



EUA – Brasil: uma cooperação deletéria na educação- da cartilha neoliberal ao fundamentalismo religioso

USA-Brazil: deleterious cooperation in education - from the neoliberal textbook to the religious fundamentalism

EUA- Brasil: una cooperación deletérea en educación- de la cartilla neoliberal al fundamentalismo religioso

Nora Krawczyk¹

Citação: KRAWCZYK, N. EUA – Brasil: uma cooperação deletéria na educação - da cartilha neoliberal ao fundamentalismo religioso. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, e77573. Dezembro de 2020.



<http://10.5380/jpe.v14i0.77573>

Resumo

As ideias que pretendemos desenvolver aqui são resultados de uma pesquisa realizada nos EUA (2015-2016), que teve como objetivo o estudo da sua influência nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Partimos da ideia de que as políticas que se afirmam como agenda global se originam num país determinado, são apropriadas pelas elites políticas e por grupos econômicos em diferentes países e se transformam em agenda global como parte das relações de dependência internacional.

A pesquisa das influências nos processos de produção e implementação das políticas educacionais nacionais permite conhecer a gênese dessas políticas no seu lugar de origem, seus princípios e transformações e seus resultados e consequências. Isso favorece, por sua vez, ter elementos de análise para uma melhor compreensão do que essas “ideias” podem produzir numa realidade histórica internacional e nacional bastante diferente. Elas podem vir tanto em forma de apreciações, envolvendo a circulação internacional de ideias ou o empréstimo de políticas, quanto por meio de alianças com setores nacionais. Veremos como, no caso do Brasil, podem ser identificadas essas três formas de influência dos EUA na educação brasileira.

1 Possui Mestrado em Estado, Educação e sociedade pela Facultad Latinoamericana em Ciencias Sociales (1987), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992), e pos doutorado na Maryland University (EUA) (2015 -2016) onde realizou a pesquisa " The Educação Policy in the United States and its influence no Brazil". Atualmente é professor doutor da Universidade Estadual de Campinas da Faculdade de Educação/ Unicamp e membro do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Educação e Sociedade - GPPES. Possui Bolsa Produtividade 1D, pelo CNPq. É representante da Pós graduação em Educação/Unicamp na Rede Latino-americana de Metodologia em Ciências Sociais. Campinas, SP. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9184-2497> E-mail: norak@unicamp.br

Serão analisadas as consequências na educação básica brasileira da aliança empresarial e do fundamentalismo religioso Brasil-EUA.

Palavras-chave: Política educacional, regulação educacional, influencia Brasil-EUA, empresariado, fundamentalismo religioso.

Abstract

The ideas we intend to develop here are the result of a research carried out in the USA (2015-2016) that aimed at studying the country's influence in the contemporary Brazilian educational policies. Our basic assumption is that the policies that are set as global agenda are originated from a certain country and appropriated by the political elite and economical groups in different countries until they become a global agenda as part of the international dependence relations.

Researching the influences in the processes of national educational policies production and implementation allows us to find the genesis of such policies, their place of birth, their principles and transformations, as well as their results and consequences. Moreover, this allows us to have elements for a better understanding of what these "ideas" may produce in a rather different national or international historical reality. They may be presented as appraisals regarding the international circulation of ideas, the borrowing of policies, or as alliances with national sectors. We will see how, in the case of Brazil, these three forms of influence by the USA may be identified in the Brazilian education; and analyze the consequences of the corporate alliance and religious fundamentalism between Brazil and USA in the Brazilian basic education.

Keywords: Educational policy, educational regulation, Brazil-USA influence, corporations, religious fundamentalism

Resumen

Las ideas que pretendemos desenvolver aquí son resultado de una investigación realizada en los Estados Unidos, que tuvo como objetivo estudiar su influencia en las políticas educativas brasileñas contemporáneas. Partimos de la idea de que las políticas que se anuncian como parte de una agenda global, se originan en un país determinado, son apropiadas por las élites políticas y grupos económicos en diferentes países y se convierten en una agenda global como parte de las relaciones internacionales de dependencia.

La investigación de las influencias en los procesos de producción e implementación de las políticas educativas nacionales permite conocer la génesis de estas políticas en su lugar de origen, sus principios y transformaciones y sus resultados y consecuencias. Esto, a su vez, favorece contar con elementos de análisis para la comprensión de lo que estas "ideas" pueden producir en una realidad histórica nacional e internacional diferente. Pueden ser parte de la circulación internacional de ideas o el préstamo de políticas o mediante alianzas con sectores nacionales. Veremos cómo, en el caso de Brasil, se pueden identificar estas tres formas de influencia estadounidense en la educación brasileña. Se analizarán las consecuencias para la educación básica brasileña de la alianza empresarial brasileño-estadounidense y el fundamentalismo religioso.

Palabras-clave: política educativa, regulación educacional, influencia Brasil-EUA, empresários, fundamentalismo religioso

Introdução

A partir da segunda metade do século XX, pesquisadores preocupados com a compreensão das políticas educacionais e dos atores nesse processo têm focado seus estudos na configuração específica de relações de poder envolvidas na produção de tais políticas.

Fazendo uma rápida revisão, podemos observar, na produção na área educacional brasileira, diferentes referenciais e conceitos na análise e na reflexão das políticas públicas. Elas têm em comum o afastamento da visão restrita que vê as políticas públicas como uma simples e pura intervenção governamental e focam, com diferentes orientações

teórico-metodológicas, no estudo de uma forma específica de ação política, isso é, a complexa dinâmica entre as diferentes dimensões – global, nacional e local – de produção da política educacional; e na definição das prioridades e das mudanças nas relações Estado-sociedade, entre outros.

A globalização é um processo e um projeto, objetividade e disputa de ideológica,... é *globalismo* e *globalidade*. Podemos falar em *globalismo*. trata-se da ideologia do império do mercado mundial, da ideologia do neoliberalismo. *Globalidade*, por sua vez,... significa o reconhecimento de que se vive efetivamente em uma sociedade mundial, na qual fica suspenso o isolamento e as experiências se entrecruzam cada vez mais. Na afirmação dessa sociedade mundial, os Estados nacionais “veem sua soberania, sua identidade, suas redes de comunicação, suas chances de poder e suas orientações sofrerem a interferência cruzada de atores transnacionais”. (BECK, 1999 p. 30-31).

Entre as abordagens mais citadas na análise de políticas educacionais no Brasil, encontramos a abordagem do “ciclo de políticas”, de orientação pós-moderna e pós-estruturalista, que propõe explorar diferentes “contextos”² que expressam desde o processo de formulação até a implementação, seus resultados e as estratégias políticas que envolvem um conjunto de atividades sociais e políticas para lidar com as desigualdades criadas pelas políticas analisadas. Para esses autores, o foco de análise deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa feita pelos profissionais que atuam no contexto da prática para relacionar os textos da política à prática (MAINARDES, 2006).

