



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ATANDO NÓS QUE CONSTROEM REDES...

**A Expansão da Rede Pitágoras no Contexto da
Transnacionalização da Educação**

MARIA HELENA CANDELORI VIDAL

Uberlândia-MG

2006



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ATANDO NÓS QUE CONSTROEM REDES...

**A Expansão da Rede Pitágoras no Contexto da
Transnacionalização da Educação**



MARIA HELENA CANDELORI VIDAL

Uberlândia-MG

2006

MARIA HELENA CANDELORI VIDAL

ATANDO NÓS QUE CONSTROEM REDES...

**A Expansão da Rede Pitágoras no Contexto da
Transnacionalização da Educação**

ORIENTADORA: Dra. Mara Rubia Alves Marques

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberlândia-MG
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V648a

Vidal, Maria Helena Candelori, 1963-
Atando nós que constroem redes... : a expansão da Rede Pitágoras
no contexto da transnacionalização da educação / Maria Helena
Candelori Vidal. - 2006.
159 f. : il.

Orientadora: Mara Rubia Alves Marques.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Progra-
ma de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação e Estado - Teses. 2. Educação - Teses. I. Marques, Mara Rubia
Alves. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.5

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Mara Rubia Alves Marques - Orientadora

Prof^a. Dra. Marília Fonseca

Prof^a. Dra. Mirza Seabra Toschi

“aos que ainda conseguem extrair forças para lutar em uma proposta alternativa de sociedade. Aos que ainda acreditam na transformação das relações humanas, onde o poder seja substituído pelo serviço (campo político). O comércio, pela partilha (econômico), a alienação pela capacidade de ver e ouvir a realidade (campo ideológico)”.

Em especial, dedico:

À Trindade Santa: Pai, Filho e Espírito Santo e a Nossa Senhora, a quem fui consagrada ao nascer: “Se viver com o Pai é bom, com Pai e Mãe que maravilha...”

Aqueles que sempre acreditaram em mim e sei que posso contar com seu amor incondicional: meus pais, Antônio e Célia;

Ao meu companheiro dessa viagem que é a vida, meu amor, meu tesouro, minha fortaleza: Luiz Cláudio;

Às “pessoinhas” (mesmo já crescidos) mais amadas em todo o mundo, minha fonte de vida, de alegria, carinho, amor e luta por uma sociedade mais justa, mais humana, meus dois filhos: Fillipe e Lorena;

A vocês: Lucas, Rafael, Arthur, Isabela, Matheus, meus outros dois sobrinhos que a vida se encarregou de presentear-me: Morgana e Tiago; e ao mais novo membro da família, meu afilhadinho Lucas;

Ao meu irmão Luiz, pelas conversas durante as longas caminhadas à escola, no frio de geada, de chinelinho, com os pés gelando... como eram bons aqueles dias...

À minha irmã de sonhos, de lutas, de conquistas, que sempre me incentivou a seguir adiante, a não desanimar, a dividir o desejo de um novo “projeto de mundo, homem e sociedade”, Sônia;

A toda a minha família, pela disponibilidade de ajuda em todas as etapas de minha vida;

À Jussara, por “salvar-me” tantas vezes dos apuros;

Aos companheiros de cada época de caminhada, Adauto, Carminha, Didi, Luzinete, Rosângela, Noêmia, Junara, Joice, Ana Sheila, Glênio, Juliano, Fausto, Régis, Agmar, Wagner, Aldinha, professores da rede estadual, da rede municipal, das escolinhas de nataação, do Praia, Unipac, e a **todos** os alunos que passaram pela minha vida; o que sou, tem um pouquinho de cada um de vocês;

Aqueles que sempre estiveram junto a mim: turma do Trem da amizade (clube dos cinco), do Diálogo Conjugal, turma do Praia, 13ª “Turma”- Educa e “vôzinho”. Agora vocês podem dizer: acabou.... até que enfim!

AGRADECIMENTOS

“Agradecer é reconhecer. É, por diversos motivos, não esquecer de lembrar quem (quantos?) na caminhada de alguma forma incentivaram o passo adiante”. A vida é coletiva e nada se faz sozinho. Por isso, dirijo-me às pessoas e instituições que colaboraram com a realização deste estudo:

À Prof. Dra. Mara Rúbia Alves Marques, pelo apoio, amizade e tranquilidade que sempre conduziu a orientação desse trabalho, por ter facilitado a minha entrada nesse universo da pesquisa, por ensinar-me a correr atrás dos meus objetivos, por acreditar nas minhas capacidades, apesar de tantas limitações, e por ter-me ensinado que tudo vem a seu tempo...

À Prof^a. Dra. Marília Fonseca e Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, pela profunda admiração, pelo carinho, por fazer crescer em mim o desejo de possuir o mesmo brilho nos olhos e a mesma paixão ao falar desse universo que são as Políticas em Educação;

À Prof^a.Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues e Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, componentes de minha banca de qualificação, pelas intervenções e sugestões valiosas;

Ao Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo e ao Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, pelo exemplo singular de postura pessoal e profissional, minha eterna gratidão por todas as oportunidades e por todos os ensinamentos. Agradeço o privilégio de tê-los conhecido;

À Geanne e James, secretários do Programa de Mestrado em Educação, pela disponibilidade e carinho que sempre me atendeu;

À Kaísa Martins, nossa quase lingüista. Fico feliz em ver-lhe no caminho...

À Maria Cristina Gonçalves, pela criteriosa revisão do texto dissertativo;

À Ângela Maria Silva, pela ajuda necessária quanto às normas da ABNT;

Aos colegas de mestrado (duas turmas), em especial: Admário, Antonio, Ana Lúcia, Ana Maria, Elane, Elisa, Huagner, Juliene, Leandro e Michelle.

Além da dimensão econômica da mundialização, que tem na esfera financeira global o seu carro-chefe, e da globalização da cultura, existe um terceiro aspecto desse processo que decorre e interage com os dois anteriores: as **redes planetárias**. Tal dimensão se caracteriza pela emergência de fenômenos planetários transnacionais, que põem em xeque o lugar, o papel e a soberania do Estado-Nação, atingido por fluxos e **redes** de todo tipo: ONGs, empresas multinacionais, seitas, e outras instâncias mais, se inserem no movimento de um crescente reforço das **redes** no contexto da mundialização, como condição para preservar espaços e dilatar suas capacidades de intervenção em contextos regionais ou nacionais. Numerosas **redes** concernem os mais variados domínios, tão diferentes como são a economia, a religião e a difusão do saber. Tais **redes** apontam para a capacidade dos indivíduos de se mobilizar, para se definirem em relação a espaços que transcendem as tradicionais barreiras do Estado-Nação.

Manoel Alves

Aos educadores oportunidade de participar do esforço coletivo de transformar o **Eu** em **Nós**, atando **nós** que constroem redes e desatando **nós** que impedem a integração.

Grupo Pitágoras

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no Núcleo de Políticas Públicas e Gestão da Educação, no contexto da globalização/transnacionalização, a ressignificação do Estado e os desdobramentos das políticas internacionais nas políticas nacionais da educação brasileira, trazendo à tona as implicações da reorganização do Estado referentes às categorias da globalização/transnacionalização, gestão educacional, e qualidade da educação. Objetiva-se entender, por meio da análise da expansão do Grupo Pitágoras no Brasil e no exterior, o contexto da globalização econômica e político-cultural, e as concepções neoliberais sobre a educação não mais como direito social, mas como quase-mercado, com destaque para as tendências da transnacionalização da educação advindas dos organismos internacionais, com atenção especial às mudanças na administração do Estado, na gestão da educação, das tecnologias e do terceiro setor; Metodologicamente este estudo encontra-se dentro da abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter analítico-crítico, de natureza descritiva, onde se fez a localização, o levantamento e a identificação das fontes. De posse de todos os documentos, realizamos uma leitura exploratória do material selecionado e conseqüente análise textual, temática e interpretativa dos elementos, por meio da análise de conteúdo. Nossa primeira pretensão foi entendermos como o fenômeno da transnacionalização/globalização têm sido abordado e discutido na comunidade científica brasileira e internacional, identificar e discutir criticamente como tem se configurado a expansão da oferta das escolas privadas, as condicionalidades frente às recomendações dos organismos internacionais, por meio de relatórios, encaminhamentos, documentos, e a relação direta das políticas educacionais com o movimento transnacional, através de documentos oficiais e não oficiais, como leis, pareceres, resoluções e encaminhamentos apontados pelo MEC/ Conselho Nacional de Educação - CNE relativos à questão. Realizamos também uma ampla pesquisa sobre a abrangência do nosso objeto de estudo e área de atuação em território brasileiro e no exterior e fizemos o confronto e análise de todos os dados encontrados no desenvolvimento de toda a pesquisa. Como resultado, verificamos que, o Grupo Pitágoras sintetizou toda essa tendência da educação voltada para a comercialização, uma vez que as suas ações se disseminaram, principalmente dos anos 90 para cá em praticamente todos os campos da área educacional, por meio das parcerias com o Estado, com instituições estrangeiras, organismos internacionais, com empresas nacionais e o setor público municipal através da sua Fundação, pela venda de produtos e insumos educacionais, pela abertura de escolas em outros países. Assim, para além da mera qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, a Rede Pitágoras expressa a relação entre o global e o local ao representar as novas tendências nacionais e internacionais de gestão da educação, ideal para substituir, ou ao menos colaborar significativamente, com o modelo de Estado que, de provedor, passa a gerenciador de políticas sociais – destacadamente as políticas educacionais. A Rede Pitágoras constitui, nesse sentido, o novo paradigma de política educacional que associa a parceria ou a estratégia colaborativa entre Estado, Mercado e Comunidade.

Palavras chave: Globalização/Transnacionalização, Reforma do Estado, Gestão Educacional e Qualidade da Educação.

ABSTRACT

This research is inserted in the Nucleus of Public Politics and Management of education, in the context of the globalization/transnationalization, the resignification of the State and the unfoldings of the international politics on the national politics of the Brazilian education, bringing to surface the implications of the referring reorganization of the State to the categories of the globalization/transnationalization, educational management, and quality of the education. The objective is to understand, by means of analysis of Pitágoras Group expansion in Brazil and the exterior, the context of the economic and politician-cultural globalization, and neoliberal conceptions on the education as right not more social, but as almost-market, with prominence for the trends of the happened transnationalization of the international organisms education, with special attention to the changes in the State administration, on the educational management, of the technologies and the third sector; Metodologically this study is inside of the qualitative boarding, characterizing itself as a bibliographical documentary research and, with analytical-critical character, of descriptive nature, where was made the localization, the survey and the sources identification. Owning all of the documents, we did an exploratory reading of the selected material and consequent contextual, thematical and interpretative analysis of the elements, by the content analysis means. Our first pretension was to understand how the transnationalization/globalization phenomenon has been boarded and argued in the Brazilian and international scientific community, to identify and to argue critically how the expansion of the offer of the private schools and the conditionality in front of the recommendations of the international organisms has been configured, by means of reports, leading, documents, and the direct relation of the educational politics with the transnational movement, through the official and not official documents, as laws, resolutions and leading pointed for the MEC/National Advice of Education - CNE relative to the question. We also went through an ample research about the embracing of our study object and area of performance in the exterior and Brazilian territory, and we made the confrontation and analysis of all the dates found in all research development. As result, we verify that, Pitágoras Group synthesized all this education tendency directed toward to the commercialization, a time that its actions had spread, mainly since 90's in practically every fields on the educational area, by means of the partnerships with the State, with foreign institutions, international organisms, with national companies and the municipal public sector through its Foundation, for the sale of products and educational inseams, for the opening of schools in other countries. That way, for the mere qualification of the teach-learning processes, the Pitágoras Net express the relation between the global one and the location, to represent the new national and international tendencies of the educational management, ideal to substitute, or at least to collaborate significantly, with the model of State that, of supplier, start to be gerenciator of social politics - emphasizing the educational politics. The Pitágoras Net constitutes, in this direction, the new paradigm of educational politics that associates the partnership or the collaborative strategy between State, Market and Community.

Words key: Globalization/Transnationalization, the Reformation of the State, Educational Management and Quality of the Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID - Associação Internacional de Desenvolvimento.

AGCS - Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio.

AMGI - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

BM - Banco Mundial.

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento.

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEAL - Conselho de Empresários da América Latina.

CEMEPE - Centro de Estudos e Projetos Julieta Diniz.

CFE - Conselho Federal de Educação.

CIADI - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos.

CMES - Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

ENEF - Exame Nacional do Ensino Fundamental.

EUA – Estados Unidos da América.

FACED - Faculdade de Educação de Uberlândia.

FAEFI – Faculdade de Educação Física de Uberlândia.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

Fundescola - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

GATT – General Agreement on Tariffs and Trade.

GATS - General Agreement on Trade in Services.

GEPOC - Grupo de Estudos em Políticas Públicas.

GQTE - Gerência de Qualidade Total em Educação.

IES – Instituições de Ensino Superior.

IFC - Corporação Financeira Internacional.

ILCE - Instituto Latino-Americano de Comunicação Educativa.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

ISCID - Institut Supérieur de Commerce International de Dunquerque.

LBD / LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MBA - Master in Business Administration.

MEC - Ministério de Educação.

MIGA - Agência Multilateral de Garantia de Investimento.

NUTESES - Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial.

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

OMC - Organização Mundial do Comércio.

OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

ONGs - Organizações Não Governamentais.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PAERP - Programa de Avaliação Educacional.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PEA - Programa das Escolas Associadas.

PIB – Produto Interno Bruto.

PMQP - Programa Mineiro de Qualidade e Produtividade.

PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Pró- Uni- Programa Universidade para Todos.

PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro.

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RDME - Rio Doce Manganese Europe.

RDMN - Rio Doce Manganese Norway.

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico.

SEB - Secretaria de Educação Básica.

SEESP- Secretaria de Educação Especial.

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNIPAC - Universidade Presidente Antonio Carlos.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas de Graduação por Turno

Tabela 2. Evolução da Distribuição das Instituições Públicas e Privadas (1994-2003)

Tabela 3. Distribuição das Instituições segundo o perfil institucional. Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior) segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2004

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Visão panorâmica do Grupo Pitágoras.

Quadro 2. Caracterização Histórica do Grupo Pitágoras

Quadro 3. Quadro comparativo da normatização da Educação transnacional Pareceres/Resoluções do CNE/CEB.

Quadro 4. Composição do **Grupo Pitágoras** na atualidade.

