XXVI ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI BRASÍLIA – DF

DIREITO ADMINISTRATIVO E GESTÃO PÚBLICA II

GUSTAVO ASSED FERREIRA

MARIA TEREZA FONSECA DIAS

JOSÉ SÉRGIO DA SILVA CRISTÓVAM

Copyright © 2017 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos.
Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet – PUC - RS
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim – UCAM
Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva – UFRN
Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP
Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba – UFSC
Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Representante Discente – Doutoranda Vivian de Almeida Gregori Torres – USP

Conselho Fiscal:
Prof. Msc. Caio Augusto Souza Lara – ESDH
Prof. Dr. José Querino Tavares Neto – UFG/PUC PR
Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches – UNINOVE
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva – UFS (suplente)
Prof. Dr. Fernando Antonio de Carvalho Dantas – UFG (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais – Ministro José Barroso Filho – IDP
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho – UPF
Educação Jurídica – Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED/ABEDi
Eventos – Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta – FUMEC
Prof. Dr. Jose Luiz Quadros de Magalhaes – UFMG
Profa. Dra. Monica Herman Salem Caggiano – USP
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo – UNIMAR
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr – UNICURITIBA
Comunicação – Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro – UNOESC

D597

Direito administrativo e gestão pública II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Gustavo Assed Ferreira;José Sérgio da Silva Cristóvam; Maria Tereza Fonseca Dias - Florianópolis: CONPEDI, 2017.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-404-4
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: Desigualdade e Desenvolvimento: O papel do Direito nas Políticas Públicas

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Administração. 3. Gestão. XXVI Encontro Nacional do CONPEDI (26. : 2017 : Brasília, DF).

CDU: 34

Conselho Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Direito
Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

XXVI ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI BRASÍLIA – DF

DIREITO ADMINISTRATIVO E GESTÃO PÚBLICA II

Apresentação

O Grupo de Trabalho "Direito Administrativo e Gestão Pública II", reunido no XXVI Encontro Nacional do CONPEDI em BRASÍLIA, reúne um conjunto de artigos de destacada qualidade acadêmica e induvidoso relevo prático, com estudos de mais de duas dezenas de pesquisadores de diversas regiões do país.

Afora o apuro intelectual dos artigos, ressaltamos que os comunicados científicos e as discussões trouxeram debates sobre as mais diversas temáticas do Direito Administrativo, envolvendo alunos de mestrado e doutorado, professores e profissionais, que apresentaram suas contribuições de forma respeitosa e sob o signo de uma perspectiva dialógica horizontal, democrática, aberta e plural. Os artigos ora publicados gravitam em torno das seguintes temáticas:

1. DIREITO ADMINISTRATIVO CONSTITUCIONAL: O DEVER DE PONDERAÇÃO PROPORCIONAL E A RELATIVIZAÇÃO DA SUPREMACIA DO INTERESSE PÚBLICO SOBRE O PRIVADO;

2. ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DIALÓGICA: OS CONSELHOS GESTORES COMO INSTRUMENTOS DE PARTICIPAÇÃO POPULAR;

3. DESENVOLVIMENTO E DESIGUALDADE: FUNÇÃO DO DIREITO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ANTE A EXISTÊNCIA DA CORRUPÇÃO NO BRASIL;

4. CONSOLIDAÇÃO DE VALORES ÉTICOS NAS EMPRESAS ESTATAIS E O COMBATE À CORRUPÇÃO: PRÁTICAS PARA EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIALMENTE RESPONSÁVEIS;

5. A DEFESA DA PROBIDADE ADMINISTRATIVA NO ORDENAMENTO JURÍDICO CONSTITUCIONAL;

6. A LEI DE IMPROBIDADE ADMINISTRATIVA (LEI Nº 8.429/92) E OS AGENTES POLÍTICOS: DIVERGÊNCIA JURISPRUDENCIAL ENTRE O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL E O SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA;

7. A NOVA GESTÃO PÚBLICA: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO NA ATUAL CONJUNTURA NACIONAL PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS;

8. ATIVISMO JUDICIAL E DIREITO À SAÚDE: A QUEBRA DOS PRINCÍPIOS SENSÍVEIS E ORGANIZATÓRIOS DO ESTADO BRASILEIRO;

9. A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS CHARTER NORTE-AMERICANAS COMO SUBSÍDIO PARA A PROPOSTA DE GESTÃO PRIVADA NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO;

10. A EXIGÊNCIA DE CERTIFICAÇÃO DE QUALIDADE NOS CERTAMES PÚBLICOS COMO OFENSA AO PRINCÍPIO DA LIVRE CONCORRÊNCIA;

11. A LEI 12.462/11 E O REGIME DIFERENCIADO DE CONTRATAÇÕES PÚBLICAS – RDC: UMA INOVAÇÃO DO PROCEDIMENTO LICITATÓRIO;

12. A RESPONSABILIZAÇÃO DO PARECERISTA JURÍDICO EM PROCESSOS LICITATÓRIOS EM RELAÇÃO À FASE INTERNA;

13. A RESPONSABILIDADE POR PARECERES EM LICITAÇÕES E A LIBERDADE PROFISSIONAL;

14. AS DIMENSÕES LIBERAIS E REPUBLICAS NA DESAPROPRIAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS INTERESSES PÚBLICOS E PRIVADOS;

15. A PREVENÇÃO AO DESVIO DE RECURSOS PÚBLICOS E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DAS AÇÕES REPRESSORAS: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE CONTROLE;

16. A EFETIVIDADE DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO COMO ÓRGÃO AUXILIAR DO CONTROLE SOCIAL;

17. OS LIMITES DA COMPETÊNCIA NORMATIVA DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ) FACE AOS SERVIÇOS NOTARIAIS E DE REGISTRO.

Como visto, trata-se de um conjunto de temáticas marcadas pela interdisciplinaridade e profunda contemporaneidade dos debates afetos à atividade administrativa e à gestão pública, inclusive com a potencial condição de apontar rumos para a pesquisa e o debate sobre as candentes discussões relacionadas ao Direito Administrativo na atualidade.

De nossa parte, sentimo-nos profundamente honrados em participarmos na Coordenação desse relevante Grupo de Trabalho, com o registro da satisfação em podermos debater com todos os autores e demais participantes do GT.

Parabéns ao CONPEDI, pela qualidade do evento e pela afetuosa acolhida em todo o período desse relevante momento de divulgação da pesquisa científica na área do Direito.

Esperamos que os leitores apreciem.

Fraternal abraço,

Brasília, julho de 2017.

Prof. Dr. José Sérgio da Silva Cristóvam – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profª. Drª. Maria Tereza Fonseca Dias – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) /Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC)

Prof. Dr. Gustavo Assed Ferreira – Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da USP

A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS CHARTER NORTE-AMERICANAS COMO SUBSÍDIO PARA A PROPOSTA DE GESTÃO PRIVADA NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO

THE EXPERIENCE OF NORTH-AMERICAN CHARTER SCHOOLS AS A SUBSIDY TO THE PROPOSAL OF PRIVATE MANAGEMENT IN THE BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION

Fábio Lúcio de Araújo Júnior [1]

Resumo

Tendo em vista a baixa qualidade da educação brasileira, muito tem sido proposto para a melhoria desse quadro. Uma das propostas é a gestão privada de escolas públicas. O presente artigo busca descrever e investigar os principais pontos do modelo norte-americano ("charter schools"). São buscados os aspectos de sucesso e também de insucesso a fim de se utilizar esta experiência no desenvolvimento do sistema que agora se quer implantar no Brasil. O presente estudo utilizou-se principalmente de fontes bibliográficas, do Brasil e dos Estados Unidos, e de pesquisas sobre educação da OCDE.

Palavras-chave: Educação pública, Charter schools, Organizações sociais, Brasil, Estados unidos

Abstract/Resumen/Résumé

In view of the low quality of Brazilian education, much has been proposed to improve this framework. One of the proposals is the private management of public schools. This article seeks to describe and investigate the main characteristics of the North-American model (charter schools). Strong and weak points are sought in order to explore and apply this experience in the development of the system under progress in Brazil. The present study used mainly bibliographical sources, from both Brazil and the United States, and research on education by OECD.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Public education, Charter schools, Social organizations, Brazil, United states

[1] Graduado em Direito pela USP (2006) e Especialista em Direito Processual Civil pela FADISP (2009). Advogado. Ex-Procurador do Município de Itumbiara-GO. Analista de Controle Externo no TCE-GO.

INTRODUÇÃO

O Brasil parece estar hoje diante de um impasse. Enquanto tem variado entre a sétima e a nona economias do mundo (com PIB de quase R$ 6 trilhões em 2015, de acordo com o IBGE), no território da educação, está ainda muito longe de chegar a um patamar semelhante. Para citar apenas o ensino superior, a Universidade de São Paulo, melhor colocada no país, alcança apenas a 138ª posição mundial, segundo ranking do *Center for World University Rankings* de 2016; ou 101ª-150ª, segundo o *Academic Ranking of World Universities* (Ranking de Xangai) de 2016. Assim, a educação brasileira é sem dúvida um dos principais gargalos para a melhoria social do País.