Aqui vou me referir rapidamente ao contexto de influência, em que são iniciadas as políticas públicas e os discursos são construídos. Em linhas gerais, ele envolve os partidos políticos e o Estado (executivo e legislativo), que sofrem influências globais e internacionais, as quais podem vir em forma tanto de concepções relativas à circulação internacional de ideias quanto do *empréstimo* de políticas. As principais agências internacionais que exercem influência na elaboração das políticas públicas para educação são o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

² Para o desenvolvimento nessa direção de análise, os autores propuseram um ciclo contínuo, constituído por cinco contextos principais: o contexto de resistência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática. Posteriormente incluíram o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Esses contextos se relacionam de forma linear, sem preponderância individual, fazendo, no entanto, parte de cada um deles arenas, lugares e grupos de interesse envolvendo disputas e embates.

Outra abordagem bastante reconhecida entre os pesquisadores brasileiros é a da *regulação* das políticas públicas, que, inspirada na sociologia política, tem como objetivo “pôr em evidência a importância da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na alteração dos seus modos de intervenção governativa” (BARROSO, 2006, p.11). A política pública é examinada como um “produto dum processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro que delimita o tipo e o nível de recursos através de esquemas interpretativos e escolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da acção” (DURAN, 1996, p.8 apud BARROSO, 2006, p. 11).

O processo de regulação social capitalista é um ordenamento normativo que medeia as relações entre Estado e sociedade, historicamente legítimo, que busca a solução de conflitos e compensação dos mecanismos de desigualdade e exclusão próprios do modo de produção capitalista. Esse processo tem o propósito de manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema. Esses ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidades, competências do Estado, do mercado e da sociedade, e também tendem a desencadear processos de ressocialização. (KRAWCZYK, 2005, p.817).

Van Zanten (2004, p. 24) afirma que:

... é preciso dispor de quadros globais que permitam integrar, ao mesmo tempo: o estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão; a autoridade e o poder dos atores implicados; as consequências das ações para seus beneficiários e para a sociedade em geral.

O conceito de regulação, no estudo das políticas públicas, é utilizado para descrever dois fenômenos diferentes e, ao mesmo tempo, interdependentes: as formas de produção e implementação das regras que orientam a ação dos atores e os modos como eles se apropriam delas e as transformam. As mudanças nos processos de regulação das políticas educacionais são analisadas em três níveis de regulação diferentes, mas complementares: regulação transnacional, regulação nacional e microrregulação local.

De forma bastante sintética, a regulação transnacional refere-se:

ao conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consultas internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem

decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (BARROSO, 2006, p. 44)

A regulação transnacional pode ter diferentes origens: nos países centrais, em estruturas supranacionais (por exemplo, a União Europeia) e/ou em organismos internacionais (BM, OCDE, UNESCO, etc.).

Vamo-nos deter na origem da regulação nos países centrais, devido à sua importância para este trabalho. Nesse caso, a regulação transnacional se origina como parte das relações de dependência em que se encontram os países periféricos, “nomeadamente no quadro de diferentes constrangimentos estruturais de natureza política, econômica, geoestratégica, etc. que integram os chamados ‘efeitos da globalização’” (BARROSO, 2006, p.45).

As ideias que pretendemos desenvolver aqui são resultados de uma pesquisa realizada nos EUA (2015-2016), que teve como objetivo o estudo da sua influência nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Partimos da ideia de que as políticas que se afirmam como agenda global se originam num país determinado, são apropriadas pelas elites políticas e por grupos econômicos em diferentes países e se transformam em agenda global como parte das relações de dependência internacional.

Sem dúvida, existem hoje condições históricas que favorecem a construção de uma agenda global para educação: a diminuição do poder dos estados nacionais; as relações de dominação e dependência internacional; e o fortalecimento da OCDE, que não só influenciam, por meio de plataformas comparativas, as políticas econômicas nacionais, mas – e cada vez com maior intensidade – intervêm nas políticas educacionais e na capacidade dos Organismos Internacionais e dos atores supranacionais de disseminar políticas (aparentemente recomendações técnicas) e transformá-las em políticas globais.

A ideia de uma agenda global para educação, como palavra de ordem, ajuda a legitimar e reforçar a ideia do pensamento único; ela é apresentada como um conjunto de medidas técnicas, sem relacioná-las com a realidade do país de origem e/ou de referência – o que permitiria compreender seu real sentido –, ou com os interesses de grupos sociais determinados e as finalidades políticas mais amplas. Ao mesmo tempo, permitiria ajudar a problematizar essas experiências, seu potencial e riscos para o Brasil.

O consenso de Washington é um marco de referência para a construção dessa agenda global. O resultado do encontro, realizado em 1989, na capital dos Estados Unidos está composto por um conjunto de “recomendações” concertado entre os Organismos

Internacionais (principalmente, FMI, BM e o BIRD) para América Latina, visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo na região, que tem como foco a reformulação do papel do Estado e dos mercados nacionais e internacionais nas políticas econômicas e sociais. É importante destacar que essas medidas já eram proclamadas pelos governos dos EUA e do Reino Unido desde a década de 1970, quando o neoliberalismo começou a avançar pelo mundo e tornou essa cartilha neoliberal uma agenda global. Além disso, instituições como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial já colocavam a cartilha neoliberal como pré-requisito necessário para a concessão de novos empréstimos e cooperação econômica (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996).

As medidas neoliberais proclamadas pelos EUA e pelo Reino Unido chegaram com força ao Brasil a partir dos anos '90 do século XX, com o pressuposto de que seus sistemas educacionais eram referência mundial em educação. Vieram acompanhadas da divulgação de “experiências exitosas” em publicações, fóruns internacionais, palestras de convidados estrangeiros, etc., que justificam muitas das reformas a partir das décadas seguintes. São medidas que afetam as relações de poder na organização e na gestão do sistema educacional e no trabalho pedagógico nas escolas. Afetam também as trajetórias escolares dos estudantes e as condições de trabalho docente e o comportamento das famílias. É interessante chamar atenção para o fato de que os indicadores de qualidade educacional norte-americana³, obtidos por meio de avaliações nacionais e internacionais, mostram que essas “práticas” não são de fato exitosas para a melhoria da aprendizagem das crianças e dos jovens norte-americanos, enquanto outros países, tais como a Finlândia, que não seguem a cartilha neoliberal, mostram um rendimento bastante superior (BASTOS, 2017).

A implementação dessa cartilha neoliberal, em nome da flexibilização da oferta educacional e da eficiência do sistema educacional, condicionou a concessão de empréstimos e programas de cooperação das agências internacionais aos países periféricos – acentuamos –, como é possível corroborar a partir das décadas seguintes, pela fragmentação, pela privatização e pela desigualdade educacional.

³ Não cabe entrar aqui no mérito desses instrumentos para aferir a aprendizagem dos estudantes.

Por que é importante estudar e como estudar as influências na política educacional?

A pesquisa das influências nos processos de produção e implementação das políticas educacionais nacionais permite conhecer a gênese dessas políticas no seu lugar de origem, seus princípios e transformações e seus resultados e consequências. Isso favorece, por sua vez, ter elementos de análise para uma melhor compreensão do que essas “ideias” podem produzir numa realidade histórica internacional e nacional bastante diferente. No entanto, é bastante difícil rastrear empiricamente essas influências.

