

A agenda privada-mercantil educacional: a gestão privada de escolas públicas da educação básica¹

Bruno Gawryszewski²
Vânia Cardoso da Motta³
Camila Kipper Putzke⁴

Resumo: Este trabalho discute a gestão privada de escolas públicas da Educação Básica, difundida como um dos pilares que sustentam uma agenda privada-mercantil no cenário contemporâneo brasileiro, baseados na crença da maior eficiência e qualidade a fim de garantir a igualdade de oportunidade a todos. O contexto de crise do capital em que as forças produtivas e políticas dominantes tentam restabelecer a dinâmica de acumulação do capital mediante medidas austeras que incidem na flexibilização e supressão de direitos e na restrição de gastos públicos na esfera social conferem materialidade a essa nova mediação histórica no âmbito educacional. Entendemos que as medidas de ajuste fiscal e contrarreformas aplicadas no interior do Estado brasileiro indicam que o esforço de pensar a conjuntura brasileira tem de se basear nas relações de forças entre as classes fundantes, evidenciando a categoria da totalidade marxiana. A seguir, tratamos da gestão privada em escolas estadunidenses, conhecidas como escolas *charters*, que tem sido administradas e apoiadas por cadeias de organizações privadas com e sem fins lucrativos, abrangendo quase três milhões de estudantes no país. A expansão destas tem justificado modelos semelhantes nas redes de ensino no Brasil e realizamos estudo dos casos dos estados de Goiás e Mato Grosso. Concluimos que a gestão privada de escolas públicas pode ser entendida como um recurso para neutralizar e lidar com as crises cíclicas do capital e que tem aberto novas possibilidades de mercado no âmbito educacional sob a tutela do Estado.

Palavras-chave: Estado. Gestão privada. Crise do capital.

The private-mercantile educational agenda: the private management of public schools of basic education

Abstract: This paper aims to present the private management of public schools of Basic Education as one of the pillars that support a private-market agenda in the Brazilian contemporary field, based on the belief of greater efficiency and quality in order to ensure equal opportunity to all. The context of capital crisis in which the dominant

¹ O presente texto é uma versão levemente modificada e atualizada da que será publicada no periódico *Práxis Pedagógica*, v. 12. N.3, set/dez. 2017, no prelo, com o título *Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado*.

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX), realizando estágio de Pós-Doutoramento no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ). E-mail: brunogawry@gmail.com.

³ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX). E-mail: vaniacmotta@gmail.com.

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX). E-mail: camilaputzke@hotmail.com.

productive and political forces try to restore the dynamics of capital accumulation through austerity measures that focus on the flexibilization and suppression of rights and the restriction of public spending in the social sphere give materiality to this new historical mediation in the Education. We understand that the measures of fiscal adjustment and counter-reforms applied within the Brazilian State indicate that the effort to think the Brazilian conjuncture has to be based on the relations of forces between the founding classes, showing the category of Marxian totality. Next, we deal with private management in American schools, known as charter schools, which have been managed and supported by chains of private and non-profit organizations, covering nearly three million students in the country. The expansion of these schools has justified similar models in educational networks in Brazil and we have studied the cases of the states of Goiás and Mato Grosso. We conclude by stating that the private management of public schools can be seen as a resource to prevent the cyclical crises of capital, which has opened up new market opportunities in the education field under the auspices of the Brazilian State.

Keywords: State. Private management. Capital crisis.

Introdução

O artigo discute a agenda privada-mercantil no âmbito das políticas públicas da educação brasileira⁵, que tem como um de seus mais promissores vértices a gestão privada de escolas públicas da Educação Básica. Objetivamos evidenciar que a agenda privada-mercantil surge em um momento de crise do capital e que, em sua vertente de gestão privada de escolas públicas, abre novas possibilidades de mercado sob a tutela do Estado. Vemos como um movimento que cresce no Brasil e se respalda a partir da “reforma” dos aparelhos do Estado (BRASIL, 1995), e, que se fortalece, sobretudo, com as “políticas de desenvolvimento da educação” - conjunto de políticas lançadas pelo Ministério da Educação com o Plano Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007) - e com o protagonismo de fração de empresários e respectivos intelectuais orgânicos organizados em prol da disputa da direção política, moral e intelectual dessas políticas. Pontuamos que o cimento ideológico para legitimar a agenda privada-

⁵ Definimos como “agenda privada-mercantil” o conjunto de proposições de grupos sociais empresariais para atuarem no âmbito dos encaminhamentos de políticas públicas da Educação Básica, seja como “filantropistas”, que “doam” o *ethos* empresarial para obter-se maiores resultados no desempenho escolar e alçar a suposta “igualdade de oportunidades”, ou como forma de ampliar a acumulação do capital por meio de recursos públicos.

mercantil partiu do *slogan* de oportunizar uma educação de qualidade com igualdade de oportunidades para todos, baseada na crença de maior eficiência da gestão privada sobre a pública; e que, no âmbito das redes públicas de ensino, os mecanismos de gestão privada são inspirados pelo “modelo” estadunidense das chamadas escolas *charters*, que se estabeleceu por meio de organizações privadas (com ou sem fins lucrativos).

Apesar das críticas realizadas por pesquisadores norte-americanos sobre as escolas *charters* estadunidenses, como veremos adiante, esse modelo de escola é uma realidade em algumas de nossas escolas públicas e já há indícios de estabelecer-se em toda uma rede de ensino.

Vemos a inserção de organizações sociais de direito privado no setor educacional público como uma nova mediação histórica no campo da educação que exige o esforço de pensar a conjuntura brasileira tomando como base as relações de forças entre as classes fundantes, evidenciando a categoria da totalidade marxiana⁶. Nesse sentido, nossas reflexões sobre o movimento real da agenda privada-mercantil na sua expressão da gestão privada no setor educacional público não se realizaram na perspectiva de políticas de governo, mas de Estado, buscando indicar a relação orgânica e dialética nos âmbitos estrutural e superestrutural: i) no âmbito econômico, estrutural, o contexto de crise do capital em que, desde os anos 1970, as forças produtivas e políticas dominantes tentam reestabelecer a dinâmica de acumulação do capital mediante medidas austeras que incidiram na flexibilização e até supressão de direitos trabalhistas e na restrição de gastos públicos na esfera social; ii) no âmbito político e ideológico, superestrutural, como essas forças produtivas e políticas dominantes buscam lidar com as mazelas sociais e os impasses políticos provocados pelas medidas austeras, frente ao desemprego estrutural, ao aumento da pobreza e da desigualdade e o cerceamento dos direitos sociais, encaminhando políticas voltadas para amenizá-los. Isto é, em nossa hipótese, a agenda privada-mercantil se realiza visando ampliar nichos de mercado ao mesmo tempo em que busca conformar as massas para essa nova sociabilidade.⁷

⁶ Sobre a totalidade marxiana, Ciavatta (2001,p. 132) contribui que “[...] a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem”.

⁷ Cabe ressaltar que, conforme indica Motta (2012), nesse contexto recente de crise do capital, o fortalecimento do protagonismo de fração do empresariado e

No Brasil, a atuação de organizações sociais de direito privado na esfera pública teve respaldo político-ideológico e legal com a “reforma” dos aparelhos de Estado; ao introduzir a concepção de “público não-estatal” e ao regulamentar as organizações sociais de direito privado e de caráter público.⁸

Hodiernamente, essas relações de forças incidem em uma conjuntura de crise estrutural do capital que, depois de ter atingido o auge da depressão nos países centrais do capitalismo global no final da década passada, reverbera com voracidade seu ciclo recessivo no Brasil, tornando visíveis as contradições inerentes do sistema do capital. Com isso, as medidas de ajuste fiscal e a “reforma” do Estado brasileiro – implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – atravessaram o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, embora tenha ampliado as políticas sociais focadas e compensatórias. No final do governo Dilma Rousseff, elas foram restauradas em seu caráter mais austero, com novos cortes no orçamento público, e têm ganhado impulso mais acelerado no atual governo Temer. Assim sendo, considerando as dimensões das crises, econômica e política, a nosso ver, essas medidas sempre favoreceram a agenda privada-mercantil e a crise em que a sociedade brasileira está enredada no tempo presente fortalece a concretização e a consolidação dessa agenda.

Especificamente sobre a questão da gestão privada de escolas públicas, conforme discutiremos adiante, em vista das já existentes iniciativas em algumas unidades escolares públicas, mesmo ditas em caráter experimental, consideramos que a pauta privada-mercantil já tomou uma dimensão pública, pelo menos desde a década passada. Aqui destacaremos as recentes tentativas dos governos estaduais de Goiás e Mato Grosso em privatizar, não uma ou outra unidade escolar em caráter experimental,

respectivos intelectuais orgânicos organizados em prol da “melhoria” da educação pública tem sua raiz no Pacto Global anunciado no Fórum Econômico Mundial, Davos, em 1999, e lançado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2000, em Nova Iorque (MOTTA, 2012). Neste, a ONU clamou pela atuação colaborativa dos empresários na administração das mazelas sociais.

