

UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA “EXCELÊNCIA EM GESTÃO EDUCACIONAL” DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

Simone Bitencourt Braga – UFPA

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – UFPA

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados finais da pesquisa realizada no período de 2011 a 2012 que teve como objetivo analisar as implicações do Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social na gestão da escola pública brasileira em termos de orientações teórico-metodológicas contidas em documentos balizadores da parceria firmada. Para tanto, foi feita uma pesquisa documental que, por meio de análise de conteúdo, buscou analisar os documentos referentes a esse programa. Na pesquisa documental foram levantadas fontes primárias, como os documentos publicados pela Fundação Itaú Social relacionados ao programa “Excelência em Gestão Educacional”, bem como documentos produzidos pelos centros que gerenciaram a implantação do referido Programa nos estados parceiros. Para Chizzotti (1991, p. 18), a pesquisa documental tem como objetivo responder as necessidades objetivas da investigação.

Tendo em mente, conforme nos afirma Chizzotti (op. cit; p. 19), que são “os objetivos e fins da pesquisa que determinam quais e que tipos de informações documentais convêm reunir”, delimitamos previamente os documentos que foram de extrema relevância para a condução da pesquisa. São eles:

- DIAS, Maria Carolina Nogueira. GUEDES, Patrícia Mota. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.
- GALL, Norman. GUEDES, Patrícia Mota. **A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil**. Fundação Itaú Social, 2009.
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Alunos em primeiro lugar: como Nova York renovou seu sistema público de ensino**. Publicação estudos e pesquisas educacionais. Edição especial nº 7, junho de 2011.

➤ **MAGALHÃES, Marcos. A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova.** São Paulo: Albatroz: Loquii, 2008.

Na análise desses documentos, buscamos uma aproximação com a análise de conteúdo que segundo Bardin (1994, p. 38):

[...] Pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepções das mensagens [...].

Nessa mesma direção, Chizzotti (op.cit, p. 98) afirma que a análise de conteúdo tem o objetivo de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Em vista disso, ir além do aparente, do que se manifesta a priori, foi o que intencionamos ao analisarmos os documentos do Programa “Excelência em Gestão Educacional”. Pois, se ficássemos apenas no conteúdo manifesto dos documentos, não conseguiríamos chegar à essência do objeto perseguido, daí a busca em desvendar os conteúdos latentes nos documentos, pois isso nos propiciou “descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam” e, diferentemente da análise apenas do conteúdo manifesto, a análise do conteúdo latente é “dinâmica, estrutural e histórica” (TRIVINOS, 1987, p. 162).

1 - A FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL E O PROGRAMA EXCELÊNCIA EM GESTÃO EDUCACIONAL

A Fundação Itaú Social foi criada em 2000 pelo Banco Itaú 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. Em outras palavras, é o meio utilizado pelo Banco Itaú para atuar no campo social.

Sua criação se deu a partir do entendimento, por parte do Banco Itaú, de que “a educação é um ponto-chave para o desenvolvimento da sociedade brasileira”, e dentre as tensões sociais é a que “mais diretamente impacta a relação das pessoas com o banco” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012).

Entre os programas desenvolvidos estão os voltados para a gestão escolar. Justificando seu interesse nessa área, a Fundação defende que entre os desafios que a

educação enfrenta para seu pleno desempenho encontra-se a gestão, e em virtude disso, tais programas têm como objetivo fortalecer a competência em gestão educacional na rede pública de ensino em diversos níveis e enriquecer e ampliar o debate sobre a temática.

A partir das leituras e análises feitas sobre os diversos programas¹ da Fundação Itaú Social, optamos pela análise do Programa “Excelência em Gestão Educacional”. Tal opção se deu pelo fato de a gestão privada ser defendida pela Fundação, como sendo o principal meio para se solucionar os problemas da educação brasileira. Portanto, por meio do referido Programa, busca-se compreender não apenas a lógica da Fundação Itaú, de modo mais específico, mas também a lógica de gestão privada, de modo mais amplo.

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**. Essas pesquisas, segundo a Fundação, visam contribuir com a reflexão sobre as parcerias público-privada na educação, elas se justificam:

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. A fim de contribuir com esse esforço, a Fundação Itaú Social ... iniciou, em 2009, o Programa Excelência em Gestão Educacional, que tem como uma de suas colaborações a 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).