Muito se tem discutido sobre meios de alavancar a qualidade do ensino público brasileiro, e sempre surgem ideias no sentido de uma maior abertura ao capital privado. Nesse cenário, aparece o debate sobre a introdução de escolas com gestão privada subsidiada com dinheiro público.

Como medida concreta, no ano de 2016, o Estado de Goiás deu início ao chamamento público para a entrega de algumas escolas públicas na cidade de Anápolis e entorno para entidades privadas. Sem que houvesse lei prévia no Estado a regular a questão, o edital tratou em primeiro nível normativo de todo o tema.

O processo acendeu polêmica entre os principais setores envolvidos, como professores, estudantes, sindicatos e setor público, e também gerou debates na sociedade. Em que pesem os protestos de estudantes ocorridos e as medidas judiciais contra o novo modelo os procedimentos para sua efetivação continuam avançando. Apesar de o chamamento lançado no primeiro semestre de 2016 ter acabado com nenhuma das entidades interessadas considerada apta a assumir a função, um segundo foi lançado no semestre seguinte.

O modelo ora proposto já é uma realidade em alguns países, dentre estes os Estados Unidos, que desde a década de 1990 viu um grande crescimento de suas *charter schools*. Tendo em vista a experiência americana de cerca de 25 anos, seu estudo torna-se uma fonte inestimável para a proposta brasileira (ou, pelo menos, goiana) de seguir pelo mesmo caminho, permitindo-se evitar erros cometidos e avançar para práticas de maior eficácia.

Este estudo, por conseguinte, visa adentrar na realidade do que já é feito na educação norte-americana para que se possa extrair subsídios com fins de melhor embasar o que é proposto hoje neste tema por aqui. A diferença de sistemas jurídicos e de instituições desde o início impunha uma grande dificuldade nesta pesquisa, mas isto não nos desanimou a estudar os dados disponíveis. A pesquisa baseou-se em estudo bibliográfico, com consulta a artigos e

livros sobre o tema, principalmente em língua inglesa, e acesso por meio da internet a dados disponíveis de instituições americanas dedicadas à pesquisa.

1. CUSTO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

A educação pública no Brasil tem níveis de qualidade que deixam muito a desejar em comparação com outros países de posição econômica próxima. Ainda são necessários muitos esforços para se permitir um salto de qualidade neste setor. Com efeito, não se trata apenas de investimento de verbas e fundos na educação. O ganho de eficiência envolve um conjunto muito maior de parâmetros, controles de qualidade, construção de políticas públicas, definição de prioridades, esforços a longo prazo, entre outras medidas, sem as quais o investimento financeiro pouco pode garantir.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no seu relatório *Education at a glance*, edição de 2015, o gasto público do Brasil em 2012 em instituições de educação do ensino básico ao ensino superior chegou a 5,6% do PIB.[1] Mesmo sendo a OCDE uma organização que reúne principalmente países desenvolvidos, a taxa brasileira é superior à média dos países presentes no estudo (4,7%), equivalendo ao quinto maior gasto deste tipo entre todos os países membros e parceiros da OCDE que disponibilizam esses dados.

Deve-se fazer a ressalva de que o gasto público em instituições de educação superior brasileiras, como percentual do gasto público total, aumentou 49% entre 2005 e 2012, acima, portanto, do aumento médio da OCDE (de 33%). O aumento foi ainda mais acentuado em instituições de ensino fundamental e médio. A proporção de gasto público nesses níveis aumentou 82% no mesmo período, o maior aumento entre todos os países e parceiros da OCDE com dados disponíveis.

Por outro lado, esse mesmo gasto, analisado em proporção ao número de alunos da rede pública, é baixo quando comparado a outros países. Segundo a mesma fonte de dados, combinados, o gasto público anual por aluno no Brasil, medido da educação básica à superior, é de 3.441 dólares americanos, isto é, 5.876 dólares a menos que a média OCDE.

Pode-se ter uma ideia do impacto direto que tem a educação sobre os ganhos decorrentes do trabalho no Brasil, comparando-se a renda dos indivíduos com educação de terceiro grau à do restante da população. O ganho relativo do grupo com educação superior na sociedade brasileira é muito alto, comparado a outros países, ao mesmo tempo em que

[1] Fonte: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en>. Acesso: 22 ago. 2016.

representa um estrato populacional muito restrito, o que revela a grande importância de uma educação pública de qualidade, como sendo um dos caminhos de possibilidade para a população de baixa renda acessar níveis mais bem remunerados do mercado de trabalho.

No gráfico abaixo, mostra-se a importância isolada do título acadêmico sobre a renda do indivíduo.

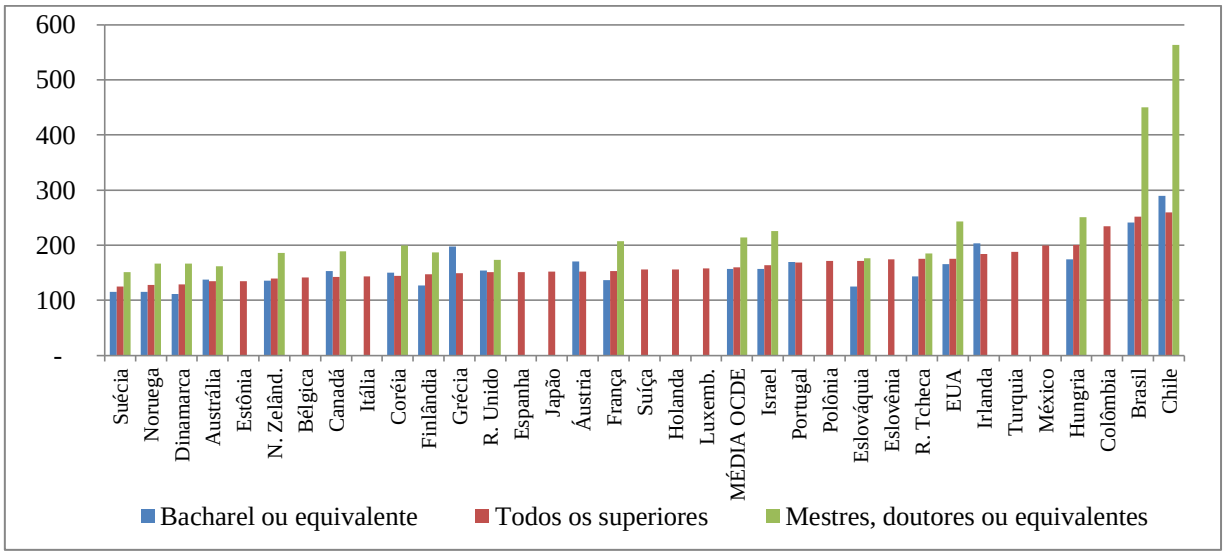

Gráfico 1. Ganhos relativos de trabalhadores com nível superior, por grau de titulação (2013). Pesquisa com população de 25-64 anos com renda proveniente do emprego; renda média de trabalhadores com ensino médio = 100. (Fonte: OCDE, *Education at a glance 2015*)

A renda média da população brasileira com ensino superior corresponde a 141% a mais que a renda daqueles com ensino médio (o que é mais que o dobro da média da OCDE, de 57%). Isolando-se os portadores de título de mestre ou superior, a renda sobe para cerca de 350% a mais que a dos que só possuem ensino médio. Dos países que figuram na pesquisa, apenas o Chile tem uma diferença maior.

Colocando-se em perspectiva ao mesmo tempo a renda da população com título de educação superior e seu percentual como estrato da população, pode-se comparar mais facilmente a posição do país no cenário internacional, e sua distância da média dos países analisados, conforme gráfico abaixo.