⁸ Emenda Constitucional nº 19, de 1998, implementou modificações no regime administrativo brasileiro, a partir da alteração de um grande número de dispositivos da Constituição Federal de 1988, referentes tanto ao funcionamento da administração pública quanto às normas até então vigentes para os seus servidores. Tais modificações tiveram como pontos principais: a revisão das regras de estabilidade, a modificação no regime de remuneração e a gestão da administração pública. Programa Nacional de Publicização, que autoriza o Poder Executivo a, por meio da qualificação de entidades privadas como “organizações sociais”, transferir-lhes a gestão de bens e serviços públicos a cargos de entidades autárquicas e fundacionais. Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998 (ADRIÃO; BEZERRA, 2013).

mas parte significativa de sua rede de ensino; justamente nesse contexto em que a crise política acirra e as medidas austeras são restauradas em seu caráter mais radical.

Organizamos o texto nas seguintes seções: (1) O movimento do capital e a especificidade brasileira; (2) Escolas *charters* estadunidenses: mais capital menos educação; (3) Ensaio de escolas *charters* brasileiras: mais capital muito menos educação; seguida das considerações finais.

O movimento do capital e a especificidade brasileira

A fim de ter mais clareza sobre o que chamamos de “crise do capital”, iniciaremos com alguns parâmetros centrais e genéricos sobre os pressupostos de funcionamento do capital. Partimos do pressuposto de que o capital não é uma entidade material, mas uma determinada relação social que tem como base material de existência um processo produtivo que se caracteriza por uma estrutura de controle que é apropriada, privadamente, por aqueles que detêm os meios para produzir o capital. A classe capitalista, detendo o poder econômico e político, com isso, a capacidade de impor suas decisões, cinda a estrutura social em classes antagônicas em seu lugar na produção, favorecendo a divisão social hierárquica do trabalho e apropriação desigual da riqueza produzida.

Na concepção de Mészáros (2002) o Capital é um *sistema de controle sociometabólico* cuja determinação mais profunda é a sua orientação permanente para a expansão movida pela acumulação do capital. Este sistema tem um modo de funcionamento específico que, operado pelas personificações capitalistas, se ampara em impulso voraz para extrair trabalho excedente dos trabalhadores e transformar esse excedente em capital a ser empregado na reprodução expansionista para acumular mais capital. Consiste em um sistema que organiza as estruturas produtivas de forma a encontrar recursos e saídas para mais expansão e mais acumulação, evitando a interrupção “natural” desse fluxo. Seu princípio constitutivo é a permanente expansão e acumulação sem interrupção, definido por Mészáros (2002) como *irrestringibilidade*.

Harvey (2011), em um exercício retórico, indaga: “Por que os capitalistas reinvestem na expansão, em vez de consumir seus lucros em prazeres?” (p. 43). Sua resposta, porque o modo de produção capitalista estrutura-se pela reprodução ampliada, de modo que parte do lucro se destina a ampliar sua escala de produção de mercadorias, no intuito de vencer a concorrência de outros capitalistas. E destaca que: “[O dinheiro] é uma forma de poder social que não tem limites inerentes” (Idem).

Assim, o pressuposto do capital em reproduzir e realizar valor torna imperativa a necessidade de que haja um avanço sobre a esfera da circulação, formando uma estrutura sólida entre a produção de mercadorias e seu respectivo consumo, a fim de controlar possíveis momentos de não realização desse fluxo. No entanto, por motivos diversos e combinados, por sinal, mas sobretudo pela dinâmica contraditória do próprio capital, e pela própria anarquia da produção que inunda o mercado com mercadorias, em determinados momentos, essa realização de valor não ocorre. Essas mercadorias não são consumidas, resultando na queda na taxa de lucratividade, melhor, na não realização do capital; o que genericamente são difundidas como crises. Segundo Mészáros (2002), as crises instalam-se quando:

[...] a ordem estabelecida de reprodução socioeconômica colide com obstáculos criados por sua própria articulação dualista, de modo que a tríplice contradição entre produção e controle, produção e consumo e produção e circulação já não pode mais ser conciliada, muito menos usada como maquinário poderoso do processo vital de expansão e acumulação. (MÉSZÁROS, 2002, p.122).

Quando não há conciliação entre as contradições “produção e controle, produção e consumo e produção e circulação” ou quando o processo de expansão e acumulação está se realizando sob dificuldade ou, em momentos extremos, até paralisado - isto é, em momentos de crise do capital -, os empresários buscam assegurar o fluxo de acumulação do capital introduzindo mecanismos que venham a conferir condições objetivas para que se implemente mais capitalismo, de modo a tornar o cenário econômico mais “seguro” para investimentos internacionais.

Segundo Harvey (2011), para o capital ser reproduzido e ampliado é necessário trucidar qualquer tipo de barreira que venha a limitar esse processo e encontrar outras possibilidades de investimento, o que o autor denomina como resolver “[...] o problema da absorção de excedentes de capital” (HARVEY, 2011, p. 45). Ou seja, capital represado não reproduz valor, logo não se realiza.

Sobre ‘trucidar qualquer tipo de barreira’, podemos contatar que, costumeiramente, se dá com medidas que impliquem na redução dos custos produtivos, recaindo no rebaixamento do valor da força de trabalho, mais recentemente, na desregulamentação ou flexibilização de legislações que constroem a exploração dos recursos naturais e da força de trabalho; na redução de cobrança de impostos pelo Estado, dentre outras. Como se pode constatar, a gestão das crises do capital insere mecanismos que ao fim das contas, convergem para que o peso da crise capitalista

recaia sobre a classe trabalhadora, com isso, conter a ascensão de movimentos de resistência organizados pelos trabalhadores é crucial.

De certo, o capitalismo já passou por diversas crises, mas alguns especialistas indicam que na crise da década de 1970, em especial, o capitalismo global vem apresentando dificuldades de realização mais intensa e em constantes períodos de flutuação na estabilidade dos seus ganhos. Alves (2013), por exemplo, chama a atenção de que o aspecto fundamental que tem marcado as crises estruturais do capital tem sido a “[...] crise de valorização produtiva (produção/realização) do valor” (p.35). Nesta perspectiva, a origem do problema não está na ausência de formação de valor, mas que esse valor formado e acumulado não encontra destino para se realizar. O que ocorre, segundo Harvey (2011) e ratificando Alves (2013), é a dificuldade na absorção de excedentes de capital.

Nos recentes movimentos contratendências da queda da taxa média de lucro, isto é, sobre as manobras criadas pelo capital para impedir o colapso do próprio sistema, podemos citar a expansão do comércio em nível global, os acordos de livre comércio, a realização de megaeventos, a privatização de empresas estatais e a própria constituição de blocos e de organizações econômicas, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).⁹A esses mecanismos engendrados pelo capital sob os auspícios de seus representantes na esfera estatal é o que Harvey (2005) denominou como *acumulação por espoliação*¹⁰. Entretanto, por conta dos limites e do escopo deste texto, não será possível desenvolver a contento acerca da discussão, mas cabe destacar que esse movimento de “contratendências” recorrentemente se ampara, dentre outras formas, na abertura de novos mercados, visando criar demanda para escoamento das mercadorias e

⁹ Os países-membros da OMC assinaram, em 1995, o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS – em sua sigla em inglês), tendo como objetivo a liberalização progressiva dos serviços no prazo de dez anos, incluindo a educação. Diante das dificuldades para concluir as negociações, o GATS não foi concluído e substituído por acordos bilaterais. No entanto, desde 2012, negocia-se em sigilo um novo tratado denominado TiSA (Acordo sobre o Comércio de Serviços em português). E a OCDE criou o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), mecanismo que vem guiando as avaliações em larga escala de vários países.

¹⁰ A tentativa de Harvey (2005) é de atualizar a categoria marxista da acumulação primitiva, que se manifestava por meio da privatização da terra, da expulsão violenta dos camponeses, da escravidão e da usura. Diferentemente da acumulação primitiva, a acumulação por espoliação, entendida como uma relação de dominação, não se vale exclusivamente de ações coercitivas.

do próprio capital. Este é um aspecto central em nossos estudos: a educação pública como novo *nicho* de mercado e as políticas públicas de educação criando condições favoráveis para a expansão do capital. E a abrangência do conceito de *acumulação por espoliação* nos ajuda a relacionar a forma como se dinamiza o processo de acumulação do capital entrelaçado com o Estado e com os mecanismos de legitimação (ideológico) desse movimento global do capital.