Em outras palavras, o objetivo do referido Programa é aplicar na educação básica brasileira as medidas adotadas pela reforma educacional de Nova York (EUA), que tem como base central o modelo das **Escolas Charter**. Segundo a Fundação Itaú Social, o sucesso do modelo de gestão das escolas *Charter*, na cidade de Nova York, está relacionado

¹ Os programas são: Melhoria da Educação no Município, Excelência em Gestão Educacional, Portal Itaú Fase, Educação Integral, Prêmio Itaú-Unicef, Jovens Urbanos, Avaliação de Projetos Sociais, Leitura e Escrita, Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, Itaú Voluntário, Itaú Criança, Itaú Solidário, e Comunidade Presente.

ao fato de que essas escolas não estão presas às mesmas exigências burocráticas que as escolas públicas comuns.

Escolas *charter* são escolas públicas com gestão compartilhada pelo setor privado. Seus alunos, ao contrário de alunos de escolas particulares, precisam fazer as mesmas avaliações estaduais que alunos das escolas públicas regulares. Recebem financiamento público, baseado no número de estudantes, mas são gerenciadas por uma instituição do setor privado, geralmente sem fins lucrativos. Possuem muito mais autonomia, pois podem contratar professores não sindicalizados, desenhar seus próprios currículos e oferecer uma carga horária maior (GALL e GUEDES, 2009, p. 96).

O Programa “Excelência em Gestão Educacional” vem sendo implantado e desenvolvido em várias escolas públicas brasileiras como, por exemplo, em escolas de Pernambuco, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Goiás, Espírito Santo e de São Paulo. Neste último, dez escolas estaduais fizeram parte de um projeto piloto durante os anos de 2009 a 2011, onde foram implantadas e adaptadas duas estratégias do modelo de escolas *charter*: “acompanhamento e apoio ao professor em sala de aula” (tutoria) e “envolvimento dos pais nos esforços de melhoria da aprendizagem” (coordenador de pais) (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011).

Assim, a Fundação Itaú, por meio do Programa “Excelência em Gestão Educacional”, propõe uma série de mecanismos de gestão e práticas educacionais defendendo-os como sendo necessários para o sucesso da escola e, conseqüentemente, para a qualidade da educação pública brasileira. Percebe-se que o modelo de gestão acentuadamente defendido no programa para a escola pública brasileira é a gestão privada, ou seja, o modelo empresarial, que segundo a Fundação Itaú é o único caminho para a melhoria da qualidade da educação.

Tendo em vista que o referido Programa tem como base a Reforma Educacional de Nova York buscamos fazer uma análise sobre a referida Reforma tomando como base o que dizem os documentos do Programa “Excelência em Gestão Educacional” e a realidade atual do sistema educacional americano.

2 - A REFORMA EDUCACIONAL DE NOVA YORK: CHILDREN FIRST (ALUNOS EM PRIMEIRO LUGAR)

Os documentos do Programa “Excelência em Gestão Educacional” apontam as escolas *charter* americanas como sendo um sucesso devido aos bons índices educacionais

apresentados por seus alunos. Isso se deve, segundo a Fundação Itaú, ao fato de as mesmas terem todo o seu funcionamento voltado para obter “bom” desempenho escolar, desempenho este medido pelos escores obtidos em exames padronizados. Nesse contexto, há uma generalização dos testes avaliativos, soma-se a isso também o princípio da remuneração por mérito para os professores. Defende-se também a “autonomia” da escola afirmando que essas escolas possuem muito mais autonomia que as demais escolas públicas da rede de ensino. Além disso, a participação dos pais é uma bandeira bastante levantada pelas escolas *charter*.

No entanto, embora a Fundação Itaú defenda que a educação norte-americana melhorou em muito com a adoção desse tipo de escola, constatamos que a realidade concreta não condiz com o que é apresentado nos documentos do Programa.