Elas podem vir tanto em forma de apreciações, envolvendo a circulação internacional de ideias ou o empréstimo de políticas, quanto por meio de alianças com setores nacionais. Veremos como, no caso do Brasil, podem ser identificadas essas três formas de influência dos EUA na educação brasileira.

Com esse intuito realizamos nos EUA (KRAWCZYK, 2016a) uma pesquisa documental e bibliográfica e entrevistas, que posteriormente completamos com nova literatura e analisamos à luz do estudo, que vimos realizando nas últimas décadas no Brasil, dos processos de produção das políticas educacionais, das medidas que foram se tornando consensuais, dos discursos e da bibliografia.

Aliança empresarial Brasil-EUA

Na década de 1990 já apareciam, nas recomendações do Banco Mundial, formas de atuação presentes no cenário educacional estadunidense, como as escolas *charter*, a participação do empresariado na gestão escolar, as alterações nas condições de trabalho dos docentes e nos sistemas de avaliação e *accountability*⁴, entre outros. Um pouco mais tarde, esse modelo, que se pode chamar de “modelo EUA”, veio a ser fortalecido no Brasil por meio de alianças entre empresários brasileiros e norte-americanos, que gradativamente vêm ganhando mais e mais poder, nos diferentes espaços de decisões político-educacionais.

Um ícone importante foi o discurso alarmista, nos anos '80, nos EUA, e '90, no Brasil, de governos e empresários de ambos os países. Tal discurso, com avaliações

⁴ Difícil traduzir para o português esse termo, porque quer dizer um conjunto ‘atributos’ da gestão tais como responsabilização, controle, fiscalização, prestação de contas, entre outros.

extremamente negativas da qualidade de ensino nas escolas, demonizando a educação pública e levantando previsões pessimistas para o futuro dos países, exigia reformas rápidas e maior controle dos governos nacionais e agiu de forma similar à “doutrina do Choque”, definida pela sua autora, Naomi Klein, em sua entrevista a Luiz Queiroz (2015), como:

...uma filosofia de poder. É uma filosofia sobre como conseguir seus próprios objetivos políticos e econômicos. É uma filosofia que sustenta que a melhor maneira, a melhor oportunidade para impor as ideias radicais do livre-mercado é no período subsequente ao de um grande choque.

O início do processo de reconfiguração do espaço público educacional no Brasil, pelo aumento de poder do empresariado, foi cimentado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC. Foi criada uma base legal, similar à que já existia nos EUA e incrementada pelo governo republicano no mesmo período, que permite às entidades privadas adquirir a qualificação jurídica de organização da sociedade civil de interesse público – OSCIP, usufruir de dinheiro público e gerir instituições do Estado (tais como escolas estatais). Isso pode ser realizado através de parcerias e/ou convênios com todos os níveis de governo e órgãos estatais. Permite também que doações realizadas por empresas possam ser descontadas nos impostos de renda. Além da simplificação do processo legal para que as organizações privadas recebam fundos públicos, surge o conceito de responsabilidade social empresarial, tornando-se cada vez mais amplos os programas de voluntariado corporativo.

A experiência norte-americana das organizações e das fundações no campo educacional foi um importante impulsor das mudanças do comportamento empresarial em nosso país, principalmente por meio das publicações, das consultorias e da alocação de fundos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A avaliação negativa e assustadora da situação educacional inspirou, com uma importante participação do empresariado, a maioria das reformas posteriores em ambos os países, principalmente, o uso de avaliações externas criadas e administradas por fundações empresariais, a mudança da lógica de gestão pública pela privada e as políticas de *accountability* e o *voucher* – bônus/subsídio com dinheiro do Estado, dado aos pais ou às escolas privadas, para que os pais possam matricular seus filhos nessas escolas.

As avaliações externas e as simulações preparatórias se tornaram as atividades principais no cotidiano escolar, e muitos pais vêm percebendo que essa prática está

prejudicando o aprendizado, porque muito tempo de aula é ocupado com essas atividades. Isso gera nos estudantes mal-estar (tensão, *stress*, etc.) e desgosto pela escola. “O excesso de avaliações perpetua uma falsa narrativa de fracasso para muitos estudantes e coloca as escolas em comunidades de baixa renda em risco de fechamento ou privatização – que é o principal objetivo dos privatizadores!” (BERLINER, 2018, p.93). Nos últimos anos, grupos numerosos de pais e estudantes, em diferentes estados do País, passaram a se manifestar contra o excesso de avaliações, exercendo o direito de não participar.

O sistema de *voucher* se fortaleceu nos últimos anos nos EUA, promovido pelo governo Trump e pelos grupos que pressionam por financiamento estatal para as escolas privadas religiosas e laicas (*neo-voucher*). Assim, “... geralmente são os pais mais ricos que podem se dar ao luxo de receber o dinheiro que o Estado fornece” (BERLINER, 2018, p.79). Isso porque o *voucher* representa um montante muito menor que o custo das mensalidades das escolas particulares, o que significa que os pais precisam pagar o restante do valor da matrícula e as mensalidades da escola, ainda que ela não seja das mais caras (BERLINER, 2018).

Como as escolas religiosas, na maioria dos estados, não podem receber dinheiro do Estado, criou-se o *neo-voucher*, um mecanismo para driblar essa lei e encaminhar dinheiro estatal para as escolas paroquiais (BERLINER, 2018; WELNER, 2008).

A política educacional estadunidense e sua influência no Brasil: os defensores da liberdade de escolha

Quando se fala no Brasil da educação nos EUA, a primeira referência que aparece é o “modelo” escola *charter* (escolas estatais com gestão privada), isso porque elas chegaram ao Brasil – de fora e de cima para baixo, das mãos das corporações empresariais brasileiras e de consultores norte-americanos – como um modelo inovador de ensino que garante bons resultados, reafirmando a eficiência e a eficácia da gestão privada.

As primeiras *charter schools* surgiram nos EUA durante a administração Richard Nixon, no início da década de 1970, mas só começaram a ganhar importância a partir da década de 1980, na administração Ronald Reagan, quando iniciativas empresariais começaram a abrir redes de escolas *charter* sob sua orientação e responsabilidade, além de fomentar políticas públicas nesse sentido. Foi quando as ideias do economista Milton

Friedman começaram a determinar a política econômica norte-americana e gradativamente a influenciar outros aspectos do pensamento, até se transformarem em senso comum (KRAWCZYK, 2016).