Compreendemos que o conceito de *acumulação por espoliação* nos fornece pistas para pensar o movimento real no estágio mais avançado do capitalismo, onde a sociedade civil está mais complexa, mais organizada. Nesse sentido, o manejo de estratégias para administrar suas crises deve combinar elementos de consenso, utilizando-se de mecanismos de cooptação ou de convencimento, para legitimar a cada vez mais escancarada contradição da apropriação privada da riqueza socialmente produzida. Por isso, compreendemos que a acumulação por espoliação é uma condição determinante para que o capital se aposse e libere um conjunto de ativos ainda não introduzidos no circuito de reprodução econômica.

As manobras que caracterizam a *acumulação por espoliação* incidem positivamente no problema dos excedentes de capital, pois encontra destinos para sua realização lucrativa. E nela o Estado desempenha um papel imprescindível, na medida em que intervém para regular os salários, coordenar a liberação de ativos, como as privatizações de empresas públicas e os tratados de livre comércio, e, ainda, tem o poder de orquestrar desvalorizações para permitir que a acumulação ocorra sem desencadear um colapso geral, propiciando o cenário perfeito para a concretização sua missão “salvacionista” em resgatar setores inteiros da economia.

O Estado é imprescindível para ajustar as “imperfeições” do sistema do capital em ações estruturais como o de fornecer uma estrutura jurídica que assente as relações sociais estabelecidas. Para tal, foi necessário ajustar suas funções reguladoras com a dinâmica do processo de reprodução econômica, inclusive exercendo papel de consumidor direto, e conduzi-lo como facilitador da expansão monopolista das empresas dominantes. Essas funções, segundo Mézáros (2002), caracterizaria o Estado como o “[...] fiador geral do modo de reprodução autoritário do capital, reforçando a dualidade entre produção e controle e a divisão hierárquica do trabalho” (p.122).

O apanhado geral sobre a dinâmica de reprodução do capital e de suas crises inerentes se fez necessário para tentarmos compreender a atual e complexa conjuntura política brasileira que, desde que Temer assumiu a Presidência, a ordem do dia tem

sido: aprovar o pacote de concessões e privatização de empreendimentos na infraestrutura brasileira e nos serviços públicos; limitar os gastos com despesa primária nos serviços públicos, mantendo o pagamento normal dos serviços de rolagem e juros da dívida pública (aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, potencializou ainda mais isso); trucidar com a Previdência Social (PEC 287), que implica na elevação da idade mínima para aposentadoria e redução dos benefícios; e a eliminar os direitos trabalhistas, que visa sobrepor as negociações entre sindicatos de trabalhadores e patronais ao que está previsto na legislação trabalhista (PL 6.787/2016).

Mas como indicamos anteriormente, nossa perspectiva de análise não foca nas políticas de governo, pois consideramos tratar-se de política de Estado em função dos ajustes necessários para administrar a crise do capital. A agenda privatista-mercantil está posta mais incisivamente desde os anos 1990, quando encontrou condições favoráveis de realizar a contrarreforma do Estado no governo FHC e de colocar suas pautas nos governos petistas¹¹, porém em meio a um forte enfrentamento de alguns setores organizados da classe trabalhadora.

No âmbito da educação, as formulações de políticas também se tornam alvo de disputas, provavelmente mais acirradas pelo conteúdo e pela forma das ações sinalizadas a serem empreendidas. Tais ações abarcam tanto a ampliação de recursos públicos para o setor privado, a exemplo das políticas de fundo de investimentos e de bolsas de estudos¹², como a disputa nas políticas pedagógicas.¹³ Entre as oscilações que

¹¹ Mesmo os ciclos econômicos favoráveis durante o segundo governo de Lula e o primeiro governo de Dilma não estancaram o movimento de privatizações. A privatização direta, por meio de venda de setores produtivos estatais, bem como a indireta, por meio de consórcios e parcerias público-privadas, nunca saíram das agendas de política de Estado, independentemente de governo.

¹² Ver pesquisa de Silva (2017) que enfatiza o derrame de recursos públicos via FIES e ProUni e na contratação de assessorias em sistemas de gestão, avaliação em larga escala e material didático apostilado.

¹³ A agenda privada-mercantil na educação, há muito predominante e com fortes contornos na delimitação e na implementação das políticas públicas, tem conferido muita ênfase na formulação e na instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas a compor um conjunto de conhecimentos “mensuráveis e aferíveis” pelas avaliações padronizadas em larga escala, nacional e internacionalmente, o que

expressam a natureza de crise do sistema capital e as políticas de Estado expressas em políticas de governo, e diante de tantas pautas, nossa opção foi constatar a proposição da instituição da gestão privada-mercantil nas escolas públicas brasileiras por meio de editais de concessão pelo poder estatal, o que, em alguns casos, ganha a denominação de que se trataria de escolas *charters* como uma das ações determinadas pela natureza político econômica dessa ordem.

Escolas *charters* estadunidenses: mais capital menos educação

O modelo da gestão privada em escolas públicas tem se difundido em diversos países, como França, Japão, Inglaterra, Chile, México, Argentina e, sobretudo, consolidado nos Estados Unidos. A ponta de lança dessa nova modalidade de provimento da oferta educativa deu-se a partir da década de 1990, em uma conjuntura de estagnação do crescimento econômico e de instabilidade política frente às demandas da classe trabalhadora diante das mazelas sociais provocadas pelas medidas austeras, neoliberais, implementadas pelos governantes (COUTINHO, 2012; MOTTA, 2012; ALVES, 2013). Nesse contexto, duas questões envolvem a educação escolar pública e o fortalecimento da hegemonia da agenda privada-mercantil nos encaminhamentos de políticas educacionais: atender as reivindicações da massa de trabalhadores por acesso à escola, restabelecendo a estabilidade política e educando os jovens trabalhadores em

também tem implicado em uma devida atenção aos processos formativos dos professores. Outra pauta recorrente é a reforma do Ensino Médio, instituída inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, promulgada pela Lei 13.415/2017, que, entre outras providências, flexibiliza e enxuga o currículo escolar. Vale também destacar a atuação do movimento *Escola sem Partido* que, apoiando-se na denúncia de que haveria uma disseminada doutrinação esquerdista nas instituições de ensino, tem se articulado a parlamentares para apresentação de projetos de lei que criminaliza docentes que, no exercício de sua função, problematizem questões que atentem contra os preceitos morais e intelectuais dos pais, inviabilizando a escola como um local da reflexão e circulação de conhecimento. Nesse caso, há uma convergência entre a concepção de educação da agenda privada-mercantil (conservadora) com a agenda ultraconservadora desse grupo social: ambas não veem a escola como espaço de se pensar “[...] os problemas que a humanidade enfrenta no tempo presente” (LEHER, 2016, s/p).

ajuste à nova sociabilidade competitiva (MOTTA, 2012; GAWRYSZEWSKI, 2013); e, em tempos de crise econômica, criar possibilidades de ampliar o mercado educacional.

Diante disso, a justificativa pela intervenção na educação pública predominantemente se baseia em argumentos de que se busca maior eficiência e racionalidade na gestão das unidades escolares, pois, diante das recorrentes *crises fiscais* e legislações que regulam o funcionamento da máquina do Estado, isso criaria uma série de dificuldades para que o serviço fosse prestado a contento. Mencionando o que entenderia como virtudes da gestão privada em escolas públicas, Reynaldo Fernandes, ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2005-2009), menciona que estas escolas não se submeteriam às regulações previstas pela administração pública, pois poderiam, por exemplo, ter mais liberdade para gerir o *staff*, como remunerar os professores de forma diferenciada, de acordo com os índices de aproveitamento nas avaliações externas, o que permitiria elevar a remuneração dos professores “mais eficientes”, no sentido de apresentar melhores resultados nessas avaliações, bem como demitir aqueles que não apresentassem resultados a contento (FERNANDES, 2015).

A suposta necessidade de maior agilidade e eficiência para administrar redes de ensino também se ancora no argumento de que a privatização da gestão alavancaria a garantia do “direito à aprendizagem”, permitindo que os mais pobres tenham uma educação de mesma qualidade do que a elite e quebrando a segregação de classes e grupos de minorias sociais, bastando escolher as escolas que obtenham melhores resultados nos processos de avaliação (SCHÜLER, 2015). Ou seja, a gestão privada da escola pública faria com que se estimulasse uma competição entre as escolas¹⁴ e contra as escolas públicas tradicionais¹⁵, o que, por conta de uma natural ordem espontânea, isso estimularia maior atenção de todo o sistema educacional, gerando, conseqüentemente, mais qualidade no aprendizado.

¹⁴ Em Washington, no período que antecede a matrícula dos alunos, as organizações privadas que atuam junto às escolas *charters*, as próprias escolas e os grupos de pais organizam um evento no qual fazem um *marketing* corporativo para atrair as famílias interessadas em matricular novos alunos, e organizações governamentais e não-governamentais promovem um ranqueamento das escolas por meio de seu desempenho como baixa, média e alta performance (ADRIÃO, 2014).