Pois, a “qualidade do ensino que as crianças recebem atualmente” nos EUA “peca por problemas de gestão, de organização ou de avaliação dos estabelecimentos”. Mesmo depois de duas décadas de aplicação, o ensino não melhorou nos EUA; os resultados da educação orientada pelos princípios do mercado, segundo ela, “são pífios e contraproducentes, materializados por baixo desempenho e não por sua elevação”. Os mecanismos de premiação com adicionais de salários aos professores pelo bom desempenho dos alunos obtidos em testes levaram os professores a desenvolverem formas de burlar os resultados, fragilizando assim o sistema, consentidos pela gestão que também é pressionada. Nesse ínterim, os “professores passaram a investir no ensino de truques necessários para os alunos responderem a testagem com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento”, até que seja como forma de resistência. Nessa direção, o “currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, associados a recompensas e punições por meio das avaliações” (RAVITCH, 2011, p. 12).

Além disso, conceitos como qualidade, participação, descentralização, autonomia e avaliação são associados à ideia de gerenciamento de recursos com vista à produtividade do sistema educacional. Isso ficou bastante evidenciado no contexto americano após a reforma educacional do seu sistema. Nesse ínterim, a descentralização se configura como sendo a concessão de mais poder para o diretor e a autonomia está relacionada ao uso de recursos financeiros de forma eficiente.

Tendo em vista que, os termos autonomia e descentralização são associados à ideia de gerenciamento de recursos e à preocupação com os resultados mensurados por meio de um sistema de avaliações que abrangem tanto exames internos como externos, as escolas trabalham com metas de produtividade para conseguirem obter resultados exitosos e assim

não sofrerem sanções que vão desde a demissão dos diretores e professores até o fechamento total da escola. Assim, descentralização e autonomia estão diretamente relacionadas ao aumento das responsabilidades dos atores escolares que conseqüentemente são responsabilizados pela eficiência e eficácia da escola.

Desse modo, a autonomia adotada na reforma educacional de Nova York, que transfere aos diretores e professores a responsabilidade pelo futuro da escola e reduz os seus trabalhos à busca por resultados em avaliações que nem sempre condizem com a realidade da escola, é uma “autonomia decretada”, pois cria um padrão de autonomia para todas as escolas renegando o fato de que a verdadeira autonomia é construída pelos indivíduos que a compõem dentro é claro das suas margens de autonomia relativa. Nesse sentido:

A "autonomia da escola" resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de "caleidoscópica". A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. Deste modo, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à Ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola (BARROSO, 1996, p. 9 - 10).

Conseqüentemente, nesse contexto, a avaliação se configura como sendo uma forma de contrapartida à “autonomia” concedida às escolas, pois por meio dela exige-se uma prestação de contas focada nos resultados de aprendizado. Desse modo, a avaliação não é encarada como um meio de revelar informações úteis, mostrando a alunos e professores o que está sendo ou não aprendido; os resultados não são utilizados para diagnosticar problemas de aprendizagem. Ao contrário, ela é utilizada como forma de monitoramento e responsabilização por resultados.

Falando sobre esse tipo de mecanismo de mercado que é a chamada *accountability*, que vincula incentivos salariais às medidas de desempenho, Ball (2004, p. 1116) afirma que isso acaba tornando as práticas educativas frágeis, pois as especificidades das interações humanas e os processos sociais que envolvem o “ensino e a aprendizagem são apagadas e a prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo

exógeno e a atingir metas”. Nesse contexto, “o conhecimento do estudante se torna idêntico ao resultado do teste que o representa”.

Assim, o sistema de avaliação adotado assenta-se nos incentivos e sanções baseados nos resultados de aprendizagem. É a partir deles que a Secretaria de Educação demite os diretores das escolas que não apresentam bom desempenho e não apenas o diretor mais também a equipe escolar inteira pode ser demitida.

Falando sobre esse sistema de avaliação que tem como fim responsabilizar diretores e professores pelo desempenho da escola, Ravitch (2012, p. 4) o considera um absurdo e afirma que a ideia de que os resultados apontados por essas avaliações servem para transformar a escola são um eufemismo, pois para ela:

É absurdo avaliar os professores segundo os resultados dos alunos, pois esses resultados dependem evidentemente do que acontece em sala de aula, mas também de fatores externos, como os recursos, a motivação dos alunos ou o apoio dado pelos pais. E, mesmo assim, só os professores são considerados “responsáveis”. Quanto a “transformar” as escolas sem dificuldade, trata-se de um eufemismo destinado a mascarar o mesmo tipo de medidas, como aquelas impostas pela Lei NCLB. Se os resultados não melhoram rapidamente, os estabelecimentos são transferidos ao Estado envolvido, fechados, privatizados ou transformados em *charter schools* (ibidem, p. 4).