Quadro 5. Demonstrativo do número de escolas – unidades Pitágoras no Brasil e no exterior, em 2006.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

DESEMBARAÇANDO OS FIOS E DEFININDO CAMINHOS.....	22-34
---	--------------

CAPÍTULO I

TENDÊNCIAS GLOBAIS DO ESTADO MODERNO NEOLIBERAL E DA EDUCAÇÃO.....	35-58
---	--------------

1.1 A Configuração do Estado Neoliberal e a Educação Global.....	37
1.2 A Globalização econômica, cultural e o Campo Educacional.....	43
1.3 A Transnacionalização Político Cultural e o Campo Educacional.....	51

CAPÍTULO II

TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS E MERCADO EDUCACIONAL.....	59-88
---	--------------

2. 1 A Transnacionalização da Educação e Ressignificação como Bem de Mercado.....	59
2.2 Tendências Transnacionais nas Diretrizes dos Organismos Multilaterais.....	66
2.3 Modalidades Alternativas no Mercado Educacional.....	81

CAPÍTULO III

RELAÇÕES INTER-INSTITUCIONAIS E IMAGEM DE SUCESSO EMPRESARIAL DO PITÁGORAS.	89-134
---	---------------

3.1 Atando os nós: o Grupo Pitágoras e as Bases Legais da Expansão.....	90
3.2 Nós que se entrelaçam: O Pitágoras e o Ensino Superior.	109
3.3 Expandindo o Entrelaçamento: O Pitágoras e as Redes de Parceria.....	113
3.4. Interligando os Nós: A Fundação Pitágoras	124

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135-140
----------------------------------	----------------

REFERÊNCIAS.....	141-154
-------------------------	----------------

ANEXOS.....	155-159
--------------------	----------------

Anexo A. Esquema de associação entre desempenho escolar e fatores explicativos utilizados pelo Grupo Pitágoras.....	155
Anexo B. Gráfico Comparativo da proficiência Média da Rede Pitágoras, das Redes Particulares do Brasil, e da Rede Pública do Brasil.....	156
Anexo C. Gráfico Comparativo da proficiência Média da Escola Unidade-Pitágoras Uberlândia com as outras Escolas da Rede Pitágoras.....	157
Anexo D. Caracterização e Composição da Fundação Pitágoras.....	158
Anexo E. Sistema de Gestão Integrado.....	159

INTRODUÇÃO

Desembaraçando os Fios e Definindo Caminhos...

A sociedade, que não lhe pode conferir sossego e segurança, coloca-o numa posição que o projeta no âmago dos grandes processos históricos em efervescência.

Florestan Fernandes

Esta pesquisa está inserida no Núcleo de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da linha de pesquisa homônima do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O referido Núcleo tem como eixo os temas “Estado, Trabalho e Educação”, que se desdobra em quatro subeixos, a saber: Novas Configurações do Mundo do Trabalho, Novas Configurações do Estado e Qualificação Profissional (relativas às mudanças na sociedade), Reformas Educacionais¹ (relativas às mudanças no sistema educacional) e Impactos nas Instituições Educacionais² (relativos às mudanças no contexto educativo/escolar).

Insere-se mais especificamente no subeixo *Reformas Educacionais*, ao tratar da questão da transnacionalização da educação brasileira no contexto global da última década do século XX e início do século XXI, mediante o fenômeno da globalização, a ressignificação do Estado e os desdobramentos das políticas internacionais nas políticas nacionais da educação. O sentido é trazer à tona a relação entre o global e o local, no que tange aos fortes apelos da sociedade à educação como quase-mercado, a demanda pela expansão da oferta do ensino privado, a gestão e a qualidade da educação para responder à necessária associação entre mercado e escola como condição para o desenvolvimento nacional.

O termo “quase-mercado” educacional é utilizado nesta pesquisa como a transferência da propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, numa perspectiva de enxugamento

¹ Esses três subeixos foram definidos em reunião do Núcleo, de 16 de janeiro de 2003, pelos professores Marcelo Soares, Maria Vieira, Carlos Lucena e Mara Marques.

² Esse quarto subeixo foi identificado nas tendências analíticas presentes no projeto integrado de pesquisa “Novos Modelos de Gestão da Educação Básica: o que Mudou na Escola? – coordenado pela professora Marília Fonseca², como referência às “Inovações” Escolares, e incorporado em reunião do Núcleo, de 4 de julho de 2003, por sugestão da professora Mara Marques.

da ação econômica do Estado. Utilizando-se como suporte o pensamento neoliberal da última década dos anos 1990, ao introduzir modificações no plano infra-estrutural do processo produtivo e as formas de gestão ancoradas na lógica de mercado, essa modalidade introduz concepções de gestão privada nas instituições escolares públicas, superando a dicotomia gestão "estatal-centralizada-burocrática-ineficiente" pela "mercado-concorrencial-perfeito" sem, entretanto, alterar a propriedade das mesmas, submetendo-as a um "choque de mercado", por meio dos efeitos salutareos da concorrência.

Segundo Abrucio (1999), “o pressuposto do modelo da competição é de que os consumidores podem escolher a unidade de serviço público de maior qualidade”. Contudo, adverte que:

Esse pressuposto nem sempre é verdadeiro, pois nem todos os consumidores têm a possibilidade de escolher de fato o equipamento social que lhes agrada, em virtude da existência de obstáculos geográficos e financeiros, os quais dificultam o acesso a todas as unidades de serviço público. (ABRUCIO, 1999. p. 189)

Assim, para SOUZA e OLIVEIRA (2003), surge a noção de "quase-mercado" que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias. Ainda segundo eles, as medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros.

Dessa forma, inserida nesse contexto e mediante as questões envolvendo a educação brasileira e as suas configurações principalmente nas três últimas décadas do século XX, meu interesse pelo estudo na área da educação advém de minha experiência profissional, quando em 1982, ainda como aluna da graduação da Faculdade de Educação Física-FAEFI/UFU, iniciei minha trajetória profissional ministrando aulas de Educação Física Escolar na educação infantil de uma escola privada.

A fim de aumentar minha capacitação e obter maiores subsídios didático-pedagógicos em relação à Educação Física enquanto área escolar, uma vez que nesse período tínhamos uma formação basicamente tecnicista, em que apesar do curso ser de licenciatura, a ênfase dada era a da performance, do gesto técnico, da aptidão física, visto que possuía poucas disciplinas voltadas para a educação e ao ouvir falar do “modelo da escola nova”, tão propagado nos meios

educacionais da época, ingressei em um curso sobre o método montessoriano³ oferecido para pedagogas e professoras vindas das escolas normais. Esse fato foi marcante, pois dentre as participantes, eu era a única que cursava a licenciatura, e ainda, Educação Física.

O contato com pessoas que discutiam modelos diferentes da pedagogia tradicional, como o Método Montessori, o Construtivismo⁴, fez-me acreditar na possibilidade de se desvincular daquele ensino altamente tecnicista, baseado na aptidão do gesto, pois não priorizava o processo e sim o produto final, ou seja, a performance, a perfeição do movimento, coisa que muito me incomodava, pois as crianças que não conseguiam uma performance motora satisfatória ficavam excluídas no processo ensino-aprendizagem.

Com o término da graduação em 1984, ingressei no mercado formal na Escola Estadual Rotary, com alunos de 1ª a 4ª séries, e, paralelo a essa atividade, ministrava aulas de natação em um clube tradicional da cidade. Como era professora iniciante e os outros professores tinham opção de escolha das turmas, em ambos os locais sobravam as turmas que necessitavam de atenção maior por terem alunos muito pequenos ou por possuírem algum comprometimento na aprendizagem e/ou disciplina.

A escola nos anos 80 vivia momentos tumultuados, pois se implementava a reforma curricular por ciclos em toda a rede estadual de Minas Gerais e, da diretora da escola aos pais dos alunos, tínhamos dificuldades em adaptar-nos a esse modelo. No clube, iniciava-se a grande reforma administrativa baseada na produtividade e na excelência, na qual a meta era deixar de ser um clube essencialmente social para tornar-se um clube-empresa. Assim, inserida nesses dois contextos, fui fazendo-me professora, aplicando o que lia e ouvia, revendo estratégias de ensino, procurando capacitar-me, aperfeiçoar os conhecimentos através de cursos e, paralelo a isso, tornava-me esposa e mãe.

Em 1988, através de um pedido pessoal à direção da escola, comecei a fazer parte de um grupo denominado “agentes multiplicadores da Reforma dos Ciclos”. Tínhamos um grupo de estudo no próprio horário de trabalho, ministrávamos palestras em outras escolas estaduais e em nossa própria escola, prestávamos assessoria aos professores novatos, cuja rotatividade era grande, principalmente nas disciplinas de nossa habilitação específica. Assim, preocupada com a minha capacitação profissional e a ineficiência das políticas de formação oferecida pela Superintendência Regional da Rede Estadual de Ensino de

³ O método Montessoriano foi criado por Maria Montessori, educadora italiana, (1870-1952). Esteve ligado ao movimento das Escolas Novas em oposição aos métodos tradicionais e seu principal objetivo são as atividades motoras e sensoriais visando, especialmente, à educação pré-escolar.

⁴ O Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Seu principal estudioso foi Jean Piaget (1896-1980).

Uberlândia, ingressei, nos anos de 1990, em um curso de pós-graduação *lato sensu* denominado Educação Pré-Escolar sendo, mais uma vez, a única professora com formação em Educação Física.

Concomitante a isso, a implementação do novo modelo de educação, baseado na racionalidade técnica e na produtividade iniciada no clube onde trabalhava nos fins da década de 1980, tomou impulso nos primeiros anos de 1990 com a alteração do estatuto do clube, de clube-social para clube-empresa. A principal modificação foi que todos os professores passaram a ser prestadores de serviços, tendo que abrir firma própria, o que culminou com a extinção dos registros em carteira da categoria professor. Como não concordei e nem consegui adequar-me a essas mudanças, em 1997 me desliguei do quadro de funcionários.

Em 1994, através de concurso público, ingressei na Prefeitura Municipal de Uberlândia e assim que tomei posse fui convidada para trabalhar em uma equipe de assessoria do Programa Ensino Alternativo, da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG, que tinha como principais objetivos preparar as escolas municipais para o acesso do portador de deficiência⁵, e acompanhá-los na trajetória escolar. Passamos a ser agentes político-culturais na formação de professores que começaram a trabalhar com os alunos que vinham de escolas especializadas e, mais do que formadores, exercíamos o papel de mediadores das políticas de formação de professores vindas do Ministério de Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Ao final dos anos de 1990, no âmbito de minha formação continuada, fiz o curso de pós-graduação *lato sensu*: Metodologia da Educação e Reeducação Psicomotora, na tentativa de sanar inquietações de adquirir novos conhecimentos, e a partir desse novo curso montamos um grupo de estudo no Centro de Estudos e Projetos Julieta Diniz - CEMEPE/PMU, onde discutíamos questões relacionadas às políticas públicas de formação/capacitação do professor de Educação Física da Rede Municipal de Uberlândia.

Em 2001, um novo campo de atuação surge com o convite para trabalhar no núcleo de pesquisa da Faculdade de Educação Física/UFU: Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial/ NUTESES⁶. Assim,

⁵ Na época, era essa a nomenclatura utilizada para referir-se às pessoas com Deficiências.

⁶ O Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes e Educação Especial – NUTESES - é um centro de informação automatizado voltado para a produção científica, desenvolvida por intermédio dos Mestrados e Doutorados em Educação Física, Esportes e Educação Especial. Foi criado em 1994 a partir de um projeto que envolveu três setores da Universidade Federal de Uberlândia – UFU: o Departamento de Educação Física e Esportes, atual Faculdade de Educação Física, o Sistema de Bibliotecas e o Núcleo de Processamento de Dados – NUPRO.

cedida pela Secretaria de Educação Municipal de Uberlândia/PMU, passei a ter contato com a pesquisa e o ensino superior e, conseqüentemente, a oportunidade de atuar nesse nível de ensino.

Minha aproximação com a Faculdade de Educação/FACED/UFU e com o Grupo de Estudos em Políticas Públicas (GEPOC) como professora substituta no curso de Educação Física da UFU e, posteriormente, como professora e coordenadora de estágios no curso de Educação Física da Universidade Presidente Antonio Carlos-UNIPAC, fez com que a Linha de Pesquisas Políticas e Gestão em Educação se tornasse especificamente meu interesse de estudo.

Em 2003, a partir de leituras e discussões em torno da temática na disciplina de Políticas Públicas e Multiculturalismo, como aluna especial⁷ do curso de Mestrado em Educação da UFU, tive contato com a professora Marília Fonseca⁸, profunda conhecedora das políticas públicas oriundas dos Organismos Internacionais, no qual seus estudos se centravam basicamente no Banco Mundial (BM) e as repercussões de suas políticas no contexto educacional brasileiro. Percebi que a cidade de Uberlândia reproduzia essas tendências globais da privatização e da expansão do ensino privado, visto que presenciamos em nossa cidade o grande *boom* do ensino superior privado com o surgimento de várias instituições de ensino superior desde os anos de 1990⁹. Ao mesmo tempo, observamos a decadência, o sucateamento e a profunda crise das escolas e universidades públicas.

Este envolvimento suscitou a busca do entendimento mais sistemático do fenômeno da expansão da oferta do ensino superior privado como serviço ou bem de mercado, no quadro das tendências da transnacionalização da educação, em tempos de um projeto de desenvolvimento global, especialmente dos países em desenvolvimento, dentre eles, o Brasil. Daí, meu projeto de mestrado preliminarmente intitulado: A Transnacionalização da Educação: Desdobramentos das Políticas Internacionais no Campo Educativo Brasileiro (1990-2003).

Inicialmente, optamos por pesquisar o fenômeno da transnacionalização através dos contornos evidenciados nas políticas educacionais voltadas para a formação, profissionalização e certificação profissional no ensino superior para verificar as implicações na expansão dos cursos de pós-graduação na modalidade *Master in Business Administration* – MBA, nas categorias MBA Executivo (*lato sensu*) e Mestrado Executivo (*stricto sensu*), da

⁷ Esta modalidade de aluno é prevista no programa de mestrado, em que são oferecidas duas disciplinas de caráter optativo àqueles alunos que passaram pelo exame de seleção e que ficaram na lista de espera onde o único vínculo com o programa é de aproveitamento dos créditos, caso seja aprovado nos exames seguintes.

⁸ A professora Marília Fonseca é pesquisadora associada sênior da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e Professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

⁹ De acordo com a dissertação de Rocha (2005), na cidade de Uberlândia, do início dos anos de 1990 a 2005, foram criadas 17 instituições de ensino superior privadas.

região Sudeste, por entender que este seria um campo evidente do fenômeno da transnacionalização da educação.

No entanto, alguns fatores contribuíram para redefinir nosso objeto de pesquisa. Produções científicas¹⁰ apontavam para algumas redes de instituições de ensino que tinham relações bastante próximas com a expansão do mercado educacional e que, ao primeiro olhar, passaram despercebidas. Outro fator foi a participação no II Congresso Nacional de Educação (2004) realizado pela FAGED, em que percebemos na fala do Prof. Dr. Valdemar Sguissardi a evidência da questão transnacional na educação brasileira, no sentido das mesmas referências dos estudos mencionados. A partir daí, uma instituição em especial – a Rede Pitágoras¹¹ – chamou atenção pela sua abrangência no meio educacional brasileiro e internacional.

Dentre outras instituições de ensino¹², a Rede se destacava pela organização em bases empresariais desde a sua constituição inicial e, a nosso ver, sintetizava o fenômeno da transnacionalização da educação no Brasil. Identificamos a Rede Pitágoras como uma rede de ensino que inclui da Educação Infantil à Educação Superior e está entre as três maiores redes privadas de ensino no País, com onze unidades próprias, mais de quinhentas escolas parceiras em todo o Brasil, seis unidades no Japão, além de já ter atuado em países como a Mauritânia, Iraque, Congo Francês, Equador, Peru e Angola. É uma instituição reconhecida como sinônimo de excelência em ensino e foi criada em 1966 em Belo Horizonte, Minas Gerais, como pré-vestibular, por cinco sócios entre os quais se destacam Marcos Mares Guia e Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto¹³.

