

Escolas charter e escolha escolar: contexto de implementação e gênese da proposta nos EUA

Charter schools and school choice: implementation context and genesis of the proposal in the USA

Escuelas charter y elección escolar: contexto de implementación y génesis de la propuesta en los EE. UU.

Henrique Dias Gomes de Nazareth¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9833-0010>

Resumo: Este artigo explora o conceito de "escolas charter" nos Estados Unidos, que são instituições públicas administradas por entidades privadas, operando sob contratos de desempenho. Ele traça a origem dessa proposta nos EUA, contextualizando-a dentro do movimento em prol da escolha escolar e oferecendo uma visão geral da formulação original das charter, além de um resumo das pesquisas sobre seus resultados. No Brasil, há paralelos históricos com formas de privatização, como as creches conveniadas, mas recentemente têm surgido programas brasileiros inspirados nas escolas charter, prometendo eficiência e inovação. O objetivo deste artigo é contribuir para a compreensão desse fenômeno. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica que abrange autores relevantes nas discussões sobre o tema. Conclui-se que a premissa de que a competição, gestão privada e desburocratização são estratégias eficazes para melhorar o sistema escolar é questionável e carece de fundamentação sólida e de evidências.

Palavras-chave: Privatização do ensino. Público e Privado em Educação. Política da Educação.

Abstract: This article explores the concept of "charter schools" in the United States, which are public institutions managed by private entities, operating under performance contracts. It traces the origin of this proposal in the US, contextualizing it within the school choice movement and providing an overview of the original formulation of charters, as well as a summary of research on their outcomes. In Brazil, there are historical parallels with forms of privatization, such as contracted daycare centers, but recently Brazilian programs inspired by charter schools have emerged, promising efficiency and innovation. The objective of this article is to contribute to the understanding of this phenomenon. To achieve this goal, a bibliographic research was conducted, covering relevant authors in discussions on the topic. It is concluded that the premise that competition, private management, and deregulation are effective strategies to improve the school system is questionable and lacks solid foundation and evidence.

Keywords: Privatization of Education. Public and Private in Education. Education Policy.

Resumen: Este artículo explora el concepto de "escuelas charter" en los Estados Unidos, que son instituciones públicas gestionadas por entidades privadas, que operan bajo contratos de desempeño. Trata el origen de esta propuesta en los EE. UU., contextualizándola dentro del movimiento a favor de la elección escolar y

¹ Professor doutor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Atua como professor do Departamento de Didática. E-mail: henrique.dias@unirio.br

proporcionando una visión general de la formulación original de las charter, así como un resumen de la investigación sobre sus resultados. En Brasil, existen paralelos históricos con formas de privatización, como las guarderías contratadas, pero recientemente han surgido programas brasileños inspirados en las escuelas charter, que prometen eficiencia e innovación. El objetivo de este artículo es contribuir a la comprensión de este fenómeno. Para lograr este objetivo, se realizó una investigación bibliográfica que abarca autores relevantes en las discusiones sobre el tema. Se concluye que la premisa de que la competencia, la gestión privada y la desregulación son estrategias efectivas para mejorar el sistema escolar es cuestionable y carece de una base sólida y evidencia.

Palabras-clave: Privatización de la educación. Público y privado en educación. Política educativa.

Introdução²

A escola *charter* é o termo utilizado nos Estados Unidos da América (EUA) e em outros países para designar escolas públicas gerenciadas por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos. Uma escola *charter* geralmente funciona vinculada a um contrato de desempenho que responsabiliza a gestão, e conseqüentemente todos os profissionais da escola, pelos resultados pactuados com o poder público.

Nos EUA, em um contexto regulatório favorável às *charter*, encontram-se de forma significativa esse e outros formatos de privatização. Em tradução livre, *charter* é uma licença (ou carta) fornecida pelo poder público que permite que entidades privadas façam a gestão de escolas com recursos públicos.

Criada no final dos anos 1980 pelo professor de administração educacional Ray Budde (1988), a proposta chegou a ser apoiada por Albert Shanker, presidente de um dos maiores sindicatos de professores dos EUA (a Federação Americana de Professores). O sindicato, de forma ingênua, enxergava ali uma possibilidade para que educadores aplicassem inovações pedagógicas sem os “inconvenientes” da regulação distrital. Ou seja, um formato de escola que pudesse permitir o exercício da autonomia dos educadores para formular currículos, reinventar o processo de avaliação, repensar as práticas educativas, organizar espaços e tempos, etc.

Ao contrário do que esperava o sindicato, ao longo das últimas três décadas, as *charter* alimentaram um grande mercado educacional, formando redes de escolas, com e sem fins lucrativos, que drenam recursos que deveriam ser destinados às escolas públicas, causando a precarização, o aumento da desigualdade e o fechamento de muitas dessas escolas.

Aquela ideia de escola autônoma, pensada inicialmente, mostrou-se irreal a partir do fortalecimento de políticas de responsabilização vinculadas aos resultados de avaliações externas. As escolas têm “autonomia” apenas para buscar formas de melhorar o desempenho e atingir metas. Ou

² Apoiado pela FAPERJ (Edital FAPERJ N° 27/2021 –Auxílio Básico à Pesquisa -APQ1).

seja, uma autonomia relativa, o controle se torna menos processual (burocrático) e passa a ser exercido por meio da pressão por resultados³.

Idealmente, os operadores de *charter* possuiriam maior flexibilidade para definir seus currículos, projetos pedagógicos e outros aspectos da organização escolar. Ou seja, o modelo libera os gestores privados “de algumas regulações criadas para as escolas públicas tradicionais, ao mesmo tempo que os responsabiliza pelos resultados acadêmicos e financeiros” (Blazer, 2020, p. 1, tradução nossa). Basicamente, as *charter* “se distanciam das regras e dos regulamentos dos sindicatos, tendo, portanto, uma maior liberdade para contratar e despedir professores” (Hubbard; Kulkarni, 2012).

O termo “liberdade” precisa ser problematizado. Na prática, as organizações que operam *charter* possuem mais flexibilidade para implementar estratégias de gestão geralmente identificadas com o setor empresarial e podem pressionar os funcionários que não possuem estabilidade nos cargos. Já a comunidade escolar tem menos poder de interferência nas decisões dos operadores durante o processo. Às famílias cabe exercer o poder de consumidor, escolhendo em qual escola desejam matricular seus filhos.