Outro fator que merece ser destacado é o atrelamento dos salários dos professores ao atingimento de metas de aproveitamento individual dos alunos pelas quais eles são responsabilizados.

Em Nova York, todas as pessoas que trabalham no sistema conhecem as metas anuais de aproveitamento individual dos alunos e sabem pelo que elas são responsáveis. As metas refletem a presença dos alunos em aula, sua retenção da matéria ensinada, os índices de aprovação em cursos e exames, de aprovação no ano letivo e de graduação. **Os professores e diretores que melhoram o desempenho de seus alunos recebem bônus e promoções. Aqueles que persistentemente fracassam em fazê-lo são substituídos. Em uma ação piloto, os alunos que apresentam bom desempenho recebem incentivos em dinheiro** (GALL e GUEDES, op. cit, p. 23).

Nessa mesma direção, Freitas (2011), falando sobre a lei de responsabilidade educacional americana aprovada em 2001 nos EUA, que responsabiliza gestores e professores pela “qualidade” da educação, diz que ela “previa que em 2014 todas as escolas americanas deveriam ter seus alunos na categoria de “proficientes” em leitura e matemática”. No entanto, em abril de 2011, “o Ministro de Educação americano afirmou que 80% das escolas dos EUA não estariam em condições de cumprir esta meta”. Desse modo, essa lei

serviu unicamente para “promover a privatização do sistema público de educação americano, destruindo-o com a implantação de escolas administradas por contrato de gestão”, ou seja, serviu para expandir as chamadas escolas *charter* e assim “destruir” o sistema público de educação do país.

A lei americana, ao responsabilizar os gestores pela qualidade da educação a partir de metas medidas em testes, abriu as portas aos processos de privatização da educação americana, além de ir bater no andar de baixo – os professores e alunos. Os gestores transferiram a responsabilização para a ponta. O sistema está congestionado de múltiplas avaliações (até na educação infantil) e os professores são permanentemente expostos, juntamente com as escolas, à execração pública em ranqueamentos sucessivos. Até mesmo seus salários, contrariando a elite séria de estatísticos americanos, **estão sendo calculados com base no desempenho dos alunos, em testes padronizados para definir bônus, erodindo salários adequados**. A conta está sendo paga pelos professores e pelos alunos. Essa situação levou à destruição do sistema público de educação norte-americano (FREITAS, op. cit, p. 3, grifo meu).

Quanto à participação, percebemos que a mesma é amplamente defendida pelos reformadores educacionais nos EUA como sendo uma forma de promover o trabalho coletivo na escola. Desse modo, a participação, tanto dos pais como dos professores, é tida como indispensável. Mas é interessante perceber a contradição desse discurso, pois ao mesmo tempo em que as escolas *charter* defendem a participação e o trabalho coletivo, promovem também o individualismo e a competição entre os alunos, professores, diretores e entre as próprias escolas da cidade, desconsiderando que participação e trabalho coletivo são incompatíveis com o individualismo e competição.

Nesse sentido, vale ressaltar também que o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, e como já mencionado neste trabalho a autonomia promovida pela reforma educacional de Nova York se restringe a administração de recursos de forma eficiente e torna diretores e professores responsáveis pelo futuro da escola, reduzindo assim os seus trabalhos à busca por resultados. Desse modo, a autonomia pedagógica da escola não existe, pois os professores são obrigados a seguirem currículos com conteúdos direcionados para a realização de exames padronizados. Em vista disso, pode-se afirmar que não há de fato, nesse contexto, participação nem tampouco autonomia, pois:

Na conquista da autonomia da escola, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos funcionários e outros representantes da comunidade, bem como as formas dessa participação: a interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca de consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo (LIBÂNEO, 2004, P. 103).

Além disso, os pais não participam da tomada de decisões na escola, não opinam sobre o currículo e nem sobre o funcionamento da organização escolar. Tal qual na empresa capitalista a participação nesse contexto aparece como uma estratégia que visa o aumento da produtividade, nesse caso ela está diretamente relacionada à busca de melhoria do desempenho dos alunos em exames avaliativos.