Assim, estabelecemos como *Objetivo Geral* entender por meio da análise da expansão da Rede Pitágoras no Brasil e no exterior, o contexto da globalização econômica e político-cultural, e as concepções neoliberais sobre a educação não mais como direito social, mas como quase-mercado com destaque para as tendências da transnacionalização da educação advindas dos organismos internacionais, das mudanças na administração do Estado e da gestão da educação, no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação e do envolvimento do Terceiro Setor;

¹⁰ A propósito, ver os trabalhos de Marques (2000); Machado, (1999); Monfredini, (1997); Leher, (1998).

¹¹ Identificado em revistas, artigos e livros por várias nomenclaturas como: sistema, rede e colégio, utilizaremos a palavra **Rede** por entender que essa é a lógica que compõe nosso objeto na atualidade, apesar do próprio Pitágoras se auto-intitular como Grupo. Com isso, a análise tenderá a evidenciar que, conforme a lógica de nosso objeto na atualidade, seria mais apropriado falar em Rede Pitágoras.

¹² Os quatro maiores grupos privados: Positivo (Paraná), Objetivo (São Paulo), COC (Ribeirão Preto) e Pitágoras, juntos conseguiram chegar a mais de 30% dos alunos do ensino fundamental e médio particular no Brasil.

¹³ Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto esteve recorrentemente envolvido com as políticas educacionais no Estado de Minas Gerais. Na primeira gestão do governador Hélio Garcia (1985-1987) foi secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização (1985-1986); na segunda gestão de Hélio Garcia (1991-1994) foi Secretário de Educação, e na gestão de Eduardo Azeredo (1995-1998), Vice-Governador.

Em termos de *Objetivos Específicos*:

- 1) Verificar os fenômenos atuais da globalização, da transnacionalização e as redefinições de Estado a partir do neoliberalismo, juntamente com as mudanças históricas no campo político-cultural e as concepções sobre a educação não mais como direito social, mas como quase mercado.
- 2) Compreender a relação entre a ressignificação do Estado e a inserção da educação brasileira como quase-mercado, por meio das tendências globais advindas das diretrizes dos organismos internacionais para a educação.
- 3) Realizar um mapeamento da Rede Pitágoras, mostrando como o Pitágoras nos aspectos de racionalidade institucional, rede e gestão, se enquadra como um exemplo de organização transnacional e quase mercado, com a contribuição das novas tecnologias de informação e comunicação e do Terceiro Setor;

Dada a importância do tema proposto e a relevância do objeto de estudo, partimos dos seguintes *Pressupostos Básicos*:

- 1) O processo de transnacionalização no campo da economia se dá simultaneamente com as mudanças históricas no campo político-cultural, incluindo o campo educativo;
- 2) A relação entre transnacionalização econômica e político-cultural implica a mercadorização da educação no contexto de tendências advindas dos organismos internacionais, ou seja, mudanças de concepções sobre a educação não mais como direito social, mas como quase mercado;
- 3) A Rede Pitágoras, em seu processo de expansão nacional e internacional, expressa o processo de transnacionalização político-cultural no campo educativo brasileiro, o que é caracterizado em sua racionalidade institucional¹⁴, o que evidencia a relação entre o local e o global;
- 4) Racionalidade institucional do Pitágoras expressa um novo padrão de gestão educacional, conforme a tendência ou o ideal de substituição do Estado como provedor de políticas sociais.

Ao escolhermos a metodologia adotada em nosso estudo, levamos em consideração a inserção do nosso objeto de análise no campo das políticas públicas brasileiras atuais, uma vez que a contextualização se fez imprescindível para escolha dos instrumentos de coleta de

¹⁴ Entendemos racionalidade institucional como sendo a auto-imagem do Pitágoras, que se expressa em seus materiais institucionais e em seu site.

dados, com o propósito de responder aos nossos objetivos. Assim, caracterizamos este estudo como uma pesquisa qualitativa¹⁵ de caráter analítico-crítico.

Do ponto de vista metodológico, quanto ao primeiro objetivo específico deste estudo, fizemos um levantamento documental e bibliográfico a fim de perceber como a nossa temática tem sido abordada e discutida na comunidade científica brasileira e internacional. Baseando-se no referencial teórico, entendemos como se deu a configuração e a reconfiguração do Estado moderno nesse processo, por acreditar que esse aparelho possui um papel significativo e, sobretudo, imprescindível no ordenamento neoliberal das últimas décadas do século XX. Posteriormente, sob o enfoque histórico, político, econômico e cultural, analisamos a globalização/transnacionalização e sua dimensão na sociedade contemporânea e, por fim, discutimos a função da escola vista sob o paradigma neoliberal. Para isso, consultamos o acervo bibliotecário, fontes documentais, a base de dados do CD Room da ANPED, o COMUTE, etc.

Quanto ao segundo objetivo específico, servimos-nos de um levantamento documental e bibliográfico no sentido de identificar e discutir criticamente como se tem configurado a transnacionalização da educação, suas implicações e ressignificações como bem de mercado, principalmente nas duas últimas décadas do século XX. Depois, procuramos identificar as tendências transnacionais nas diretrizes dos organismos multilaterais nas políticas educativas brasileiras e a conseqüente mudança do paradigma da gestão da educação brasileira, facilitada pela globalização/transnacionalização, pelo Estado e o Terceiro Setor, bem como a oferta de serviços educacionais, perpassando pelas modalidades alternativas no mercado educacional, por meio de relatórios, encaminhamentos, documentos nacionais e internacionais, oficiais e não oficiais, como leis, pareceres, resoluções e encaminhamentos apontados pelo MEC/ Conselho Nacional de Educação - CNE relativos à questão.

Quanto ao terceiro objetivo específico, foi realizada uma ampla pesquisa sobre a abrangência e área de atuação em território brasileiro e no exterior da Rede Pitágoras. Paralelo a esse processo de levantamento bibliográfico, procuramos também analisar os documentos

¹⁵ A pesquisa qualitativa surgiu no século XIX, com a investigação de problemas sociais americanos através do nascimento da antropologia como ciência, a partir de artigos publicados em 1898 nos EUA por Franz Boas, (primeiro a usar métodos da antropologia para estudar a educação); e na Europa, com a observação participante de problemas das famílias da classe trabalhadora francesa e também nos relatos de histórias de vida com trabalhadores e desempregados ingleses de meados do Século XIX. Com o nascimento da antropologia interpretativa a partir da observação de culturas nativas in loco, com Malinowski a partir de 1922, os estudos de Margaret Mead aplicando a antropologia à educação a partir de 1942 e o trabalho de campo dos sociólogos de Chicago com o pioneirismo na investigação qualitativa, consolida-se a investigação qualitativa em educação nos anos 60 do séc. XX com as pesquisas de financiamento das agências estatais.

oficiais e não oficiais do MEC/CNE: leis, pareceres, resoluções, cartas, comunicados, boletins informativos, documentos dos Organismos Internacionais, de documentos do MEC/CNE e o material institucional do Pitágoras, tais como: folders, catálogos, boletim de resultados, Projeto Pedagógico, material didático e *site*. De posse dos referenciais teóricos, fontes documentais, Internet, da imprensa (jornais-revistas-documentários) e das orientações do MEC/CNE, fizemos o confronto e análise dos dados encontrados no desenvolvimento da pesquisa.

Para a análise teórica e documental elegemos as categorias reforma do Estado, globalização/transnacionalização, gestão educacional e qualidade da educação, bem como a análise do conteúdo conforme o processo hermenêutico-crítico, que consiste na abordagem crítica dos resultados obtidos pela análise interpretativa.

Uma vez situado nosso objeto de estudo, a relevância de alguns aspectos como a contradição dinâmica do fato observado, a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e as partes, e os vínculos do saber e do agir com a vida social, deu-nos suporte para as análises finais, em que nos tornamos ativos descobridores do significado das ações e das relações que se não se mostravam tão explícitas nas estruturas sociais.

Escolhemos a pesquisa qualitativa por ser uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Ela é definida como termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características com foco na compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. A coleta e o tratamento aos dados recolhidos nesta modalidade de pesquisa são ricos em pormenores descritivos e de complexa análise estatística e estão em contato profundo com os indivíduos nos contextos ecológicos naturais, sendo que as estratégias mais representativas são a observação participante e a entrevista em profundidade.

Nossa pesquisa também possui características de análises de natureza descritiva, ou seja, uma análise contextualizada de todo o corpo teórico em pauta e das políticas educacionais apontadas no recorte ao período de existência do Pitágoras – dos anos 70 aos dias atuais.

Num segundo momento, utilizamos em nosso estudo a pesquisa bibliográfica e documental, em que as questões a investigar “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em um contexto natural” (BOGDAN, 1994. p.16).

A fim de nortear o nosso trabalho, consideramos algumas das cinco características principais estabelecidas por Bogdan (1994):

- 1) Delimitação progressiva do foco do estudo, que seria uma abordagem mais ampliada na fase inicial da pesquisa e, no decorrer dela, ir selecionando e delimitando a problemática focalizada;
- 2) A formulação de questões analíticas que favoreçam a sistematização dos pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade;
- 3) Aprofundamento da revisão de literatura e a volta a ela antes da fase final de coleta de dados, a fim de facilitar na análise dos resultados e obter maiores informações a respeito da relação da literatura e o objeto investigado;
- 4) Uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta, em que o pesquisador não se limite apenas a fazer a descrição e análise detalhada daquilo que se observa, mas que também procure registrar os sentimentos, especulações e suas observações ao longo do processo de coleta. (BOGDAN & BIKLEN, 1994. p.16)

Portanto, trata-se de um estudo basicamente interpretativo, em que o pesquisador aparece e a relação com a temática é explicitada pelo diálogo com a realidade e o processo passa a ser mais importante que o produto.

De posse dos documentos, feita a seleção necessária, procedeu-se a análise de conteúdo propriamente dita, com o objetivo de historicizar o nosso objeto de estudo e de relacioná-lo às modificações nas políticas educacionais brasileiras, principalmente no campo político-cultural.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977, p.09), é um “conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Baseia-se na inferência e revela o não aparente de qualquer mensagem. Ainda segundo o autor, a tarefa do pesquisador chega a aproximar-se de um espião, um detetive em busca da verdade oculta no objeto pesquisado. Para que se cumpra adequadamente este processo de investigação, são necessários seguir alguns passos:

- 1) descrever a evolução da análise de conteúdo, delimitar o seu campo e diferenciá-la de outras práticas (primeira parte: história e teoria); 2) por o leitor imediatamente em contato com exemplos simples e concretos de análise, de ir compondo pacientemente o mecanismo dos processos (segunda parte: prática); 3) descrever a textura, ou seja, cada operação de base, do método, fazendo referência à técnica fundamental, a análise de categorias (terceira parte: métodos); 4) apresentar, indicando os seus princípios de funcionamento, outras técnicas diferentes nos seus processos, mas que respondem à função da análise de conteúdo (quarta parte: técnicas) (BARDIN, 1977. p.10)

Para uma melhor sistematização do trabalho, o mesmo foi estruturado em três capítulos. No capítulo I - **Tendências Globais do Estado Moderno Neoliberal e da**

Educação, em que discutimos, a partir do contexto histórico, político, econômico e social o fenômeno da globalização e da transnacionalização, bem como as ressignificações do Estado a partir do neoliberalismo, baseando-se no referencial teórico pertinente à área em questão.

No capítulo II - **Tendências Internacionais e Nacionais e Mercado Educacional**, primeiramente tratamos da transnacionalização da educação, suas implicações e ressignificações como bem de mercado, principalmente nas duas últimas décadas do século XX. Depois, procuramos identificar as tendências transnacionais nas diretrizes dos organismos multilaterais nas políticas educativas brasileiras e a conseqüente mudança do paradigma da gestão da educação brasileira, facilitada pela globalização/transnacionalização, pelo Estado e o Terceiro Setor, bem como a oferta de serviços educacionais, perpassando pelas modalidades alternativas no mercado educacional.

No capítulo III - **Relações Interinstitucionais e Imagem de Sucesso Empresarial do Pitágoras**, fizemos um mapeamento da Rede Pitágoras em Uberlândia, no Brasil e no exterior, procurando sintetizar, como já dissemos, como se tem configurado a expansão nacional e internacional nos diferentes níveis de ensino e a consolidação da Rede Pitágoras, por meio da racionalidade institucional expressa nos materiais institucionais veiculados principalmente pelo *site* da Rede, pelas mudanças na administração do Estado, na gestão da educação (com a contribuição do próprio Estado), das tecnologias de informação e de comunicação e do Terceiro Setor.

Por fim, nas considerações finais procuramos situar-nos enquanto pesquisadora e contribuir para a produção de novas consciências no sentido de desnudar ao País a realidade do setor educacional, a inserção de modelos gerenciais em prol do desenvolvimento de uma “educação de qualidade”, e a crescente privatização da educação no Brasil, entre outros pontos.

Reconhecemos que estamos inseridos em um sistema social, político e econômico que procura manter o privilégio de poucos em detrimento da maioria, e que por essas razões nós educadores devemos implementar propostas que contribuam para a superação desse tipo de situação social.

Por isso, é fundamental a continuidade de estudos e pesquisas nesse formato, contribuindo não apenas para nossa certificação, como também para a nossa formação em serviço, pois é através dela que intensificamos o estudo crítico das Políticas Públicas e Gestão da Educação e, assim internalizamos conceitos com a perspectiva de alcançarmos um nível de consciência tal que possamos defender, com fundamentação teórica, uma proposta crítica de Educação. Assim, entendemos que as dissertações e teses produzidas, assim como as que

ainda serão e as diferentes pesquisas educacionais, poderão contribuir significativamente com novos conhecimentos capazes de materializarem-se como propostas efetivas na superação dos problemas educacionais vivenciados por todos nós nesta sociedade contemporânea.

CAPÍTULO I

Tendências Globais do Estado Moderno Neoliberal e da Educação

A continuidade não é uma característica da história, são as diferenças e não as semelhanças, os elementos de descontinuidade e não os elementos de continuidade que fazem com que a sociedade seja constantemente tecida por relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e antagonismo, e ao mesmo tempo, deparando-se com grandes diversidades, alteridades, desigualdades, tensões e contradições.

Octávio Ianni

O objetivo do Capítulo I é verificar os fenômenos atuais da globalização, da transnacionalização e as redefinições de Estado a partir do neoliberalismo, juntamente com as mudanças históricas no campo político-cultural e as concepções sobre a educação não mais como direito social, mas como quase mercado.