Apesar de defensores do modelo afirmarem que essas escolas possuem mais autonomia, é apenas uma autonomia relativa. O que ocorre é a transposição da forma de regulação. Nas escolas públicas tradicionais há mais incidência da regulação ao longo do processo, enquanto nas *charter* regula-se por meio de metas e resultados estabelecidos em uma relação contratual entre operadores e Estado. A comunidade escolar não participa da definição dos critérios e metas contratuais.

Em resumo, o Estado permite que operadores privados tomem decisões sobre como trilhar o caminho desde que, ao final, cheguem ao destino definido. As sanções para o caso de metas não atingidas podem variar e, em última instância, ocasionam a rescisão contratual com o ente privado que é quem emprega docentes e outros funcionários da escola.

Mais um aspecto relevante para este debate diz respeito à questão da escolha escolar, visto que, nos EUA, há um movimento antigo de reivindicação pela possibilidade de as famílias escolherem a escola pública onde seus filhos serão matriculados. Isso se deve ao fato de o sistema escolar público estadunidense ser georreferenciado. Pelo sistema, os estudantes são matriculados nas escolas mais próximas às suas residências. As *charter* são algumas das exceções, não há georreferenciamento,

³ Outro problema aqui é que nem sempre a melhoria do desempenho é compatível com a melhoria da aprendizagem ou com a redução das desigualdades. Geralmente não é. Pelas métricas atuais adotadas pelos sistemas de avaliação em larga escala, é possível que escolas excludentes sejam consideradas excelentes, desde que criem formas de selecionar os estudantes que apresentam os melhores desempenhos. Um grande equívoco que tem sido reiterado nas políticas educacionais, é a confusão entre resultados de exames nacionais e qualidade da educação, ou mesmo entre desempenho e aprendizado. Uma discussão mais detalhada sobre o assunto é apresentada em Salomão (2020).

porém, as escolas mais procuradas costumam realizar sorteios quando a demanda excede a oferta de vagas.

Nos últimos anos, observa-se um novo fôlego a favor da implementação de escolas brasileiras inspiradas nas charter. Qualquer referência às *charter* brasileiras ao longo deste texto retrata esse movimento, reconhecendo as diferenças entre as charter estadunidenses e as escolas implementadas no Brasil. Nos EUA, as charter estão no centro do debate pela escolha escolar (*school-choice*), enquanto no Brasil são justificadas principalmente por uma suposta eficiência superior da gestão privada. Exemplos recentes incluem: Contratos de Gestão em Goiás, Escolas Comunitárias de Ensino Fundamental em Porto Alegre, Projeto Somar em Minas Gerais, e Projeto Parceiro da Escola no Paraná.

A análise detalhada das propostas nacionais está além do escopo deste texto; portanto, serão apresentados apenas apontamentos para fomentar a reflexão. Para um aprofundamento sobre os modelos brasileiros inspirados nas *charter schools*, recomenda-se a leitura de Nazareth (2022; 2023) e Santos, Brandão e Nazareth (2024).

Entender o contexto original das *charter* é essencial para compreender as propostas implementadas no Brasil. Este texto será dedicado a apresentar aspectos relevantes que explicam a expansão do modelo nos EUA, como o debate sobre a escolha escolar (*school-choice*), o histórico de implementação naquele país e a gênese da proposta *charter*.

O principal objetivo do texto é apresentar e refletir sobre o contexto original da proposta de escolas *charter* para compreender as limitações e as inadequações das propostas na realidade brasileira, visto que geralmente as propostas brasileiras se balizam nos modelos estadunidenses sob o falso argumento de que são bem-sucedidos. Com esta finalidade, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, que fez uso de dados coletados em fontes secundárias a partir de autores que contribuem para o entendimento das questões em tela, como: Adrião (2014), Krawczyk (2018), Ravitch (2013a, 2013b, 2011), Peterson (2010), Berliner (2018), Blazer (2010), Budde (1988), Hubbard e Kulkarni (2012), Kahlenberg e Potter (2018), Klees e Edwards Jr (2015) e Hoxby (2004).

Charter schools no contexto dos EUA

As escolas *charter* remontam aos anos 1990 nos EUA, quando o conceito foi amplamente difundido e ganhou visibilidade⁴. Em 1991, Minnesota aprovou a primeira lei que autorizava a criação de *charter* e, em 1992, foi criada a Escola de Ensino Médio City Academy no mesmo estado (Ravitch,

⁴ Krawczyk e Vieira (apud Edwards Junior; Hall, 2017) afirmam que o modelo foi implementado ainda nos anos 1980 no Chile, durante a ditadura governada pelo general Augusto Pinochet. Porém, pelo fato de os programas estudados serem inspirados principalmente pelas experiências estadunidenses, considera-se, aqui, a gênese da proposta nos EUA.

2011, p. 146). Em seguida, estados como Califórnia, Nova Jersey e Carolina do Norte também implementaram a ideia.

O debate em torno das *charter* encontrava-se influenciado pelo relatório publicado em 1983, *Uma Nação em Risco* (A Nation at Risk). O documento ganhou notoriedade por evidenciar “o declínio nos índices de qualidade de educação em todo o país” (Corrêa; Oliveira, 2014, p. 242), flagrando uma situação alarmante, pois a educação estadunidense, comparada a outros países, era entendida como deficitária e um risco para a soberania da nação.

Nesse contexto, o relatório, com seu viés alarmista, gerou simpatia e se tornou um marco nos EUA. O impacto do documento pode ser ilustrado pelo editorial do *The New York Times*, de 9 de junho de 1983. O jornal afirma que *Uma Nação em Risco* colocou a educação no centro do debate, chocando a credibilidade das escolas públicas estadunidenses. O relatório evidenciou uma situação considerada adversa do sistema educacional e “a sociedade civil passou a clamar por uma série de reformas amplas” (Corrêa; Oliveira, 2014, p. 243).