Apesar de tudo isso, tem-se buscado implantar esse modelo de escola no Brasil e a experiência de Pernambuco foi pioneira nesse sentido.

3 - A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS *CHARTER* NO BRASIL: O CASO DE PERNAMBUCO

Entre os anos de 2004 e 2007, em Pernambuco, o modelo *charter* foi implantado como sendo um projeto-piloto em escolas de ensino médio da rede estadual de ensino e a partir de 2008 foi adotado como política pública para o ensino médio. A iniciativa de realizar essa experiência foi tomada pelo empresário Marcos Magalhães, então presidente da Philips na América Latina, que se tornou mentor e principal liderança do setor privado nessa iniciativa.

Para implantar esse modelo de escola foi criado o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), entidade privada sem fins lucrativos, que se tornou o principal parceiro da Secretaria de Educação nessa empreitada. O ICE contou também com o apoio do governo do Estado, das Secretarias da Fazenda, Planejamento, Casa Civil e Educação. Enquanto o governo do Estado assumiu a função de promover as mudanças legais que regulamentariam essa nova iniciativa, o ICE ficou com a responsabilidade de captar recursos junto ao empresariado para abrir dez escolas *charter*. Além disso, foi criado um órgão para executar o programa chamado PROCENTRO (Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental de Ensino Médio) que funcionava dentro da Secretaria de Educação e tinha o papel de gerenciar os centros de ensino que faziam parte do Programa.

O modelo PROCENTRO tornou-se em 2007, política pública para o Ensino Médio em Pernambuco por decisão do governador do estado. E com o objetivo de levar para toda a rede estadual de Nível Médio a metodologia PROCENTRO (conteúdo, método e gestão) foi elaborado pelo ICE um plano denominado Visão 2014 que tem dentre seus objetivos:

- ✓ Reconfigurar até 2014 a rede escolar de Nível Médio do estado, com a transformação das atuais escolas convencionais em novas escolas, ainda em tempo parcial, porém com a jornada expandida, que utilizem a metodologia dos Centros;
- ✓ Instalar até 2014 seiscentos e cinquenta escolas nos moldes *charter*.

É interessante destacar que até o ano de 2005, com exceção do salário-base dos professores, coberto pela rede estadual, todas as despesas dessas escolas eram custeadas pelo ICE e parceiros. No entanto, na medida em que o programa foi crescendo, houve diminuição significativa da participação do setor privado nos custos dessas escolas. Em 2006, quando o número de escolas subiu de 2 para 13, o ICE se responsabilizava apenas pelo investimento inicial e, em 2007, quando a rede de escolas *charter* já contava com 20 Centros e 10 mil alunos e o custo total para mantê-las era de quase 56 milhões de reais, apenas 5% desse valor cabia ao setor privado. Os outros 95% restantes eram cobertos pelo Estado. Conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro: Despesas reais de investimento e custeio dos centros – 2001-2007

Ano	Estado	Parceria	Total	Nº de centros	Nº de alunos
2001	-	4.000.000	4.000.000	-	-
2002	137.000	1.135.000	1.272.000	-	-
2003	160.000	2.000.000	2.160.000	-	-
2004	424.080	2.000.000	2.424.080	1	320
2005	3.824.146	6.400.000	10.862.344	2	960
2006	16.893.099	5.800.000	22.693.099	13	4.620
2007	53.240.000	2.500.000	55.740.000	20	9.815

Fonte: Instituto de Corresponsabilidade Educacional, 2008.

Percebe-se na experiência de Pernambuco que, praticamente todo o financiamento dessa proposta sai dos cofres públicos e o Banco Itaú alardeia sua responsabilidade social e usa como *marketing* essa proposta de escolas *charter* por meio do Programa “Excelência em Gestão Educacional” além do que boa parte dos recursos que o Banco aplica em seus Programas Sociais no fundo também é público, porque vem de isenções fiscais.

O PROCENTRO adotou parâmetros e critérios próprios de seleção de diretores, professores e alunos bem como o sistema de bonificação por desempenho, utilizando o

resultado dos alunos em exames avaliativos para premiar ou punir as escolas. Em vista disso, a avaliação é utilizada como forma de monitoramento e responsabilização por resultados. Em outras palavras, essas escolas adotam padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial. Por isso, há planos, compromissos, metas, resultados, avaliação, incentivos, delegação de responsabilidade e responsabilização.

