Soc., v. 33, n. 119. Campinas: 2012.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FREITAS, H. C. L. de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 136-167.

FREITAS, L. C. Dossiê: *Políticas públicas de responsabilização na educação*. Educ. Soc., v. 33, n. 119, p. 345-351. Campinas: 2012. (2012a)

_____. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educ. Soc., v. 33, n. 119, p. 379-404. Campinas: 2012. (2012b)

_____. *Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil*. Texto apresentado ao 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro: 2011.

_____. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo*. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, 28 fev a 01 março 2011, Campinas.

_____. *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. Educ. Soc. [online]. vol. 26, n. 92, pp. 911-933. Campinas: 2005.

_____. *Consequiremos escapar ao neotecnicismo?* In: SOARES, M.B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. *Escola básica (Anais da 6. CBE)*. Campinas: Papirus, 1992.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 8ª edição, 5ª impressão. Ática, 1996.

GALL, N.; GUEDES, P. M. *A Reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2009.

GUISBOND, L., NEILL, M. SCHAEFFER, B. *A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: Que lições tirar desse fracasso político?* Educação Sociedade, v. 33, n. 119. Campinas: 2012.

GRAMSCI, A. *Maquiavel: notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUIMARÃES, S. *O treinamento como centro de lucro*. Movimento Brasil Competitivo, Brasília: 2008.

HAYEK, F. A. *O Caminho da Servidão*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Instituto Liberal, 1987.

HENRY, R. *Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto em política educacional*. Recife: Ed. Universitária, 2012.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *A juventude Brasileira ganha uma nova escola: Pernambuco cria, experimenta e aprova*, 2008. Disponível em: <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wp-content/uploads/ice.pdf>

_____. *Guia de Aprendizagem - Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral* (Manual operacional), sem data. Disponível em: <http://www.dersv.com/PEI%20-%20Guia%20de%20Aprendizagem.pdf>

_____. *Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) - Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*, sem data. Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf

INSTITUTO DESIDERATA. *Programa Parcerias para Educação - 2008-2009*. Área de Educação / Instituto Desiderata – Rio de Janeiro: O Instituto, 2009.

INSTITUTO FERNAND BRAUDEL DE ECONOMIA MUNDIAL. *Reforma do Ensino em São Paulo e no Brasil: Programa de pesquisas, debates públicos e mobilização*. Resumo executivo. Disponível em: <http://pt.braudel.org.br/>. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

KARP, S. Educação e Sociedade, v. 33, n. 119. *Desafiar a reforma escolar empresarial... E dez sinais esperançosos de resistência*. Campinas, 2012

LACAN, J. (1956 – 1957) *El Seminario, libro IV, La Relación de Objeto*. Buenos Aires: Paidós, 1992.

- LACERDA, P. M. (org.), GUERRA, T. [et al.]. *Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Desiderata, 2009.
- LEHER, R. *Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu*. In: Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010.1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, v.1, p. 369-412.
- LEHER, R. “25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período”. In: GUIMARÃES, C. (Org.), BRASIL, I. & MOROSINI, M. V. *Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.
- LEHER, Roberto. “Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação”. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Clacso, 2001. p. 145-176.
- LEITE, J. C. Z. *Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano*. Dissertação (Mestrado) – Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
- LENIN, V. I. *Que Fazer ? Problemas Candentes do Nosso Movimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- LIGUORI, G. *Stato-società civile*. En: FROSINI, Fabio e Liguori, Guido. *Le parole di Gramsci: per un lessico dei Quaderni del carcere*. Roma: Carocci, 2004.
- LIMA, K.; MARTINS, A. S. “Pressupostos, princípios e estratégias”. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005
- MAGALHÃES, M. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*. São Paulo : Albatroz : Loqüi, 2008.
- MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Nova Cultural, 1982.
- MARTINS, A. S. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: UFJF, 2009.
- MARTINS, A. S. “Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via”. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- MARX, K.; ENGELS, F. “Manifesto do Partido Comunista”. In: *Dossiê Manifesto Comunista*. Estudos Avançados. vol.12, n. 34. São Paulo, 1998.
- MATTOS, M. B., *Greves, sindicatos e repressão policial no Rio de Janeiro (1954-1964)*. Revista Brasileira de História, v. 24, nº 47. São Paulo, 2004.
- MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialê. “Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social”. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MÉSZÁROS, I. *Beyond Capital*. London. The Merlin Press, 1995;

MONTAÑO, C. ; DURIGUETTO, M. L. *Estado, Classe e Movimentos Sociais*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTTA, V. *Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo*. Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

MOTTA, V. “Gerar capital social: tarefa da ‘educação periférica’ segundo Banco Mundial.” In: BATISTA, R. L. (org). *Anais VI Seminário do Trabalho: Trabalho, economia e educação*. 1ª ed. Marília: ED. Grafica Massoni, 2008.