Outro estudo que teve relevância na época foi coordenado por James Coleman. O relatório foi denominado *High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared* e foi publicado em 1982. A pesquisa concluiu que os alunos de escolas privadas tinham desempenho superior aos estudantes de escolas públicas, mesmo controlando-se variáveis socioculturais. Os resultados da pesquisa geraram grande repercussão na imprensa, foram convocadas conferências e mobilizações que criticavam a escola pública e reivindicavam a adoção do sistema de voucher com a finalidade de garantir aos pais o uso do dinheiro público para que seus filhos pudessem estudar em escolas privadas (Klees; Edwards Jr., 2015).

Entretanto, os dados completos só foram divulgados um ano após os resultados virem a público. O relatório não resistiu ao escrutínio de outros pesquisadores que contestaram sua qualidade estatística e afirmaram que,

Controladas adequadamente as variáveis, os desempenhos acadêmicos eram semelhantes. Infelizmente, quando Coleman disponibilizou os dados, o dano estava feito: imprensa e políticos conservadores haviam divulgado a “mensagem Coleman” de que escolas privadas eram melhores que as públicas (Klees; Edwards Jr, 2015, p. 14).

O pressuposto da “mensagem Coleman”, que advoga a maior eficiência das escolas privadas como se fosse um fato, se relaciona à ideia de superioridade da organização gerencial e aos mecanismos de competição e livre escolha característicos de uma concepção liberal embasada em teóricos como Friedman (1984). O relatório Coleman encontrou eco não somente nas propostas de voucher, mas também em escolas públicas administradas por entes privados, as *charter*.

Escolha escolar

Para compreender a expansão das escolas *charter* nos EUA, é necessário também entender o movimento pela escolha escolar (*school-choice*) naquele país. É um pleito antigo que surge a partir do fim da segregação escolar nos EUA, fato que será detalhado no decorrer deste texto.

Sendo um sistema de ensino georreferenciado, apenas alguns modelos rompem com a matrícula com base no endereço do aluno, como é o caso das *charter*. Em resumo, cinco modalidades de escolha parental são apresentadas às famílias⁵ (Adrião, 2014): (1) escolha de escola particular, por meio de formas de subsídio público (como *vouchers*, créditos fiscais reembolsáveis e bolsas de estudos fornecidas por empresas para que os filhos de seus funcionários estudem em escolas particulares); (2) política de matrículas abertas, que permite que famílias matriculem estudantes em escolas públicas sem a necessidade de seguir o georreferenciamento; (3) escolas *magnet* (ou escolas ímã, em tradução livre), financiadas e geridas pelo setor público, porém instituições de escolha e com currículos especializados em determinadas áreas (como artes ou ciências, por exemplo); (4) o *homeschooling*, ensino realizado em casa; e (5) as escolas *charter*.

Naquele contexto, as escolas *charter* apresentam-se como alternativas para que pais e estudantes possam escolher escolas e métodos de ensino considerados melhores, de acordo com critérios estabelecidos por eles, mas, principalmente, referendados por mecanismos de classificação via avaliações em larga escala. De maneira geral, as políticas de escolha escolar apoiam-se em competição e *accountability*, entendendo que esse seria um caminho para promover a melhoria das escolas. Costa e Koslinski (2012) afirmam que:

É grande a polêmica internacional acerca dos efeitos e das características de programas de escolha escolar (*school-choice*). Usualmente, políticas que buscam estimular a liberdade de escolha de escolas por parte dos pais visam declaradamente promover processos de melhoria da oferta educacional por meio de mecanismos competitivos e/ou de *accountability* (p. 196).

Assim, a possibilidade de escolher escolas proporcionaria a melhoria do ensino por meio de mecanismos de competição por fundos públicos. Nesse contexto, os resultados de desempenho escolar são apresentados à sociedade como parâmetros para classificar instituições escolares.

A multiplicação das escolas *charter* nos EUA reflete a maior participação do setor privado na provisão do serviço público de educação e a diminuição da responsabilidade do Estado, ocorrendo no

⁵ As modalidades de escolha escolar foram apresentadas em uma cartilha da National School Choice Week (Semana Nacional da Escolha Escolar). Um “evento de abrangência nacional organizado por uma coalizão formada por pessoas físicas e de direito privado (ONGs e empresas) com objetivo de difundir propostas de escolhas de escolas” (ADRIÃO, 2014, p. 270).

bojo do movimento pela escolha escolar. Para Sardinha (2013), “esta mudança de paradigma é induzida pelo discurso da ‘autonomia’ de pais e docentes na escolha da escola e na elaboração do seu projeto pedagógico, e da eficiência da gestão privada” (p. 48). Ou seja, a ideia da escolha escolar é um pilar importante no processo de privatização da educação, alimentando o discurso que considera liberdade de escolha e competição como estratégias que beneficiariam a provisão do serviço educacional.

O movimento pela escolha escolar: um breve histórico

O movimento pela escolha escolar inicia-se ainda nos anos 1950, motivado pela histórica decisão do Supremo Tribunal dos EUA contra a segregação racial nas escolas. A sentença, de 17 de maio de 1954, ficou conhecida como *Brown vs. Board of Education* e declarou que a segregação racial em escolas públicas era inconstitucional.

Os estados do sul possuíam escolas separadas para brancos e negros e, mesmo com a decisão da Suprema Corte, não tinham a intenção de acabar com a segregação. Assim, foram adotadas políticas sob o discurso da “liberdade de escolha”, que intencionavam, na verdade, contornar a decisão do tribunal, mantendo a prática racista. Na Virgínia, foram criadas escolas privadas para os estudantes brancos que não queriam a integração, conhecidas como “academias de segregação”, recebendo os alunos que escolhiam as escolas e se matriculavam com subsídio do poder público (Ravitch, 2011).

Marcado inicialmente pela separação e pelo racismo, posteriormente, o discurso do movimento pela escolha escolar tomou um direcionamento liberal quando a proposta de vouchers de Milton Friedman ganhou os holofotes. De acordo com Ravitch (2011), a proposta era:

[o governo] proporcionar uma isenção de impostos aos pais para subsidiar os custos da educação de seus filhos, de modo que eles pudessem gastar em qualquer escola – seja ela comandada por uma ordem religiosa, uma empresa privada, uma organização sem fins lucrativos ou pelas autoridades públicas -, contando que a escola atingisse “padrões mínimos especificados” (p. 135).