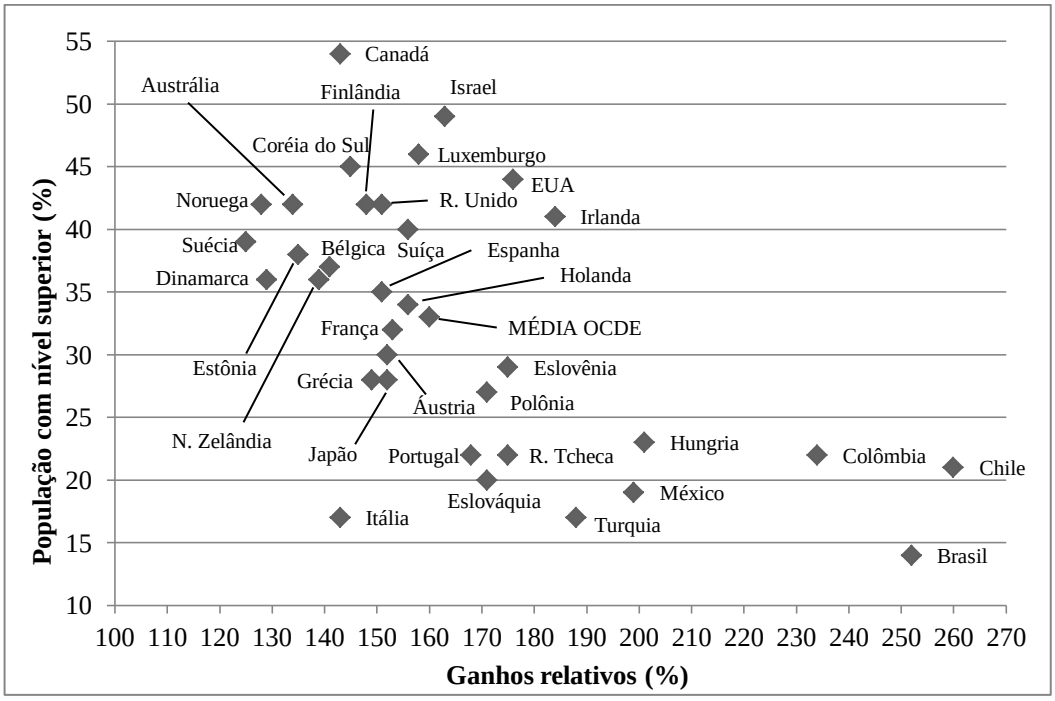

Gráfico 2. Ganhos relativos de trabalhadores com nível superior e sua porcentagem na população (2013). Ganhos dos trabalhadores com nível médio = 100. (Fonte: OCDE, *Education at a glance 2015*)

Em meio a esse quadro, cabe a comparação da performance dos estudantes brasileiros em relação aos de outros países. Segundo a OCDE, de acordo com os resultados do seu teste "PISA" (Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes), a qualidade da educação no Brasil está entre as mais baixas dos países que foram avaliados.[2]

De acordo com os últimos resultados, divulgados em dezembro de 2016, participaram da avaliação educacional 70 países, dos quais 35 são membros da OCDE, e os outros 35, países ou economias parceiras. Os resultados são mostrados nos gráficos abaixo.

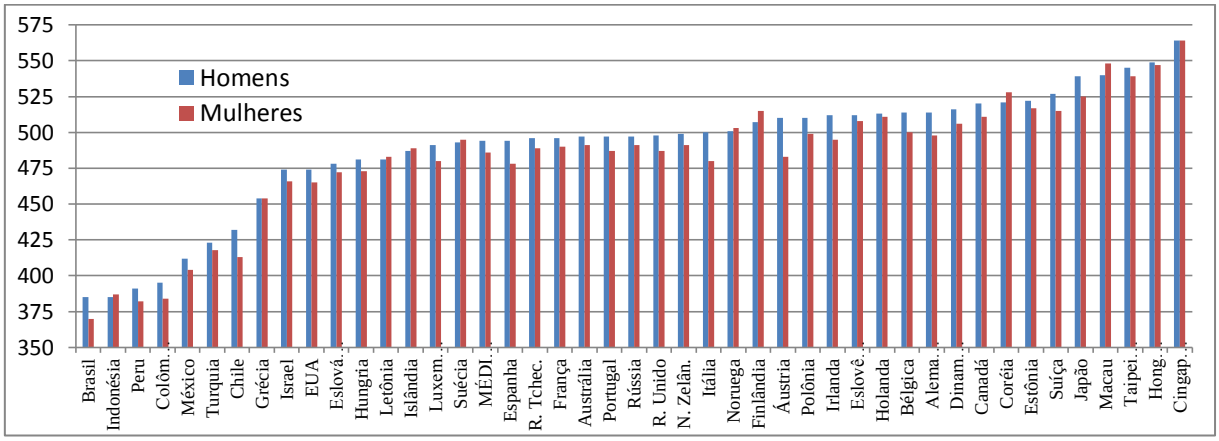

Gráfico 3. Performance média dos alunos em matemática. (Fonte: OCDE, Pisa 2015)

[2] Fonte: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>. Acesso: 09 jan. 2017.

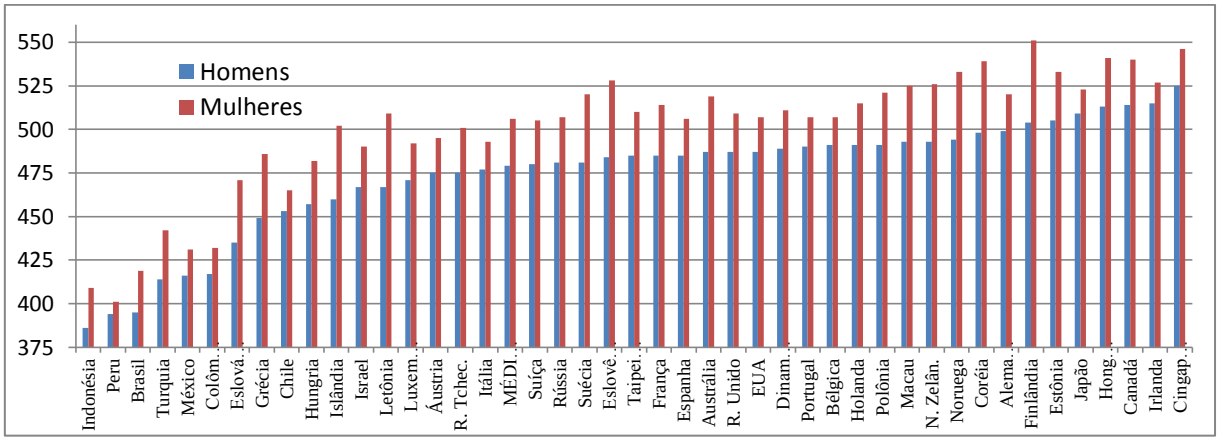

Gráfico 4. Performance média dos alunos em leitura. (Fonte: OCDE, Pisa 2015)

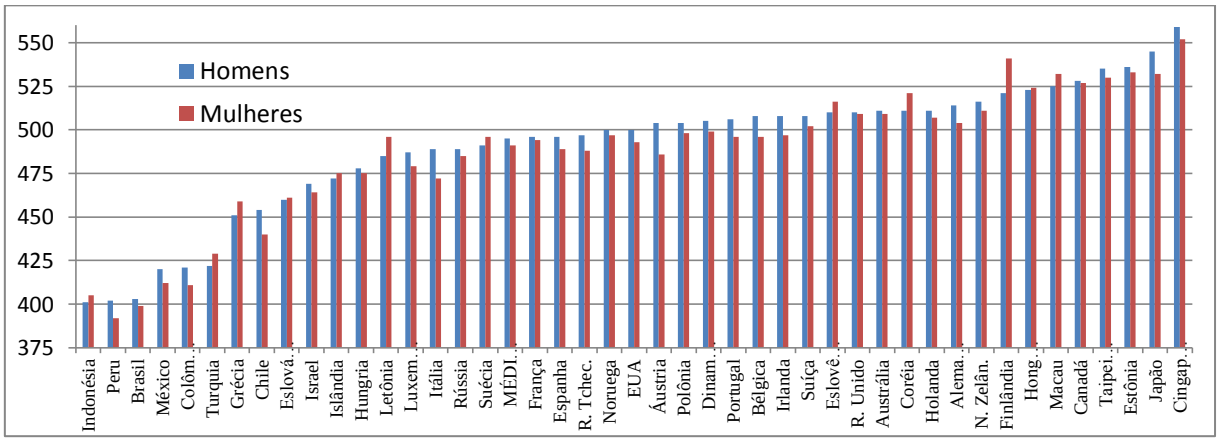

Gráfico 5. Performance média dos alunos em ciências. (Fonte: OCDE, Pisa 2015)

Apesar de os gráficos acima, retirados da OCDE, não mostrarem o resultado de todos os países divulgados, é possível ver a distância que os resultados do Brasil estão da média da OCDE e dos países que mais pontuam. Em leitura, disciplina em que o Brasil pontuou melhor, o país ficou em 59º lugar dos 70 países e territórios pesquisados. Ficou na frente de: Albânia, Qatar, Geórgia, Peru, Indonésia, Tunísia, República Dominicana, Macedônia, Argélia, Líbano e Kosovo. Em ciências, o Brasil ficou em 63º lugar, na frente de: Peru, Líbano, Tunísia, Macedônia, Kosovo, Argélia e República Dominicana. Em matemática, o Brasil ficou em 65º lugar, na frente apenas de: Macedônia, Tunísia, Kosovo, Argélia e República Dominicana.