Assim, nesse contexto, descentralização e autonomia estão diretamente relacionadas ao aumento das responsabilidades dos atores escolares que conseqüentemente são responsabilizados pela eficiência e eficácia da escola. Eficiência e eficácia medidas a partir de indicadores quantitativos, pois o que se observa na experiência de Pernambuco é que as escolas com o modelo *charter*, como não poderia deixar de ser, têm ênfase clara em resultados.

E apesar de apresentar a autonomia como sendo um elemento marcante na gestão de suas escolas, constatamos que embora se concedesse “autonomia” para as mesmas construírem seu Projeto Pedagógico tal projeto devia ser elaborado de acordo com diretrizes curriculares, grades horárias, materiais didáticos, critérios de avaliação, fichas pedagógicas e demais orientações pedagógicas do PROCENTRO. Em vista disso, as escolas tornam-se subservientes e simples reprodutoras de ordens e decisões elaboradas fora do seu contexto.

Além disso, até mesmos as aulas são previamente elaboradas, pois o PROCENTRO por meio de um instrumento chamado Guia de Aprendizagem explicita o que deve ser ensinado pelo professor. Percebe-se assim que, a autonomia tão enfatizada nesse contexto, não passa de uma “autonomia decretada”, assim ela circunscreve-se aos limites impostos pelo PROCENTRO.

Ao analisarmos o projeto pedagógico das escolas *charter* de Pernambuco percebemos que ele segue os moldes do planejamento estratégico empresarial. Seguindo esse modelo de planejamento, o projeto pedagógico define, dentre outras coisas, a visão, a missão, as metas e as ações da escola.

Consideramos o planejamento como uma ferramenta de suma importância para direcionar a vida da escola e quando bem utilizado serve para construir novas relações de poder no contexto escolar. No entanto, para que o planejamento de fato contribua para a construção de relações de poder democráticas e para um ensino-aprendizagem que tenha como parâmetro a emancipação e a liberdade humana é necessário que o mesmo seja fruto do diálogo com os sujeitos escolares, da satisfação das necessidades, dos interesses comuns do grupo.

Tendo em vista que o planejamento nas escolas *charter* de Pernambuco não é fruto do diálogo e da participação dos sujeitos diretamente envolvidos no processo escolar, fica claro que ele não contribui para a formação da cidadania e tampouco para a democratização das relações no interior da escola, pois como afirma Gadotti (1994, p. 27) “a participação e a democratização num sistema público de ensino são um meio para a formação da cidadania” e essa “formação se adquire na participação do processo de tomadas de decisões”.

Em vista disso, os professores que trabalham nessas escolas precisam adaptar-se a currículos padronizados, seguindo corretamente os guias de aprendizagem. Os que conseguem adaptar-se à rotina imposta nessas escolas são considerados excelentes profissionais. Percebe-se desse modo que a qualidade docente está diretamente vinculada a sua capacidade de seguir, por assim dizer, a “bula” imposta por aqueles que de fato dirigem as escolas *charter*, no caso de Pernambuco o ICE e seus parceiros². E os professores dessas escolas seguem a “bula” em troca de incentivos salariais, como a bonificação por desempenho adotada nessas escolas.

Isso, a nosso ver, é bastante preocupante, pois nesse contexto, onde se procura transferir a lógica de administrar do capital para dentro da escola pública, é vital que os professores tenham capacidade de análise crítica da realidade, para conseguirem lançar mão de fazeres pedagógicos criativos que vão em direção contrária às práticas capitalistas que tentam ocupar ou invadir o espaço educativo e certamente não é seguindo a “bula” criada pelos reformadores empresariais da educação que eles conseguirão fazer isso.

Soma-se a isso um fator mais agravante ainda, que é a aceitação por parte dos professores da política de bônus meritocrática, que é quando os mesmos têm seus salários atrelados ao desempenho apresentado por seus alunos em *scores* de exames, haja vista que, quando os professores aceitam esse tipo de política, significa para os empresários que esses profissionais são compráveis assim como as mercadorias, e isso não muda as atuais condições de trabalho docente.