Milton Friedman escreveu o ensaio *The Role of Government in Education* (O Papel do Governo na Educação) em 1955⁶. Para ele, a educação geral dos cidadãos deveria ser regida pelos princípios do livre mercado e sofrer mínima interferência do Estado, que apenas financiaria o serviço e fiscalizaria padrões de qualidade. Fazendo uma comparação, Friedman (1984) afirma que a responsabilidade estatal com as escolas deveria ser a mesma que o governo tem com restaurantes, apenas fiscalizando e garantindo a sujeição aos padrões sanitários.

⁶ O tema também é objeto do capítulo VI do livro *Capitalismo e Liberdade* publicado em 1962 pela University of Chicago Press.

Friedman (1984), embora defensor do Estado mínimo, entende que a educação básica deve ser financiada pelo Estado, o que se explica pelos chamados “efeitos laterais”, que se referem às situações em que os atos de um cidadão geram custos ou benefícios a outros. Ou seja, o nível de escolarização das pessoas proporciona consequências para toda a sociedade, que vão desde a produtividade das indústrias até o fortalecimento e estabilidade de uma democracia.

Para Friedman (1984), o poder público deveria continuar a subsidiar os custos da educação inicial, porém sem o que ele chamou de “indiscriminada responsabilidade do governo” (p. 94). É seguindo esse raciocínio que ele propõe os vouchers, definindo-os da seguinte maneira:

O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais "aprovados". Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentada por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição "aprovada" de sua própria escolha (Friedman, 1984, p. 97).

Há problemas na proposta, pois em muitos casos os *vouchers* não conseguem cobrir todos os custos da educação privada, sendo necessário um complemento financeiro por parte dos pais, o que torna o sistema inacessível para famílias que não podem pagar os custos adicionais. Berliner (2018) explica que:

Os *vouchers* são subsídios diretos dados pelo Estado aos pais que querem matricular seus filhos em escolas privadas. No entanto, geralmente são os pais mais ricos que podem se dar ao luxo de receber o dinheiro que o Estado fornece. Isso ocorre porque um *voucher* pode valer, digamos, 3 mil dólares por ano. Esse montante pode ser oferecido por um estado a um pai que deseja enviar seu filho à escola particular de sua escolha. Mas mesmo uma escola privada barata pode custar, digamos, 12 mil dólares ao ano (p. 47).

A escolha escolar por vouchers estaria condicionada também às condições financeiras das famílias, servindo como um instrumento de aprofundamento das desigualdades educacionais. Outro elemento importante na defesa da tese de Friedman é a competição entre escolas. Ravitch (2011) explica que, para ele, “não somente os sistemas escolares públicos se tornariam mais flexíveis em resposta à competição, como a competição iria adequar os salários dos professores de acordo com as forças do mercado” (p. 135). Isso porque os salários estariam vinculados aos resultados, com flexibilização das regras de contratação e demissão, em oposição aos acordos sindicais e à estabilidade que regem a educação pública.

Sobre a relação da proposta de Friedman com o segregacionismo dos estados do sul, ele afirmou que só descobriu que sua ideia estava sendo adotada com fins segregacionistas após o término do ensaio, reconhecendo a questão como problemática. Entretanto, “enquanto deplorava a segregação

e o preconceito racial, ele simplesmente não gostava da coerção governamental, mesmo por uma boa causa” (Ravitch, 2011, p. 136).

Sendo vista como política segregacionista pela mídia e pelos políticos, a questão da escolha escolar por meio de vouchers fica adormecida e só retorna com força após a eleição de Ronald Reagan, em 1980. O presidente era adepto das ideias de Friedman, que se tornou um dos conselheiros de seu governo. Para tornar a ideia mais simpática à opinião pública, os esforços legislativos de Reagan dirigiam-se à proposição dos vouchers para estudantes de baixo desempenho. Em seu segundo mandato, diante das resistências, o presidente voltou seu empenho para a promoção da escolha escolar em escolas públicas, deixando de lado a ideia de isenção⁷ (Ravitch, 2011).

Para compreender o surgimento das *charter*, é importante ressaltar que foi a resistência aos *vouchers* que permitiu a ascensão de formas de escolha menos identificadas com a ideia original de Friedman. Foi quando “programas de escolha escolar em escolas públicas, entretanto, começaram a ganhar terreno ao mesmo tempo em que a isenção era amplamente rejeitada” (Ravitch, 2011, p. 138).

Foi nesse contexto que, nos anos 1990, o movimento pelas escolas *charter* ganhou forma como uma alternativa de escolha escolar que foi considerada “menos problemática”, pois, na proposta de *vouchers*, a verba pública seria utilizada em escolas privadas, inclusive, religiosas, enquanto as *charter* permaneciam sendo públicas, porém sob administração privada.

A escola *charter* tornou-se, então, a nova bandeira dos defensores da escolha para a educação americana. Diversas instituições liberais (como *Hoover Institution*, *Thomas B. Fordham Institute*, *Center for Education Reform*, *ALEC*, *American Enterprise Institute* e *Heartland Institute*) perceberam o potencial das *charter* no contexto da reforma educacional.

Foram criadas leis pró-*charter* e as iniciativas desse tipo ganharam força em vários estados na década de 1990. “Não era que os proponentes da escolha escolar estivessem desistindo [dos *voucher*], mas eles haviam encontrado um novo veículo que era menos problemático do que a isenção de impostos: escolas autônomas⁸” (Ravitch, 2011, p. 142).

Nos anos 2000, as *charter* também foram recomendadas como opção para substituir escolas de baixa performance na Lei Federal *No Child Left Behind*, reforma educacional do governo de George W. Bush em 2002. Anos depois, já sob a presidência de Barack Obama, no âmbito da política *Race to the Top* (lançada em 2009), o Departamento de Educação exigiu que os estados aumentassem os limites de escolas *charter* para que pudessem receber os fundos federais vinculados ao programa (Ravitch, 2013a). Para poder aderir:

⁷ Em Ravitch (2011), a proposta de voucher foi traduzida como “isenção”.

⁸ Em Ravitch (2011), a proposta de *charter* foi traduzida como “escolas autônomas”.

Estados tiveram que concordar em aumentar o número de escolas *charter* gerenciadas de forma privada; avaliar os professores pelos resultados dos testes dos alunos; para premiar por mérito os professores se a pontuação aumentar; e para escolas de baixa pontuação, deveriam despedir diretores e professores, fechar escolas ou entregá-las à administração privada” (Ravitch, 2013b, p. 1, tradução nossa).