Uma característica importante dessas escolas é que carecem de regulamentação quanto à forma de admissão/seleção dos alunos, às condições de trabalho dos professores, ao que ensinar com quais métodos, ao uso do dinheiro público e quanto à gestão. A porcentagem de escolas *charter* nos EUA não chega a ser 10% do total das escolas públicas, mas elas têm uma tendência de crescimento bastante importante – entre outros motivos, pela pressão que realiza o lobby de escolas *charter* nos âmbitos legislativos e, também porque esse movimento faz parte da plataforma política de alguns governos municipais, estaduais e/ou federal; ou porque utilizam a “doutrina do choque” para implementar a gestão privada nas escolas públicas. É o caso da cidade de Nova Orleans, onde, após o furacão Katrina, que assolou o estado em 2005, o governo transferiu a gestão de todas as escolas públicas para a gestão privada e elas passaram a ser regidas segundo as leis das escolas *charter* daquele estado. Ou o caso do governo Ronald Reagan, em que o neoliberalismo começou a ‘mostrar sua cara’ mais abertamente e se anunciou a catástrofe da escola pública” no seu País.

É bastante esclarecedora a afirmação dos autores do artigo *The legal status of charter schools in state statutory law* (GREEN; BAKER; OLUWOLE, 2015) de que, para compreender se de fato as escolas *charter* são públicas ou privadas, é necessário analisar em detalhe diferentes aspectos da gestão e da dinâmica escolar: propriedade dos bens patrimoniais, relações trabalhistas, governança, transparência e responsabilidade pública da instituição.

No Brasil, temos hoje escolas estatais com gestão privada, que também gozam de uma forte flexibilização e desregulamentação. Fazem parte de um processo de reconfiguração do Estado brasileiro e dos sistemas públicos de ensino, iniciado há, aproximadamente, duas décadas. É uma das estratégias para conduzir o modelo de gestão pública mais próxima da gestão privada⁵.

Elas são atualmente parte de projetos político-educativos, que crescem cada vez mais, em vários municípios e estados brasileiros, os quais procuram transferir sua responsabilidade para entidades privadas, e crescem também pela pressão de setores

⁵ Chamada de “quase mercado” por Whitty (1998).

sociais e grupos empresariais. Mas tanto nos EUA quanto no Brasil, a defesa das escolas *charter* significa muito mais do que o compartilhamento de financiamento público – gestão privada. Compõe esse modelo uma formação e um trabalho docente específicos bastante elogiados pelo empresariado brasileiro e por alguns setores governamentais, inclusive quando se referem à necessidade de mudanças na escola pública tradicional. Nos EUA, os professores nas escolas *charter* são, no geral, mais jovens, menos qualificados e com menor experiência. A certificação dos professores nem sempre é exigida ou pode ser até dispensada⁶, e a maioria é formada no Programa de curta duração *Teach for América*. Na maioria dos casos, seu salário é menor, eles têm menos benefícios, não dispõem de estabilidade laboral e a rotatividade é muito alta, segundo revelam Patrick Belson, que foi professor de escola *charter* em Washington, DC, e David Imig, professor da Universidade de Maryland/EUA (KRAWCZYK, 2016b).

Teach for América é um programa de formação de lideranças com forte ênfase na prática *in loco*, que tem, entre suas competências, a preparação à docência. É um curso de um mês presencial e dois anos de prática em sala de aula de escolas da periferia (TFA, 2019). Os estudantes são contratados como professores temporários, pagos pelos governos estaduais. Corporações de diferentes setores agem como doadores de sustentação do Programa. Uma das mais importantes é a Walton Family, a mesma que também tem o controle de uma das mais importantes redes de escolas *charter*⁷, como também informaram Patrick Belson (KRAWCZYK, 2016).

No Brasil, a primeira experiência foi o “Ensina, Brasil” (um braço do *Teach for América*), no Rio de Janeiro, em 2012. A gerente que implantou esse Programa foi treinada no Centro Lemman, na Universidade de Stanford. Na ocasião teve parceria com organizações brasileiras e norte-americanas, tais como: Fundação Lemman, Itaú Social, *Bain&Company*, entre outros. Hoje ela atua em vários estados das diferentes regiões do país, com forte apoio de corporações brasileiras e norte-americanas: Fundação Lemann, *the Haddad Foundation*, Instituto Sonho Grande e Itaú cultural.

O Programa é apresentado no Brasil também como uma alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura pouco flexíveis das universidades públicas, que no contexto de

⁶ Disponível em: <http://www.in-perspective.org/>

⁷ Ver Jeff Bryant no *Washington Post* sobre a ‘*Walmartization*’ da escola pública (17/03/2016): https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2016/03/17/the-walmartization-of-public-education/?utm_term=.7

aligeiramento da formação docente, recebem uma forte crítica por serem demasiado longos, custosos e focados na teoria, e não na prática⁸.

Inserções positivas em programas televisivos, como o *Fantástico*, da Rede Globo, programas especiais do Globo News e do Canal Futura, matérias em jornais impressos e on-line, como O Globo e Extra, revistas como Veja, atuaram na estratégia de dar visibilidade ao “Ensina-Brasil” “Eles trocam carreiras promissoras por uma vocação: ensinar, recrutados pelo programa Ensina! Jovens formados nas melhores universidades do país começam a lecionar nas piores escolas públicas”, anunciava reportagem de uma revista semanal Veja em 2011⁹. Na mesma época o jornal O Globo¹⁰ chamava atenção para a inserção dos jovens recém-graduados no sistema público, noticiando que as escolas municipais teriam o “reforço de *trainees*” referindo-se à rede internacional de formação de líderes na área de educação: a *Teach for all* que estava chegando ao Rio de Janeiro. Além disso, já apontava para a visão de mais longo prazo da iniciativa, qual seja, “criar uma rede de pessoas que poderá influenciar não só no desenvolvimento da educação, como em reformas que influam no desenvolvimento do país” (MOURA; NAJJAR; CARNEIRO, 2019, p.457).

Na última década, várias iniciativas na direção da flexibilização da formação e do trabalho docente estão surgindo no Brasil. A Lei n. 13.415, de 16/02/2017, de reforma do ensino médio, flexibiliza, beirando a desregulamentação, a organização do tempo escolar, do currículo, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) e a profissão docente. Existem também, em diferentes estados, conjuntos de escolas em que, em troca de um bônus salarial bastante significativo, comparativamente com o salário, as condições de trabalho – estabilidade e direitos laborais – são radicalmente diferentes das do resto das escolas públicas da mesma rede¹¹ (KRAWCZYK, 2014).

As reformas educacionais brasileiras fazem parte de um ‘pacote’ de medidas exigidas pelo poder financeiro internacional. O presidente do Banco Central, Ilan Goldfajn, numa entrevista à CBN, em setembro de 2017, durante uma estadia em New York, ao comentar sobre o otimismo na economia brasileira da elite financeira global, afirmou:

⁸ Disponível em: <https://www.ensinabrasil.org/nossoprograma>

⁹ <https://veja.abril.com.br/educacao/eles-trocam-carreiras-promissoras-por-uma-vocacao-ensinar/>
24 jun 2011

¹⁰ <https://oglobo.globo.com/rio/escolas-municipais-terao-reforco-de-trainees-2977626>

¹¹ Em Pernambuco iniciaram esse tipo de iniciativa. Hoje temos também escolas públicas com condições de trabalho diferenciadas dos docentes em São Paulo (PEI), Rio de Janeiro, Goiás, entre outros.