Partindo do suposto básico de que o processo de transnacionalização no campo da economia se dá simultaneamente com as mudanças históricas no campo político-cultural, incluindo o campo educativo, iniciamos nosso estudo entendendo como se deu a configuração e a reconfiguração do Estado moderno nesse processo, por acreditar que esse aparelho possui um papel significativo e, sobretudo, imprescindível no ordenamento neoliberal das últimas décadas do século XX. Posteriormente, sob o enfoque histórico, político, econômico e cultural, analisamos a globalização/transnacionalização e sua dimensão na sociedade contemporânea e, por fim, discutimos a função da escola vista sob o paradigma neoliberal.

Assim, identificamos que o Estado moderno é relativamente recente; surgiu na Europa ocidental, no século XVII, com o fortalecimento da burguesia, associado ao sentido de nação e de povo¹⁶ e um controle quase total da vida das pessoas¹⁷, apesar de significar também condição de cidadania.

¹⁶ O conceito de nação e povo surge junto à modernidade, inspirados nas aspirações racionalistas do humanismo burguês associados à revolução industrial. Diferentemente da noção de Estado que existe desde a Grécia antiga, a nação é fruto do século XIX e está vinculada ao movimento de integração econômica, política, social e cultural “O conceito de nação surgiu como um conjunto dos cidadãos do Estado, universal e abstrata, concebida em termos de língua, cultura, religião e outros critérios históricos ou étnicos”. (AFONSO, 2001. p.17).

¹⁷ Exemplos bastante corriqueiros do controle do Estado na vida de uma pessoa são observados desde o seu nascimento, quando ainda criança, recebe a certidão de nascimento, caracterizando-a como ser social e membro de uma família. Depois, ao longo da vida, adquire outras formas numéricas de identificação que o torna

Entendemos por Estado “o poder político organizado no interior da sociedade civil, sendo nela que se desenrolam as relações sociais e ideológicas contraditórias, e portanto, palco da luta entre as classes sociais” (FERREIRA, 2000. p.132). Dessa forma, o processo de transformação do Estado no contexto da sociedade moderna tem assumido funções e responsabilidades, cujo principal objetivo é servir como um catalisador na conquista da prosperidade financeira e da justiça social, como afirma Pimenta (1998).

Com o surgimento do neoliberalismo logo depois da Segunda Guerra Mundial, na região da Europa e na América do Norte, como uma reação teórica e política contra o Estado Intervencionista e de bem-estar, o capitalismo toma novo fôlego ao combater o “Keynesianismo”¹⁸ e o solidarismo reinante, preparando as bases para um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995. p.09).

Entretanto, foi somente na década de 1970 que o keynesianismo sofreu severas críticas por parte de uma nova doutrina econômica denominada monetarismo que detectou, em quase todos os países industrializados, o pleno emprego e o nível de vida crescente alcançado nos 25 anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, estavam atrelados à inflação. Por esta razão, foram tomadas estratégias concretas que evitassem o crescimento dos salários e preços.

Nesta nova configuração, nas duas últimas décadas do século XX, surge um novo tipo de Estado vinculado às experiências de governos neoconservadores como Margareth Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá¹⁹, utilizando-se de estratégias concretas de redução da ação estatal no terreno do bem-estar social, por meio da privatização do financiamento e da produção dos serviços, dos cortes dos gastos públicos, eliminam-se programas e reduz-se benefícios, canalizando os gastos para os grupos carentes e a descentralização em nível local (LAURELL, 1995. p.163).

Favorecido pelo contexto da nova tendência mundial – a globalização, percebemos que o Estado tem cumprido as exigências e recomendações da agenda neoliberal, assumido algumas funções e abandonando outras, passando assim por uma ressignificação do seu papel, marcada pela expansão global do sistema capitalista:

indivíduo, único e, conseqüentemente, responsável pelos seus atos, como a identidade de registro geral, o título de eleitor, carteira de trabalho, cadastro de pessoa física, etc.

¹⁸ Conjunto de idéias propostas por Jonh Mayanard Keynes que defendia a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir um regime de pleno emprego, mantendo o crescimento da demanda de paridade com o aumento da capacidade produtiva da economia de forma suficiente, de modo que o desemprego seria uma situação temporária e que desapareceria graças à forças do mercado. (ANDERSON, 1995)

¹⁹ Na América Latina, a primeira experiência de neoliberalismo econômico está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende (TORRES, 2000. p.113).

O setor público passa de produtor direto de bens e serviços para indutor e regulador do desenvolvimento, através da ação de um Estado ágil, inovador e democrático, onde suas principais funções são a regulação, a representatividade política, a justiça e a solidariedade (PIMENTA, 1998. p.175).

Assim, aparece um novo neoliberalismo, cujo alcance muito mais que econômico e político, passa a atuar como um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. “Trata-se de um corpo de doutrina coerente, auto-consciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (ANDERSON, 1995. p. 22).

A idéia de que o capitalismo orientado para o crescimento é essencial para a saúde de um sistema econômico capitalista, visto que só através dele os lucros podem ser garantidos e a acumulação do capital sustentada e que, segundo Harvey (1993, p.163) “pouco importa as conseqüências sociais, políticas geopolíticas ou ecológicas”, verificamos que a adoção desse modelo econômico, político e social, como programa de governo não ocorreu simultaneamente, nem seguiu a mesma trajetória ou o mesmo ritmo em todos os países.

Assim, entra em cena a redefinição do Estado, frente aos processos de globalização e transnacionalização do capital, uma vez que o capitalismo está tornando-se cada vez mais organizado por meio da “dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercado de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovações tecnológicas, de produto e institucional” (HARVEY, 1993. p. 151).

Dessa forma, a globalização, o avanço tecnológico da informação e a sociedade civil organizada se caracterizam como três grandes tendências interligadas uma a outra e fundamentais na “negociação democrática de um novo pacto social” (PIMENTA, 1998). É o que nos propomos a investigar...

1.1 A Configuração do Estado Neoliberal e a Educação Global

O início da modernidade se deu a partir de diversas transformações de âmbito geográfico, econômico e social provocadas por novas realidades e novas exigências à sociedade em que o homem moderno passa a fixar-se na vida urbana, abandonando antigos hábitos e valores da tradição medieval. Partindo do pensamento “posso servir a Deus, mas também gozar a vida”, cresce uma preocupação com o cultivo das artes e da estética, com o

desenvolvimento do comércio e a mudança das rotas marítimas para o Atlântico, provocando a colonização européia na América, acendendo o rompimento com características peculiares da Idade Média – tem-se, então, o primeiro impulso a um projeto verdadeiramente universal, transnacional²⁰.

A consolidação deste projeto expansionista implicou a necessidade de um Estado, aliado à monarquia, no qual a centralização de todas as decisões políticas e forças soberanas ficassem a seu encargo, tendo como objetivo a realização máxima de uma sociedade civilizada e racional, identificada por Thomas Hobbes (1588-1679) por Estado absolutista²¹.

Para Hobbes, somente o Estado com o poder acima das individualidades, garantiria segurança a todos. A acumulação de poder e a soberania do Estado deveriam ser permanentes para evitar que os instintos naturais dos seres humanos, como o egoísmo, a crueldade e a ambição os levassem à destruição. Começa-se então, a distinção entre o público e privado. O bem público é um bem de todos, não podendo, portanto, ser de ninguém em particular.

Representante do público e guardião do privado, coube a este Estado liberal zelar pela segurança de todos, pelo direito à liberdade, à igualdade, à vida e à propriedade. Assim, o Estado conseguiria, em tese, “proteger a vida dos indivíduos, os bens públicos e a propriedade privada” (John Locke *apud* FERREIRA, 2000. p.132).

Assim, de acordo com essa racionalidade foi necessária uma organização do Estado, entendido como uma organização política com funções de regulação, coerção e controle social e, portanto, “indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista” (AFONSO, 2001. p.15).

A livre concorrência e a competição nas atividades econômicas, que regia as relações de consumo e consumidor, instauraram uma lógica interna, um ordenamento perfeito, quase natural no funcionamento das atividades econômicas, como se fosse uma “mão invisível” por trás da aparente, confusa e desconexa sociedade capitalista, conforme Adam Smith (*ibidem*). Foi em consonância com esta perspectiva que o Estado liberal implantou o absolutismo

²⁰ Seguindo a modernidade, detectamos momentos de integração econômica, política e cultural entre as nações. Num primeiro momento, a doutrina econômica foi o mercantilismo, adotado pela maioria das monarquias européias para estimular o desenvolvimento da economia dos reinos que compreendia numa complexa legislação que recorria a medidas protecionistas, incentivos fiscais e doação de monopólios, para promover a prosperidade geral. A produção e distribuição do comércio internacional eram feitas por mercadores privados e por grandes companhias comerciais (as Cias. inglesas e holandesas das Índias Orientais e Ocidentais) e, em geral, eram controladas localmente por corporações de ofício. (BRAUDEL, 1996. p. 42)

²¹ O Estado Absolutista é a primeira forma de Estado moderno em que a nobreza e o clero buscam estabelecer alianças políticas a uma nova classe social - a burguesia, em favor de um poder absoluto. O rei Luis XV ao afirmar: “O Estado sou eu”, representa essa forma de Estado. (FERREIRA, 2000. p.133-134)

monárquico e dominou nos países centrais durante todo o período posterior às revoluções burguesa, européia e americana, até pelo menos a primeira metade do século XX²².

À medida que se sucedem as crises econômicas e sociais do capitalismo e acirram as lutas de classes, assiste-se ao final da primeira metade do século XX, a emergência de um movimento no sentido de uma nova estrutura de Estado: um Estado que passa a ser o provedor do bem-estar social, integrado à mentalidade moderna de conquista de melhorias individuais e sociais pelo uso dos mecanismos racionais, cujo princípio central são os elementos chaves de proteção social, como a saúde, a educação e a provisão de serviços de bem-estar diretamente compatível com a necessidade do desenvolvimento econômico – o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*.

Contrariando a tendência anterior (liberal), o Estado de Bem-Estar Social interferiu na economia para garantir o pleno emprego e para uma parcela qualificada da classe operária chegavam, afinal, algumas melhorias previstas no direito de cidadania. Dessa forma, a Educação passou a ser um direito de todos e o Estado o principal responsável por ela.

Esse modelo perdurou até por volta do início dos anos de 1970 do século XX, até que se tornou um grande vilão da história, segundo uma parcela dominante da burguesia mundial - os neoliberais, em razão do seu alto custo e a sua ingerência crescente na economia. A crítica desse modelo engendrou modificações no aparelho do Estado que o colocou à serviço de um novo modelo econômico global, guiado pela nova racionalidade da liberalização e desregulamentação dos mercados, transferindo para os setores privados suas responsabilidades no campo das políticas públicas de âmbito social.

Percebemos essa reconfiguração do Estado na fala do famoso economista, Milton Friedman, ganhador do Prêmio Nobel (1976) e um dos principais pensadores neoliberais do século XX:

[...] é o próprio Estado de Bem Estar Social – o sistema de políticas sociais – o responsável por muitos ou quase todos os males que nos afligem e que têm que ver com a crise econômica e o papel do Estado, pois constituem uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibem a atividade e a concorrência privada, geram indesejáveis extensões dos controles da burocracia (FRIEDMAN *apud* DRAIBE, 1994. p.90).

Ainda segundo a autora, para estes liberais:

²² Seguindo a modernidade, em um segundo momento, por meio de sua exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países [...] As velhas indústrias nacionais foram destruídas ou estão destruindo-se dia a dia [...]. Em lugar das antigas necessidades satisfeitas pela produção nacional, encontramos novas necessidades que querem para a sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas os mais diversos. Em lugar do antigo isolamento local, desenvolvem-se em todas as direções um intercâmbio e uma interdependência universais. (MARX, 1848. p. 77)

O financiamento do gasto público em programas sociais trouxe as seguintes perversões: a ampliação do déficit público, a inflação, a redução da poupança privada, o desestímulo ao trabalho e à concorrência, com a conseguinte diminuição da produtividade, e até mesmo a destruição da família, o desestímulo ao estudo, a formação de “gangues” e a criminalização da sociedade. (DRAIBE, 1994. p.90)

Para esse novo modelo de Estado neoliberal, não cabe a ele intervir, apenas proteger, funcionando como uma espécie de vigia na manutenção das classes proprietárias (burguesia), dos meios de produção e de outro, os trabalhadores, proprietários de sua força de trabalho, ficando a ação do Estado restrita ao campo social, por meio dos programas assistenciais e auxílio à pobreza em geral. Assim, tendo em vista as condicionalidades inerentes ao contexto atual e aos processos de globalização e de transnacionalização do capital, presenciamos uma grande crise do Estado-Nação, aliado a uma redefinição de seu papel.

A explicação desta crise do Estado-Nação está intrinsecamente ligada ao pensamento neoliberal, uma vez que a crise dos Estados nacionais parece ser a comprovação da superioridade da auto-regulação dos mercados e do fracasso das experiências de capitalismo com o mercado regulado pelo Estado e por forças sociais, ou Estado de Bem-Estar, como já foi dito, símbolo máximo do capitalismo organizado e que predominaram do imediato pós-guerra até meados dos anos 1970. (CORSI, 1997).

Detectamos então que, esse tipo de padrão ideológico coloca em xeque o Estado como benfeitor, que outrora protegia os cidadãos contra as desgraças da sorte e que pela sua própria inoperância acabou por produzir um inferno de ineficácia e clientelismo, pesadamente pago pelo mesmo cidadão que, à primeira vista, este mesmo Estado procurava socorrer. Este argumento reforça o paradigma “neo” do neoliberalismo, entendido como uma nova leitura do liberalismo, pois abre caminho para as campanhas de privatização: transferência de setores como educação, saúde, previdência, etc., controlados anteriormente pelo Estado, para a iniciativa privada, apresentadas como “beneficiárias do desmonte do Estado-Empresário” (MORAES, 2000).

Parte das prescrições neoliberais foram propostas e defendidas num consenso hegemônico, conhecido por Consenso de Washington, ocorrido em meados dos anos de 1980, do século XX, em que se definiu o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e, especificamente, o papel do Estado: o consenso do Estado fraco, baseado na idéia de que o Estado é o oposto da sociedade civil e potencialmente seu inimigo; o consenso da democracia liberal, que visa dar forma ao Estado fraco, e o consenso sobre o primado do direito e do sistema judicial, pois um modelo que se assente nas políticas de

privatização, na iniciativa privada e na primazia dos mercados, no princípio da ordem, da previsibilidade e da confiança, não pode vir do comando do Estado (CORSI, 1997).

Assim, após quase vinte anos, presenciamos a notória vitória do neoliberalismo, visto que nos dias atuais passou a fazer parte do senso comum da sociedade, ainda que este triunfo esteja muito mais ligado ao domínio ideológico e cultural do que ao setor econômico; basta analisarmos os casos de insucesso da política neoliberal na América Latina: México, Chile, Argentina²³ com o crescente aumento do desemprego e do subemprego e a queda vertiginosa dos salários em todo o mundo, principalmente nas últimas décadas, leva-nos a reconhecer que houve um empobrecimento muito grande da população trabalhadora e a inclusão de grupos sociais a condições de extrema miséria.