Já no governo Trump (de 2017 a 2020), as escolas *charter* continuaram a ser incentivadas, assim como os *vouchers* e *neo-vouchers*. Este último é um modelo que permite o subsídio indireto a escolas confessionais, já que o investimento direto é considerado inconstitucional na maioria dos estados americanos. Berliner (2018) explica que:

Um *neo-voucher* típico tem um pai que dá alguns milhares de dólares para uma organização que concede bolsas de estudo para qualquer escola que esse pai quiser. É claro que é quase sempre a escola que o filho dele frequentará. A organização de bolsas aprovada pelo Estado doa o dinheiro para aquela escola. Duas coisas acontecem de forma subsequente: primeiro, e obviamente, a mensalidade pode ser reduzida na escola que recebeu a doação. Então, esses *neo-vouchers* permitem que o pai pague menos pela escolaridade de seu filho. Segundo, o pai consegue deduzir de seus impostos pessoais seu ‘presente’ para a organização da bolsa de estudos (Berliner, 2018, p. 48).

Enfim, mesmo após décadas de implementação e sem apresentar resultados conclusivos que justifiquem a substituição de escolas públicas regulares por *charter*⁹, esse, e outros formatos de privatização, permanecem em franca expansão nos EUA e continuam gerando transformações na oferta do serviço público de educação.

Gênese da proposta *charter*

A *charter school*, como conceito, surgiu no final dos anos 1980, quando foi publicado um estudo do professor de administração educacional Ray Budde denominado *Education by Charter: Restructuring School Districts*. Em Budde (1988), encontra-se a gênese e os pressupostos da proposta, tendo sido também ele o primeiro a adotar o termo *charter* para esse fim. O autor chama a atenção para a necessidade de reorganização das escolas distritais. Escolas georreferenciadas submetidas à regulação dos distritos.

As mudanças e reformas que estão sendo buscadas na educação americana são importantes e estão sendo demandadas há tempos. Eu acredito que nenhum

⁹ Desde a implementação das *charter*, diversas pesquisas foram realizadas com a finalidade de investigar a efetividade de seus resultados. Algumas investigações em contextos mais específicos conseguem identificar vantagens no desempenho das *charter*, mas apenas quando comparam escolas *charter* selecionadas com escolas públicas regulares. Porém, quando se amplia o universo de comparação, agregando o conjunto das *charter*, há pouca ou nenhuma diferença entre os dois formatos. O tema será abordado na seção “Charter schools: a polêmica dos resultados”.

progresso a longo prazo será feito em qualquer frente a menos que a escola distrital - onde o ensino e a aprendizagem realmente acontece - seja organizada de uma maneira substancialmente nova e diferente (Budde, 1988, p. 16, *tradução nossa*).

Ao justificar a proposta, Budde (1988) apontava para a importância de escolas com liberdade de organização administrativa e pedagógica. Ou seja, autonomia maior para pensar currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e outros aspectos da organização escolar. As escolas deveriam ser autorizadas pelos distritos locais e implementadas por professores a partir de objetivos e prazos acordados em contratos (Peterson, 2010). Assim, as *charter* iriam causar uma transformação nos distritos escolares, com mais autonomia e uma estrutura de tomada de decisões horizontalizada, dando abertura para modelos diferentes e “permitindo que os professores assumissem as decisões sobre o currículo, administração e ensino” (Ravitch, 2011, p. 143).

O estudo de Budde (1988) apontava para o potencial de escolas com mais autonomia frente aos regulamentos estatais por meio da reestruturação de escolas de baixo rendimento e concessão de licenças do Estado para instituições autônomas (Corrêa; Oliveira, 2014). Rapidamente, a proposta ganhou adeptos entre organizações e pessoas influentes na política educacional, apesar de seu caráter experimental e da falta de evidências empíricas que a sustentasse.

A princípio, a ideia era que “fosse dada a um grupo de professores a possibilidade de dirigir uma escola onde práticas pedagógicas inovadoras pudessem ser aplicadas de maneira independente dentro de um distrito escolar” (Camargo; Gomes, 2014, p. 233). Assim, a autonomia pedagógica apresentava-se como elemento importante, sobretudo, porque essas escolas atenderiam às classes populares que, sob essa perspectiva, necessitariam de inovação e estratégias diferenciadas de ensino, que poderiam ser implementadas livres das regras administrativas das escolas tradicionais.

Apesar de Ray Budde ter sido o autor do estudo que originou as *charter*, outro personagem é frequentemente citado como responsável pela implementação. Trata-se de Albert Shanker, presidente da Federação Americana de Professores à época. De fato, Shanker teve papel crucial, encaminhando a primeira proposta de lei federal, sugerindo a regulamentação de escolas *charter*. Shanker defendia que professores pudessem organizar escolas e praticar inovações pedagógicas capazes de ensinar alunos que não estavam aprendendo pelos “velhos meios”, assim, “livres dos constrangimentos burocráticos, os professores teriam poderes para recorrer à sua experiência e criar laboratórios educacionais que serviriam de modelos também para as escolas públicas tradicionais” (Kahlenberg; Potter, 2014, p. 4, *tradução nossa*). Para ele, os professores poderiam testar novos métodos com a garantia de cinco a dez anos para implementação desses programas de pesquisa. A escola deveria ser aprovada por uma banca composta pelo sindicato e pelo distrito escolar, além de serem criadas com a anuência dos outros professores da instituição (Ravitch, 2011).

Em um discurso no *National Press Club*, Shanker expôs proposta similar à de Budde, porém sem adotar o termo *charter* ainda, utilizando, a princípio, a nomenclatura “escolas opcionais”. Nesse período, ele tomou conhecimento do ensaio de Budde que vinha ao encontro de suas ideias e passou a se referir a essas escolas como *charter*.

Como já retratado, as *charter* ganharam espaço por serem menos polêmicas em relação aos *vouchers*. Uma alternativa de *school-choice* consensual entre democratas e republicanos. Foi neste contexto que o referendo de Shanker, presidente de um dos maiores sindicatos de professores do país, foi bem recebido por burocratas que trabalhavam na reforma do ensino do estado de Minnesota. No início dos anos 1990, imbuídos da tarefa de reforma, Joe Nathan e Ted Kolderie convidaram Shanker para levar a proposta ao governador da época, Rudy Perpich.