Vale a pena mencionar ainda que o Brasil apresenta uma das maiores diferenças de salário baseada em gênero dos países pesquisados pela OCDE. Novamente de acordo com sua publicação *Education at a glance 2015*, mulheres com educação de nível superior ganham apenas 62% do que ganham os homens com a mesma formação. A média da OCDE é de 73%. Enquanto 72% de homens com ensino superior ganham mais que duas vezes a média de renda nacional, apenas 51% das mulheres com ensino superior obtêm esse ganho.

De acordo com a mesma publicação, o Brasil é um dos poucos países onde a taxa de desemprego é menor para pessoas com formação mais baixa. A taxa de desemprego dos adultos com nível inferior ao ensino secundário em 2012 foi de 4,1%, enquanto para os que tinham um ensino secundário ou pós-secundário (mas não tinham ensino superior), foi de 5,1%. Os adultos com educação superior, no entanto, apresentam a menor taxa de desemprego, com 2,9%.

2. GESTÃO PRIVADA DO ENSINO PÚBLICO: AS "CHARTER SCHOOLS"

Dentro do quadro de propostas para a melhora da situação da educação pública brasileira, muitas passam por alguma forma de maior introdução de agentes privados, havendo diferentes graus, formas e alcances propostos. Muitas dessas propostas que são novidade aqui (pelo menos no campo prático) já têm experiências em outros países.

Podem ser citados como talvez os três principais modelos de "privatização" da educação pública: os "vouchers", as escolas *charter* e as EMOs – *Educational Management Organization*. (Adrião 2014, p. 272). Pela grande introdução desse tipo de gestão da educação pública, os Estados Unidos acabaram se tornando um modelo para outros países nesse campo.

Os *vouchers*, como são conhecidos nos Estados Unidos, equivalem à proposta de que o Estado subsidie o ensino de estudantes em alguma escola privada existente, cuja escolha é do aluno. De acordo com o *National Conference of State Legislatures*[3], com base em dados de novembro de 2016, 14 Estados mais o Distrito de Colúmbia adotam-na. Cada Estado regula os requisitos de prioridade para concessão dos *vouchers*, sendo estes principalmente: famílias de baixa renda, estudantes de escolas classificadas como de má qualidade e estudantes residentes em áreas rurais.

As EMOs são entidades com fins lucrativos que oferecem serviços de gerenciamento a escolas *charter*. Podem gerenciá-las diretamente, onde é permitido, ou oferecerem seus serviços para os administradores das escolas, cobrando deles uma retribuição financeira. Normalmente esses serviços se iniciam desde o momento em que uma entidade solicitante manifesta interesse em criar uma escola *charter*, podendo as EMOs neste momento estabelecer com esta um contrato que envolve serviços como: localização de um imóvel adequado para o estabelecimento, compra de livros didáticos, contratação de professores e funcionários, etc.

Atualmente a maior EMO com atuação nos Estados Unidos é a "EdisonLearning", antes conhecida como "Edison Schools". Em 1999, seu fundador, Chris Whittle, declarou

[3] Fonte: <http://www.ncsl.org/research/education/school-choice-vouchers.aspx>. Acesso: 24 jan. 2017.

acumular em torno de US$ 300.000 por ano, receber um milhão de dólares por outros serviços e ter opções de ações na companhia de US$ 32 milhões, tendo sua participação na propriedade da companhia avaliada em cerca de US$ 200 milhões (Klees & Edwards 2015, p. 22). Em 2003, ela operava mais de 130 escolas *charter* envolvendo cerca de 57 mil estudantes, passando em 2013 a gerir 391 escolas, incluindo as parcerias no Reino Unido (Adrião 2014, p. 273).

As *charter schools* (escolas "charter") são escolas geridas por entes privados que operam com base em um contrato ("charter") estabelecido entre a escola e o órgão público autorizador. O contrato concede a essas escolas variável autonomia operacional (como, por exemplo, em matéria de currículo, pessoal e orçamento), para a persecução de objetivos educacionais específicos.

Segundo Theresa Adrião (2014, p. 271):

> Os graus de independência são variáveis e as equipes gestoras ou proprietárias dessas escolas podem ser fortemente responsabilizadas (em alguns casos tendo suas licenças para funcionamento cassadas) quando o desempenho previsto e/ou as metas determinadas pelo distrito deixam de ser cumpridas. Estas escolas estão abertas a todas as crianças e a seleção de seus alunos dá-se geralmente por sorteio.

De acordo com o *National Charter School Resource Center* dos Estados Unidos[4], o movimento da escola *charter* teve raízes em uma série de outras ideias de reforma educacional, desde escolas alternativas a gestão com base local, escolas "magnet", escolha de escolas públicas, privatização e empoderamento comunitário-parental. O termo "charter" ("contrato", "licença", "alvará") provavelmente se originou na década de 1970, quando um educador da Nova Inglaterra, Ray Budde, sugeriu que pequenos grupos de professores recebessem contratos ou "cartas" dos conselhos escolares locais para explorar novas abordagens. Albert Shanker, ex-presidente da Federação Americana de Professores, espalhou a ideia, sugerindo que os conselhos locais poderiam conceder por contrato uma escola inteira com a aprovação da União e do professor para servir como laboratórios para ideias que poderiam então se expandir.

O crescimento das escolas *charter* na década de 1990 foi vertiginoso nos Estados Unidos. De acordo com Renzulli e Roscigno (2005, pp. 344-345), no ano de 1990 nenhum Estado americano tinha legislação que regulasse a fundação delas. No entanto, no final da

[4] Fonte: <http://www.charterschoolcenter.org/what-is-a-charter-school>. Acesso: 13 dez. 2016.

década, 37 Estados haviam aprovado legislação sobre escolas *charter* e cerca de 2.000 delas haviam sido criadas.

Em 1991, o Estado de Minnesota aprovou a primeira lei de escola *charter*, e a Califórnia veio em seguida, em 1992. Já em 1995, 19 Estados tinham assinado leis permitindo a criação de escolas *charter*. Finalmente, em 2015 esse número saltou para 42 Estados, além de Porto Rico e do Distrito de Colúmbia. Atualmente, segundo a organização interestadual *Education Commission of the States*, apenas 7 Estados restam sem legislação que regule a criação de escolas *charter*: Montana, Dakota do Sul, Dakota do Norte, Nebraska, Kentucky, Vermont e Virgínia Ocidental.[5]

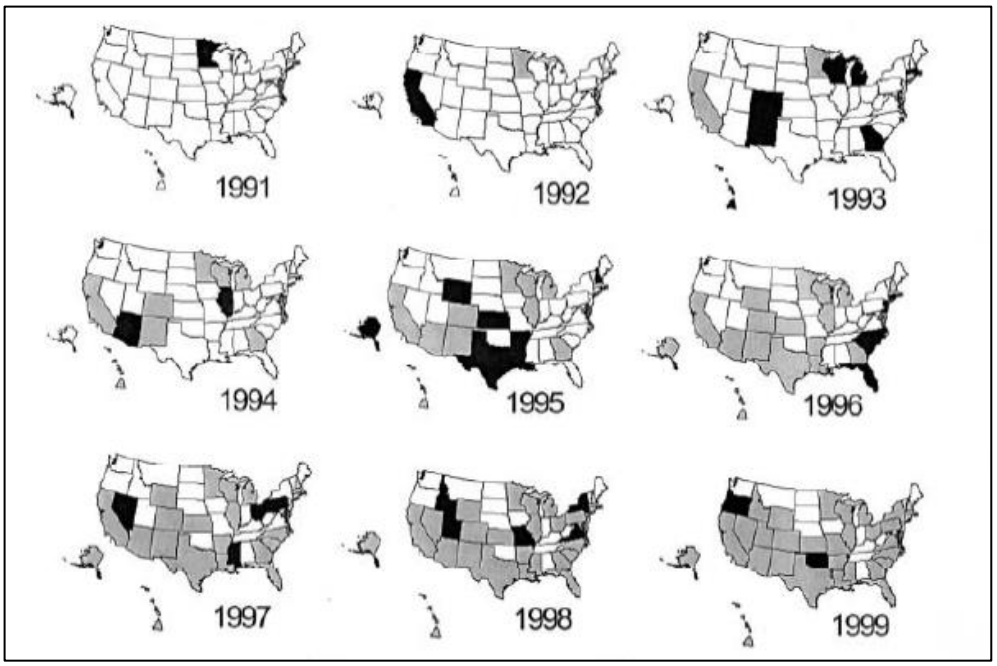

Figura 1. Aprovação de lei sobre escolas *charter* nos Estados dos EUA. Legenda – branco: sem legislação; preto: adoção no ano de referência; cinza: adoção em anos anteriores. (Fonte: Renzulli e Roscigno 2005)

Em seu discurso de 1997 sobre o Estado da União, o Presidente Clinton sugeriu a criação de 3.000 escolas *charter* até o ano 2002.