Para autores como Ianni (1999), Draibe (1994), Harvey (1993), Anderson (1995) e outros, esses diagnósticos não são considerados como um dos efeitos de crise do sistema; na verdade, de acordo com a política neoliberal, são naturais os ajustes e as transformações estruturais pelos quais a sociedade tem que passar. Significa a polarização da sociedade entre pobres e ricos e é esta desigualdade que move o sistema capitalista, que leva a mudanças institucionais profundas, ou melhor, da relação de produção, em todos os países do mundo. Implicam no aperfeiçoamento e na agilização das forças produtivas em conformidade com o modo capitalista de produção, agravado pela divisão do trabalho e pela reprodução ampliada do capital, simbolizada na expansão das corporações transnacionais.

Por um lado, as implicações destas transformações se abrem ao mercado mundial e respectivamente para as políticas nacionais que se traduzem na abertura do mercado mundial, na adequação dos preços domésticos aos preços internacionais, na prioridade à exportação, nas políticas monetárias financeiras e fiscais orientadas para redução da inflação e da dívida externa para a vigilância sobre a balança de pagamentos, no direito à propriedade privada, na privatização do setor estatal e na redução do peso das políticas sociais no orçamento do Estado.

Esses mecanismos de reordenamento em todos os âmbitos sociais geram a desregulação do mercado de trabalho e a flexibilização da relação salarial, apoiados por um consenso hegemônico que confere a disseminação e o crescente fluxo de capitais, idéias, mercadorias, pessoas, imagens, valores, informações, conhecimentos, etc., por todo o globo terrestre – daí falar-se em globalização.

²³ Para estudos aprofundados consultar: BORON, (1999); ANDERSON, (1995).

Pimenta (1998), por outro lado, ressalta ainda que nesse novo contexto globalizado o importante é conectar o que interessa e desconectar o que não tem valor, ocasionando assim uma exclusão social cada vez maior e que reforça a necessidade de ação do Estado, pois os grupos marginalizados e excluídos da sociedade e da economia, podem tornar-se uma ameaça à ordem neoliberal.

Assim, o Estado nesse mundo instável é fundamental como agente estratégico, gerando uma contradição entre a demanda de maior participação dos cidadãos e a necessidade de decisões centrais estratégicas e rápidas. Ao mesmo tempo em que a ação do Estado se torna imprescindível, há uma visível diminuição do poder do Estado nacional, levando a formação de blocos regionais que:

Aparecem como resposta ao Estado-Nação tentando manter seu poder regulatório. Surge o conceito Estado-Rede, resultado da articulação entre o local, o regional, o nacional e o supranacional. Um Estado associado ao setor privado, às entidades não-lucrativas e outros atores da sociedade civil (PIMENTA, 1998. p.177).

Ainda segundo o autor, com o crescimento das informações em rede através da tecnologia avançada, a emergência da sociedade civil organizada “ocorre um fortalecimento da formação de blocos regionais supranacionais e, ao mesmo tempo, a descentralização para o poder local, a comunidade e o indivíduo” (ibidem, p.178). Assim, o Estado nacional apesar de não ser totalmente extinto, praticamente deixa de exercer suas funções.

Dessa forma, a globalização, a sociedade civil organizada e a tecnologia se constituem nos principais pilares na negociação da democracia para um novo pacto Estado-Sociedade:

Sob a mesma designação de Estado, está a emergir uma nova organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais e globais (SANTOS, 1998. p.59).

Enquanto isso, o Estado vê-se reduzido em tamanho, tendo de enfrentar a crescente dificuldade da administração de conflitos entre grandes grupos internacionais, servindo como um pacto de dominação e como sistema administrativo auto-regulado, exercendo, então, um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação, sendo sua principal tarefa intervir com o intuito de garantir um mínimo para aliviar a pobreza e produzir serviços que os setores privados não podem ou não querem produzir, além daqueles que são, a rigor, de apropriação coletiva (LAURELL, 1995. p.163).

Em muitos aspectos, o Estado, bem como a vida de cada pessoa, passa a ser atingido por forças favorecidas pelo processo de integração econômica, denominado globalização, que coloca nosso mundo envolvido em “várias malhas visíveis e invisíveis, consistentes e esgarçadas, regionais e universais” (IANNI, 1999.p.26), modificando hábitos, valores e a consolidação da própria ideologia dominante, com bases no paradigma neoliberal.

1.2 A Globalização Econômica, Cultural e o Campo Educacional

Outro fator determinante nas análises da política neoliberal é o papel crescente das formas de governo supra-estatal, ou seja, das instituições políticas internacionais, das agências financeiras multilaterais, dos blocos político-econômicos supranacionais. O poder e a amplitude dos supostos e práticas do neoliberalismo se relacionam à institucionalidade transnacional, principalmente nas três últimas décadas e se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais, denominada globalização.

Embora tenha sido “inventada em 1944 por dois autores – Reiser e Davies - que previam uma “síntese planetária de culturas” em um humanismo global, talvez suas raízes imediatas remontem aos anos 60, quando conheceu uma utilização marginal em certos círculos acadêmicos e teve uma grande repercussão a metáfora de McLuhan sobre a configuração de aldeia global, possibilitada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. [...]Mas as expressões tecnoglobal, global, ou globalização surgem no início dos anos 80 em prestigiosas escolas americanas de administração de empresas, popularizam-se através dos consultores de estratégia e marketing internacional, expandem-se pelo viés da imprensa econômica e financeira e, rapidamente, passam a ser assimiladas pelo discurso hegemônico neoliberal (GOMÉZ, 2000. p.18-19).

A globalização econômica remete também para o processo de formação de um consenso mundial e para a emergência de uma ordem global normativa, e responde “a uma reestruturação da economia em escala planetária” (TORRES, 2000), que vai desde a globalização da ciência e tecnologia e da cultura aos modos de produção e divisão internacional do trabalho, substituindo trabalho por capital. Isto implica em uma alta mobilidade de capital e de produtividade acentuando-se assim grandes aumentos das taxas de lucro, fazendo com que seja característica principal desse capitalismo altamente globalizado a distância geográfica e estratégica ligada à redução dos custos por meio do uso de mão-de-obra barata respondendo tanto ao aumento contínuo da produtividade per capita, quanto às reduções de custos (TORRES, 2000).

Santos (2002), ao descrever a globalização a situa como um vasto e intenso campo de conflito no qual, longe de ser consensual, coloca todo o mundo em duas posições antagônicas, a de dominadores e a de dominados, em que cada parte busca os seus interesses, ainda que haja divisões internas. Entretanto, o que confere à globalização as suas características dominantes, como também legítimas, são os mecanismos consensuais entre os membros mais influentes confiando a eles a hegemonia nas dimensões social, política e econômica.

Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma identidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. (SANTOS, 2002. p.59)

Sobre o conceito ampliado de globalização, evidenciamos o sentido atribuído por Ianni (1999), como um fenômeno que atinge a população mundial; uma malha invisível, conectada, em formato de uma rede global. Trata-se, segundo Bobbio, Matteucci, Pasquino, (2005. p. 244) de um fenômeno que, ao final do século XX, ganhou fôlego incomum e que se inicia nos segmentos econômico e financeiro, disseminando-se para outras áreas como a científica, a tecnológica e a cultural²⁴.

Neste cenário conceitual, fundamentamos-nos principalmente em Santos (2002) ao considerar esse fenômeno redimensionado principalmente na última década, que atinge a todos nós, na maioria das vezes, de forma avassaladora, esteja onde estivermos, queiramos ou não. Nessa linha, definimos globalização como sendo:

Um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, culturais, políticas, religiosas e jurídicas interligados de modo complexo. A Globalização, transnacionalização e mundialização, são termos que traduzem o mesmo fenômeno, uma vez que se sustentam por um consenso econômico neoliberal. (SANTOS, 2002. p. 85, destaque nosso).

Santos (2002), ao descrever sobre esse fenômeno, amplia essa discussão ao afirmar que existem duas principais correntes que sustentam as teorias sobre a globalização: as leituras paradigmáticas²⁵ que vêem a globalização como um fenômeno novo e pode assim ser visto quer como altamente destrutivo de equilíbrios e identidades, quer como a inauguração

²⁴ Conforme o Dicionário Aurélio, a globalização se refere ao ato ou efeito de globalizar. Processo de integração econômica e social que ocorre no mundo como consequência da abertura do comércio internacional obtida através da queda das barreiras alfandegárias e da rápida propagação de informações por meio das inovações tecnológicas, como a Internet (FERREIRA, 2000.p.689).

²⁵ Esses autores sustentam que o final dos anos 60 e o início dos anos 70 marcaram um período de crises do qual emergiu um novo paradigma social. Com relação à globalização, tendem a ser mais apocalípticos na avaliação dos medos, dos riscos, perigos e colapsos. (SANTOS, 2002. p.82).

de uma nova era de solidariedade global; e as leituras subparadigmáticas²⁶, que analisam a globalização como um processo velho, quando muito renovado, pois não observam este movimento com a perspectiva de um novo mundo utópico nem como uma catástrofe. “Expressam apenas a turbulência temporária e o caos parcial que acompanham normalmente qualquer mudança nos sistemas rotinizados” (SANTOS, 2002. p.82).

Autores como o Grupo de Lisboa²⁷ (1994), Santos (2002), Braudel (1996), sustentam a perspectiva de que o processo de globalização se iniciou há milhares de anos e se intensificou com o movimento das grandes navegações no século XV e, de lá par cá, nunca se interrompeu; para esses autores, se ocorreram momentos de menor intensidade, de contração, eles nunca chegaram a cessar totalmente.

Casquilho (2002) concorda com essa idéia característica de que a globalização desenrola-se há milênios, entretanto, acrescenta que este milênio que agora começou é o primeiro que abriu já globalizado, em termos da aceitação universal do conceito na ordem econômica. Segundo este autor, a globalização sempre existiu, desde os tempos primórdios com a migração do *sapiens* a partir da Etiópia há milhares de anos, passando por povos vinculados ao Antigo Testamento e em particular do livro do Gênesis, aos domínios da expansão mercantilista européia, no século XV com as expansões marítimas.

Com a evolução histórica do capitalismo através da indústria e a grande ascensão social das massas, outros aspectos técnicos também ajudaram a globalização: o trem, o barco a vapor, o telégrafo e, posteriormente, a aviação e o telefone e, atualmente, a internet, os satélites encurtaram as distâncias, aproximaram os continentes e os interesses ainda mais permitindo o mundo tornar-se menor²⁸.

É claro que a informática e as telecomunicações jogam um papel importante no processo de mundialização, acelerando ritmos, generalizando articulações, abrindo novas possibilidades de dinamização das forças produtivas, criando meios rápidos, instantâneos e abrangentes de produção e reprodução material e cultural. (IANNI, 1997. p.62)

²⁶ Autores que defendem essa idéia, vêem o período atual como um importante processo de ajustamento estrutural, no qual o capitalismo não parece dar mostra de falta de recursos ou de imaginação adequados. Trata-se da transição de um regime de acumulação (fordismo) para outro, ou de um modo de regulação para outro ainda por nomear (pós-fordismo). (ibidem).

²⁷ O Grupo de Lisboa é formado por um grupo de docentes ligados ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Lisboa, cujo principal trabalho foi: Limites à Competição. Publicações Europa-América. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

²⁸ Sob o ponto de vista atual, Rossi, em artigo da Folha de S. Paulo, assim exemplifica a globalização: “A notícia do assassinato do presidente norte-americano Abraham Lincoln, em 1865, levou 13 dias para cruzar o Atlântico e chegar a Europa. A queda da Bolsa de Valores de Hong Kong (Outubro-novembro/1997) levou 13 segundos para cair como um raio sobre São Paulo e Tóquio, Nova York e Tel Aviv, Buenos Aires e Frankfurt. Eis ao vivo e em cores, a globalização” (ROSSI, 2002. p.7).

Lembramos também outros fatos marcantes ocorridos na rede global nesse início de milênio e que reforçam a utilização dos meios de comunicação no processo de disseminação deste fenômeno, como o que assistimos em 11 de setembro/2001, com o atentado ao World Trade Center nos EUA (ataque às torres gêmeas); a invasão americana ao Iraque e outros acontecimentos mais agradáveis visto por todo o mundo como o pentacampeonato da Seleção Brasileira de Futebol em 2002, as Olimpíadas em Atenas em 2004 e a Copa do Mundo de 2006, com a esperança frustrada do Brasil no hexacampeonato.

Em geral, a globalização tem sido interpretada sob o viés predominantemente econômico. Neste sentido,

O termo globalização diz respeito a um conjunto de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Sugere a idéia de movimentação intensa, ou melhor, de aceleração e de integração global, tendo por base um processo de reestruturação produtiva em que a mais-valia é produzida globalmente por meio de acumulação flexível. Globalização, portanto, pode ser entendida como um conceito ou uma construção ideológica, sobretudo porque traz implícita a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantir desenvolvimento econômico e social, basta aos países liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas da intervenção estatal. Desse modo, a economia por si mesma se define, criando um sistema mundial auto-regulado, ou melhor, uma sociedade global livre regida por regras e sinais de mercado. (OLIVEIRA; FONSECA, 2005.p.55)

Dessa forma, podemos notar que ao final do século XX, a globalização volta com mais intensidade primeiramente no campo econômico, disseminando-se para outros setores: políticos, sociais e culturais, que rearticulada ao modelo neoliberal, assume características peculiares servindo como principal ferramenta de disseminação de tais políticas. Outras vezes, no entanto, apresenta-se com uma “nova roupagem” (IANNI, 1999), aparentando-se um isolamento que se expressa como que quase desfazendo-se no “caos da modernidade”²⁹.

Nos estudos de Lopez, a globalização implica uniformização de padrões econômicos e culturais em âmbito mundial. Acrescenta mais radicalmente que “historicamente ela tem sido indissociável de conceitos como hegemonia e dominação, da qual foi, sempre, a inevitável e previsível consequência” (LOPEZ, 2002. p.13). Para este autor, o termo globalização e os que o antecederam, no correr dos tempos, definem-se a partir de uma verdade mais profunda, isto é, “a apropriação de riquezas do mundo com a decorrente implantação de sistemas de poder” (Ibidem).

²⁹ Segundo o autor, o projeto moderno não foi abandonado nem esquecido, mas destruído, liquidado (LYOTARD, 1985)

Dessa forma, percebemos que este fenômeno intrinsecamente relacionado à expansão do capital, tem exigido profundas transformações econômicas, culturais e geopolíticas, inclusive educacionais em todo o mundo que, aliada à transnacionalização, em geral, é apresentada, ordenada e redimensionada sob o signo do neoliberalismo. Com isso, presenciamos ao evidente desaparecimento das fronteiras entre Estados, nações e continentes. Assim, imagina-se que a globalização / transnacionalização, seguindo o seu curso natural, irá enfraquecer cada vez mais os Estados-Nacionais ou dar-lhes novas formas e funções, fazendo com que novas instituições supranacionais gradativamente os substituam. Portanto, entendemos que a globalização constitui-se importante ferramenta para as reformulações e adaptações que o capitalismo tem exigido na atualidade. Como não é um fenômeno atual - quando muito redimensionado, ela segue uma tendência determinada por Santos (2002. p.82), ao resgatamos o seu sentido na corrente subparadigmática.