¹⁵ Fazendo referência às escolas regulares do sistema público estadunidense, isto é, não administradas pelo setor privado.

Partindo de análise inteiramente oposta sobre o tema, em relação aos autores anteriores, Foster (2013) situa que o movimento em prol da reforma da educação pública nos Estados Unidos expressaria

[...] um produto de contradições impostas externamente que são inerentes à educação na sociedade capitalista, agravadas em nossos tempos pelas condições de estagnação econômica nas economias capitalistas desenvolvidas e pelos efeitos do próprio movimento de reforma conservador. (FOSTER, 2013, p.86).

De acordo com o que já tratamos na seção anterior, a recessão econômica e o represamento da reprodução de valor levam o capital à busca de encontrar soluções para remediar suas crises. No caso da educação, além de ser um mercado promissor, principalmente nos países de população com baixa escolaridade e com grande demanda de acesso, e que ainda passa por uma crescente exploração do seu “potencial econômico”, a escolarização desempenha um papel crucial na (con)formação da força de trabalho. Esta deve desenvolver habilidades específicas requeridas pelo mercado (ainda que mínimas e voltadas ao trabalho simples em boa parcela do contingente) e, sobretudo, moldada por uma moral e por uma ética do trabalho (GRAMSCI, 2001).

Na crise do capital que atingiu seu apogeu em meados da década de 1970, o ciclo de estagnação econômica dos Estados Unidos foi a brecha para o declínio das despesas com proteção social e Educação Básica, o que acarretou em uma situação em que as escolas públicas tiveram que lidar com um contingente maior de crianças e adolescentes em condição de pobreza. Para lidar com a deterioração das condições das escolas, ocasionadas justamente na aurora do período neoliberal, já com Ronald Reagan na Presidência, foi nomeada, em 1983, uma Comissão Nacional de Educação que emitiu o relatório intitulado *A Nation at Risk*. No parecer, a Comissão concluiu que o sistema educacional estadunidense estava fracassando devido a fatores endógenos de mau funcionamento do sistema, o que comprometeria a competitividade da nação no cenário internacional. Desse modo, gradativamente os sistemas de ensino estadunidenses foram sendo moldados a funcionar cada vez mais sob princípios corporativos e com ênfase em avaliações padronizadas (FOSTER, 2011). Surgem as escolas *charters*, isto é, escolas públicas administradas por organizações privadas, de modo a estabelecer metas de desempenho e normas gerais para sua gestão. As chamadas escolas *charters* seriam,

portanto, instituições nominalmente públicas geridas por instituições privadas.¹⁶Essas instituições de ensino funcionam segundo normas estabelecidas em contrato de gestão com o poder público sob determinadas condições, dentre as quais, que não haja cobrança de mensalidades ou matrículas ou discriminação no acesso à escola.

No caso das organizações privadas gestoras, estas podem ter ou não fins lucrativos. Mesmo entre as ditas sem fins lucrativos, há uma pluralidade de instituições, desde aquelas que são de base comunitária e independentes até a outras que são geridas por redes em âmbito nacional como a *Knowledge is Power Program* (KIPP)¹⁷. O KIPP tem uma rede de 200 escolas em 20 estados, abrangendo em torno de 80.000 estudantes, o que põe o *status* de empresa sem fins lucrativos questionável. Em 2016, em torno de 60% das escolas *charters* nos Estados Unidos seriam de base independente e sem fins lucrativos, enquanto 40% são administradas por empresas que vêm formando cadeias especializadas para gestão da educação, as chamadas *Education Management Organizations* (EMOs) (KRAWCZYK, 2016).

A primeira escola *charter* aberta nos Estados Unidos foi na cidade de Minnesota, em 1992. Atualmente quase 6% das escolas estadunidenses são administradas por uma organização privada, o que equivale, aproximadamente, a 2,9 milhões de estudantes em 6.723 unidades escolares (MEAD; MITCHEL; ROTHERHAM, 2015). As cidades que, proporcionalmente, concentram mais de 40% dos estudantes da rede pública que

¹⁶ Adrião (2014) argumenta que, na literatura consultada para realização de sua pesquisa, também pode englobar as escolas privadas subsidiadas por fundos públicos por meio de *vouchers* ou outras modalidades de financiamento.

¹⁷ A rede KIPP é considerada uma *Charter Management Organization* (CMO) que, declaradamente, teria uma finalidade não lucrativa e que responderia diretamente a um controle de base na própria escola, enquanto as EMOs teriam uma autoridade executiva que responderia diretamente a uma cadeia corporativa e com padrões de desempenho mais rígidos. No entanto, as diferenças apuradas parecem ser deveras sutis, especialmente em se tratando de redes como a KIPP, confirmadas por síntese de Woodworth e Raymond, a serviço da organização Center for Research on Education Outcomes (CREDO): “Thus, one might anticipate greater variance in EMO performance, all else being equal (CREDO, 2013, p. 5)”. Para conhecer mais a rede KIPP, ver em <<http://www.kipp.org>>.

estudam em escolas *charters* são Nova Orleans¹⁸, Detroit e Washington (ROBERTSON, 2015).

Por suposto, a motivação que move as EMOs é a possibilidade de acumular capital. Desde 1999, a quantidade de EMOs que administra escolas públicas nos Estados Unidos cresceu 328%, subindo de 360 para 1.541 unidades em 2009 (ROBERTSON, 2015). Com o fortalecimento das EMOs, constituiu-se uma cadeia corporativa que opera em solo estadunidense. Segundo o *Center for Research on Education Outcomes* (CREDO), instituto de pesquisa vinculado à Universidade de Stanford, existiriam atualmente 38 EMOs no país que controlam pelo menos 3 unidades escolares cada (WOODWORTH; RAYMOND, 2013).

O crescimento das escolas *charters*, sobretudo na forma de cadeias de gestão na educação (CMO e EMOs) está atrelado à fortíssima influência de fundações privadas de grandes corporações, como a *Bill & Melinda Gates Foundation* (Microsoft, empresa de TI), a *Walton Family Foundation* (rede de supermercado varejista *Walmart*), a *Eli & Edythe Broad Foundation* (ramo imobiliário) e a *Michael & Susan Dell Foundation* (Dell, empresa de TI), além de *think tanks* apoiadores, bilionários como o *Chief Executive Officer* (CEO) da empresa *Netflix*, Reed Hastings, e as próprias frações políticas que estão no comando das esferas de governo nos Estados Unidos.

Essas fundações praticam o que Foster (2013) denominou “filantropia de risco” ou “filantrocipitalismo”, pois suas doações estão destinadas a investimentos rigorosamente escolhidos e que dê retorno nos fins propostos. Os exemplos são inúmeros e tomariam um espaço enorme do artigo, mas, recentemente, foram noticiados planos de investimento por parte de Eli Broad no montante de US\$490 milhões para construção de 260 novas escolas *charters* em Los Angeles; a família Walton anunciou

¹⁸ O caso de Nova Orleans é emblemático, pois sua rede atualmente foi quase inteiramente “charterizada” (91%) após a devastação em 2005 provocada pelo furacão Katrina. Na ocasião, o índice de desempenho nas avaliações de larga escala dos estudantes caiu significativamente e as escolas *charters* foram alçadas a condição de alavancar as notas. A expectativa de ressurreição após uma destruição como ocorrera se assemelha a analogia que Naomi Klein (2008) denominou como “doutrina de choque” do capitalismo contemporâneo, em que se utiliza uma profunda crise para entregar esferas do Estado a investidores privados multiplicarem seus lucros e instituir reformas permanentes.

investimentos na ordem de 200 milhões de dólares nos próximos anos; e o CEO da *Netflix*, Reed Hastings, anunciou que criaria uma fundação filantrópica com seu nome investindo US\$100 milhões no Vale do Silício¹⁹. Diante de tanto investimento por parte de grandes corporações, esperava-se que fosse potencializar os níveis de desempenho definidos nas avaliações em larga escala instituídas pela lei *No Child Left Behind* (NCLB), a partir de 2001²⁰.

Em aspecto comparativo sobre o desempenho na *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), entre as escolas públicas tradicionais e as escolas *charters*, as opiniões são controversas. Entre os apoiadores das escolas *charters*, Mead, Mitchel e Rotherham (2015) expõem que essas instituições têm um melhor aprendizado em matemática e leitura, sobretudo conseguindo melhores resultados com os grupos de minorias sociais, como os negros, os hispânicos e as pessoas com deficiência (segundo

¹⁹ As notícias podem ser consultadas em: <<https://dianeravitch.net/2015/09/22/los-angeles-times-reveals-eli-broads-490-million-plan-to-expand-privatization-in-l-a/>> (no caso de Eli Broad); <<http://www.waltonfamilyfoundation.org/grants/public-charter-startup-grants>>(no caso da família Walton); <http://www.salon.com/2016/01/17/netflix_founder_drops_100_milli_on_the_silicon_valley_led_crusade_to_destroy_our_public_schools_partner/> (no caso de Reed Hastings).