Peterson (2010) alega que foi graças à atuação de Rudy Perpich, Joe Nathan e Ted Kolderie que o conceito de *charter* se ampliou para além da ideia de Budde (referendada por Shanker). Eles a colocaram em prática, mas não exatamente da forma como fora inicialmente pensada.

Para Budde (1988), as *charter* deveriam ser autorizadas pelos distritos locais e implementadas por professores. Assim, as escolas ainda operariam sob os acordos de negociação coletiva com os sindicatos. Nathan e Kolderie modificaram a proposta, retirando a autorização dos distritos e levando a incumbência para agências estaduais. Neste ponto, também ampliaram a possibilidade de gestão por empreendedores externos. Com a descaracterização da proposta, Shanker retirou seu apoio e os sindicatos fizeram o possível para desacelerar o movimento.

O potencial para abarcar diferentes formatos e concepções de escolas fez com que o movimento pró-*charter* se desenvolvesse em sentido distinto do imaginado por Budde e Shanker. Não se tratava de professores testando novos métodos. Os operadores dessas escolas julgavam que os acordos coletivos sindicais atrapalhavam a autonomia de gestão, então, a ideia era que fosse possível contratar, demitir, bonificar e utilizar ferramentas da administração empresarial sem a interferência dos distritos e sindicatos docentes (Ravitch, 2011). Para eles, a escolha iria favorecer a competição e melhorar os resultados educacionais.

Ao longo do tempo as *charter* foram apropriadas por corporações e empreendedores. Krawczyk (2018) explica que eles:

Criaram redes de ensino paralelas às escolas públicas tradicionais, com regras próprias. As redes mais importantes atualmente são as de escolas *charter*. As famílias estadunidenses procuram escolas *charter*, buscando o empoderamento através da livre escolha. No entanto, [...] as escolas *charter* transformaram-se num importante mercado para corporações, que atuam através das Organizações de Gestão Educacional [similar às Organizações Sociais], transformando a ideia de empoderamento das comunidades num mito (Krawczyk, 2018, p. 62-63).

Assim, ao submeter as escolas à competição por fundos públicos baseadas nas leis do livre mercado, o movimento pró-*charter* nos EUA criou um lucrativo mercado educacional. A possibilidade de inovação pedagógica para atender grupos marginalizados, que era o cerne da ideia original, ficou em segundo plano.

Charter schools: a polêmica dos resultados

Um fator que dificulta a chegada a conclusões a respeito da efetividade da privatização da gestão por meio dos modelos *charter* é a diversidade de formatos de escolas *charter*. “Em termos de qualidade, as escolas autônomas vão de um extremo ao outro. Algumas são excelentes, algumas horríveis, e a maioria está em algum ponto intermediário” (Ravitch, 2011, p. 160). Os modelos são diversos, o que também pode ajudar a explicar a diversidade de resultados. Há escolas com menor agrupamento de alunos por sala, bem como o contrário também é encontrado; escolas que recebem menos verbas e outras que dispõem de verba complementar para além dos recursos repassados pelo poder público.

Por conta desta característica das *charter*, a diversidade, os relatórios que afirmam a efetividade do modelo geralmente se restringem a contextos específicos que, eventualmente, apresentam bons resultados. As pesquisas que controlam devidamente as variáveis e ampliam o campo de análise geralmente encontram outro resultado e concluem que a diferença de desempenho entre escolas *charter* e escolas públicas é mínima ou inexistente.

Em 2003, o governo federal apurou os resultados da performance de uma amostra de *charter* no NAEP (*National Assessment of Educational Progress* ou Avaliação Nacional do Progresso em Educação)¹⁰, foi a primeira comparação nacional dos resultados dos dois tipos de escolas. O curioso é que os dados não foram divulgados na época, apenas os resultados gerais sem a distinção entre escolas públicas regulares e escolas *charter*.

Não era de conhecimento público que a apuração havia sido realizada e os dados específicos a respeito dessa amostra de *charter* só vieram à tona quando membros da AFT (*American Federation of Teachers* ou Federação Americana de Professores) os encontraram no site da organização federal de testagem, no banco de dados junto com os dados gerais (Ravitch, 2011).

A falta de publicidade dos dados tinha um motivo, eles desagradavam os partidários do movimento *charter* e a própria administração do presidente da época, George W. Bush. O governo federal havia instituído a Lei Federal *No Child Left Behind* (NCLB), em 2001. A lei previa a conversão das escolas públicas que apresentavam baixo rendimento em escolas *charter*.

¹⁰ Avaliação em larga escola nacional criada em 1969.

A jornalista Diana Jean Schemo recebeu as informações da Federação Americana de Professores e publicou o artigo *Charter schools trail in results, u.s. data reveals*¹¹ no jornal *The New York Times*, divulgando as descobertas encontradas sob a “montanha de dados” do Departamento de Educação:

Os dados mostram que alunos da quarta série que frequentam escolas *charter* estavam seis meses atrás de alunos de outras escolas públicas em leitura e matemática. Em outras palavras, apenas 25% dos alunos da quarta série em *charter* eram proficientes em leitura e matemática, contra 30% e 32% de estudantes de escolas públicas tradicionais proficientes em leitura e matemática (Shemo, 2004, p. 1, tradução nossa).

De acordo com os resultados, controlando as variáveis, os estudantes de *charter* demonstraram um desempenho abaixo dos seus colegas de escolas públicas regulares.

Em resposta, partidários das *charter* alegaram que as conclusões a partir dos dados eram injustas, pois as *charter* recebiam mais estudantes considerados com “dificuldades”. O que também é motivo de controvérsia.

O *Economic Policy Institute* (ou Instituto de Políticas Econômicas) publicou, em 2005, o relatório *The Charter School Dust-Up* (Carnoy et al., 2005). A estudo concluiu que, ao contrário do que afirmavam muitos proponentes de escolas *charter*, não havia disparidade no número de estudantes desfavorecidos economicamente atendidos em *charter*. Ou seja, a análise dos resultados obtidos na avaliação de larga escala nacional (National Assessment of Educational Progress) contradiz o argumento de que o nível de proficiência inferior dos alunos de escolas *charter* poderia ser explicado pelas diferenças socioeconômicas dos alunos atendidos (Carnoy et al., 2005).