Nesse contexto, a avaliação é utilizada como forma de monitoramento e responsabilização por resultados. Pois, nas escolas *charter* de Pernambuco os professores são avaliados e seus bônus medidos a partir de indicadores ligados diretamente ao desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, nos vestibulares e de acordo com a evolução do índice geral de aproveitamento dos estudantes no SAEPE

² O ICE tem como Parceiros empresas como: ABN-AMRO/BANDEPE, CHESF, ODEBRECHT, PHILIPS e AVINA.

(Sistema de Avaliação dos Estudantes no Estado de Pernambuco). Nesse sentido, a qualidade da educação é mensurada por meio de indicadores quantitativos.

Queremos deixar claro que não somos contra o uso da avaliação. Muito pelo contrário, a avaliação, quando usada para revelar informações úteis, mostrando a alunos e professores o que está sendo ou não aprendido e quando os resultados são utilizados para diagnosticar problemas de aprendizagem, torna-se um instrumento legítimo que deve sim ser usado na educação, pois sem avaliação permanente não há como redirecionar e/ou modificar ações. O grande problema na verdade reside no que está sendo avaliado e para o que está servindo essa avaliação, pois o que se observa na proposta da Fundação Itaú é que a mesma tem se tornado um mecanismo de responsabilização de professores e gestores da rede pública.

E isso é muito sério, pois quando o objetivo da avaliação restringe-se a responsabilização, sob a forma de punição e recompensa, perdem-se de vista os objetivos essenciais da educação e, como aconteceu em Nova York, acaba gerando distorções – como avaliações inflacionadas. Além disso, essas avaliações não incluem todos os atores responsáveis pela capacidade das escolas em prover um bom ensino, como é o caso poder público.

Acreditamos sim que dados quantitativos possam ser utilizados para avaliar a qualidade de nossas escolas, mas não devem ser tomados, a partir de padronizações, como únicos e principais indicadores nesse propósito. Pois, a qualidade necessária à educação deve estar centrada no processo de formação dos alunos na direção de um ensino aprendizagem efetivo, para o desenvolvimento de todos, e o parâmetro para se alcançar essa qualidade deve ser a emancipação e a liberdade humana e não os resultados apresentados por alunos em exames padronizados.

Não se pode desprezar também o impacto que o empenho da Fundação Itaú de implantar nas escolas públicas brasileiras o modelo de escolas *charter* tem sobre o currículo da escola e, conseqüentemente, sobre o papel que a ela é reservado, pois como já destacado, no caso de Pernambuco, o currículo foi padronizado e direcionado para preparar os alunos para se saírem bem nos exames nacionais e nos vestibulares, fazendo com que professores e alunos se preocupassem mais com isso do que “com a apreensão do saber e com o gosto pelo conhecimento”. Nesse contexto, onde a meta principal da escola é preparar bem os alunos para testes, disciplinas como história, literatura, geografia, ciências, arte, música, dança são colocadas em segundo plano e o foco recai sobre as disciplinas de língua portuguesa e matemática, que em geral são as mais cobradas nos exames (PARO, 2001, p. 35).

Outro aspecto importante que é bastante destacado nos documentos do Programa “Excelência em Gestão Educacional” tem a ver com envolvimento e a participação dos pais na escola, tal participação é apontada como fundamental para a melhoria da aprendizagem do aluno. E, no caso de Pernambuco, destaca-se que nos “três anos iniciais de implantação dos Centros, a taxa de participação das famílias foi de 68%” (MAGALHÃES, 2008, p. 122).

Concordamos plenamente que a participação e o envolvimento dos pais na escola onde seus filhos estudam é um elemento importante na busca pela qualidade da escola pública em nosso país, mas nos perguntamos: que tipo de participação pode haver em uma escola em que as decisões sobre currículo, proposta pedagógica e planos de aulas são tomadas de cima para baixo, onde os sujeitos escolares tornam-se meros aplicadores (no caso dos professores e diretores) e meros receptores (no caso dos alunos) de orientações previamente elaboradas?