²⁰ Em síntese, a legislação NCLB consistia em que todos os estados deveriam desenvolver suas próprias avaliações com três níveis de desempenho (básico, proficiente e avançado), condicionadas à liberação de recursos federais para educação. Os estados eram obrigados a aplicar testes para avaliar os estudantes de terceira à oitava séries, anualmente, para mensurar a proficiência em leitura e em matemática. Essa mensuração deveria ser capaz de desagregar as pontuações em termos de condição de baixa renda, raça, etnia, nível de dificuldade de aprendizagem e proficiência limitada em língua inglesa. Cada estado deveria elaborar um cronograma projetando a meta para 100% de seus alunos atingirem a proficiência até 2014, e as escolas que não atingissem o *Adequate Yearly Progress* (AYP) estariam sujeitas a “ações corretivas”, como mudanças curriculares, demissão no quadro de funcionários ou reestruturação da própria escola, incluindo a alternativa coercitiva de ter de se transformar em escola *charter*. Como conclusão do processo, todos os estados foram obrigados a participar da avaliação federal, o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP)(FOSTER, 2011).

os autores, os índices de desempenho nas avaliações cresceram entre 6 e 36%, a depender da disciplina e da zona geográfica). A explicação dos autores consiste em que as escolas são constantemente supervisionadas em termos de “controle de qualidade”, chegando ao ponto de serem fechadas, caso não atendam às expectativas indicadas pelo NAEP, forçando para cima os níveis de desempenho.

Já os críticos das escolas *charters* não associam uma relação de causalidade ao melhor desempenho no NAEP e a gestão privada nas escolas públicas estadunidenses. Ravitch (2013) infere que, apesar do investimento do bilionário ex-Prefeito de Nova Iorque Michael Bloomberg na expansão das escolas *charters* e nos preceitos da NCLB para aumentar os níveis de desempenho, a suposta tendência de elevar os níveis de desempenho escolar foi insignificante, e a cidade permanece abaixo da média nacional, tanto em matemática quanto em leitura.

O estudo de Mungal (2016) atesta que, durante os onze anos de governo de Bloomberg (2002-2013), foram fechadas 162 escolas públicas com baixo índice de desempenho, ao passo que expandiu para 183 escolas *charters* na cidade, especialmente com a cadeia *Success Academy*²¹. O mesmo estudo dá conta de que o orçamento da educação por estudante nas escolas públicas tradicionais seria de US\$19.076, enquanto nas escolas *charters* era reduzido para US\$13.527.

Orfield e Luce (2016) contestam também a superioridade das escolas *charters*, a partir de dados da avaliação em larga escala ACT (*American College Testing*), demonstraram que os estudantes das escolas *charters* de Chicago, quando testados em Leitura e Matemática, tiveram desempenho aquém das escolas públicas tradicionais vizinhas, inclusive com a diferença de desempenho aumentando de 2013-14 em comparação ao ano letivo 2012-13.

²¹ Até o momento, a rede *Success Academy* tem atuação concentrada em Nova Iorque arrebatando cerca de um terço das escolas *charters* na cidade, possuindo 34 escolas e 22.000 estudantes sob sua gestão. A rede tem chamado muito a atenção dos “filantropistas”, pois seu índice de desempenho nos testes de larga escala tem sido altíssimo, sendo considerado um “investimento seguro” e tem em seu conselho executivo diversos operadores de fundos *hedge*. Ver mais detalhes em: <<http://www.nytimes.com/2015/07/31/nyregion/success-academy-receives-gift-for-new-schools.html>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

O aspecto que tange aos professores é deveras importante, pois existe em Nova Iorque uma estrutura paralela de educação com a existência de programas alternativos de certificação de docentes, iniciada no final dos anos 1970, mas que tomou corpo a partir dos anos 1990, com a emergência das escolas *charters*. Essa estrutura paralela foi desenvolvida devido aos laços estabelecidos entre as organizações não-governamentais *Teach for America* (TFA)²² e *Relay Graduate School of Education*²³, e o Departamento Municipal de Educação de Nova Iorque. Os candidatos a esse tipo de certificação, não necessariamente formados ou em formação como professores, mas em nível superior, são recrutados pela TFA e treinados pela Relay. Logo que terminam sua capacitação, são inseridos para atuar nas escolas *charters* e passam a receber uma remuneração (MUNGAL, 2016), porém menor do que a dos professores das escolas tradicionais (KRAWCZYK, 2016; CANNATA; PEÑALOZA, 2012).

O pressuposto discursivo que move a ênfase em recrutar e treinar essas pessoas é o de atender à alta demanda por professores nas escolas, que precisaria ser suprida rapidamente e não pode se tornar refém da “burocracia, ineficiência e regulação” das instituições de ensino universitárias na formação docente; e atingir os níveis de desempenho esperados pelas avaliações de larga escala. A agenda desregulacionista entende que é necessário estabelecer uma concorrência entre as escolas para pressionar as instituições a serem mais inovadoras e exitosas nos resultados, porque estariam sob o risco de perderem seus “consumidores”. Assim, segundo Mungal (2016, p. 8, tradução nossa): “A agenda desregulacionista acredita que o treinamento acadêmico intensivo

²² A *Teach for America* é uma organização majoritariamente sustentada com financiamento privado de fundações semelhantes às já citadas anteriormente e tem se destinado a recrutar e formar pessoas para trabalharem na educação em processos de capacitação que duram em média 6 semanas.

²³ A *Relay Graduate School of Education* é uma organização que tem origem em outro programa de certificação de professores, o *Teacher U* da *Hunter College*, e que se destina especificamente a capacitar pessoas para trabalharem como professores de escolas *charters*, especialmente nas cadeias da rede KIPP, *Achievement First* e *Uncommon Schools*. Quando David Steiner, ligado à *Hunter College*, foi promovido para o Conselho de Comissários Regentes de Educação de Nova Iorque, em 2009, ele pôs em prática novas iniciativas para certificar pessoas para o magistério e foi viabilizada a criação da *Relay* (MUNGAL, 2016)

não é essencial, mas em vez disso coloca maior ênfase no tempo dentro da sala de aula”. Logo, trata-se de cursos que enfatizam a prática como um *treinamento em serviço*, desvinculado de uma sólida formação teórica e articulada ao trabalho pedagógico docente.

Esse tipo de agenda para a formação e a “qualificação” de professores tem reverberado em severas críticas às escolas *charters*, especialmente aquelas administradas como CMOs e EMOs, que se utilizam de uma série de estratégias para aumentar seu faturamento, entre elas a redução dos custos, provocando um confronto direto com os sindicatos. Em relação ao rebaixamento dos custos para ampliar a margem de lucro, Foster (2013) critica que, nas escolas *charters*, o tamanho das turmas é frequentemente maior do que nas escolas públicas, de que há uma redução dos serviços extras oferecidos às famílias como alimentação escolar, transporte e reforço nas disciplinas, e o currículo é apoiado em apostilas voltadas ao “sucesso” na testagem de habilidades cognitivas pré-determinadas nas avaliações de larga escala, o que, supostamente, evitaria gastos com a repetência de alunos.

Em relação aos sindicatos, Dwight Holmes, pesquisador da Associação Nacional de Educação, em entrevista a Nora Krawczyk (2016), expõe que as organizações que atuam em prol das escolas *charters* têm dificultado ao máximo o livre exercício sindical, inclusive coagindo e constringendo a participação dos professores nos sindicatos. O mesmo autor sintetiza que os professores das escolas *charter* tendem a ser mais jovens, menos qualificados, com menos experiência, recebem menor remuneração e benefícios e volume de trabalho superior. Holmes dá o exemplo de que, na Flórida, o salário médio anual dos professores nas escolas *charters* em 2011-2012 era de US\$ 38.459, enquanto nas escolas públicas tradicionais é de \$46.273.

Constatação semelhante encontra-se no estudo de Cannata e Peñaloza (2012). Os autores fizeram levantamento do estado da arte em outras pesquisas e realizaram a sua própria pesquisa *survey online* com mais de 2.000 professores de escolas públicas e *charters*. Em síntese, os resultados do *survey* atestaram que os professores das escolas *charters* têm, em média, sete anos de experiência no magistério contra 13 das escolas públicas tradicionais (EPT); que os professores das EPTs têm maior certificação docente, principalmente em nível de Mestrado (53% EPT x 36% *charters*); e que a maior parte dos professores que trabalhava nas escolas *charters* lá estava porque não conseguia encontrar empregos em escolas públicas tradicionais.