Houve uma mudança, já faz vários meses, na direção da política econômica: teve uma responsabilidade maior em termos de contas públicas, teve reformas como o teto dos gastos, que foi aprovado no final do ano passado, teve algumas outras reformas como a reforma trabalhista, **a reforma da educação**, teve mudanças que permitiram os leilões... (BORGES, 2017, s.p.)

O suposto sucesso da escola *charter* norte-americana faz dela uma ‘grife’ que governos, deputados, instituições empresariais e meios de comunicação no Brasil apresentam como alternativa de excelência ao ensino estatal. Ao mesmo tempo, o próprio discurso oficial reforça a percepção de falência do ensino estatal e da gestão estatal. Todavia, existe uma vasta bibliografia¹² que mostra que não é possível afirmar que uma ou outra tenha, necessariamente, um desempenho acadêmico melhor, já que dependem de um conjunto de fatores que podem ou não ser encontrados nas escolas *charters* ou nas escolas públicas tradicionais. Além disso, as pesquisas mostram que as escolas *charter* norte-americanas têm se transformado num importante mercado para as corporações que atuam através das Organizações de Gestão Educacional¹³, transformando em mito a ideia de empoderamento das comunidades.¹⁴ As escolas *charter* são muito vulneráveis aos interesses – econômicos e ideológicos – das corporações. Fecham quando não “deram certo” ou se as corporações resolverem investir em outras áreas, e deixam os estudantes com dificuldade de completar o ano letivo. Criam, na sua maioria, uma gestão *franchise*, com rotinas escolares e propostas pedagógicas padronizadas, acompanhadas por material didático para toda a rede de escolas. Podemos dizer que as escolas passam a ser um “não lugar” na sua relação com o espaço e os outros¹⁵.

Progressivamente, o vínculo entre fundações, consultorias e organizações sociais (OS) brasileiras foi criando novas fontes de apropriação de recursos estatais¹⁶, sempre sob o argumento da ineficiência da gestão pública, e criaram o que hoje pode ser chamado

¹² Alguns resultados de pesquisa podem ser encontrados em: Miron, Mathise Welner, (2014); Miron e Urschel (2010); Angrist et al. (2011); Center for Research on Education Outcomes Stanford University - Credo, 2015; Center for Research on Education Outcomes Stanford University - Credo), 2015; Relatório Building a Grad Nation Report, 2016; Berliner (2014); Berliner (2018).

¹³ Correspondente à nossa OSCIP.

¹⁴ Blog de Diane Ravitch <https://dianeravitch.com/>

¹⁵ Conceito acunhado pelo antropólogo francês Marc Augé para designar espaços que são construídos para certos fins e pela relação entre os indivíduos e esses espaços. Por exemplo: os supermercados, quarto de hotel, campo de refugiados, estradas, etc. (AUGÉ, 1994).

¹⁶ Com frequência, como nos EUA, são denunciados casos no Brasil de corrupção em escolas estatais de questão privada. No Brasil está sendo descoberta o que a mídia chama de “Máfia de creches terceirizadas”. Organizações sociais (OS) responsáveis por creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo são suspeitas de desviar verbas. “O grupo é suspeito de crimes como apropriação indébita, peculato, formação de quadrilha e ocultação de patrimônio” (RODRIGUES, 2019).

de mercado educacional: formação docente; consultorias para as escolas e para os diferentes órgãos de governo; produção; produção de material didático e de sistemas de avaliação e implementação e controle de políticas educacionais. Por exemplo, o Instituto Itaú e o Instituto Lemann foram recentemente instituições responsáveis pela coordenação da Reforma do ensino médio e pela elaboração das *Bases Curriculares Nacionais*, respectivamente.

Os institutos e as fundações empresariais têm atuação nacional, implementando programas diversos nos estados e nos municípios. Ocupam também, com anuência das autoridades estaduais, o lugar de equipes das secretarias de educação.

Um caso exemplar é o estado de São Paulo, onde o Instituto Ayrton Senna, que há mais de uma década vem sendo responsável pela implementação de programas, principalmente na área de gestão pedagógica em várias prefeituras e estados, foi contratado para criação e implantação do novo programa estadual – Inova – de reforma da educação no estado de São Paulo.

O instituto Lemann, por sua parte, foi contratado pela Secretaria de Educação de São Paulo para a seleção de cargos de chefia na educação – supervisores e diretores na Secretaria de Educação de São Paulo e na sua rede de ensino¹⁷. Por meio de um novo sistema de seleção de cargos públicos, chamado Programa de Líderes Públicos do Instituto Lemann, foram retirados do cargo 70% dos dirigentes que participaram da seleção.

Paulatinamente, as corporações foram ocupando o lugar que, de alguma forma, tiveram os organismos internacionais na década de 1990 – e mais um pouco. Sem perderem espaço, foram elas também responsáveis, junto com o empresariado norte-americano, pelo empoderamento das empresas brasileiras para se tornarem o principal interlocutor na política educacional.

O grau de articulação entre eles [institutos e fundações] e o Estado é de uma simbiose cuja profundidade é difícil de mensurar.... A hibridização de recursos públicos e privados para manutenção de serviços sociais indica essa simbiose entre o que é estatal e privado, mas perdem o caráter público que assumiram num momento específico da história. (CATTINI, 2019, p.24.)

¹⁷ bemblogado.com.br/site/em-parceria-com-fundacao-lemann-doria-vai-fazer-entrevista-de-emprego-com-diretores-de-escola/

Mas o interesse do empresariado na educação pública como um mercado educacional altamente lucrativo não deve obscurecer o seu interesse na difusão de valores e comportamentos para a formação do ‘novo homem’, essenciais à ordem capitalista. Homens movidos pelo espírito empresarial que estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência, ideologia meritocrática, livre mercado (e daí livre escolha), individualismo, imagem do homem de negócios como herói da modernidade. Princípios que, ao mesmo tempo, legitimam a presença do mercado educacional por eles mesmos criado, com a colaboração, em muitos casos, dos poderes públicos (DARVOT; LAVAL, 2016; LÓPEZ-RUIZ, 2007).

O ensino do empreendedorismo nas escolas é mais um nicho de mercado – em forte crescimento – para as consultorias tradicionalmente dedicadas a assessorar empresas. Elas oferecem aulas e vendem material didático, que mais parece reunião de livros de autoajuda, travestindo um conjunto de recomendações em uma disciplina a ser oferecida nas escolas. Mas, mais do que isso,

para os estudantes, o ensino do empreendedorismo implica na naturalização dessa necessidade de autoengajamento constante voltada para a própria sobrevivência e inserção no trabalho, fazendo com que outras perspectivas saiam do horizonte de expectativas. É possível notar uma unidade na metodologia pedagógica das fundações e institutos empresariais, que envolvem o emprego de tecnologias, os projetos de vida dos jovens e o controle dos comportamentos pelas habilidades sócioemocionais. (CATTINI, 2019, p. 27)

Hoje, mais que nunca, as instituições públicas com poder de decisão estão sendo cooptadas pelo empresariado no Brasil e nos EUA, por meio da formação de lideranças políticas que passam a atuar em diferentes movimentos de “renovação da política brasileira”¹⁸ e partidos políticos. Esses movimentos elegeram, em 2018, 29 deputados e 4 senadores em diferentes legendas (OHANA, 2019).