De acordo com Adrião (2014, p. 274), conforme informações coletadas junto ao Centro para a Reforma da Educação, entre 2002 e 2003, havia 2.695 escolas *charter* em funcionamento nos Estados Unidos atuando em 36 Estados e na capital federal, com 684.495 estudantes; em 2010, o número, coletado junto ao *National Alliance for Public Charter Schools*, era de 4.741 escolas *charter* distribuídas agora em 40 Estados americanos, além do Distrito de Colúmbia, sendo que no ano letivo de 2009-2010, dados coletados junto a essas escolas indicavam que 604 eram geridas por EMOs.

[5] Fonte: < http://ecs.force.com/mbdata/mbquestNB2?rep=CS1501>. Acesso: 16 jan. 2017.

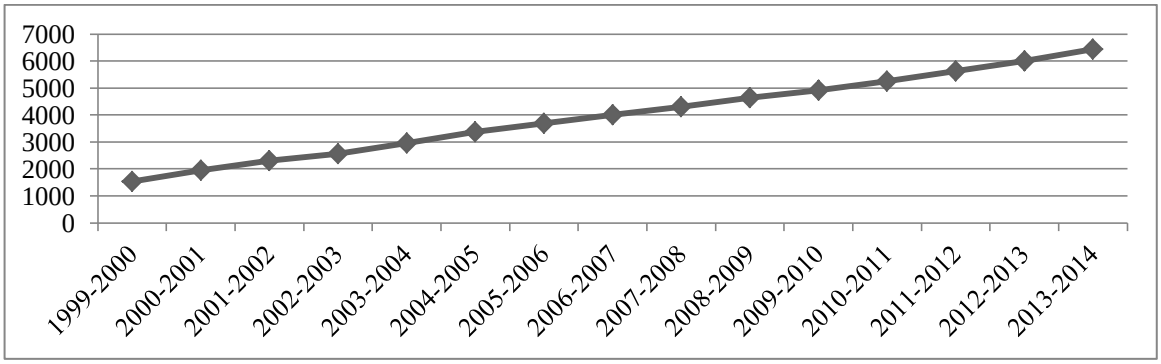

Gráfico 6. Crescimento do número de escolas charter existentes nos EUA, de 1999 a 2014. (Fonte: *National Alliance for Public Charter Schools*, EUA)

Em 2002, o Presidente Bush pediu US$ 200 milhões para apoiar as escolas *charter*. Desde 1994, o Departamento de Educação dos Estados Unidos tem concedido subsídios para apoiar os esforços dos Estados em prol das escolas *charter*. Desde as primeiras concessões do Programa de Escolas Charter em 1994, o governo federal, através do Departamento de Educação, gastou quase US$ 4 bilhões em apoio a essas escolas. Esses fundos foram em sua maioria dirigidos para agências de educação estaduais que, em seguida, os repassa para as escolas *charter*. As despesas de inicialização em particular são financiadas por esses fundos.

A proposta de orçamento do Presidente Obama para o ano fiscal de 2016 incluiu US$ 375 milhões destinados a escolas *charter*. Isto representa um aumento de quase 50% no financiamento típico a esse tipo de escolas durante sua administração. Além disso, as tentativas do Congresso para reescrever a política "*no child left behind*" (aprovada por lei em 2002 sob o governo de George W. Bush e que deu prioridade ao sistema de escolha de escolas), também aumentaram a quantidade de financiamentos para as escolas *charter*.

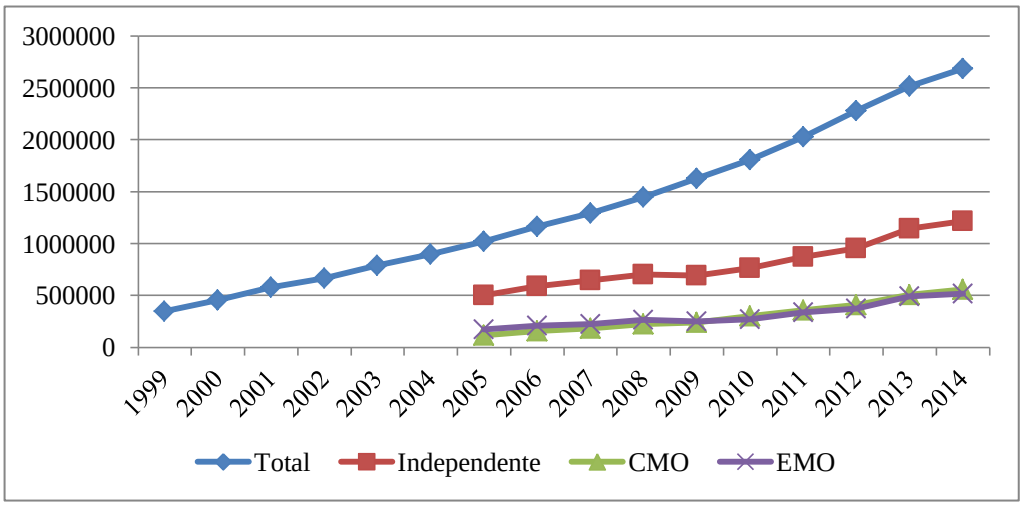

Gráfico 7. Número de alunos matriculados em escolas *charter* nos EUA, por modalidade. (Fonte: *National Alliance for Public Charter Schools*, EUA)

Novamente de acordo com o *National Alliance for Public Charter Schools* dos Estados Unidos, o crescimento médio de escolas *charter* naquele país foi de 6% entre os anos de 2009 e 2014. No ano letivo de 2013-2014, havia 6.440 dessas escolas nos EUA, para 89.775 escolas tradicionais. Ou seja, aproximadamente 6,7% das escolas eram escolas *charter*.[6]

No Brasil, até onde conseguimos pesquisar, encontramos poucos exemplos na literatura e em periódicos de adoção de modelos administrativos que se assemelhem às escolas *charter* americanas, tendo inclusive o Governo de Goiás declarado que será o pioneiro na implantação no Brasil deste modelo, através de chamamento de organizações sociais para gerenciamento das escolas que já começou.

3. ESTRUTURA E GESTÃO

Há uma grande variedade de tipos de escolas *charter*. Segundo o *National Charter School Resource Center*, elas podem ser especializadas, seja no que se refere ao seu foco programático (ex. "academias STEM")[7] ou, ainda, ao público atendido (ex. alunos de evasão escolar), embora muitas simplesmente atendam o mesmo público de alunos de uma escola tradicional com uma abordagem acadêmica distinta.

Há escolas *charter* urbanas e rurais. Algumas delas operam como escolas de bairro. Tal se dá quando escolas tradicionais são convertidas em escolas *charter*. Ainda é possível a colaboração entre essas escolas e o distrito, modelo em que geralmente a escola *charter* é aberta dentro da escola tradicional, no mesmo edifício.

Existem até mesmo escolas *charter* "*on-line*" ("*cyber/virtual charter schools*"), que fornecem oportunidades de aprendizagem à distância. Segundo a *Education Commission of the States*, dos 43 Estados americanos com legislação sobre as escolas *charter*, 24 preveem explicitamente a possibilidade desta modalidade de ensino.[8]

O período de autorização de funcionamento de uma escola *charter* varia de acordo com a legislação de cada Estado, geralmente prevendo a lei de 4 a 10 anos por termo, sendo, no final desse período, avaliada sua renovação. Quanto aos agentes habilitados a formular uma proposta perante a entidade autorizadora para a criação de uma escola *charter*, normalmente nas leis estaduais são permitidos: pais, líderes comunitários, empreendedores sociais, empresários, professores, distritos escolares e municipalidades.

[6] Fonte: <http://dashboard2.publiccharters.org/National/>. Acesso: 04 fev. 2017.
[7] Escola voltada ao ensino de conteúdos ligados a ciências, tecnologia, engenharia e matemática (sigla das iniciais em inglês).
[8] Fonte: <http://ecs.force.com/mbdata/mbquestNB2?rep=CS1530>. Acesso em: 16 jan. 2017.

Existem ainda "organizações de gerenciamento de *charters*" (CMOs), que são organizações geralmente com fins não lucrativos (estando aqui sua principal diferença com as EMOs) que se associam a escolas que atuam individualmente ou grupos de escolas para prestar serviços de gestão. Os serviços oferecidos pelas CMOs geralmente incluem: desenvolvimento de currículo, desenvolvimento de avaliação, desenvolvimento profissional, implementação de sistemas, recrutamento de professores, serviços de instalações e esforços para assegurar a competência da matéria.

São exemplos de CMOs as entidades: "*Kipp*", "*Basis*" e "*Uncommon Schools*".[9] Os maiores CMOs são muitas vezes os principais agentes de âmbito nacional, estimulando a abertura de mais escolas *charter* e a aprovação de leis favoráveis ao modelo. Entretanto, a maioria das escolas *charter* não são associadas a CMOs; são independentes ou unidas em redes pequenas dentro de seu próprio Estado.