Ainda identificamos uma série de denúncias de que as organizações que dirigem as escolas *charters* estadunidenses sequer têm respeitado as legislações vigentes no país, de modo a maximizar seus ganhos por meio de violações de toda ordem. Ao passo que se queixam das regras onerosas que precisariam cumprir para gerir a escola pública, o que dificultaria a liberdade para inovar, pululam acusações de que tais corporações realizam práticas ilícitas a fim de romper tais barreiras, como: criação de organizações sem fins lucrativos de fachada para administrar o capital obtido com a gestão escolar, aluguel de imóveis que seriam destinados para criar escolas, fraude nos exames de desempenho, desvio de recursos e intimidação contra professores que sinalizam se sindicalizar, dentre outros²⁴.

Tendo em vista a exposição e a controvérsia sobre a origem e o funcionamento das escolas *charters* estadunidenses e que se trata de um modelo que vem sendo defendido para resolução dos problemas educacionais brasileiros, seguiremos analisando-o na realidade brasileira.

Ensaio de escolas *charters* brasileiras: mais capital muito menos educação

Nesta seção do artigo, pretendemos discutir a respeito de como a pauta da gestão privada em escolas públicas brasileiras se encontra no tempo presente. Nosso foco de estudo concentra-se, sobretudo, nos processos recentes engendrados pelos governos estaduais de Goiás (GO) e Mato Grosso (MT). Apesar disso, não ignoramos e desconhecemos outros processos já em curso que procuram promover as parcerias público-privadas como uma convergência “natural” de interesses em torno da educação²⁵.

²⁴ Essas denúncias estão compiladas na reportagem *How charter schools break the rules – and don't seem to care*, disponíveis em <<http://www.alternet.org/education/charter-schools-break-rules>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

²⁵ A exemplo de Pernambuco, a incorporação do modelo *charter* deu-se como experiência piloto por meio do projeto Procentro, entre 2005 e 2007, com parceria público-privada entre a Secretaria de Educação do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O ICE, uma organização privada que na sua fundação teve apoio da empresa multinacional Philips, da Tintas Coral, do Eurobank e da empresa de capital misto do setor elétrico Chesf, tem como instituições executores de

Considerando que estamos trabalhando no pressuposto de que há uma série de propostas de mudanças, reformas, ajustes, e os diversos sinônimos que poderiam caber, em curso; que, em última instância, expressam a finalidade de derrubar limites para ampliação da esfera do capital em sua produção e reprodução social, é importante destacar que a promoção da Reforma do Estado (Emenda Constitucional 19/1998), sua consequente lei das Organizações Sociais (9.637/98) e a lei das Parcerias Público-Privadas (11.079/2004) fornecem os instrumentos jurídicos para que essa modalidade de gestão privada encontre amparo legal e tente se afirmar como legítima.

As formulações em torno dessas legislações preconizam que o aparelho de Estado deveria ser mais permeável à contribuição que o setor privado teria a oferecer, pois seria uma forma de “publicizá-lo”, por meio da descentralização de atribuições às unidades subnacionais e permitindo uma cidadania participativa da *sociedade civil*. Desse modo, os ideólogos da Reforma do Estado entendem que se romperia com a visão dicotômica entre o público e o privado, abrindo espaços para que instituições da sociedade civil (concebida como “terceiro setor”²⁶) pudessem prestar os serviços públicos que eram realizados de forma ineficaz pelo Estado (BRESSER PEREIRA; GRAU, 1999).

Corroborando com essa maior *permeabilidade* entre a esfera pública e privada ou, em outros termos, a disputa pela apropriação do fundo público pelo setor privado, tramita no Senado o Projeto de Lei 739/2015, de autoria do Senador Cristovam Buarque (PPS), que institui a permissão para que as organizações sociais que possuam contratos de gestão com o poder público recebam recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). Na justificativa, evoca-se que tal medida atenderá a introdução de “práticas modernas de gestão na educação”, incluindo as escolas *charters* (BRASIL, 2015). Destacamos, também, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei

projetos o Instituto Qualidade no Ensino (IQE), liderado por Marcos Magalhães, Presidente da Philips para a América Latina, à época de implementação do projeto; e o Instituto Alfa e Beto (IAB), dirigido por João Batista Oliveira, ex-secretário executivo do MEC, no governo de Fernando Henrique Cardoso). (Ver SARDINHA, 2013).

²⁶ Típica concepção liberal que separa as esferas do Mercado, do Estado e da Sociedade Civil qualificando funções colaborativas e harmoniosas entre elas, porém de caráter distintos.

13.005/2014) – que delibera que os recursos públicos destinados à manutenção e ao investimento na educação não serão exclusivos para o ensino público (COLEMARX; ADUFRJ, 2014).

Diversas iniciativas têm sido aventadas por governadores no sentido de transferir a gestão escolar para a iniciativa privada. Duas iniciativas que tiveram grande repercussão em 2015/2016 foram as dos governos estaduais de Goiás e Mato Grosso, por isso nos concentraremos nelas.

Goiás

Em janeiro de 2015, a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE), por meio da Secretária Raquel Teixeira, visitou os Estados Unidos e tomou contato direto com as experiências de gestão privada de escolas públicas estadunidenses. O argumento do governador Marconi Perillo para realizar tal iniciativa ampara-se no desejo de que “[...] o filho do pobre estude em escolas com padrão de escola de rico” (VITOR, 2015) e de que os funcionários contratados pelo regime celetista são mais produtivos porque temem ser substituídos, caso não atendam às expectativas sobre seu trabalho (VITOR, 2015).

Em 14 de outubro de 2015, Perillo assinou o Decreto Nº 8.469, que determinava que a SEDUCE realizasse uma seleção até dia 31 de dezembro de 2015 das organizações sociais interessadas em celebrar contratos de gestão de até 30% das unidades escolares que integram as subsecretarias de Educação de Goiânia, Aparecida de Goiânia, Anápolis, Trindade e do entorno do Distrito Federal (GOIÁS, 2015).

Em 8 de dezembro de 2015, foi publicado no Diário Oficial de Goiás o processo de transferência da gestão de unidade escolares da rede pública estadual a Organizações Sociais. A intenção era que as entidades começassem a atuar no primeiro semestre de 2016. No mesmo dia, os profissionais de educação da rede estadual reuniram-se para uma audiência pública convocada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE)²⁷ a fim de debater com a Secretaria de Educação a proposta de privatização das escolas públicas. Com a ausência da Secretária Raquel Teixeira e a publicação do processo de transferência no Diário Oficial, no dia seguinte, o movimento secundarista deflagrou a

²⁷ O FNE é um órgão de Estado, definido como “espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e governo”, instituído pela Portaria nº. 1407/2010.

primeira ocupação de escola no estado e que se estendeu em um total de 28 escolas ocupadas em um processo de luta intensa até o final de fevereiro de 2016. Durante o processo de ocupação, o Governo Estadual fez várias tentativas para acabar com o movimento, solicitando o cancelamento do fornecimento de água e luz para a escola, além de pedido de reintegração de posse, seguidas de desocupações violentas realizadas pela polícia²⁸.

No dia 4 de janeiro de 2016, a SEDUCE publicou o edital de chamada das entidades no *site* da Secretaria, abrangendo 23 unidades escolares de cinco cidades da macrorregião de Anápolis. No dia 15 de fevereiro de 2016, foi realizada a abertura dos envelopes das dez Organizações Sociais (OS) interessadas em gerir as escolas do estado; entretanto, todas tiveram pendência em documentação. Registra-se que a abertura dos envelopes com as candidaturas foi realizada sob fortíssimo aparato policial para impedir qualquer manifestação que pudesse atrapalhar o andamento dos trabalhos. Tendo em vista a pressão do movimento estudantil e de profissionais da educação, o Ministério Público de Goiás, o Ministério Público Federal e o Ministério Público de Contas do Estado entraram com ação civil recomendando a suspensão do edital até que fossem modificados itens considerados inconstitucionais. Assim, a Secretaria informou que as organizações concorrentes foram desclassificadas por não terem cumprido todos os requisitos exigidos pelo edital e o processo foi adiado para o segundo semestre de 2016.

Em junho de 2016, a SEDUCE Goiás promoveu um *workshop* que reuniu representantes de Organizações Sociais, gestores escolares e técnicos do Banco Mundial a fim de debater, compartilhar experiências de “sucesso” e qualificar o processo de transferência da rede pública para Organizações Sociais. Na ocasião, a Secretária Raquel Teixeira explicou as mudanças no edital, tais como limite de teto para salário

²⁸ Foi publicado pela agência midiativista Ponte que existe um grupo no aplicativo WhatsApp formado por representantes da SEDUCE, incluindo a própria Secretária Raquel Teixeira, a Polícia Militar, Civil e a Secretaria de Segurança Pública, que tem monitorado o movimento de estudantes e professores, a fim de realizarem ações de cooptação, intimidação e repressão, utilizando de estratégias de espionagem nas reuniões, detecção de estudantes e professores que exercem posição de liderança e planejamento de ações que envolvam agentes químicos. Conferir reportagem em: <<http://ponte.org/grande-irmao-goias/>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

dos diretores, regras contra nepotismo, apresentação de um projeto de gestão e a criação de um núcleo no governo para acompanhar a implantação da gestão privada na Educação (SEDUCE, 2016).