A Fundação Lemann foi pioneira em programas de formação de lideranças: criou em 2007 o programa Lemann *Fellowship*, em parceria com várias universidades norte-americanas e inglesas, e tem como objetivo “apoiar a formação de gente talentosa que sonha em desenvolver o Brasil e buscar soluções para os desafios sociais que enfrentamos”¹⁹. Também criou, junto com a Escola de Pós-Graduação da Universidade de

¹⁸ Movimentos: Acredito; Agora, Bancada Ativista, Brasil 21, Livres, Movimento Brasil Livre, RAPS e RenovaBR.

¹⁹ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/lemann-fellowship>

Stanford, um Centro de Empreendedorismo e Inovação Educacional no Brasil, alocado na Universidade de Stanford²⁰.

É uma mudança sociopolítico-cultural que faz a escola, a pessoa, a sociedade e o Estado atuarem como se empresa fossem.

A educação frente a uma guerra ideológica – a religião no espaço público

Outro aspecto da influência estadunidense nos chega através das igrejas evangélicas pentecostais que aqui, tal como nos Estados Unidos, abraçaram todo o ideário neoliberal. Hoje, homens e mulheres que detém em suas mãos fatia importante do PIB brasileiro se declaram candidamente liberais na economia e conservadores nos costumes. Essa ideia toma maior proporção a partir do Golpe que ocorreu em 2016, quando a presidenta Dilma Rousseff foi destituída, sem ter sido comprovado nenhum crime de sua parte. Desde então o País segue em um ritmo acelerado de desmonte de direitos e das políticas sociais anteriormente construídas e de ascensão de grupos evangélicos ao poder. Mas, particularmente, nos últimos três anos, o Brasil está vivenciando a presença de uma ‘cultura evangélica’ que dia a dia tem maior visibilidade em diferentes espaços públicos e privados e, por meio da aliança com o governo federal e a construção de um bloco evangélico no Congresso, ganha cada vez mais influência na política educacional do Brasil. Tenta impor-se como um elemento-chave na construção de uma “nova cultura nacional”, estabelecendo padrões de sociabilidade e morais básicos.

A *Capitol Ministries*, organização sem fins lucrativos em Washington, D.C., nos Estados Unidos, chegou ao Brasil no governo Temer, em 2017. Ela conta com financiamento do vice-presidente norte-americano e tem por objetivo levar até os políticos, no mundo, uma visão evangélica da política²¹. Cristina Cunha²² pondera a esse respeito:

A gente pode observar um elemento diferente do que vinha acontecendo no Brasil desde então, que é uma afinção orgânica entre Estados Unidos e outros países da América Latina a partir desse elemento religioso e que tem na política institucional um lugar importante de atuação. (EL PAÍS, 2019)

²⁰ Disponível em: <http://www.fundacaoemann.org.br/centro-lemann-em-stanford/>

²¹ Desde 2017, a *Capitol Ministries* abriu ministérios em seis países latino-americanos.

²² Christina Vital da Cunha, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do Instituto de Estudos da Religião.

As negociações para a chegada do *Capitol Ministries* foram realizadas pelo atual diretor do ministério no Brasil e pastor da Igreja Batista de Moema²³, que foi parte do *Global Leadership Summit*, uma organização evangélica americana que realiza capacitação para lideranças empresariais no mundo todo. O pastor admite que existe uma aproximação natural com os partidos mais à direita. O novo Governo²⁴ é, para ele, o cenário ideal para a chegada:

Na primeira semana de abril, nos reunimos com o Onyx Lorenzoni [ministro-chefe da Casa Civil], que foi muito receptivo, evangélico do Rio Grande do Sul, foi um tempo muito gostoso. “O presidente Bolsonaro estava em Israel, então não pudemos ter contato, mas fomos muito bem recebidos”, comentou. (EL PAÍS, 2019)

A reconfiguração dos grupos de poder em diferentes esferas públicas e privadas leva à cena pública da educação um novo ator, principalmente por meio dos pentecostais. Temos hoje a confluência do conservadorismo e do fundamentalismo numa guerra ideológica pelo protagonismo na formação do “novo homem” brasileiro: “... tornados uma espécie de fiel da balança no tabuleiro eleitoral nacional desde fins dos anos 1990, os pentecostais são hoje parte iniludível do cenário político brasileiro” (BURITY, 2018, p.16).

A ascensão de uma perspectiva pentecostal na educação no Brasil, que ganha cada vez mais visibilidade na agenda pública nacional e internacional, é possível ser identificada em diferentes espaços e formas de agir: no interior dos órgãos do executivo, ocupando os espaços de poder, como o Ministério de Educação e o Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, inclusive defendidos pelo próprio presidente em exercício²⁵; na constituição de um bloco de poder no Congresso Nacional e nas assembleias legislativas estaduais e câmaras municipais, apresentando e defendendo projetos que limitam a autonomia escolar e censuram a diversidade de opinião nas escolas; e mobilizando a sociedade civil através das igrejas fundamentalistas, de uma indústria cultural evangelista e do programa Escola sem Partido.

O governo brasileiro está promovendo uma aliança mundial “pró-família” com governos conservadores, para formar uma bancada de países “amigos da família” na ONU. O propósito é “regatar valores” e conseguir modificar o tratamento que assuntos tais

²³ Bairro de São Paulo.

²⁴ Governo do Presidente J. Bolsonaro – 2019 – atual.

²⁵ Jair Bolsonaro.

como educação sexual e gênero tem tido nos últimos 25 anos na ONU, na OMS e em outros organismos internacionais. É um movimento de vários governos para contrapor-se à agenda progressista, que, nas últimas décadas, ampliou direitos à minoria em declarações internacionais.

Tal como disse a ministra da Família no Brasil, seu objetivo na ONU é "defender e resgatar os valores que alguns setores tendem muitas vezes a ignorar".²⁶

Por meio desse programa, difunde-se um ataque frontal à escola pública brasileira, sob o pretexto de proteção da família. Elaborado em forma de projeto de lei, ainda que anticonstitucional, já foi aprovado em alguns estados e municípios.

Sob o argumento de que a escola usurpou o direito dos pais sobre a educação moral de seus filhos e atacando o trabalho e a identidade do professor como educador, os propositores desse programa buscam coibir a autonomia escolar, a liberdade de pensamento dos professores, a prioridade do conhecimento científico e multicultural, promovendo um "clima policalesco" nas escolas, via a delação das famílias e dos estudantes. Frases do tipo "Nenhum estudante é obrigado a confiar no professor" podem ser encontradas no seu *site*²⁷. Denunciam a presença, nas escolas, do que eles chamam "ideologia de gênero", para se referir aos estudos que reconhecem que o gênero é uma construção social e que existe uma diversidade de identidades de gênero, que não se restringe à divisão sexual entre homem e mulher. As acusações vão ainda mais longe, incluindo a negação de fatos históricos, de conhecimento científico, de teorias sociais e de intelectuais reconhecidos internacionalmente.