MOTTA, V. *Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo*. Trab. Educ. Saúde, v. 6 n. 3, p. 549-571. 2008

MUNARIM, A. *Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21*. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Brasília, 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. *Educação do Campo e Políticas para Além do Capital: Hegemonias em Disputa*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2009

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. *As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo*. GT 05 - Estado e Política Educacional - 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2004.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. “As três idéias de sociedade civil, o Estado e a politização”. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (Orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

PERNAMBUCO. Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Pernambuco, 2008.

PERNAMBUCO. Lei nº 12.976, de 28 de dezembro de 2005. Institui o Fundo Estadual Garantidor das Parcerias Público-Privadas, e dá outras providências. Pernambuco, 2005.

PERNAMBUCO (2004a). Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004. Cria a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. (Revogada pelo art. 11 da Lei Complementar nº 125, 10 de julho de 2008.) Pernambuco, 2004.

PERNAMBUCO (2004b). Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004. Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. (Revogada pelo art. 11 da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.) Pernambuco, 2004.

PERNAMBUCO. Lei nº 12.427, de 25 de setembro de 2003. Dispõe, nos termos do art. 123, § 1º da Constituição Estadual, sobre o Plano Plurianual do Estado para o quadriênio 2004-2007 e dá outras providências. Pernambuco, 2003.

PERONI, V. *Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINI, M. *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*. Miño y Dávila: Buenos Aires, 2003.

PUTNAM, R. *Comunidade e Democracia a experiência da Itália moderna*. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

RAMOS, M. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. FIOCRUZ. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Rio de Janeiro, 2009

RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books, 2011.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 30.934, de 31 de julho de 2009. Cria o Programa Bairro-Educador no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. D.O. RIO, 2009.

RUGLIS, J. *Death of a dropout: (re)theorizing school dropout and schooling as a social determinant of health*. Dissertation submitted to the Graduate Faculty in Urban Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. The City University of New York: 2009.

RUSSON, G. Obama's neoliberal agenda for education. *International Socialist Review*. Issue 71, May–June 2010.

SAVIANI, D. *Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação*. Trabalho, Educação e Saúde, v.6 n.2, p. 213 – 231, jul. /out., 2008.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. Educ. e Soc. Vol. 28 nº100. Campinas: 2007.

_____. *O choque teórico da politecnicidade*. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003.

_____. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In C. J. Ferretti, D. M. L. Zibas, F. R. Madeira, & M. L. P. B. Franco (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (pp. 151-68). Petrópolis: Vozes, 1994.

SEMERARO, G. *Gramsci e a Questão da Sociedade Civil*. Tese de Doutorado: Faculdade de Educação – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

SENNA, V. *Precisamos da eficiência do setor privado nas escolas*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 2 jul. 2012.

SILVEIRA, L. *Fabricação de Ideias, Produção de Consenso: Estudo de Caso do Instituto Millenium e Casa das Garças*. II Fórum brasileiro de pós-graduação em Ciência Política. Universidade Federal de São Carlos/SP, 20 a 22 de julho de 2011.

SOARES, R. P. *Dívida pública externa: empréstimos do BIRD ao Brasil*. Planejamento e políticas públicas. nº 21. IPEA: Brasília, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.17, n.46, 1952. p.69-79. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/discurso2.html>

VASQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 1.ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra; 1968.

WOOD, E. M. *Democracia contra o capitalismo – a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

Apêndice I – Material de divulgação dos órgãos públicos e das fundações privadas a respeito do Programa Procentro e de iniciativas correlatas de indução à criação de Parcerias Público Privadas na educação pública.