Observa-se, assim, o descompasso entre o modelo de gestão defendido pela Fundação Itaú e a gestão democrática defendida há muito pelos educadores para escola pública brasileira e garantida legalmente na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96. Nas palavras de Dourado (1998, p. 79) a gestão democrática é definida como sendo um:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade da criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Do exposto acima, depreendemos que a gestão democrática passa, como não poderia deixar de ser, pela criação de canais efetivos de participação e, certamente, as escolas públicas brasileiras não caminharão nessa direção se adotarem como modelo de gestão o que é proposto pela Fundação Itaú, pois os mecanismos de gestão adotados no modelo de escolas *charter* vão de encontro com o princípio da gestão democrática da educação que está consubstanciado tanto na LDB como na Constituição Federal de 1988³.

Fica claro assim que, o modelo de gestão defendido pela Fundação Itaú não contribui para uma participação efetiva e, conseqüentemente, para a democratização das relações escolares, haja vista que os sujeitos envolvidos nessas relações não são os autores na condução dos rumos da escola da qual fazem “parte” e sim mero expectadores-

³ A constituição Federal de 1988 no seu Art. 206, determina que o ensino será ministrado com base em sete princípios e entre eles está “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

operadores. Pois, o tipo de participação que se desenvolve nas escolas *charter* de Pernambuco não passa de um mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência às decisões tomadas pelos parceiros que assumem a gestão da escola. O que se observa nesse contexto não é uma participação efetiva, que gera compromisso com o trabalho desenvolvido na escola, e sim subserviência, que está muito longe de ser participação (BORDIGNON e GRACINDO, 2011, p.170).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista de tudo o que constamos ao longo da pesquisa, concluímos que o modelo de gestão baseada nos parâmetros do mercado defendida pela Fundação Itaú Social não foi capaz de melhorar o sistema educacional americano, muito pelo contrário agravou ainda mais a crise da educação pública nesse país. E a forma como esse modelo tem sido utilizado no Brasil, deixa claro que as escolas públicas brasileiras não caminharão em direção a uma gestão democrática, e muito menos conseguirão cumprir com o seu papel social que é o de formar cidadãos que tenham consciência de seus direitos e que participem de forma efetiva e ativa da construção de políticas que de fato contribuam para a melhoria da educação do nosso país. Pois, quando as escolas são geridas tendo como parâmetro princípios mercadológicos elas tornam-se empobrecidas, haja vista que sua função se resume a preparar trabalhadores para eficientemente servirem ao capital.

Consideramos importante ressaltar que ao fazermos a crítica contra a introdução de mecanismos do mercado na escola pública, não estamos defendendo a ideia de que a escola não deva se modernizar no sentido de melhorar suas relações e formas de organização e estrutura. Muito pelo contrário, temos a plena consciência de que ela necessita modificar-se, radicalmente, pois, caso contrário, ela pode ficar totalmente superada e isolada diante dos avanços científicos e tecnológicos.

Assim, no intuito de reverter o quadro histórico de carências no campo educativo é importante que a escola utilize os referenciais de modernização que são baseados nos avanços científico-tecnológicos, principalmente na área da administração e de relações humanas, com vista a buscar a qualidade da educação sempre negada aos históricos usuários da escola pública. Mas não incorporar os mecanismos e princípios da lógica mercantil na gestão dessa educação, em nome da modernização. Desse modo, a escola estará mais bem preparada não só para formar cidadãos que se reconheçam como possuidores de direitos e

com condições de garanti-los, mas, acima de tudo, que sejam capazes de ajudar a criar outros direitos.

REFERÊNCIAS

BALL, STEPHEN J. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1994.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BORDIGNON, Genuino. GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 147-176.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DIAS, Maria Carolina Nogueira. GUEDES, Patrícia Mota. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

DOURADO, Luis Fernandes. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A meritocracia e o ilusionismo**. Carta Capital, 2011. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-meritocracia-e-o-ilusionismo/>. Acesso em: 29/03/2012.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Reescrevendo histórias: Relatório Anual**. São Paulo: Leograf Gráfica e Editora, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994.

GALL, Norman. GUEDES, Patrícia Mota. **A Reforma Educacional de Nova York Possibilidades para o Brasil**. Fundação Itaú Social, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz : Loquii, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

RAVITCH, Diane. **Escolas privatizadas, desempenho pífio. Le Monde Diplomatique Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=790>. Acesso em: 11/04/2012.**

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.