Com o discurso do programa Escola sem Partido, volta-se à discussão própria do século XVII com a Revolução Francesa, quando, para ocupar o lugar da Igreja na formação das futuras gerações, surgiu a escola pública, estatal e posteriormente obrigatória, também como espaço de abertura para além dos valores religiosos familiares.

Entre as consequências, temos a perda de um convívio democrático e do direito e do respeito à diversidade, o sentimento de medo e perseguição dos professores. E, o que é mais grave ainda, é que tem dominado o debate educacional num contexto no qual existem inúmeras prioridades que não estão sendo postas em evidência – ou melhor, que

²⁶ Disponível em: <https://jamilchade.blogosfera.uol.com.br/2019/09/14/governo-bolsonaro-articula-alianca-internacional-pro-familia/?cmpid=copiaecola>

²⁷ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>

estão sendo ofuscadas por esse debate. Desvia-se a atenção das questões realmente educacionais, criminalizando o ensino.

Também a defesa do *homeschooling* (ensino domiciliar) chega ao Brasil, como uma modalidade de ensino em que os pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professor de seus filhos, ficando o processo de ensino fora da escola. É defendido com o argumento de que é um direito dos pais escolher a educação de seus filhos e, no marco do desmantelamento do poder público na formação das novas gerações, “devolvê-la a seus pais”.

O movimento em defesa da educação domiciliar surgiu nos EUA, por meio de grupos religiosos norte-americanos e tem forte apoio econômico em grupos de extrema direita dos EUA, assim como no caso do Brasil o movimento Escola sem partido tem apoio econômico do Movimento Brasil Livre (MBL), que, entre outros feitos, promoveu, junto com outros grupos e partidos políticos, a queda do Partido dos Trabalhadores do governo.

O presidente Jair Bolsonaro assinou o projeto de regulamentação do ensino domiciliar poucos meses depois de assumir e essa providência, que formava parte de suas prioridades para os primeiros 100 dias de governo, conta com grupos conservadores e fundamentalistas. O projeto de lei altera o que dispõem o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ainda que não tenha sua prática legalizada no Brasil, devido à falta de votação no Congresso Nacional, programas de TV, blogs, portais e revistas de grande circulação (principalmente para o público feminino) têm pautado o tema e defendido sua aprovação. Enquanto isso, já existem pressões para destinar recursos públicos, através de *voucher* (bônus), para as famílias que decidem pela educação domiciliar para seus filhos; editoras já estão produzindo material de apoio para os pais e material didático para educação domiciliar; e algumas escolas particulares de elite oferecem parte de sua grade curricular a distância, uma vez que uma das possibilidades é ser a educação realizada nos lares, com apoio das escolas na correção de atividades e testes ou na produção de material didático.

Os defensores da legalização do ensino domiciliar se apoiam no direito das famílias de escolher a educação de seus filhos. A partir do questionamento ao “modelo escolar” e/ou ao “monopólio do estado” na formação das crianças e dos jovens, defendem que a escola não é imprescindível para que seus filhos apreendam os conhecimentos por ela transmitidos; que ficam protegidos de ambientes escolares perigosos (bullying, drogas,

sexualidade precoce); que lhes permite a conservação de valores morais, culturais, ideológicos e religiosos; que possibilita a flexibilidade de conteúdo curricular e de horários e a experimentação de outras formas de aprendizagem que se adaptem melhor ao desenvolvimento de cada um. O movimento de educação domiciliar, afirma Apple (2003, p. 217), “... reflete o crescimento da consciência privatizada em outras áreas da sociedade. Oferece uma “zona de segurança tanto física quanto ideológica”.

O ensino domiciliar, além de promover o alargamento das desigualdades educacionais e comprometer a socialização dos estudantes, prejudica o espaço cultural da escola pública na constituição de uma sociedade democrática. É importante destacar que os modelos de escola e/ou ensino até aqui analisados (Escola *charter*, Escola sem Partido e ensino domiciliar) compartilham a ideia de tirar o poder não só da escola – o poder dos professores – na educação das novas gerações, mas também o poder do Estado sobre a escola pública e a educação das novas gerações. Os partidos de extrema direita e os movimentos fundamentalistas e os setores da sociedade profundamente individualistas, em diferentes países, aproveitam essa conjuntura e se juntam no ataque à escola pública.

A destruição dos espaços públicos” e a apropriação da educação escolar por interesses particulares – ideológicos e econômicos – são dimensões do processo regressivo das conquistas sociais adquiridas ao longo de décadas e que estamos vendo serem destruídas num abrir e fechar de olhos, produzindo nem mais nem menos que a precarização e a desagregação da sociedade brasileira. (KRAWCZYK, 2018, p. 12)

O conservadorismo é uma característica inerente à ideologia neoliberal. No entanto, está presente de diferentes maneiras, e complementares, na atual guerra ideológica que atinge a educação pública no Brasil. As organizações que representam a ideologia empresarial defendem uma modernização conservadora no âmbito econômico e, nesse sentido, estão preocupadas com a fabricação de uma futura geração com valores e comportamentos complementares a um projeto neoliberal na economia. A escola pública é também fortemente impugnada pelos blocos de poder fundamentalistas. Mas estes focam sua ação no ataque aos valores e aos comportamentos de sociabilidade democrática, promovendo a teologia da prosperidade, o culto à família tradicional e uma forte atitude macarthista. Ambos focam cada vez mais sua atuação nas políticas educacionais e na formação de lideranças.

Não podemos entender o que está acontecendo no Brasil, se não levarmos em conta que o País, como afirma o sociólogo espanhol Manuel Castells, está governado por

um novo tipo de ditadura, que tem entre seus pilares sucessivos ataques à educação (FERREIRA, 2019).

Mas tampouco podemos entender o que está acontecendo no Brasil, se não o contextualizarmos num processo internacional de esvaziamento do poder político dos Estados nacionais, transferindo o verdadeiro poder para grandes grupos econômicos, hegemonizados pelo capital financeiro e pelos organismos internacionais que os representam. E, ainda, por uma onda conservadora que vem se erguendo em diferentes partes do mundo e pelo reconhecimento do valor cultural da instituição escolar que tem levado as forças políticas conservadoras a lutar por maior controle da escola.

Como parte do mesmo projeto, presenciamos – também internacionalmente – o movimento de reformas educacionais que promovem a destruição do ideário da escola pública universalista em que se aprenda pelo trabalho, e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar; um espaço que estimule a curiosidade, o gosto intelectual de aprender e o espírito crítico e a convivência democrática, importante para intervir no mundo. Uma escola que, como afirma o prof. António Nóvoa, “esteja disposta a contrariar destinos”²⁸.