4. FINANCIAMENTO

As escolas *charter* não cobram mensalidades de seus alunos. O financiamento de suas atividades vem de fundos públicos, normalmente de acordo com os graus de matrícula, sendo recompensadas com base no número de alunos. A forma do repasse público aos gestores dessas escolas, bem como a fórmula de cálculo dos valores, varia de Estado para Estado.

Na Califórnia, de acordo com a *California Charter Schools Association*,[10] as escolas de distrito tradicionais e as escolas *charter* são financiadas por uma fórmula específica, chamada LCFF ("local control funding formula"), que aloca recursos de impostos estaduais e locais para agências de educação pública com base no número de alunos em cada série.

Existe, ainda, um financiamento adicional no Estado que é fornecido tendo em vista estudantes com maiores necessidades, tais como alunos de baixa renda e estudantes de inglês. Interessante notar que, neste caso, o financiamento público geralmente "segue" o estudante, sendo direcionado à escola que os pais escolhem para seu filho, seja ela uma escola *charter* ou uma escola de distrito tradicional.

No Estado de Nova York, é possível acessar a regulação sobre escolas *charter* constante da Compilação "NYCRR" (Códigos, Regras e Regulações de Nova York), editada

[9] Segundo informações disponíveis nos sites das próprias organizações, a *Uncommon Schools* está presente em 49 escolas, a *Kipp*, em 200, e a *Basis*, em 21. Consulta em 27 de março de 2017.
[10] Fonte: <http://www.ccsa.org/understanding/faqs/>. Acesso em: 20 mar. 2017.

pela Divisão de Regras Administrativas do Departamento de Estado. Aí estão contidas, dentre outras, regras para o financiamento de escolas *charter*.[11]

Estabelece-se aí que a obrigação financeira do distrito escolar por estudante residente matriculado em uma escola *charter* deve ser igual à soma: (i) do produto da despesa ajustada do distrito escolar por aluno e a matrícula em curso do aluno na escola *charter*; e (ii) dos montantes dos subsídios estaduais e federais, se houver, que possam ser atribuídos a esse aluno (destinados para portadores de necessidades especiais), ou o montante estabelecido segundo um acordo entre a escola *charter* e a entidade *charter* conforme previsto no contrato de autorização da escola.

É previsto que a obrigação anual total devida a uma escola *charter* por um distrito escolar público será a soma das obrigações financeiras anuais para todos os estudantes residentes matriculados em qualquer momento durante aquele ano escolar na escola *charter*. Os distritos escolares devem incluir a inscrição de estudantes residentes que frequentam as escolas *charter* na matrícula, na frequência e, se for caso disso, no número de alunos com deficiência informado ao órgão para efeitos de pedido de auxílio estatal.

É interessante notar ainda que no mesmo regulamento são estabelecidas, inclusive, as datas em que esses repasses são devidos pelo distrito escolar às escolas *charter*. Sendo o ano letivo nos Estados Unidos iniciado em agosto ou setembro de um ano e indo até maio, junho ou julho do ano seguinte, os repasses são previstos para acompanhar esse período. Os pagamentos devem ser feitos em seis partes iguais do valor anual total. O primeiro deve ser repassado até o início de julho, e assim sucessivamente, a cada dois meses, até finalizar em maio do ano seguinte. Se o distrito escolar não cumprir a obrigação financeira, a escola *charter* deve notificar o Comissário de Educação até 31 de maio do ano letivo no qual os pagamentos eram devidos.

5. "ACCOUNTABILITY"

Cada um dos estatutos estaduais que permitem escolas *charter* é único, mas compartilham algumas características comuns.

Cada estatuto estabelece quais entidades servem como "órgãos autorizadores" para a criação dessas escolas. Tais órgãos podem ser agências estaduais de educação, distritos escolares locais, instituições de ensino superior, entidades governamentais fora da área da educação, organizações sem fins lucrativos, ou ainda outras entidades designadas. Poucos

[11] Título 8 (Departamento de Educação), Capítulo II (Regulações do Comissário), Sub-capítulo E (Educação elementar e secundária), § 119.1. Versão atualizada até 20 abr. 2017, disponível em: <https://govt.westlaw.com/nycrr/index?__lrTS=20170524194944788&transitionType=Default&contextData=(sc.Default)>, acesso em: 20 mai. 2017.

Estados, como a Carolina do Norte, permitem somente que o Conselho Estadual de Educação autorize as escolas *charter*. Os órgãos autorizadores ainda supervisionam as escolas autorizadas durante todo o seu período de funcionamento.

De acordo com o relatório de 2015 da *National Association of Charter School Authorizers*,[12] havia, no ano letivo de 2014-2015, 107 grandes autorizadores nos Estados Unidos (responsáveis pela supervisão de 10 ou mais escolas). Esse grupo responde por aproximadamente 10% de todos os órgãos autorizadores, mas supervisionam 65% de todas as escolas *charter*, sendo que 9 deles supervisionam mais de 100 escolas cada. Neste grupo, a taxa de aprovação das solicitações de criação de escolas tem tendência de aumento desde 2012-2013, conforme gráfico abaixo.

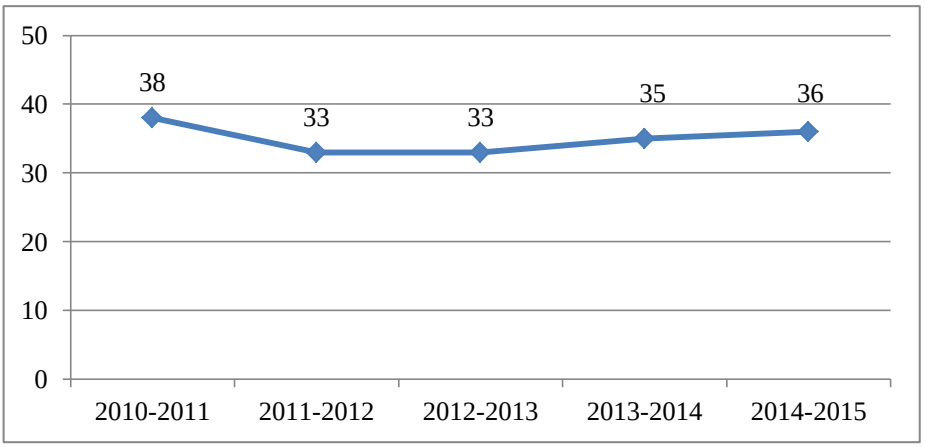

Gráfico 8. Taxa de aprovação de solicitações para criação de escolas *charter* perante grandes autorizadores. (Fonte: *National Association of Charter School Authorizers*, EUA)

Os contratos de desempenho com os órgãos autorizadores estabelecem o modo de funcionamento de uma escola *charter*. Normalmente preveem-se aí questões como metas acadêmicas e modo de avaliação do desempenho dos alunos em nível estadual.

Segundo o *National Charter School Resource Center*, o modelo mais comum de governança de conselhos escolares pode ser pensado como uma espécie de combinação entre os conselhos de educação do distrito escolar e os conselhos sem fins lucrativos. Em quase todos os Estados, escolas *charter* são obrigadas a não ter fins lucrativos e respeitar as leis de registro aberto durante as reuniões da diretoria.

O próprio requerente deve fornecer informações detalhadas sobre as escolas pretendidas, população estudantil, estrutura de governança, prestação de contas, orçamento e outros elementos necessários para estabelecer e operar uma escola pública.

[12] Fonte: <http://www.qualitycharters.org/research-policies/archive/state-of-charter-authorizing-2015/>. Acesso em: 7 mar. 2017.

De acordo com a *Education Commission of the States*, dos 43 estados que têm legislação que autoriza as escolas *charter*, pelo menos 30, além do Distrito de Colúmbia, exigem que essas escolas produzam um relatório anual.[13] Alguns exemplos de informações exigidas podem ser: progresso da escola em direção aos objetivos estabelecidos no seu contrato de autorização, dados da performance educacional dos alunos, inovações surgidas na escola, composição racial e étnica dos estudantes e esforços tomados para aumentar a diversidade racial e étnica da escola. Muitos Estados, além deste relatório, impõem uma auditoria financeira anual nas escolas.

Além disso, em 13 Estados, mais o Distrito de Colúmbia, são estabelecidos critérios mínimos de performance para as escolas *charter*, abaixo dos quais o órgão autorizador deve ordenar seu fechamento de forma automática.[14]

Interessante também que, ainda de acordo com a mesma instituição, em 15 Estados são previstas sanções para os próprios órgãos autorizadores. A mais comum é a sanção de revogação da sua competência como um agente autorizador de escolas *charter*.[15]

6. LIMITES NUMÉRICOS ("CAPS")

Apesar de todo crescimento que houve das escolas *charter* nos Estados Unidos, vale a pena notar que vários Estados norte-americanos limitaram legalmente o número de escolas que podem ser autorizadas a funcionar. O objetivo é manter a qualidade do ensino, de modo a tentar evitar que os órgãos autorizadores aprovem a instalação de escolas sem uma avaliação aprofundada sobre sua viabilidade e a capacidade da entidade solicitante.