No dia 19 de setembro, a SEDUCE Goiás realizou novo processo de qualificação de Organizações Sociais e quatro foram qualificadas para prosseguir na concorrência: Instituto Brasileiro de Cultura, Educação, Desporto e Saúde (Ibraceds), Associação Grupo Transparência e Resgate Social (GTR), Instituto de Educação, Cultura e Meio Ambiente (ECMA) e Instituto de Educação e Cidadania (IEC). Três destas (Ibraceds, GTR e ECMA) possuem algum vínculo com o governador Perillo e seus sócios ou ex-sócios envolvidos em denúncias de corrupção, e a IEC tem seu presidente como dono de escola particular. Tal constatação sobre as OSs qualificadas para atuar no processo licitatório permite afirmar que nenhuma dessas tem perfil filantrópico sem fins lucrativos, conforme tem sido reiterado pela Secretária Raquel Teixeira (SAADI, 2016).

Em outubro de 2016, a SEDUCE Goiás anunciou que a GTR foi a OS vencedora da licitação, sob a responsabilidade de receber R\$ 1 milhão por mês. Contudo, uma liminar expedida pela Justiça goiana, suspendeu o edital de transferência das escolas públicas, sob alegação de que a organização selecionada não possuía experiência comprovada na administração de unidades de ensino. Além do mais, a Juíza entendeu que as outras três concorrentes, além de não possuírem experiência, possuem em seus quadros dirigentes, indivíduos sem idoneidade moral por estarem arrolados em processos como réus. Desde então, o processo está paralisado (SANTANA, 2017).

A educação do estado de Goiás, apesar de contar com 6.470 professores temporários (35,5% dos docentes) na rede estadual (INEP, 2016), possui o melhor índice entre todos os estados brasileiros no IDEB, porém a Secretária de Educação justifica, para a adoção do modelo de OSs na gestão escolar, a baixa qualidade no ensino argumentando que apenas 9% dos alunos têm conhecimento adequado em matemática. Desse modo, podemos inferir que a ação do Governo Estadual se norteia pela abertura de um novo espaço de exploração econômica para a iniciativa privada.

Mato Grosso

Pouco tempo depois do início do ano letivo de 2016, foi publicado, no mês de abril, o edital de “Procedimento de Manifestação de Interesse” com a intenção de atrair empresas interessadas em elaborar um projeto de parceria público-privada para

transferir a gestão de 76 unidades escolares e 15 Centros de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (Cefapros) para uma organização privada cuidar de serviços de construção, reforma, ampliação, gestão, manutenção e operacionalização de serviços não pedagógicos dessas escolas. A justificativa apresentada no edital para a terceirização do serviço é melhorar a estrutura das unidades. “O estado de Mato Grosso, assim como muitos entes da nossa federação, padece de condições mínimas de estrutura física para a maioria das escolas, tendo como consequência imediata o significativo agravamento do ambiente escolar” (SEDUC-MT, 2016).

O processo de transferência da gestão de escolas públicas tem sido operacionalizado pela MT Participações e Projetos (MT-PAR)²⁹, uma empresa de economia mista criada pelo Governo Estadual de Mato Grosso em 2013, que tem uma de suas premissas viabilizar as parcerias público-privadas.

Diante da situação colocada de iminente privatização de parte da rede estadual, os profissionais de educação decretaram greve a partir de 31 de maio de 2016, com a reivindicação de reposição salarial e aumento real perante a inflação, abertura de concurso público³⁰ e suspensão imediata da implantação da Parceria Público-Privada (PPP) na educação (SINTEP-MT, 2016) e aproximadamente 25 escolas foram ocupadas por estudantes secundaristas.

Em 5 de agosto, os docentes, em assembleia, aceitaram a proposta do Governo de recomposição salarial e resolveram por interromper a greve. Também foi definida a elaboração de um calendário de concurso público, a suspensão integral do edital das Parcerias Público-Privadas (PPPs) e a convocação das conferências participativas para debater o assunto. O acordo foi firmado entre Sindicatos dos Trabalhadores do Ensino Público (Sintep-MT), Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT), com intermediação do Ministério

²⁹ A MT-PAR foi instituída por meio da Lei 9.854/2012 e tem propósito semelhante a BNDESPar, podendo emitir títulos públicos (*debêntures*) para captar recursos da iniciativa privada, além de poder constituir participação acionária em empresas de capital aberto.

³⁰ No Mato Grosso, a questão da abertura do concurso público para o magistério é pertinente, pois a maioria dos professores que atuam na rede estadual não entrou via concurso público, mas sim por meio de processos seletivos temporários que apresentam condições mais precárias de vínculo trabalhista do que os professores efetivos, o que culminou, em 2015, na composição: 9.087 professores efetivos e 12.721 professores temporários, representando 58,33% do total (INEP, 2016).

Público Estadual (MPE) e Tribunal de Justiça³¹ (TJMT).

Sob a acusação de querer privatizar a rede de ensino, o governador de Mato Grosso, Pedro Taques, entrou em embate direto contra o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT), argumentando que: “Nós não vamos privatizar as escolas. Isso é uma mentira, eu vou repetir, uma mentira do Sindicato dos Profissionais da Educação [Sintep]. Estão mentindo aos pais e aos alunos. [...]. O sindicato está mentindo que nós cobraremos mensalidade. Eu sou contra a privatização do ensino público” (HOLLAND, 2016)³².

O Governo Estadual tem argumentado que terceirizar a gestão escolar não é privatizar, pois privatização seria a venda das escolas, e que a intenção seria apenas separar a gestão educacional e a gestão dos processos administrativos. No entanto, questionamos tal afirmação, pois entendemos que essa separação vai promover uma subordinação da gestão educacional a interesses externos e alheios à rotina da vida escolar. O que ocorre é que os estados estão iniciando um processo de privatização educacional, cada um ao seu modo, mas que culminam na transferência de ativos ao empresariado.

Considerações finais

Visando problematizar a agenda privada-mercantil que se apresenta em meio à nova mediação no âmbito das últimas formulações de políticas públicas da Educação

³¹ Mais informações detalhadas disponíveis em: <<http://www.tribunamt.com.br/2016/08/professores-suspendem-a-greve-aulas-na-cidade-nao-serao-reiniciadas-na-2a/>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

³² Em resposta, o sindicato publicou em sua página: “[...] o Sintep-MT considera a atitude do Governo, em dizer que ‘mente’ sobre o processo de terceirização/privatização, como leviana. ‘Qualquer pessoa que entenda a língua portuguesa vai ler o documento e entender que o Governo está repassando para a iniciativa privada os serviços de construção, reforma, manutenção, infraestrutura, gestão, e os servidores “não” pedagógicos. [...]’.O Sintep-MT é totalmente contrário as discussões paralelas que o governo faz na tentativa de dissuadir a categoria de que não há processo privatista no Edital 001/2016. Defende a garantia das discussões democráticas, em que existam espaços para se expor o contraditório, como são as Conferências [...]”. Disponível em: <http://sintep2.org.br/sintep/exibir.php?exibir=1&id_1=4296>. Acesso em: 2 nov. 2016.

Básica brasileira – as organizações sociais de interesse público e de direito privado –, destacamos um vértice que consideramos o mais promissor no processo de consolidação de sua hegemonia: a gestão privada de escolas públicas nos moldes das escolas *charters* estadunidenses.

Vimos que essa nova mediação histórica que desponta é regulamentada e se torna protagonista no setor educacional público em meio à intensificação da crise do capital e sob a tutoria do Estado. A “reforma” do Estado operada nos anos 1990 e as subsequentes regulamentações das organizações sociais e das parcerias público-privadas criaram as condições favoráveis para fortalecer a agenda privada-mercantil. As contradições que o próprio sistema capital determina incidem em medidas de maior ou menor controle conforme conjuntura política. Isto é, operam-se ações voltadas a gerenciar as crises do capital, por meio do rebaixamento dos custos da produção e da criação de novos mercados, e introduzem mecanismos que amenizem as tensões advindas dos movimentos de resistência organizados pelos trabalhadores no enfrentamento das medidas austeras voltadas a dinamizar ou a potencializar a acumulação do capital.