O relatório do *Economic Policy Institute* (ou Instituto de Políticas Econômicas) demonstrou, com base nos resultados de proficiência de vários estados, que os estudantes das *charter* não demonstravam níveis mais altos. Em alguns casos apresentavam níveis piores se comparados aos estudantes de escolas públicas regulares (Carnoy et al., 2005).

Outro estudo, publicado em 2004, apresentou conclusões diferentes. Coordenado pela economista da Universidade de Harvard, Caroline M. Hoxby, a pesquisa comparou a performance de escolas *charter* com escolas públicas regulares próximas. Ou seja, escolas próximas e com “composição racial semelhante”. O resultado foi uma ligeira vantagem para os estudantes das *charter* que apresentaram desempenho superior em leitura (5,2%) e matemática (3,2%). Apesar da diferença percentual pouco significativa, Hoxby (2004) afirma que alunos matriculados em *charter* apresentam mais chances de serem proficientes. O estudo concluiu ainda que “os resultados sugerem que as

¹¹ Ou Escolas charter ficam atrás nos resultados, dados dos EUA revelam, em tradução livre.

escolas *charter* são especialmente propensas a aumentar o desempenho dos alunos pobres ou hispânicos” (Hoxby, 2004, p. 1).

Como explica Ravitch (2011), muitos estudos foram publicados na primeira década dos anos 2000. Porém, eles eram incapazes de demonstrar de forma irrefutável a superioridade de desempenho das *charter* ou das escolas públicas regulares. As diferenças registradas nos relatórios eram pequenas e insignificantes.

Conclusão corroborada pela pesquisa encomendada pelo Departamento de Educação em 2010. O estudo, realizado pelo NCEE (*National Center for Education Evaluation and Regional Assistance* ou Centro Nacional de Avaliação da Educação e Assistência Regional), alega que as *charter* não são “mais, nem menos, eficientes que as escolas tradicionais na tarefa de aumentar o desempenho de seus alunos, melhorar o seu comportamento na escola ou o progresso escolar” (Camargo; Gomes, 2014, p. 237).

Muitas outras pesquisas foram empreendidas, contudo os resultados não são capazes de comprovar melhora ou piora conclusiva. Algumas investigações, quando centradas em contextos mais específicos, conseguiram identificar vantagens no desempenho das *charter*. É o caso do estudo realizado por Thomas Kane em 2009, que comparou escolas de alta demanda de Boston com escolas públicas regulares, os resultados encontrados foram substanciais, porém a pesquisa incluía apenas 4 das 18 escolas *charter* no ensino fundamental e 3 de 11 escolas do ensino médio. O estudo “demonstrou que escolas autônomas de sucesso são muito bem-sucedidas; ele não demonstrou que todas as autônomas são bem-sucedidas” (Ravitch, 2011, p. 164).

Na mesma linha, Clark *et al* (2011) publicou o estudo “*Do Charter Schools Improve Student Achievement? Evidence from a National Randomized Study*”, que compara estudantes que se inscreveram e foram admitidos nessas escolas através de sorteio com alunos que se inscreveram, mas não foram admitidos. Assim como a maioria das investigações, concluiu que as *charter* não eram nem mais nem menos efetivas, na prática, os ganhos eram inexistentes ou insignificantes.

Berliner (2018) também explica que, em 2016 e 2017, o estado do Arizona comparou o desempenho de escolas públicas regulares e escolas *charter*, e, segundo ele os achados foram instrutivos:

Mesmo quando expulsam os alunos que não querem; mesmo com porcentagens muito baixas de alunos com deficiências; mesmo com poucos alunos que estão aprendendo inglês; e mesmo quando algumas escolas *charter* não aceitam ou não mantêm estudantes pobres, muitas das escolas *charter* no Arizona ainda são classificadas como deficitárias. Elas receberam um percentual significativamente menor de classificações “A” ou “B” do que as escolas públicas. E havia até dez escolas *charter* que receberam uma nota “F” (Berliner, 2018, p. 51).

Mesmo adotando estratégias questionáveis e excludentes para tentar melhorar o desempenho, o modelo *charter* não demonstrou superioridade nos relatórios mencionados. Estudos como esses evidenciam uma realidade distinta daquela propagada por defensores das escolas *charter* no Brasil.

Considerações finais

Este artigo se dedicou a discutir elementos importantes para compreender a proposta que vem inspirando a proposição de políticas públicas no Brasil. O discurso pró-*charter* no Brasil apresenta o modelo como um exemplo de sucesso nos países onde foi implementado. No entanto, apesar do grande volume de recursos financeiros repassados a operadores privados nos EUA há mais de trinta anos, não há consenso sobre a melhoria dos índices educacionais dessas escolas. Como visto anteriormente, diferentes institutos de pesquisa chegaram a resultados diversos e, entre os estudiosos, não há comprovação da efetividade da gestão privada de escolas públicas.

Assim, é frágil o pressuposto do movimento pró-*charter* que prega a favor da competição como mecanismo de melhora do sistema escolar. O modelo em si não é capaz de melhorar o sistema como um todo, apenas apresenta alguns exemplos de escolas com resultados acadêmicos exitosos. Exemplos de “sucesso” que também existem na rede pública regular.

Mesmo sem apresentar resultados superiores, é importante salientar que, no cenário educacional dos Estados Unidos, as escolas públicas regulares não competem em pé de igualdade por recursos financeiros. As escolas *charter*, por serem instituições de escolha, atraem estudantes mais motivados e têm a possibilidade de dispensar aqueles que não se encaixam em seus padrões, graças à aplicação de códigos disciplinares que seriam contestados legalmente se fossem implementados em escolas públicas convencionais. Além disso, as escolas *charter* podem contar com apoio financeiro adicional de patrocinadores corporativos, o que lhes permite oferecer turmas menores, atividades extracurriculares e recursos que muitas escolas públicas não possuem.

Isso implica que as condições favoráveis encontradas em “escolas de sucesso”, utilizadas como modelos, são impraticáveis para serem replicadas em toda a rede escolar sem mudanças estruturais significativas. Isso contraria a suposição neoliberal de que a competição entre escolas, por si só, teria o potencial de aprimorar o sistema educacional como um todo.