Seguindo essa tendência da reformulação, exigida pelo modo de produção capitalista, ainda do ponto de vista econômico:

Os traços principais desta nova economia mundial são os seguintes: economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global, processos de produção flexíveis e multilocais, baixos custos de transportes, revolução das tecnologias de informação e de comunicação, desregulação das economias nacionais, preeminências das agências multilaterais, emergência de três grandes capitalismos transnacionais³⁰. (SANTOS, 2002. p.29)

Porém, seguindo algumas interpretações, a globalização expressa aparentes ambigüidades porque “põem o diabo dentro de casa, travestido de anjo anunciador de novas esperanças e mensagens”, (CARVALHO, 1999. p.25), ou seja, carrega consigo uma abertura para o universal e um fechamento para o particular regressivo, juntamente com a utilização dos mecanismos de exploração do mercado, aliado a uma exclusão multiforme favorecida pelo desemprego, pela fome, pela miséria e pela cultura.

Na atualidade, percebemos esse fenômeno através das ações governamentais que, apoiados nas análises e estudos dos organismos e agências internacionais, empenham-se em inserir os países nesse processo de globalização e re-articulação do capital transnacional. De acordo com Ianni, (1999), o fenômeno do desaparecimento das fronteiras, faz com que o mapa mundial “se embaralhe”, surgindo um novo surto de universalização do capitalismo, bem como o modo de produção e o processo civilizatório.

³⁰ Os capitalismos transnacionais segundo o autor são: americano, baseado nos EUA e nas relações privilegiadas deste país com o Canadá, México e a América Latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações com os quatro pequenos tigres e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União Européia e nas relações privilegiadas desta com a Europa do Leste e com o Norte da África (SANTOS, 2002. p. 29)

O mundo parece ter-se transformado em uma imensa fábrica. A tecnologia agilizou o mundo dos negócios, desterritorializando coisas, gentes e idéias. As empresas, corporações e conglomerados transnacionais tecem a globalização desde cima, de acordo com os seus interesses, onde mais do que a mercadoria, o capital não tem ideologia. (IANNI, 1999. p.26)

Deste modo, a mundialização dos mercados de produção, ou forças produtivas, tanto provoca a busca da força de trabalho barata em todos os cantos do mundo, como provoca migrações em todas as direções. Essa recente divisão transnacional do trabalho, representa significativamente a expressão dessa nova configuração, em que essas mudanças exigem que o fordismo, adotado como padrão de organização do trabalho e da produção até meados do século XX, adquira uma nova roupagem, rearticulando-se e passando a combinar ou flexibilizar os processos de trabalho e produção, produtividade, capacidade de renovação e competitividade.

Diante desse cenário, a transnacionalização em todos os níveis se faz através da redistribuição das empresas e corporações e conglomerados por todo o mundo, ou seja, em lugar da concentração das indústrias, centros financeiros e a organização do comércio em um local específico, verifica-se a redistribuição dessas e outras atividades por diferentes países e continentes³¹, associados com programas de ajuste estrutural, definidos como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo BM e Fundo Monetário Internacional - FMI.

Para Ianni (1999. p.26), “nômade é a palavra chave que define o modo de vida, o estilo cultural e o consumo dos anos 2000”. Ainda segundo o autor, o nomadismo será a forma suprema da ordem mercantil, pois:

A própria cultura encontra outros horizontes de universalização, ao mesmo tempo, que se recria em suas singularidades. O que era local e nacional, pode tornar-se também mundial. O que era antigo pode revelar-se novo, renovado, moderno, contemporâneo, e que atinge não só as sociedades nacionais, mas também os modos de vida e pensamento de indivíduos e coletividade. (IANNI, 1999. p. 24-26).

Segundo Santos (2002. p.63), “tanto vivemos em um mundo de localização como num mundo de globalização³²”. Assim, o local e o global são socialmente produzidos no interior

³¹ Exemplo dessa redistribuição se dá a partir do término da Segunda Guerra Mundial, quando países da Ásia, com escassa tradição industrial como Hong Kong e Cingapura, aparecem no cenário mundial como verdadeiros milagres econômicos.

³² Um exemplo, bastante evidente para o autor, são os camponeses da Bolívia, do Peru e da Colômbia que, ao cultivarem a coca, contribuem decisivamente para a cultura mundial da droga, entretanto, permanecem “localizados” em suas aldeias e montanhas como sempre estiveram. Ou até mesmo os moradores das favelas do Rio de Janeiro que não têm espaço fora de seu local de origem, mas contribuem decisivamente para a cultura musical do samba no mundo. Ou até mesmo a indústria turística que mantém em alguns lugares do mundo o seu

dos processos de globalização e quando é incluído na globalização, o é de modo subordinado, segundo a lógica global. Seguindo esse pensamento, o modo de produção geral de globalização desdobra-se em quatro formas de globalização.

A primeira forma de globalização é o “localismo globalizado” em que se verifica que um determinado fenômeno local ultrapassa suas fronteiras geográficas e é globalizado com sucesso. Nesse mecanismo, “o que se globaliza é vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos ou pelo reconhecimento da diferença” (SANTOS, 2002. p.65). Como exemplo, podemos citar a globalização do *fast food* americano, a *coca-cola*, a calça *jeans*, etc.

A segunda forma, chama-se “globalismo localizado”(ibidem), que consiste no impacto sofrido em determinado local, pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem da primeira forma de globalização, ou seja, os localismos globalizados. Segundo o autor, para responder positivamente a esses apelos transnacionais, o local se desintegra, desestrutura-se e, eventualmente, volta a estruturar-se sob uma nova forma.

Tais globalismos localizados incluem: a eliminação do comércio de proximidade; criação de enclaves de comércio livre ou zonas francas; desflorestação e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem, conversão da agricultura de subsistência em agricultura de exportação como parte do ajustamento estrutural; etnização do local de trabalho (desvalorização do salário em detrimento do grupo étnico). (SANTOS, 2002. p.66)

Faz-se importante ressaltar que a condição necessária para que um país posicione-se hierarquicamente entre os dominados ou dominadores, é de que esteja inserido no localismo globalizado ou no globalismo localizado. Pois enquanto os países centrais cada vez mais se especializam em localismo globalizado, aos países periféricos restam somente o globalismo localizado. Aos países semiperiféricos como o Brasil, a coexistência de ambos fenômenos estão presentes em todas as relações político-sociais, mesmo com a identificação de uma visível tensão entre eles.

Para Santos (2002) restam ainda duas formas de apresentação da globalização, que dizem respeito à globalização da resistência aos localismos globalizados e aos globalismos localizados.

Designo o primeiro por *cosmopolitismo*. Trata-se da organização transnacional da resistência de Estados nação, regiões classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais de que se alimentam os localismos

caráter de origem, preservando assim o exótico, o diferente, como um atrativo no mercado global. (SANTOS, 2002. p.63)

globalizados e os globalismos localizados, usando em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial em transição, incluindo as que decorrem da revolução nas tecnologias de informação e de comunicação. (SANTOS, 2002. p.67)

Ainda segundo autor, essa resistência se traduz nas lutas contra a exclusão, a dependência, a desintegração feita pelas organizações não-governamentais (ONG's), nas redes mundiais em favor das minorias, etc. O segundo modo de produção de resistência aos localismos globalizados e os globalismos localizados é o “patrimônio comum da humanidade” (ibidem).

Trata-se de lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefatos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária. Pertencem ao patrimônio comum da humanidade, em geral, as lutas ambientais, as lutas pela preservação da Amazônia, da Antártida, da biodiversidade, etc. (SANTOS, 2002. p.70)

No entanto, “tanto o cosmopolitismo quanto o patrimônio comum da humanidade têm encontrado fortíssimas resistências por parte dos que conduzem globalização hegemônica ou dela se aproveitam” (SANTOS, 2002. p.71). Constatamos a veracidade desse pensamento ao analisarmos uma das muitas tentativas de contenção da destruição ambiental em todo o planeta, no advento da II Conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (que ficou conhecida como Eco-92), realizada no Rio de Janeiro, criando a Estratégia Global para Biodiversidade³³, em que apesar de sua aprovação pelo Programa de Meio Ambiente da ONU e pelas Organizações Não-Governamentais – ONGs, que participaram do Fórum Global, quase nada tem sido feito para reverter a situação.

Nesta linha, concordamos que o tema da globalização/transnacionalização, à despeito de seus sentidos, não é um fenômeno novo, conforme as leituras subparadigmáticas evidenciadas por Santos(2002), caracterizando, portanto, como um fenômeno multifacetado, repleto de contradições e antagonismos, que adquire um novo impulso, principalmente nas últimas décadas, tendo como base as novas tecnologias, a criação de novos produtos, a variação da divisão transnacional do trabalho, que ultrapassam fronteiras geográficas,

³³ A Estratégia Global para a Biodiversidade, elaborada pelo World Resources Institute, dos EUA, e pela União Mundial para Natureza, da Suíça, traz 85 propostas para a preservação da diversidade biológica e um plano para a utilização sustentada dos recursos biológicos. Em nações onde é grande a diversidade biológica, como a Federação Russa, a China e a Indonésia, continua acelerado o ritmo de destruições das espécies animais e vegetais. O documento Estratégia Global para Biodiversidade não foi, até hoje, aprovado pelo Congresso norte-americano. FONTE: http://www.ibge.gov.br/ib_geteen/datas/ecologia/eco92.html. Acesso em: 24/01/2006

históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulações hegemônicas e contra-hegemônicas no interior da sociedade.

1.3 A Transnacionalização Político Cultural e o Campo Educacional.

Já é evidente que a transnacionalização, mundialização, planetarização ou, mais propriamente, globalização do mundo é uma realidade geo-histórica, social, econômica, política e cultural. “Na cidade global está todo o mundo, os que estão e os que não, visíveis e invisíveis, reais e presumíveis” (IANNI, 1999.p.11). Uma realidade problemática, simultaneamente inquietante e fascinante, por suas implicações práticas e teóricas. Em geral são definidos por nós, como termos que traduzem o mesmo fenômeno, conforme Santos (2002) e Ianni (1999), e que embora sejam termos recentes, não é novo. Fenômeno este a que a educação não tem permanecido imune.

Atualmente, costuma-se definir a atualidade como a era do conhecimento. Se for pela importância dada hoje ao conhecimento, em todos os setores, pode-se dizer que se vive mesmo na era do conhecimento, na sociedade do conhecimento, sobretudo em consequência da informatização e do processo de globalização das telecomunicações a ela associado. De acordo com Ianni (1998), pode ser que, de fato, já se tenha ingressado na era do conhecimento, mesmo admitindo que grandes massas da população estejam excluídas dele. Todavia, o que se constata é a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos.

Sobre esta afirmação Paiva (2000. p.142), ainda complementa afirmando que “não há dúvida de que as transformações nas estruturas produtivas e as mudanças tecnológicas colocam à educação novos problemas”. Deste modo, temas como qualidade total invadem o universo escolar e apontam, conforme Frigotto (2000, p.153), para o entendimento de que “o capital depende de trabalhadores com capacidade de abstração e de trabalho em equipe”. Portanto, exige-se do trabalhador flexibilidade e níveis altos de formação para que este aluno/trabalhador atenda às tais implicações do mercado.

Nesse sentido, a globalização/transnacionalização da educação, também conhecida como educação sem fronteiras ou transfronteiriça, desde o início da modernidade, tem sido pensada por todos os países do mundo (independentemente da época ou do tipo de governo),

sempre associada ao progresso no sentido da homogeneidade cultural³⁴. Percebemos que a idéia de levar a educação a todos os cantos do planeta surge com o fenômeno global da escola para todos que se desenvolveram na Europa e se afirmaram, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, universalizando esse modelo a ponto de afirmar-se que não que seja o melhor, mas como o “único, possível e imaginável” (Novoa, 1995).

Desde o início da expansão mercantil iniciada pela descoberta europeia da rota marítima para as Índias e pelas terras do Novo Mundo, ocorrida nos séculos XV e XVI, o papel desempenhado pela educação era encarado como forma de salvação do “selvagem”, cuja condição humana era até, por vezes, questionada (CORTESÃO; STOER, 2002, p. 383). Dessa forma, presenciou-se uma grande importância da educação como uma tentativa de construção de um novo perfil de homem e, assim, desenvolver uma nova identidade nacional no campo político-cultural.

Assim, desenvolveu em diversos cantos da terra a tentativa de uma identidade nacional portuguesa através da tentativa de existência de um currículo único em todo o Portugal e o seu império, anulando muitas vezes a identidade cultural local da colônia. (CORTESÃO; STOER, 2002. p.385)

No Brasil colônia, essa influência se deu principalmente com a vinda da família imperial e com a educação jesuíta. Esta primeira forma de transnacionalização educacional se deu com a Companhia de Jesus³⁵, que segundo Bangert (1987), já em 1549 desembarcou em nosso país sem encontrar os impedimentos colocados aos jesuítas espanhóis por Filipe II, (rei da Espanha) e pelo Conselho das Índias. Ainda segundo o autor, apesar de não ter sido a primeira e a única ordem a aqui se instalar, em 200 anos de desenvolvimento pacífico, tornou-se a mais importante e a que maior influência teve na vida colonial brasileira. Assim, foram fundados colégios, escolas, igrejas, capelas onde os nativos e descendentes de portugueses recebiam instrução e formação³⁶.

³⁴ Ainda segundo Bangert (1987), os jesuítas representam essa homogeneidade cultural desde os primeiros tempos de fundação da ordem pela proposta pedagógica - Ratio Studiorum. Esta proposta pedagógica surgiu devido à necessidade de unificar o procedimento didático utilizado por eles, uma vez que possuíam vários colégios em diferentes países, que dentre outros objetivos, prestavam serviços educacionais às elites. Destarte, presenciamos a primeira tentativa na história de unificação e manutenção da qualidade do ensino e a transformação do mundo em uma única aldeia, por meio da educação.

³⁵ Ordem religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana aprovada pelo Papa Paulo III em 27 de setembro de 1540, fundada por Santo Inácio de Loyola durante o reinado de D. João III, rei de Portugal.

³⁶ Atualmente, os jesuítas estão distribuídos no Brasil em quatro Províncias, uma Região e um Distrito, dirige universidades como a PUC (RJ), a UNISINOS (S. Leopoldo) e a UNICAP (Recife). Trabalham também em Universidades do Governo e em algumas Faculdades próprias ou de outras entidades, centros de reflexão social, casas para retiros espirituais, paróquias, colégios, etc., com sede em Roma, Itália.

Dessa forma, em termos de circulação, diretrizes políticas e convergências culturais, verificamos que, desde a intensa movimentação dos jesuítas³⁷ em todo o mundo a partir do século XV, até as últimas décadas do século XX, o vai-e-vem crescente de professores e estudantes no planeta sempre foi uma constante. Depois da expansão nos anos de 1960 e da diversificação nos anos de 1970, percebemos que em nosso país o ensino sofreu, nas duas últimas décadas, uma mudança significativa com a introdução de uma forte lógica e/ou retórica de mercado, associada a uma mutação do papel do Estado, atribuindo-lhe novas posturas de atendimento à demanda mercado/trabalho/escola, em que o reflexo dessas políticas percebe-se no aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais principalmente nos últimos anos.