Referências

ANGRIST, J; DYNARSKI, S; KANE T. PATHAK, P; WALTERS Ch.. Who benefits from KIPP? *Institute for the Study of Labor*. Discussion Paper Series, **IZA DP**, n.º 5690, maio, 2011. Disponível em: <https://economics.mit.edu/files/6965>. Acesso em: 3 de março de 2020

APPLE, M. **Educando à direita**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

AUGÉ, M. **Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

BARROSO, J. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BASTOS, R. M. B. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, jul./set. 2017.

BECK, U. **O que é globalização? Equívocos do globalismo, respostas à globalização**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

²⁸ Conferência de abertura do Congresso Internacional Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis, organizado pela Faculdade de Educação da Unicamp e realizado em outubro de 2017.

BERLINER, D. Escola pública nos EUA. Resistindo aos ataques do governo Trump. In: KRAWCZYK, N. (Org.) **Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/Unicamp, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=105858&opt=4>. Acesso em 14 de dezembro de 2019

BERLINER D.; GLASS, D. **50 myths and lies that threaten America's public schools. The real crisis in education**. Nova York: Teachers College, Columbia University, 2014.

BORGES, H. Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com reforma do ensino médio. **The Intercept Brasil**, 20 out. 2017. Disponível em: <https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/> Acesso em: 24 de outubro de 2017

BUILDING A GRAD NATION REPORT. Progress and challenge in raising high school graduation rates. Civic Enterprises & Everyone Graduates Center, 2016. Disponível em: <https://www.americaspromise.org/2019-building-grad-nation-report>. Acesso em: 18/12/2016

BURITY, J. A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder? In: ALMEIDA, R.; TONIOL, R. (Orgs.). **Conservadorismo, fascismo e fundamentalismo. Análises conjunturais**. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

CATTINI, C. Educação: revelação de mais uma face da financeirização e privatização dos direitos sociais. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos IHU**, on line, edição 539, 19 ago. 2019. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7621-educacao-revelacao-de-mais-uma-face-da-financeirizacao-e-privatizacao-dos-direitos-sociais>. Acesso em: 18 de novembro de 2019

CENTER FOR RESEARCH ON EDUCATION OUTCOMES (CREDO). **The national study of online charter schools**. Stanford: Stanford University, 2015. Disponível em: https://credo.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj6481/f/online_charter_study_final.pdf. Acesso em: 8 de novembro de 2019

DARDOT, P.; LAVAL, Ch. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EL PAÍS. *Transnacionais da Fé*, 14 ago. 2019. Especial. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/12/politica/1565621932_778084.html?fbclid=IwAR1qF9IfeapNqtm2gyqcHl1WzuQp6GAC3TgTKE8co7sGXBU1eGG-rTtC52g. Acesso em: 2 de setembro de 2019

FERREIRA, P. “Vocês estão vivendo um novo tipo de ditadura”, diz sociólogo Manuel Castells. **O Globo**, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/voces-estao-vivendo-um-novo-tipo-de-ditadura-diz-sociologo-manuel-castells-23812733>. Acesso em: 5 de outubro de 2019

GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. Introdução. In: GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: Fundap; Imprensa Oficial, 2013.

GREEN, P. C. III, BAKER, B. D.; OLUWOLE, J. The legal status of charter schools in state statutory law. **University of Massachusetts Law Review**, Massachusetts, v. 10, n. 2. Disponível em: <https://scholarship.law.umassd.edu/umlr/vol10/iss2/1/>.

KRAWCZYK, N. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v.26, número especial, 2005.

KRAWCZYK, N. Os empresários dão as cartas. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 35, n. 126, 2014.

KRAWCZYK, N. Política educacional dos Estados Unidos e sua influência no Brasil. Relatório científico. FAPESP, 2016a. Disponível em: <http://noraunicamp.blogspot.com>

KRAWCZYK, N. Charter school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada. Entrevista com Dwight Holmes. **Carta Capital** [online], 2 set. 2016b. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/>.

KRAWCZYK, N. Introdução. In: KRAWCZYK, N. (Org). **Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: F E-Unicamp Editora; Uberlândia: Navegando, 2018. Download gratuito em: <https://www.editoranavegando.com/livro-unicamp>.

LÓPEZ-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

MIRON, G.; MATHIS, W. J.; WELNER, K. **Separating fact & fiction: What you need to know about charter schools**. Washington DC: National Alliance for Public Charter Schools, 2014.

MIRON, G.; URSCHER, J. L. *Equal or fair?* A study of revenues and expenditure in American charter schools. **Boulder and Temple: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit**, 2010. Disponível em: <http://epicpolicy.org/publication/charter-school-finance>.

MOURA, E. da S.; NAJJAR, J.; CARNEIRO, W. Neoliberalização e reforma educacional: a chegada da organização Teach For America no Brasil. **RBOEA**, v. 35, maio/ago. 2019.

OHANA, V. Acredito, RenovaBR e Fundação Lemann: renovação ou infiltração? **Carta Capital**, 30 ago. 2019. Política.

QUEIROZ, L. “A doutrina do choque” de Naomi Klein. **Jornal GNN**, 17 jan. 2015. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/sociedade/a-doutrina-do-choque-de-naomi-klein/>

RODRIGUES, A. Máfia das creches terceirizadas é suspeita de desviar verba e comida de unidades em SP *Folha de S. Paulo*, 12.set.2019. Cotidiano.

TEACH FOR AMERICA (TFA). *Life in the Corps*. Site Institucional, 2019. Disponível em: <https://www.teachforamerica.org/life-in-the-corps/onboarding>.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VAN ZANTEN, A. **Les politiques d’éducation**. Paris: PUF, 2004. (Collection “Que sais-je?”).

WEIL, D. **Charter school movement: History, politics, policies, economics and effectiveness**, New York: Grey House Publishing, 2009.

WELNER, K. **Neo voucher: the emergence of tuition tax credits for private schooling**. New York: Rowman & Littlefield, 2008.

WHITTY, G. Controle do currículo e quase-mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. In: WARDE, M. (Org.). **II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998.

Recebido em Setembro de 2020
Aprovado em Outubro de 2020
Publicado em Dezembro de 2020



Volume 14

Artigo e77573

12 de dezembro de 2020



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

Indexação:

BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (MEC/INEP)

Clase (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades)

Diadorim – Diretório de Política de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (IBICT)

Google Scholar

Index Copernicus

Portal de Periódicos (CAPES)

SER – Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná (SER/UFPR)

Sumários de Revistas Brasileiras (FUNPEC-RP)

DRJI - Directory of Research Journals Indexing

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 14, e77573 – Dezembro de 2020

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires – UBA - Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gustavo Enrique Fischman, (Arizona State University - USA), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luiz Souza Júnior (UFPB - Brasil), Ney

KRAWCZYK, N. EUA – Brasil: uma cooperação deletéria na educação - da cartilha neoliberal ao fundamentalismo religioso

Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), TheresaAdrião (UNICAMP - Brasil), Vera Peroni (UFRGS - Brasil).

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA UFPR

Arte e diagramação: TIAGO TAVARES (tiagotav@gmail.com)

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Avenida Sete de Setembro, 2645
2º andar, Sala 213
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil
Tel.: 41-3535-6264
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>