No sistema público de ensino, as escolas *charters* estadunidenses expressam claramente esses dois momentos de intervenção, econômica e político-ideológica. Por um lado, abre possibilidades de ampliar a acumulação do capital criando novos *nichos* de mercado no âmbito da educação escolar e ainda subsidiados, legalmente, por recursos públicos; o que atrai ainda mais investidores de educação, pois garante a parcela de lucro. Por outro, legitima a atuação privada-mercantil, difundindo a crença de que a gestão privada, evidente e naturalmente, possui maior eficiência e “qualidade”; nesse sentido, os empresários podem “doar” seu tino para negócios e criar as condições para estabelecer a “igualdade de oportunidades para todos” em um sistema marcadamente desigual – o “filantropocapitalismo”. Quem iria se contrapor ao discurso de melhoria da qualidade do ensino público e de equalização das oportunidades educacionais?

A penetração da lógica mercantil nos espaços de formação humana traz inúmeras implicações no tocante à função social da escola, à concepção de educação restrita à lógica do capital (capital humano e capital social) e ao esvaziamento do caráter público da educação como direito social, entre outras que não pudemos tratar no âmbito deste artigo. Apresentamos algumas decorrências dessa lógica orientada “[...] para a expansão e movido pela acumulação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 100) no sistema público

de ensino, destacadamente, no tocante à gestão privada de escolas públicas da Educação Básica, trazendo o exemplar modelo das escolas *charters* estadunidenses. Além disso, considerando a crescente tendência de implementação desse modelo nas redes públicas brasileiras, abordamos as redes estaduais de ensino de Goiás e de Mato Grosso, enfatizando as tensões políticas que as engendram.

Tais tensões, consideramos, não se restringem a questões econômico-corporativas, mas ético-políticas. Ao analisar essa tendência na perspectiva da totalidade, ela elucida que a racionalidade da agenda privada-mercantil na educação implicará em sequelas profundas no âmbito da formação humana. Por em tela a pauta privada-mercantil para a educação brasileira passa pela necessidade de conferir as condições objetivas e estruturais de nosso sistema de ensino público. Que implicações teria a educação pública como mercadoria, isto é, extrair mais valor por meio da redução do custo na contratação de professores, do enxugamento do currículo escolar, do elevado quantitativo da relação professor-aluno por turma, em um país em que o sistema público de ensino, além de atender a grande parte da população estudantil na Educação Básica já o faz, historicamente, de forma precária e desigual? O que significará a “livre escolha” da escola dirigida pelos resultados determinados por organizações econômicas, como a OCDE e a OMC, que operam em favor da mais acumulação do capital e do mercado como regulador da vida? Essas, entre outras, são questões centrais.

A agenda privada-mercantil para a educação pública confere que estamos diante de uma acirrada luta de classes. Precisamos, assim, armar-nos para desvelar seu caráter de classe.

Referências

ADRIÃO, T. Escolas *charters* nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.28, n. especial, p.263-282, 2014.

ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras** [online], v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013.

ALVES, G. Crise de valorização e precarização estrutural do trabalho. In: ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de Sociologia do Trabalho**. Bauru: Canal 6, 2013.

BRASIL. **Plano diretor da reforma de Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/Mare/Planodiretor/Planodiretor.Pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 739/2015. Altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, para possibilitar a distribuição de recursos a organizações sociais e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas que atuem em qualquer das etapas e modalidades da educação básica. **Senado Federal**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124052>>. Acesso em: 29 set. 2016.

BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Clad, FGV, 1999.

CANNATA, M.; PEÑALOZA, R. Who are charter school teachers? Comparing teacher characteristics, job choices, and job preferences. **Education Policy Analysis Archive**, Arizona, v.20, n.29, p. 1-25, set.2012.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.130-155.

COLEMARX; ADUFRJ. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. Seção Sindical dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Plano Nacional de Educação 2011-2020: notas críticas**. Rio de Janeiro: ADUFRJ, 2014. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br/pne-2011-2020/>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Revista Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012.

FERNANDES, R. Desafios da Educação. Escolas Charter. **Univesp TV**, 22 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ReNuR6E0yyU>>. Acesso em: 29 set. 2016.

FOSTER, J. B. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.31, n.1, p. 85-136, jan./abr. 2013.

GAWRYSZEWSKI, B. **Políticas de educação, hegemonia e territórios pacificados: estratégias contemporâneas para a gestão da governabilidade**. 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GOIÁS (Estado). Decreto nº 8.469, de 14 de outubro de 2015. **Secretaria de Estado da Casa Civil**. Goiânia, GO. 2015. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2015/decreto_8469.htm>. Acesso em: 29 set. 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v.4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HOLLAND, C. Mais uma escola é ocupada contra projeto de parceria público-privada. **G1**, Mato Grosso, jun. 2016. Seção Mato Grosso notícia. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/06/mais-2-escolas-sao-ocupadas-contra-projeto-de-parceria-publico-privada.html>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015** [online]. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

KLEIN, N. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KRAWCZYK, N. Charter school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada. **Carta Educação**, maio 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/>>. Acesso em: 23 set. 2016.

LEHER, R. **Não é só uma lógica econômica, é um horizonte para a formação humana no Brasil**. [jul. 2016]. Entrevistador: C. Guimarães. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz. Entrevista concedida à EPSJV/Fiocruz. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/nao-e-so-uma-logica-economica-e-um-horizonte-para-a-formacao-humana-no-brasil>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

MEAD, S.; MITCHEL, A. L.; ROTHERHAM, A. J. The state of charter school movement. **Bellwether Education Partners**, set. 2015. Disponível em: <<http://bellwethereducation.org/sites/default/files/Charter%20Research%200908%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOTTA, V. C. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

MUNGAL, A. S. Teach for America, Relay Graduate School and the Charter School Networks: The making of a parallel education structure. **Education Policy Analysis Archive**, Arizona, v. 24, n. 17, p. 1-30, fev. 2016.

ORFIELD, M; LUCE, T. An analysis of student performance in Chicago's Charter Schools. **Education Policy Analysis Archive**, Arizona, v.24, n.111, p. 1-40, out. 2016.

RAVITCH, D. The Bloomberg reforms: an assessment. **Diane Ravitch's blog**. 2013. Disponível em: <<https://dianeravitch.net/2013/11/04/the-bloomberg-reforms-an-assessment/>>. Acesso em: 25 set. 2016.

ROBERTSON, W. B. Mapping the profit motive: the distinct geography and demography of for-profit charter schools. **Education Policy Analysis Archive**, Arizona, v. 23, n.69, p.1-27, jul. 2015.

SAADI, R. Quem são as 4 OSs classificadas ontem? **Medium**. 2016. Disponível em:<<https://medium.com/@rafaelsaddi/quem-s%C3%A3o-as-04-oss-classificadas-ontem-95b8c89deb3c#.kmlj6boqq>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

SANTANA, V. Justiça determina suspensão de edital para escolha de OS na educação. **G1** [online], Goiás, jan. 2017. Seção Goiás. Disponível em:<<http://g1.globo.com/goias/noticia/2017/01/justica-determina-suspensao-de-edital-para-escolha-de-os-na-educacao.html>>. Acesso em 20 jun. 2017.

SARDINHA, R. **O Projeto Procentro e as escolas charter**: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social. 2013.137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SCHÜLER, F. O tabu da escola estatal. **Revista Época** [online], mar. 2015. Seção Ideias. Disponível em:<<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/03/o-tabu-da-bescola-estatalb.html>>. Acesso em: 22 set. 2016.

SEDUC-MT.Secretaria de Estado da Educação – Mato Grosso. **Edital de PMI**: procedimento de manifestação de interesse nº 001/2016 – PMI-SEDUC/MT, 14 de abril de 2016. Cuiabá, 2016. Disponível em:<http://media.wix.com/ugd/04b0f8_72991b872ffb4d3c8d021340e1caa196.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2016.

SEDUCE-GO.Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. Raquel Teixeira dá detalhes sobre novo edital das OSs. **SEDUCE**, Mato Grosso, jun. 2016. Disponível em:<<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=2010>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

SILVA, R. M. **O processo de mercantilização de novo tipo do ensino superior brasileiro**: uma proposta de análise crítica sobre a expansão da Kroton Educacional. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SINTEP-MT.Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso. Resoluções da Assembleia Geral do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso do dia 23 maio 2016. 2016. Disponível em:<<https://drive.google.com/file/d/0Bx8Kty7SntbvMmdBYzZ4TGZ1RmM/view>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

VITOR, F. Estado deve implantar OSs na área da educação aos moldes das charter schools americanas. **Jornal Opção** [online], jan. 2015. Seção Cultural. Disponível em:<<http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/estado-deve-implantar-oss-na-area-da-educacao-aos-moldes-das-charter-schools-americanas-2-25931/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

WOODWORTH, J. L.; RAYMOND, M. E. Charter school: growth and replication, vol. II. **CREDO**, 2013. Disponível

em:<<https://credo.stanford.edu/pdfs/CGAR%20Growth%20Volume%20II.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.