Trazendo a educação da atualidade para esse debate, presenciamos, principalmente nas últimas décadas, a sua inclusão nas discussões comerciais dos tratados internacionais. Sendo o nosso país um campo fértil para esse mercado, inclusive pelo incentivo ao sistema privado³⁸, o retorno financeiro que movimenta cifras consideráveis e também pelo fácil acesso e a ausência de normas que definam o estabelecimento desses grupos transnacionais em solo brasileiro, torna-se fácil entendermos as articulações e o crescimento da circulação do capital estrangeiro no setor educacional.

Esta redefinição do papel da educação traduz a posição hegemônica do conceito de empresa e do princípio organizacional no discurso atual sobre as reformas educacionais. Neste universo mercadológico, a escola pública é percebida como imprópria e inferior ao ensino privado, pois é colocada aquém das necessidades do mercado. E diante desse quadro, põe-se em pauta, principalmente, o papel da escola pública e declara-se, então, a crise do sistema escolar público.

Seguindo esse paradigma, a educação vista como mercado educacional passa a ser a solução para a crise educacional ou para a complexa relação trabalho-escola e, dentro dessa

³⁷ Para maior aprofundamento, ver MENDES JUNIOR; ROCARI; MARANHÃO, 1995.

³⁸ Essa iniciativa é defendida principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pelo economista Bresser Pereira, ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado (1995-1998), em que determina que esse movimento está ligado não à eliminação do Estado, mas precisamente à sua reconstrução em moldes mais efetivos. O que se propõe é um Estado que favoreça as condições para o crescimento da economia e que possa fazer frente ao imperativo da universalização do acesso aos serviços públicos. Para ele, a introdução de um modelo gerencial e democrático parte da recusa de duas premissas igualmente falsas: a de que o que é público tem que ser necessariamente pesado ou ineficiente e a de que o que é ineficiente não pode ser público. Daí a importância da descentralização, da subsidiariedade, das iniciativas de parceria com a iniciativa privada e dos esquemas inovadores de gestão, permitindo valorizar a competência e a eficiência (BRESSER- PEREIRA, 1998).

perspectiva, a escola deve existir com o propósito de responder às tendências e possibilidades do mercado, pois essa conjuntura mundial, voltada para a privatização, qualifica a escola como inadequada para atender as exigências de uma sociedade capitalista. No entanto, a crise dessa escola não deixa de ser o resultado da própria crise da sociedade capitalista:

A crise de caráter planetário que se explicita particularmente nos anos 70 tem suas raízes bem mais remotas. Contraditoriamente, a crise dos anos 70 tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 30 (FRIGOTTO, 2000. p. 69).

Ainda segundo o autor, a intervenção do Estado na economia não era uma escolha, mas uma imposição para a crise do capitalismo dos anos 1930. Do mesmo modo, a mudança dos capitalistas em face do trabalho, à educação básica e à qualificação, na crise dos anos 70/90, também não é uma escolha; ambas as crises tiveram o mesmo propósito: solucionar tais dificuldades provocadas pela própria crise.

Percebe-se, assim, que em meio aos novos e velhos contextos sociais, a realidade educativa é uma problemática real, principalmente no Brasil, caracterizado pelo atraso em relação à educação básica. Esta realidade, como tantas outras em países da América Latina ou do Continente Africano, levanta questões relacionadas com a educação e a qualificação da força de trabalho.

Em pronunciamento realizado na IV Conferência Nacional de Educação e Cultura em 2005, o representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - no Brasil, Jorge Werthein, enfatizou no mais recente Relatório de Monitoramento de Educação para Todos (2005), a exigência de qualidade da educação básica, isto é, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo ele, conforme os compromissos internacionais de que o Brasil tem participado não basta a abertura de vagas, mas a qualidade da educação oferecida, incluindo habilidades para a vida:

Perpassando toda a educação básica - educação do povo, não das elites -, manifestam-se tanto a deficiente qualidade quanto a reprodução das desigualdades sociais. Esta matriz antidemocrática não se expressa apenas na dualidade entre ensino público e particular, mas também nas desigualdades da própria educação pública, que insiste em oferecer educação pobre para a população pobre e educação pobre para as regiões pobres [...] Diante da penúria e do mau aproveitamento dos recursos, é difícil saber qual a principal mazela, se a escassez de recursos ou a sua má aplicação. Temo que ambas sejam igualmente daninhas. [...] De um lado, é necessário um pacto nacional de todos os partidos políticos em torno de uma agenda mínima e consensual em face da educação. De outro lado, esta agenda deve ser duradoura e transcender governos, isto é, precisa ser uma política de Estado. (WERTHEIN, 2005.p.54)

Portanto, na perspectiva neoliberal, “os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão” (SILVA; GENTILI, 1996, p.17). A crise da escola passa a ser justificada pela ineficácia de seus principais agentes, constituindo-se, desta forma, numa crise gerencial, que provoca problemas tais como da evasão, repetência e analfabetismo funcional.

Para essa abordagem, a responsabilidade da crise escolar é atribuída aos seus agentes como também ao Estado, devido a sua ineficiência de gerenciar tais políticas educativas, constituindo a retórica neoliberal:

Não faltam escolas, faltam escolas melhores, não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar a política educacional, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (SILVA; GENTILI, 1996.p.18).

Com isso, os financiamentos, contatos e todos os tipos de permuta de informação e conhecimento, passam a ser direcionados para uma concepção de “educação comparada” assinalada por Nóvoa (1995, p.22-24), que se baseia, segundo o autor, em quatro características principais: a ideologia do progresso, que se sustenta na perspectiva de que se há melhoria dos sistemas educacionais, obviamente haverá desenvolvimento socioeconômico; a característica que se apóia num conceito de ciência, que se legitima na racionalização do ensino, na eficácia das políticas educativas e no papel de estabelecer leis gerais de regulamentação e funcionamento dos sistemas educacionais; a idéia do Estado-Nação, que decorre dos estudos sobre as diferenças e semelhanças entre dois ou mais países, e a última característica que se baseia na definição e na análise dos métodos utilizados para o recolhimento dos dados a respeito das ações educativas respondendo a interesses de caráter inter-governamentais respaldados em acordos internacionais.

Utilizando-se a concepção da educação comparada, declara-se, então, a crise do sistema escolar público, que se destaca na falência da estrutura educacional em si, questionando, então, toda a cultura escolar: qualidade dos livros didáticos, questões curriculares, avaliação e os principais agentes educacionais: diretores, professores, equipe técnica, etc.

Paro (2001) discorda dessa afirmação, pois para ele, diferentemente de outros bens e serviços, a escola é uma das poucas instituições que não há como aferir a qualidade, pois não

existem padrões definidos que se possam confiar, devido a sua extrema complexidade de tempo, espaço e os efeitos da educação sobre as pessoas que podem se estender por toda vida, daí a impossibilidade de avaliar-se a qualidade. Para ele, verificar a qualidade e a produtividade somente através dos índices de aprovação e reprovação é reduzir a função da escola apenas em seu produto final, esquecendo-se que na educação o mais importante é o processo, é o ensino-aprendizagem.

Pensando a educação sob a ótica de mercado, Fonseca (1998), chama-nos a atenção para a definição das estratégias de ação do BM para o cumprimento das políticas voltadas para a qualidade educacional, como a avaliação externa, a descentralização e a flexibilização da estrutura de ensino, o privilégio de material escolar como distribuição de livros, bibliotecas, etc., em detrimento de fatores humanos como formação, salário de professores e a desconsideração do número de alunos por turma ou tempo de ensino desconsiderados como fatores diretos de aprendizagem e enfatizados como meios de recuperação de custos.

No que se refere à avaliação, o Banco sugere o estabelecimento de critérios gerências e de eficiência, por meio dos quais se busca alcançar a qualidade da educação [...] A flexibilidade dos sistemas educacionais sugere-se a desregulamentação dos critérios para a ampliação do setor privado [...] A proposta do Banco enfatiza a “gestão democrática” centrada numa concepção gerencialista e eficientista de gestão. (FONSECA, 1998. p.18-19)

Neste aspecto, apesar do discurso oficial de que praticamente já se atingiu a quantidade, o grande desafio dos próximos dez anos é buscar a qualidade. Em entrevista à Revista Educação (2004), o responsável pelo investimento do Banco Mundial na área de educação, o vice-presidente da entidade Jean-Louis Sarbib, deixa claro que não é o bastante ter todas as crianças na escola se elas não aprendem como deveriam.

Houve um grande progresso no que diz respeito à quantidade, ao número de crianças indo à escola. A educação fundamental chegou a quase 100%. O problema agora será o que essas crianças estão aprendendo. Será uma questão sobre a qualidade. Além disso, quanto mais alunos você tem terminando o ensino fundamental, mais a pressão aumenta sobre o ensino médio e depois sobre as universidades. Por isso, é muito importante ter uma visão holística do sistema de educacional [...] outra meta é garantir que todas as crianças estejam na escola fundamental até 2015. O segundo e igualmente grande esforço do Banco Mundial é garantir que educação de qualidade esteja sendo oferecida. (SARBIB, 2004. p.45, destaque nosso).

A luta pela garantia do direito à escola estendido a 100% das crianças brasileiras e a freqüente propaganda feita pelo governo de que estamos quase chegando ao que se pretende em termos de “educação para todos”, e a conseqüente resposta positiva em bases quantitativas

aos investimentos feitos em educação nos faz repensar também que, ainda assim, um grande contingente de criança continua à margem do sistema e que a escola, à mercê de práticas neoliberais, continuará cada vez mais excludente, seletiva e discriminatória.

[...] esse “quase” deixa, a cada ano, sem qualquer tipo de contato com o ensino escolarizado, milhões de crianças, filhas de cidadãos (?) brasileiros, e faz-se necessário entender esse discurso oficial, do que significa a quantidade que ele tanto se vangloria. (PARO, 2001. p.91)

Seguindo a idéia do discurso oficial, mais uma vez, a racionalidade técnica se instala. Em lugar de discussões mais profundas e demoradas, lança-se mão de estruturas exemplares que devem ser reproduzidas (de acordo com o esquema de seguir o modelo) a fim de contornar e resolver com eficiência e eficácia, nos moldes da produtividade, os problemas detectados e garantir que educação de qualidade seja oferecida.

Nesse modelo gerencial, Gentili (1996) faz uma estreita relação entre os princípios que norteiam as instituições educacionais e os princípios que regulam a lógica dos *fast foods*. Para os neoliberais, este caminho é o modelo “adequado” para (re)pensar e (re)estruturar a escola. Assim, o autor caracteriza os *fast foods* tomando as principais políticas do *McDonald's* relacionando-as com a estrutura educacional. Para ele, em ambos, “a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade” (GENTILI, 1996. p. 28).

Portanto, seguindo essa lógica, como o *McDonald's*, a escola deve caracterizar-se por estratégias competitivas para atuar em tais mercados, pois o conhecimento se transformou na chave de acesso à sociedade. Desta forma, a escola precisa adotar uma estratégia competitiva interinstitucional (escola versus escola) e ter a função de preparar o aluno para que atuem competitivamente no mercado de trabalho. Nesta visão, a escola também é espaço ideológico das classes dominantes, ou seja, ainda é o espaço que permite prevalecer diferenças como forma de prevalecer a relação capital e trabalho, fortalecendo as relações sociais quantitativamente distintas (entre chefes e assalariados).

Nesse contexto, a educação como potenciadora de trabalho e, portanto, geradora de produtividade, leva à desqualificação da escola e, ao mesmo tempo, o aumento da escolaridade desqualificada amplamente funcional aos interesses da burguesia nacional associada ao capital internacional. Assim,

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidades de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 1986. p. 40).

Todas essas questões suscitadas nos fazem refletir sobre os impactos do nosso tempo no mundo da educação, como a emergência da sociedade do conhecimento que está transformando a natureza do trabalho e da organização da produção, o fenômeno da globalização que tem conseqüências sobre as possibilidades de criação de emprego e a revolução científico-tecnológica que cria uma nova cultura e que põe sobre a mesa questões éticas e sociais urgentes.

A “improdutividade da escola” parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista (FRIGOTTO, 1986. p. 134).

Em teoria, o desenvolvimento da sociedade do conhecimento que representaria, se bem administrado, um grande instrumento para dividir as riquezas do mundo, corre o risco de tornar-se um fator adicional de dominação por parte de poucos e de exclusão da maioria. Acrescenta ainda que controlar a educação pode representar, em tempos de internet, e de novas tecnologias, lucros fabulosos. “Significa também – e isso é essencial – o controle sobre as mentes e representa uma pá de cal fina sobre o que resta nestes tempos de globalização, de soberania aos estados nacionais”. (DIAS, 2002. p. 03).

Dessa forma, verificamos que o processo de globalização e/ou transnacionalização no Brasil deita suas raízes há muito tempo atrás, no mínimo há cinco séculos, passando desde então, por etapas diversas. Portanto, para nós, é um fenômeno demasiadamente abrangente, com um significado muito mais profundo e não apenas o adquirido nos tempos atuais disseminados pela mídia. A realidade apresentada diante da necessidade do avanço, em nossas discussões, aponta-nos que, não só o mundo econômico como também as relações sociais e educativas fazem parte de uma política neoliberal e transnacional. Isto nos leva a novos contextos e olhares para a educação e possibilita-nos um olhar crítico diante dos princípios e recomendações dos Organismos Internacionais ao atribuir à educação valores de mercado, como produto ou mercadoria.

Mas isso, é o que veremos a seguir...

CAPÍTULO II

Tendências Internacionais e Nacionais e Mercado Educacional

A expansão e a generalização do universo mercantil causam impacto não apenas na realidade das “coisas materiais” como também na materialidade da consciência.

Pablo Gentili

Tendo como suposto que a relação entre transnacionalização econômica e político-cultural implica na mercadorização da educação no contexto de tendências advindas dos organismos internacionais, com significativas mudanças de concepções sobre a educação não mais como direito social, mas como quase mercado, no Capítulo II o objetivo é compreender a relação entre a ressignificação do Estado e a inserção da educação brasileira como quase-mercado, por meio das tendências globais advindas das diretrizes dos organismos internacionais para a educação.

Primeiramente tratamos da transnacionalização da educação, suas implicações e ressignificações como bem de mercado, principalmente nas duas últimas décadas do século .XX. Depois, procuramos identificar as tendências transnacionais nas diretrizes dos organismos multilaterais nas políticas educativas brasileiras e a conseqüente mudança do paradigma da gestão da educação brasileira, facilitada pela globalização/transnacionalização, pelo Estado e o Terceiro Setor, bem como a oferta de serviços educacionais, perpassando pelas modalidades alternativas no mercado educacional.

2. 1 A Transnacionalização da Educação e sua Ressignificação como Bem de Mercado

Segundo Laurell (1995), o avanço da produção e organização social capitalista sempre vem acompanhado de questões sociais complexas e intensas que se traduzem na luta pela garantia de satisfação social como a alimentação, a saúde, a moradia e a educação. Dessa forma, a questão social, e no nosso caso, a educação, transforma-se em ato político e as sugestões para transformá-la se constituem em elementos definidores de projetos e partidos políticos.