Uma análise mais minuciosa do contexto de implementação das escolas *charter* nos Estados Unidos possibilita uma crítica ao discurso pró-*charter* que está sendo propagado no Brasil como justificativa para a adoção de modelos similares. A competição entre escolas públicas por matrículas,

juntamente com a desburocratização¹² e a gestão privada, não apenas não assegura melhores resultados, mas também contribui para a precarização das escolas públicas convencionais e das condições de trabalho dos professores.

O alerta é crucial, visto que, apesar da escassez de evidências positivas, o movimento das escolas charter tem ganhado terreno, com governos subnacionais adotando modelos semelhantes. Embora o apelo pela escolha escolar não tenha a mesma relevância no Brasil, os responsáveis pela formulação desses programas frequentemente defendem a substituição das escolas públicas por charter como um meio eficaz de elevar os indicadores de desempenho educacional, especialmente o IDEB, sem abordar a falta de comprovação dessa afirmação nos locais onde as escolas charter foram implementadas.

Referências

- ADRIÃO, T. Escolas *charters* nos EUA: Contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28nEspeciala2014-P263a282>
- 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; Uberlândia: Navegando, 2018. 230 p.
- BLAZER, C. **Literatura review research comparing charter schools and traditional public schools**. Research Services Office of Assessment, Research, and Data Analysis Miami-Dade County Public Schools. 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536259.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BUDDE, R. **Education by Charter: Restructuring School Districts. Key to Long-Term Continuing Improvement in American Education**. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands. Massachusetts. 1988.
- CAMARGO, P. GOMES, S. *Charter schools: a atual política educacional aplicada na cidade de Chicago*. **Revista Mundo afora**. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, 2014.
- CARNOY, M.; JACOBSEN, R.; MISHEL, L.; ROTHSTEIN, R. **The Charter School Dust-Up: Examining the Evidence on Enrollment and Achievement**. Washington: Economic Policy Institute, 2005.
- CLARK, M. A., GLEASON, P., TUTTLE, C. C. e SILVERBERG, M. K. **Do Charter Schools Improve Student Achievement? Evidence from a National Randomized Study**. Princeton: Mathematica Policy Research. 2011.
- CORRÊA, L. F. S. OLIVEIRA, F. M. B. Escolas *charter*: política ou despolítica pública? O caso da cidade de Nova York. **Revista Mundo afora**. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, 2014.

¹² Leia-se: compras sem licitação, contratação de fornecedores diversos daqueles adotados na gestão pública e admissão de professores sem concurso público e estabilidade.

- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195-213, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200013>
- FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. Trad. de Luciana Carli. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- HOXBY, C. M. **Achievement in charter schools and regular public schools in the united states: understanding the differences**. Massachusetts: Harvard University And National Bureau of Economic Research. 2004. Disponível em: http://www.wacharterschools.org/learn/studies/HoxbyCharters_Dec2004.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.
- HUBBARD, L.; KULKARNI, R. Escolas charter: aprendendo com o passado, planejando para o futuro. In: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p.
- KAHLENBERG, R.; POTTER, H. Restoring Shanker's Vision for Charter Schools. **American Educator**, Washington, v. 38, n. 4, ago. 2014. Disponível em: <<https://www.aft.org/sites/default/files/kahlenberg.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- KLEES, S. J.; EDWARDS JR., B. Privatização da educação: experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 11-30, mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206002>
- KRAWCZYK, N. Brasil – Estados Unidos: a trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In: KRAWCZYK, N. (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. 230 p.
- NAZARETH, H. D. G. de. **Escolas charter no Brasil: soluções ou ameaças aos princípios do ensino?** Curitiba: Appris, 2022.
- NAZARETH, H. D. G. de. Mais do mesmo ou ameaças renovadas? Uma análise de recentes iniciativas brasileiras inspiradas nas escolas charter. **Paradigma**, [s. l.], v. 44, n. 5, p. 596-622, 2023. DOI: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p596-622.id1518>
- NAZARETH, H. D. G.; SANTOS, A. V. R. S.; PIRES, F. O. P. O. Charter schools e vouchers educacionais nos jornais: o subterfúgio do discurso da qualidade repercutido na mídia brasileira. **Entropia**, v. 8, n. 15, p. 142–172, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52765/entropia.v8i15.521>
- PETERSON, P. E. No, al shanker did not invent the charter school. **Blog Education Next**, Cambridge. 21 jul. 2010. Disponível em: <<https://www.educationnext.org/no-al-shanker-did-not-invent-the-charter-school/>>. Acesso em: 03 jul. 2018.
- RAVITCH, D. **Reign of error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools**. New York: Alfred A. Knopf. 2013a.
- RAVITCH, D. Test, From the Top Down. **The New York Times**, New York, 7 ago. 2013b. Disponível em: <https://www.nytimes.com/roomfordebate/2011/01/26/grading-the-education-president/tests-from-the-top-down..> Acesso em: 1 jan. 2018.
- RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-19, e-23211.028, 2024. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

SALOMÃO, G. C. P. V. **Avaliação escolar: tensões práticas e conceituais a partir das provas bimestrais da rede municipal do Rio de Janeiro**. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Aline Vitória Ramos da Silva; BRANDÃO, Andressa de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Escolas *Charter* e contratos de gestão na educação: propostas de privatização na política educacional brasileira. In: ARAUJO, Flavia; MORGAN, Karine; MOCARZEL, Marcelo; ADRIÃO, Theresa; ALMEIDA, Luana Costa (orgs.). **Educação na Região Sudeste: Conquistas históricas e retrocessos iminentes**. I. ed. eletrônica. Campinas-SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2024. p. 73.

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

SCHEMO, D. J. *Charter schools trail in results, u.s. data reveals*. **The New York Times**, New York, 17 ago. 2004. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2004/08/17/us/charter-schools-trail-in-results-us-data-reveals.html>. Acesso em: 1 jan. 2018.

Recebido: 01/04/2024
Aceito: 04/06/2024

Received: 04/01/2024
Accepted: 06/04/2024

Recibido: 01/04/2024
Aceptado: 04/06/2024