Segundo o *National Alliance for Public Charter Schools*, ao menos 21 Estados americanos, incluindo o Distrito de Colúmbia, impõem algum limite-teto ("cap") para a autorização de escolas *charter*.[16]

As imposições nas regulações dos Estados que limitam essa expansão podem se dar segundo os seguintes critérios: o número de escolas no Estado; o número de novas escolas que podem ser autorizadas num determinado período de tempo; o número de escolas supervisionadas por cada agente autorizador estadual; o número de estudantes nas escolas; ou outras restrições, ex.: geográficas (ex. por distrito), por nível de performance ou por nível de financiamento.

[13] Fonte: <http://ecs.force.com/mbdata/mbquestNB2?rep=CS1511>. Acesso em: 16 jan. 2017.
[14] Fonte: <http://ecs.force.com/mbdata/mbquestNB2?rep=CS1515>. Acesso em: 16 jan. 2017.
[15] Fonte: <http://ecs.force.com/mbdata/mbquestNB2?rep=CS1517>. Acesso em: 16 jan. 2017.
[16] Fonte: < http://www.publiccharters.org/law-database/caps/>. Acesso em: 13 fev. 2017.

É o caso do Estado de Nova York. Aí existem dois órgãos com competência para autorizar a criação de escolas *charter*: o Conselho de Regentes do Estado de Nova York e o Conselho de Administradores da Universidade estadual de Nova York. Ambos só podem conceder *charters* enquanto o número não exceder os dois subtetos estabelecidos para o número de escolas: um para a cidade de Nova York, e outro para o restante do Estado.

Esta limitação iniciou-se em 1998, por lei que impôs o limite de 100 escolas *charter* no Estado, divididas igualmente entre os dois órgãos autorizadores competentes. O Estado teve os limites aumentados em 2007, para 200, e em 2010, para 460 escolas *charter*.

De acordo com o Departamento de Educação do Estado de Nova York, do limite de 460, existe um número de 146 restantes para serem autorizadas, mais 22 que podem ser reeditadas, resultando em um saldo total de 168.[17]

Segundo dados de novembro de 2016 da organização *New York City Charter School Center*, o limite-teto específico para a cidade de Nova York é de 275 escolas *charter*, havendo 216 em operação e 29 aprovadas. Restavam, assim, apenas 30 para atingir o limite estabelecido. Recentemente, o governador Andrew Cuomo tem sugerido a abolição desses limites no Estado, proposta que é combatida pelo prefeito de Nova York, Bill de Blasio.

7. CASOS DE INSUCESSO

Apesar do grande crescimento que as escolas *charter* tiveram nos Estados Unidos desde sua introdução na década de 1990, e do apoio apaixonado com que contaram, por parte desde políticos até a grande imprensa americana, apontam-se também casos de insucesso.

Um desses casos é o do Estado de Michigan. Segundo reportagem do *New York Times* de 2016, o Estado ampliou grandemente a competição para a instalação de escolas *charter*. Foram previstos pela lei mais órgãos autorizadores que qualquer outro Estado americano, passando por escolas públicas de distrito, *community colleges* (instituições de ensino superior com duração de dois anos)[18] e universidades.[19]

Como incentivo, foram concedidas a estas instituições 3% das verbas destinadas às escolas *charter*. Além disso, apenas estas instituições poderiam decretar o fechamento de escolas por má qualidade de ensino, não o sendo permitido nem ao Governador, Secretários ou oficiais de educação estaduais, ou aos Conselhos de educação estaduais.

---

[17] Fonte: <http://www.p12.nysed.gov/psc/CharterSchoolsFact.html>. Acesso em: 10 mar. 2017.

[18] Os alunos podem terminar o curso nessas instituições e, ao ingressarem em uma universidade, concluírem seu curso em apenas mais dois anos (e não quatro, como geralmente dura um curso integral numa universidade). Normalmente a admissão é mais fácil que numa universidade, e os custos também são menores.

[19] Fonte: <http://www.nytimes.com/2016/06/29/us/for-detroits-children-more-school-choice-but-not-better-schools.html?rref=collection%2Ftimestopic%2FCharter%20Schools>. Acesso: 16 jan. 2017.

De acordo com o periódico, houve a retirada da lei da imposição de que o Departamento de Educação estadual publicasse anualmente balanços monitorando a performance das escolas *charter*. Além disso, os limite à autorização dessas escolas ("caps") foram banidos em 2011.

Enquanto o número de escolas *charter* aumentou constantemente, em pouco mais de dez anos, o número de estudantes no Estado caiu. De acordo com a *Education Commission of the States*, as escolas *charter* em Michigan precisam divulgar algumas informações, como o quadro de diretores da escola, relatórios sobre saúde e segurança, lista de professores e seus salários, mas não se exige delas um relatório anual, como a maioria dos Estados fazem.[20]

No Estado, tampouco existe previsão de fechamento automático de escolas *charter* por baixo desempenho, o que, aliado ao fato de só os órgãos autorizadores poderem fechá-las, pode ajudar a explicar o relativo alto número dessas escolas no Estado, apesar de sua reconhecida baixa performance. Segundo dados do *National Alliance for Public Charter Schools*, no ano letivo de 2016-2017, estima-se que existam cerca de 301 escolas *charter* em funcionamento no Estado.[21] Além disso, não existe a previsão de que os órgãos autorizadores dessas escolas produzam relatórios sobre as escolas por eles supervisionadas.[22]

Em um relatório produzido em 2014 pela *National Association of Charter School Authorizers* acerca das melhores práticas envolvendo transparência e *accountability* dos órgãos autorizadores, o Estado de Michigan foi avaliado como um dos 6 piores do país, junto com Alaska, Wyoming, Maryland, Virgínia e Kansas.[23]

Outro caso é o do Estado de Louisiana. Em Nova Orleans, após a passagem do furacão Katrina em 2005, a maioria das escolas foi reaberta como *charter*, e hoje mais de 80% dos estudantes que se servem da rede pública estão em escolas deste tipo. Houve também um aumento no número dessas escolas em todo o Estado. Na tabela abaixo, podem-se verificar os dados sobre número de alunos em distritos escolares para o ano letivo de 2012-2013.[24]

Distrito	**Número de estudantes em escolas *charter***	**Número de estudantes em escolas tradicionais**	**Estudantes em escolas *charter* (%)**
Avoyelles Parish School System	1020	5.655	15,3
Caddo Public School District	524	41.239	1,3

[20] Fonte: <http://ecs.force.com/mbdata/mbquestNB2?rep=CS1511>. Acesso em: 16 jan. 2017.
[21] Fonte: <http://www.publiccharters.org/get-the-facts/law-database/states/mi/>. Acesso em: 2 mar. 2017.
[22] Fonte: <http://ecs.force.com/mbdata/mbquestNB2?rep=CS1516>. Acesso em: 16 jan. 2017.
[23] Fonte: <http://www.qualitycharters.org/wp-content/uploads/2015/08/State-Policy-Analysis.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2017.
[24] Fonte: <http://dashboard2.publiccharters.org/#school-district>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Calcasieu Parish Public Schools	1.338	32.259	4,0
East Baton Rouge Parish School System	2.501	42.575	5,5
East Feliciana Parish	155	1.846	7,7
Jefferson Parish Public School System	522	45.136	1,1
Lafourche Parish Public Schools	305	6.295	4,6
Monroe City Schools	374	8.589	4,2
New Orleans Public Schools	36.207	6.843	84,1
Plaquemines Parish School System	971	3.895	20,0
Richland Parish Schools	679	3.454	16,4
St. Landry Parish School District	179	14.788	1,2
St. Mary Parish Schools	372	9.409	3,8
Union Parish School District	885	2.032	30,3

Tabela 1. Dados de estudantes por distrito escolar do Estado da Louisiana para o ano letivo de 2012-2013. Alguns distritos não estão citados por falta de dados (Fonte: *National Alliance for Public Charter Schools*, EUA)

O Estado da Louisiana tampouco exige que as escolas *charter* produzam relatórios anuais, ao contrário da maioria dos Estados americanos.

Uma questão problemática surgida foi a política de expulsões de alunos pelas escolas *charter*. Enquanto as expulsões eram geridas por cada escola em nível individual, viu-se crescer os casos de questionamento quanto à justiça das decisões. Em uma situação de competição entre escolas *charter*, e dessas com escolas tradicionais, a expulsão de alunos com baixo rendimento pode ser vista como um método simples para se aumentar o desempenho escolar médio geral da escola.