Material de divulgação	Título e link de acesso
Fundações Privadas	
Fundação Itaú Social	<i>Escolas charter no Brasil: a experiência de Pernambuco</i> http://www.fundacaoitausocial.org.br/biblioteca/artigos-e-publicacoes/escolas-charter-no-brasil-a-experiencia-de-pernambuco.html
Instituto Fernand Braudel	Livros em Papel para encomenda nos seguintes sítios: <i>A Reforma Educacional de Nova York</i> http://pt.braudel.org.br/publicacoes/livros/a-reforma-educacional-de-nova-york/ <i>Modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco</i> http://pt.braudel.org.br/publicacoes/livros/modelo-de-escola-charter/
Instituto de Corresponsabilidade Educacional	<i>A juventude Brasileira ganha uma nova escola: Pernambuco cria, experimenta e aprova</i> http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wp-content/uploads/ice.pdf
Instituto de Corresponsabilidade Educacional	<i>Guia de Aprendizagem - Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Manual operacional)</i> http://www.dersv.com/PEI%20-%20Guia%20de%20Aprendizagem.pdf
Instituto de Corresponsabilidade Educacional	<i>Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) - Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral</i> http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf
Improving Education Quality Project (IEQ)	<i>Parcerias na Educação: Um guia para multiplicar esta idéia</i> http://www.ieq.org/pdf/livreto_parcerias.pdf
Estado de Pernambuco	
Sítio da Secretaria do Estado de Educação do Estado de Pernambuco:	<i>Programa de modernização da gestão pública</i> http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/644/programa_de_moderniza%C3%A7%C3%A3o.pdf
Sítio da Secretaria do Governo do Estado de Pernambuco	<i>Programa de parcerias público privadas de Pernambuco</i> http://www.segov.pe.gov.br/?q=node/19

Apêndice 2 - Legislação e outras normas reguladoras das Parcerias Público Privadas em Pernambuco⁷⁷

Norma	Ano	Tema ou segmento da norma que induz ou regulamenta as Parcerias Público Privadas.
Lei Magna (Constituição Federal/ 1988)	1988	Seção “Da Educação” - Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996)	1996	Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Lei Federal das PPP (Lei nº 11.079/2004)	2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004. (Revogada pelo art. 11 da Lei Complementar nº 125, 10 de julho de 2008.)	2004	Cria a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências.
Plano de Desenvolvimento da Educação - (PDE) (Decreto nº 6094/2007)	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a <i>participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.</i>
O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI (Portaria nº 971, MEC)	2009	Integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.
Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008	2008	Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.
Lei das PPP em Pernambuco (Lei Estadual nº12.976/2005)	2005	Instituiu o Fundo Estadual Garantidor das Parcerias Público-Privadas deu nova redação aos artigos 4º, 12, e 19 da Lei Nº 12.765 e a criação, na estrutura da Secretaria de Planejamento, a Unidade Operacional de Coordenação de Parcerias Público-Privadas – Unidade PPP.
Lei Estadual nº 13.070, de 11 / 2006	2006	Inclui os projetos prioritários do Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas no PPA.
Lei Estadual nº 12.976 / 2005	2005	Instituiu o Fundo Estadual Garantidor das Parcerias Público-Privadas e introduz modificações nos artigos 4, 12 e 19 da Lei 12.765/2005.
Lei Estadual nº 12.765/ 2005	2005	Instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública estadual.

⁷⁷ Os dispositivos legais selecionados estão dispostos conforme 1) amplitude da jurisdição e 2) hierarquia política

Decreto Estadual nº 29.348/2006	2006	Instala a Comissão Permanente de Licitação - CPL/PPP
Decretos Estadual nº 8.844/2006	2006	Instalou o Comitê Gestor do Programa Estadual, o CGPE.
Instrução Normativa IN/CGPE-001/2006	2006	Estabelece conceitos, critérios, procedimentos e competências para a atuação Unidade Operacional de Coordenação de Parcerias Público-Privadas - Unidade PPP
Resolução Normativa RN/CGPE-001/2006	2006	Estabelece os procedimentos gerais para registro e aprovação de Estudos de Viabilidade e Projeto Básico para Empreendimentos de Parceria Público-Privada

Anexo 1 – Reportagem do SEPE - RJ a respeito da introdução do projeto “Ginásio Carioca” na rede municipal do Rio de Janeiro

Sepe terá audiência com subsecretária municipal de Educação para discutir Ginásio Carioca no dia 17 de novembro (10/11/2010)

O Sepe confirmou uma audiência com a subsecretária de Ensino da SME, Helena Bolmeny para discutir a implantação do Ginásio Carioca, um dos principais projetos pedagógicos do prefeito Eduardo Paes e da secretária municipal de Educação, Cláudia Costin. O projeto tem encontrado forte resistência da categoria já que ele, mais uma vez, foi lançado sem qualquer consulta do governo municipal aos principais interessados, profissionais de educação e responsáveis pelos alunos das escolas municipais. A audiência será realizada no dia 17 de novembro, às 11h, na SME.