O Estado da Louisiana, então, percebeu a necessidade de alterar o sistema e, em 2013, introduziu uma política unificada de expulsões, com possibilidade de revisão das decisões das escolas. De acordo o *Cowen Institute for Public Education Initiatives*, da Universidade Tulane, no ano letivo de 2013-2014, houve na Lousiana 485 casos de alunos indicados para expulsão pelas escolas. Todavia, após serem analisados pelo processo unificado, 151 deles foram considerados não culpados.[25]

Um caso que chamou atenção para a situação das escolas *charter* no Estado foi o da escola "Lagniappe Academy", de Nova Orleans. Tratava-se de uma escola com 180 alunos, do jardim de infância à 4ª série. Em um relatório confidencial do Departamento de Educação do Estado que veio a público em 2015, a escola foi acusada de uma série de fraudes.

Houve achados de que a escola retinha alunos nas séries que cursavam, reprovando-os numa taxa desproporcional ao número de alunos quando comparado às demais escolas da cidade e do Estado. Também, de que os funcionários eram instruídos a não telefonar para as

[25] Fonte: <http://www.speno2015.com/images/SPENO.2015.small.single.pdf>. Acesso: 16 mar. 2017.

famílias dos estudantes que a diretoria não queria de volta no próximo ano letivo quando entravam em contato dando instruções sobre matrícula. Ainda, de que não havia serviço adequado para os alunos com necessidades especiais, sendo que os funcionários falsificavam registros dos alunos para encobri-lo. Foi reportado que os funcionários da escola designavam um local do depósito, quando havia fiscalização, alterando os móveis do lugar, para fazer parecer que ali era um espaço destinado a educação especial.[26]

Como consequência, em março do mesmo ano a Comissão de Educação Elementar e Secundária da Louisiana ("BESE") votou pela não renovação do contrato da escola, e ela encerrou suas atividades ainda no primeiro semestre.

CONCLUSÃO

As *charter schools* já têm uma experiência de longos anos em outros países, principalmente nos Estados Unidos. Seus problemas e realizações precisam ser estudados com maior profundidade para que sejam colhidas boas práticas que possam ser incluídas na proposta de introdução deste modelo no Brasil, que agora parece surgir por aqui.

Dentre os pontos importantes que exsurgem da experiência americana, nota-se que existe por lá um número diversificado de órgãos autorizadores de escolas *charter*. Poucos são os casos de Estados que deixam apenas nas mãos de seu próprio Departamento de Educação esta competência. A maioria deles inclui, por exemplo, órgãos locais, de abrangência municipal, e entidades de ensino superior. No caso da proposta em curso atualmente em Goiás, poder-se-ia pensar se não se deveria atribuir competência também, por exemplo, à Universidade Estadual de Goiás (UEG) para avaliar a capacidade das entidades interessadas, ao invés de deixar o encargo exclusivamente para a Secretaria Estadual de Educação.

É interessante perceber que em muitos Estados existem sanções para os próprios órgãos autorizadores, que podem ter sua competência cassada. Este sistema gera uma possibilidade de retroalimentação positiva da qualidade das escolas aprovadas e do trabalho prévio de estudo do órgão autorizador, estimulando a melhora progressiva do sistema.

O financiamento das escolas é outro ponto importante do sistema. É necessário estabelecer métodos precisos de determinação do valor que deve ser pago a elas, partindo de uma reflexão mais próxima da realidade dos custos que os alunos geram. Isso permitiria, inclusive, a possibilidade de aqui também se financiar com melhor direcionamento a inclusão de alunos com necessidades especiais, estabelecendo-se um valor médio de custos adicionais

[26] A propósito do atendimento a alunos com necessidades especiais em escolas *charter*, um estudo em 2000 indicou que a proporção de estudantes com deficiência nessas escolas era de aproximadamente 8%, enquanto a proporção presente nas escolas tradicionais era de 11% (Bulkley & Fisler 2003, p. 331).

que tais estudantes geram para a escola. Assim, seria possível repassar para cada escola um subsídio específico em razão do número desses alunos que ela recebe.

Importante lição ainda é quanto a regras bem delimitadas no tocante ao cronograma de desembolsos do Estado aos dirigentes da escola, como no Estado de Nova York. Em que pese ser notório no Brasil casos de atrasos de repasses financeiros em contratações públicas, há de se ter especial atenção quando se trata de contratos de educação pública. Isto para não somente melhor garantir a previsibilidade de custos do agente privado, mas também a fim de se evitar soluções de continuidade nos repasses que necessariamente afetariam o dia-a-dia dos alunos na escola e seu rendimento acadêmico.

Por fim, apesar de todo o avanço que o sistema teve nos Estados Unidos, ainda apenas cerca de 7% das escolas na educação pública americana são escolas *charter* hoje. É muito indicativo da precaução que se deve ter na adoção deste novo modelo que ao menos 21 Estados americanos tenham introduzido limites à criação dessas escolas. De fato, o aumento descontrolado do modelo, que envolve a entrega do dia-a-dia da escola nas mãos de agentes particulares, pode ter um efeito reverso na qualidade do ensino. Exemplo disso é a experiência encontrada nos Estados de Michigan e da Louisiana. Não parece ser sem razão que justamente esses Estados, onde o aumento das escolas *charter* se deu com menos controle, sejam reconhecidos como casos de insucesso.

Conquanto haja muitos desafios na introdução desse novo modelo no Brasil, tal fato não pode gerar desânimo para que propostas novas sejam avaliadas e mudanças sejam feitas. A baixa qualidade da educação brasileira atual justifica que os métodos educacionais existentes sejam revistos, uma vez que o mais temerário neste cenário parece ser, exatamente, que nada seja feito. Desde que sejam realizados de forma prévia estudos aprofundados, sejam bem avaliados os riscos, e traçados com cuidados os meios a serem utilizados, adequando-se a experiência estrangeira à realidade brasileira, não parece haver por que não tentar.

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, UFU, v. 28, n. especial, pp. 263-282, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24613/15303>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____; BEZERRA, E. P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, pp. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

ARRUDA NETO, P. T. Legislação educacional e política pública de gestão democrática da educação no Brasil: o direito como instrumento de garantia da democracia deliberativa contemporânea. **Interesse Público**, Belo Horizonte, ano 14, n. 72, mar./abr. 2012. Disponível em: <http://www.bidforum.com.br/PDI0006.aspx?pdiCntd=79200>. Acesso em: 28 jan. 2017.

BOOKER, K. *et al*. The effect of charter schools on traditional public school students in Texas: Are children who stay behind left behind?. **Journal of Urban Economics**, Vol. 64, N. 1, pp. 123-145, jul. 2008.

BULKLEY, K; FISLER, J. A decade of charter schools: from theory to practice. **Educational policy**, Vol. 17, No. 3, jul. 2003, pp. 317-342.

FULLER, B. (ed.). **Inside charter schools – the paradox of radical decentralization**, Harvard University Press, 2002.

GILL, B. *et al.* **Rhetoric versus reality – what we know and what we need to know about vouchers and charter schools**, Santa Monica, Rand, 2007.

GOMES, M. F. Natureza jurídica da educação superior fornecida pelo setor privado. **Interesse Público**, Belo Horizonte, ano 12, n. 60, mar./abr. 2010. Disponível em: <http://www.bidforum.com.br/PDI0006.aspx?pdiCntd=66589>. Acesso em: 28 jan. 2017.

HANUSHEK, E. A. *et al.* Charter school quality and parental decision making with school choice. **Journal of Public Economics**, Elsevier, vol. 91, Ns. 5–6, pp. 823–848, jun. 2007.

KLEES, S. J.; EDWARDS JR, D. B. Privatização da educação - experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, pp. 11-30, jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15-nov-16.

MOTTA, F.; BOLIVAR, L. Parcerias Público-privadas na educação pública: análise da possibilidade de transferência da gestão pedagógica. **Fórum de Contratação e Gestão Pública**, Belo Horizonte, ano 14, n. 158, fev. 2015. Disponível em: <http://www.bidforum.com.br/PDI0006.aspx?pdiCntd=230888>. Acesso em: 28 jan. 2017.

OLIVEIRA, R. A. Parcerias na educação pública com entidades do Terceiro Setor: limites e possibilidades na atividade de fomento. **Fórum de Contratação e Gestão Pública – FCGP**, Belo Horizonte, ano 14, n. 163, jul. 2015. Disponível em: <http://www.bidforum.com.br/PDI0006.aspx?pdiCntd=236551>. Acesso em: 28 jan. 2017.

RENZULLI, L. A.; ROSCIGNO, V. J. Charter school policy, implementation, and diffusion across the United States. **Sociology of Education**, October 2005, 78, pp. 344-366.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, vol. 33, n. 121, Campinas, out./dez. 2012, pp. 1133-1156. Disponivel em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12/02/2017.

WELLS, A. S. (ed.). **Where charter school policy fails**, New York, Teachers College Columbia University, 2002.