Veja abaixo, as principais objeções dos profissionais da rede municipal ao Ginásio Carioca. Este material, sob forma de panfleto foi distribuído pelo Sepe nas escolas municipais.

“Ginásio Carioca: esvaziamento das funções docentes?”

No dia 19 de agosto, o prefeito Eduardo Paes e a secretária municipal de Educação Cláudia Costin lançou o Programa Ginásio Carioca, a principal política educacional do governo municipal para os anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal do Rio, destinada inicialmente aos alunos de 7º ao 9º anos de 10 escolas – uma em cada CRE.

O Sepe considera que o Programa Ginásio Carioca ataca frontalmente a autonomia pedagógica dos profissionais da educação e representa uma ameaça concreta à nossa carreira e aposentadoria, servindo apenas para maquiar os problemas enfrentados no dia-a-dia pelas professoras e funcionárias das escolas municipais.

Dentre as principais ações deste programa (listadas no site da própria SME) estão: educação em tempo integral obrigatória, professores polivalentes, projeto de vida do aluno orientado por um tutor, prova de nivelamento e matrícula. Sobre estes aspectos, gostaríamos de apresentar alguns questionamentos:

1) **Alunos incluídos no Ginásio Carioca:** ao decidir incluir apenas os alunos do 7º ao 9º ano, cabe a pergunta: o que será feito com os alunos do 6º ano? A secretária afirmou que serão deslocados para “escolas próximas” e, ainda, que terão aulas com PII (Projeto Travessia).

2) **Sobre a carga horária das professoras:** lutamos pela manutenção da carga horária de 16 tempos, pois os governos sempre se utilizaram da ampliação da carga para retirar direitos ou desvalorizar os profissionais (vide a experiências dos professores e funcionários dos CIEPs). No futuro, quando todas as escolas estiverem sob esse regime, o que

acontecerá com quem não optar pela mudança de carga horária? Estarão garantidas as lotações?

3) **Professoras polivalentes (atuação por núcleos de conhecimento).** Pelo decreto de criação do Ginásio Carioca, as professoras atuarão em três áreas: a) Português, História e Geografia; b) Matemática e Ciências c) Professores especialistas para Artes, Educação Física e Inglês. Parece a continuidade da resolução 1048. Como esperar que uma mesma professora domine os conteúdos de disciplinas diversas?

4) **O horário integral seria garantido pelas apostilas e pela Educopédia.** Isso não significa a transformação da professora em mera monitora, com função de aplicar as aulas pela internet e televisão? Este é mais um caminho para a padronização dos currículos e do conhecimento destruindo o que resta de autonomia pedagógica das professoras?

5) **“Projeto de vida” do aluno:** a secretária afirmou que os alunos serão orientados por tutores e poderão ter uma carga horária maior de disciplinas que tenham relação com suas escolhas profissionais (Ex. Engenheiro – Matemática).

6) **Prova de nivelamento e matrícula.** A SME fala sobre a realização de uma prova de nivelamento e matrícula, mas para que servirá mais este provão? Os alunos das escolas experimentais tem matrícula garantida em 2011. E depois disso? Essa prova de matrícula servirá como “peneira”, excluindo os alunos considerados menos capazes e criando núcleos de excelência na rede?

7) Por fim, o decreto deixa uma série de lacunas, inclusive sobre a garantia da origem para os profissionais que não optarem por 40 horas. Professores que já trabalham há anos nas escolas e conhecem bem os alunos, assim como a comunidade, agora, simplesmente estão sendo expulsos dos seus locais de trabalho. Bem ao contrário do que diz a secretária municipal de Educação, Cláudia Costin, os profissionais da rede municipal são contrários a este projeto. Uma prova desta afirmação é o baixo número de professores que “aceitaram” tomar parte desta iniciativa.

Por isso, os profissionais de educação, junto com toda a comunidade escolar, farão as mobilizações necessárias para dar uma resposta a mais este ataque da Prefeitura.

Os alunos da escola pública têm o direito a todo o conhecimento Universal.

Escola não é fábrica, aluno não é mercadoria, educação não é negócio!

SEPE – SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 55 -8º andar -Centro -Rio de Janeiro/RJ Telefone: (21) 2195-0450”