[...] claro que ela, (a educação) não adquire a mesma importância em todos eles. Para uns, é a questão central e requisito do seu fim libertário; para

outros, é um imperativo humanista-cristão; para outros, ainda, é um elemento necessário de legitimação, mas para todos é uma questão inevitável. (LAURELL, 1995. p.153)

Sendo, portanto, uma questão inevitável, as estratégias idealizadas pelos governos neoliberais, principalmente nas últimas décadas, são de reduzir os gastos e as ações estatais nos setores sociais através da privatização do financiamento e da produção de serviços, focalizando os gastos para os grupos carentes e marginalizados, na tentativa de alívio da pobreza e controle social e na descentralização de políticas em nível local.

Esta redefinição do papel do Estado, associada ao movimento de empresarialização da educação, traduz a posição hegemônica do conceito de empresa e do princípio da contratualização no discurso atual sobre as reformas organizacionais. O reconhecimento de diplomas, o credenciamento de escolas e a qualidade do ensino, são questões centrais num cenário de globalização da educação, refletida no crescimento de novas tecnologias de informação e no surgimento de diversas formas de educação transnacional.

Dessa forma, pensar na globalização/transnacionalização remete-nos, conforme Santos (1995.p.256), para “o processo de formação de um consenso a nível mundial e para a emergência de uma ordem global normativa”, pois se faz imprescindível considerarmos como a “[...] transnacionalização tenta aprofundar ligações entre as mudanças na economia global e mudanças na política e prática educativa” (CORTESÃO; STOER, 2002. p.380).

Assim, no campo educativo este paradigma apresenta-se por meio de *duas* características principais: 1) Cultura educacional mundial comum – que seria o desenvolvimento dos sistemas educativos e das categorias curriculares nacionais, compreendidos através da utilização de modelos universais da Educação, Estado e Sociedade; e 2) Agenda de educação globalmente estruturada – constituída pela natureza mutável da economia capitalista mundial, como força principal da globalização e que procura influenciar, embora haja efeitos de mediação, os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2001.p.428).

Tomando como referência essas características mencionadas por Dale (2001) e com a disseminação de um modelo de escola para todos, a globalização rapidamente tomou a educação como norma internacional a ser difundida pelos quatro cantos da terra. A homogeneização dessas práticas, marcada pelas novas modalidades econômicas, pelo aprofundamento de desigualdades, principalmente econômicas e sociais devido às acelerações e exigências do mercado, fez com que gerassem impactos de grandes proporções nas práticas Estatais e uma aparente tutela por parte dos organismos internacionais como agentes importantes nos imperativos transnacionais.

Para que possamos avançar em torno dessa temática, faz-se importante o levantamento de alguns dados que a nosso ver subsidiam a nossa discussão:

- O BM, em documento apresentado em seu *site*, faz um balanço geral sobre o mercado educacional, e estima que ele tenha gastos em torno de U\$ 2 trilhões de dólares em sua estrutura (BANCO MUNDIAL, 2002a);
- Segundo a Revista Exame, as nações mais ricas do mundo – Estados Unidos, Japão e União Européia são responsáveis por 80% do que se investe em conhecimento do mundo (ROSENBURG, 2002);
- Nos EUA, a educação é o quinto maior comércio de serviços do país, movimentando cerca de 9,4 bilhões de dólares no ano de 1998. O país exporta seis bilhões de dólares e importa um bilhão em serviços educacionais (ibidem);
- Somente a Rede Pitágoras movimenta 75 milhões de reais; a perspectiva é que em 2010, o faturamento esteja na casa dos 400 milhões de reais (ibidem);
- O Brasil é apontado nos documentos internacionais como um exemplo de expansão do ensino privado, principalmente o superior, sendo que 70% das matrículas universitárias são de domínio privado sobre o público (BANCO MUNDIAL, 2005);
- Em 1991, o BM propõe uma reforma do ensino superior, justificando que a universidade baseada em pesquisa é dispendiosa para os países do Terceiro Mundo (SIQUEIRA, 2002).

Assim, com base nesses dados, podemos afirmar que, reconhecida internacionalmente como um grande nicho de mercado ainda com várias possibilidades e potencial a ser explorado, a educação desempenha hoje em todo o mundo um papel significativo na articulação entre a relação econômica e o desenvolvimento da sociedade do conhecimento, advindos daí lucros fabulosos nestes tempos de globalização. Identificada como principal geradora de mudanças de ordem social, como a diminuição da pobreza e das desigualdades, a educação se tornou também uma importante agenda política proposta pelos agentes internacionais aos países em desenvolvimento, que segundo Ianni (1999), vão desde o plano econômico-social, ético-político, cultural ao educacional, tanto nos países periféricos quanto nos centrais.

No plano socioeconômico, assiste-se aos processos de reestruturação do capitalismo, transnacionalização e mundialização da economia, a partir das mudanças tecnológicas da informática, da microeletrônica, da engenharia genética e da biotecnologia, o que implica enfraquecimento dos Estados nacionais, diminuição das funções reguladoras do Estado sobre

mercado e esvaziamento de seu papel no que diz respeito às suas obrigações sociais, por meio das políticas públicas. No plano ético-político, constata-se o predomínio do ideário neoliberal e a re-edição ideológica da submissão ao mercado como a única via possível de sociabilidade humana. No plano cultural e educacional, verifica-se a necessidade constituição de uma nova subjetividade e de um novo trabalhador que atenda às exigências de transformação das relações sociais de produção do mundo do trabalho.

De acordo com Ianni (1997), podemos dizer que, enquanto a sociedade civil está predominantemente determinada pelo jogo das forças sociais internas, o Estado parece estar crescentemente determinado pelo jogo das forças sociais que operam em escala transnacional. Isso quer dizer que novas conjecturas vão formando-se em torno desse aparelho conectado ao global, como a desregulação da economia, a privatização das empresas estatais, a abertura dos mercados, as reformas dos sistemas previdenciários sociais, de saúde e educação.

Com essas ressignificações no campo educacional brasileiro, as interferências de outros sistemas de organizações internacionais voltados para a área de mercado se tornam tão necessárias quanto imperativas, como a ONU, UNESCO, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. Em concordância com a agenda neoliberal, principalmente nas últimas décadas, essas organizações vêm desempenhando um papel determinante nas formulações de um projeto unificado com o BM e FMI em favor de uma racionalidade técnica/científica capaz de guiar cada país a exequibilidade de suas recomendações.

Podemos constatar tal afirmação com o grande tratado multilateral sobre a educação nos anos 1990, com a realização em Jomtien, na Tailândia, do famoso encontro promovido pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO: “Conferência Mundial de Educação para Todos”, que vinculava desenvolvimento humano à educação, enfatizando a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida (FONSECA, 1998).

Na perspectiva de uma “visão ampliada da educação básica para todos”, a Conferência propunha: promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer a "concertacion" de ações educativas.

A ênfase dada consiste na eficiência gerencial do setor público na abertura de serviços educacionais ao mercado global e na transferência de recursos públicos para o setor privado como forma de atender a baixo custo à população mais pobre.

Siqueira (2004a) afirma que no âmbito do comércio o GATT ou AGCS – Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio, vem atuando desde 1986, numa rodada de negociações

denominada “Rodada do Uruguai” e que se estendeu até 1995. Assim, como resultado, foi criada a OMC que, além de incorporar o AGCS, estabeleceu acordo em outras áreas: - conhecimento (TRIPS), investimentos (TRIMS) e serviços (GATS).

Desta forma, graças ao seu artigo IV, o AGCS permite que a OMC intervenha no interior de fronteiras nacionais com vista a eliminar todos os obstáculos (legislativos ou outros) que “afetam o comércio de serviços”. Neste documento há regras genéricas que se aplicam a todos os países envolvidos relacionadas ao conjunto dos serviços, entretanto, outras só se aplicam aos setores onde cada país integrante decide “envolver” no Acordo. A saúde e a educação estão neste segundo caso, embora haja um movimento favorável à inclusão desses setores.

O documento prevê *quatro* modos distintos para fornecimento de serviços: 1) serviços originados num país com destino a outro (ex.: telefonema do Brasil para o Japão); 2) serviços prestados num país a um consumidor de outro país (ex.: turismo no Brasil para turista inglês); 3) serviços fornecidos pela presença comercial de um país fornecedor noutro país (ex.: todo o tipo de investimentos no estrangeiro); e 4) serviços fornecidos pela presença física de pessoas de um país noutro país (ex.: emigração temporária ou permanente).

Ainda segundo a autora, o AGCS foi assinado em 1995 tendo com objetivo a liberalização progressiva dos serviços entre os países membros e com a perspectiva de conclusão das negociações em 2005. Dias (2002), por sua vez, afirma que a missão do AGCS é liberar as transações globais de serviços e acabar com potenciais barreiras para o comércio entre países. Prevê para a educação *quatro* tipos de comércio: a provisão de um serviço que cruza fronteiras, como o ensino a distância e as universidades virtuais; o consumo no exterior, envolvendo o movimento do consumidor ao país em que o serviço é oferecido, como estudantes em viagem para outros países para estudar; a presença comercial em outro país, quando a instituição estabelece bases reais em outro local para oferecer o serviço e a presença de profissionais estrangeiros, como professores e pesquisadores, responsáveis pela prestação dos serviços.

A lista dos serviços do GATS inclui 12 tipos subdivididos em muitos outros: 1) Negócios (contabilidade, informática e afins, jurídico, propaganda e afins, serviços médicos e dentários, arquitetura, etc. 2) Comunicação (telecomunicação, correios, audiovisual, rádio, etc. 3) Construção e serviços de engenharia afins; 4) Distribuição (*franchising*, varejo e atacado, etc.); 5) Educação; 6) Ambientais; 7) Finanças; 8) Saúde e afins (hospital, social, etc.); 9) Turismo, viagens e afins (hotel, restaurante, agências de viagem, etc.); 10) Esporte, cultura e recreação; 11) Transportes (marítimo, aéreo, rodoviário, ferroviário, dutos, armazéns, etc.); e 12) “outros serviços não mencionados em qualquer outro lugar”; o que permite

a inclusão de qualquer outro serviço não listado e/ou que vier a existir no futuro (SIQUEIRA, 2004a. p.148, destaque nosso).

Assim, a recomendação da OMC, segundo Dias (2002), é que se divida a educação em *quatro* categorias: serviços de educação primária, serviços de educação secundária, serviços de ensino superior (terciário) e educação de adultos. Para a OMC, a educação deve ser vista como um bem público, fornecida geralmente livre de encargos ou a preços que não refletem o custo da profissão, e avança na descrição de que é necessário que a educação exista também como item de atribuição privada, com preços determinados livremente pelas instituições provedoras.

Segundo o autor, esse parecer surge como uma negação aos princípios definidos em 1998 pela UNESCO, em Paris - França, onde representantes de mais de 180 países se reuniram para aprovarem a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - CMES), em que aparece no artigo 14º que a educação não poderia ser vista como um serviço público e, portanto, suas bases deveriam ser sedimentadas nas necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio ambiente. A Declaração parte do princípio de que o acesso à educação, inclusive no ensino superior, é um direito humano, não podendo ser tratada como mercadoria comercial.

[...] a educação superior deveria apontar para a criação de uma nova sociedade não violenta e de que esteja excluída a exploração, uma sociedade formada por pessoas muito cultas, motivadas e integradas, movidas pelo amor à humanidade e guiadas pela sabedoria (art.6º, UNESCO, 1998. p.8).

Entretanto, algumas semanas antes do início desta conferência de Paris, o secretariado da OMC(1998) definia novas regras e princípios para o setor educacional, totalmente contraditórios com o que se preparavam a discutir e aprovar os participantes da CMES.

Essas definições assinalavam para a necessidade de se debater as distinções entre “educação pública/privada, obrigatória/não obrigatória, nacional/internacional, que confere/não confere graus; o impacto possível das reformas institucionais, internas no comércio internacional e serviços educativos e a função do ensino à distância nos países em desenvolvimento e contribuição possível da reformas nas telecomunicações” e também a inclusão da educação no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços - AGCS ou *General Agreement on Trade in Services* - GATS em inglês. (DIAS, 2002. p.7).

A decisão da OMC em incluir a educação como um dos doze setores do serviço incluídos no GATS, representa na realidade um elemento a mais na transformação que se opera no mundo desde 1989 e, segundo o autor, instaura no “advento do fim da guerra fria e

do início de uma era de pensamento único e de domínio de economias, das culturas, dos povos, por um poder exclusivo, único, monopolista e manipulador” (DIAS 2002. p.02).

Defensores do GATS argumentam que as condições do mercado dirigem o preço da educação para baixo e a qualidade para cima, e que o mercado promoverá a eficiência e o rápido desenvolvimento do setor, além de empregos. Defendem, ainda, que a competição é uma motivação para instituições tradicionais se renovarem e, que a internacionalização da educação facilitará o estabelecimento de redes de professores pelo mundo. Porém, um dos pontos mais debatidos e criticados no GATS é descobrir uma forma de prever o tratamento igualitário para todos os parceiros estrangeiros. Ou seja, se um país autoriza a competição estrangeira em determinada área, oportunidades idênticas devem ser dadas nesse mesmo campo para prestadores de serviços e todos os países membros da OMC.

Outro ponto bastante discutido é a igualdade de condições que o GATS exige de seus “parceiros” quanto ao tratamento institucional em níveis local e global. Aos olhos do GATS se, por exemplo, um país ao abrir suas fronteiras e liberar a operação de uma instituição educacional estrangeira em seu território, este deverá estender a mesma, tratamento idêntico ao que dá às suas instituições estatais. Ainda, se um governo subsidia suas instituições públicas para garantir a educação gratuita ou ainda manter baixas as suas mensalidades, o mesmo subsídio deverá ser dado a uma instituição com fins lucrativos que veio de outros países.

Dessa forma, para a OMC, a multiplicação de campus deslocalizados (sistemas de franquia), sugere que os países em desenvolvimento, além de abrir o mercado, devem financiar os grupos estrangeiros que se instalam e/ou vendem produtos em seus mercados nacionais sem a preocupação devida com a qualidade dos serviços prestados.

Entretanto, apesar de todas as recomendações e incentivos propostos pela OMC, algumas dificuldades têm sido enfrentadas pelos representantes da indústria educativa, como por exemplo, as restrições às imigrações e ao controle de divisa, ao reconhecimento de diplomas, ao recrutamento de professores estrangeiros e à existência de monopólios governamentais e o não reconhecimento de instituições educativas estrangeiras, limitando a concessão de graus. Diante disso, algumas medidas são sugeridas pela OMC: programas de intercâmbio, acordos educacionais liberais, iniciativas relativas ao reconhecimento de cursos, programas, estudos, diplomas e graus.

2.2 Tendências Transnacionais nas Diretrizes dos Organismos Multilaterais

Em países em desenvolvimento como o Brasil, as negociações da dívida externa, os financiamentos e as recomendações de políticas, principalmente nas áreas sociais, sob a forma de condicionalidades pelas agências multilaterais, dentre as quais podemos destacar o BM e o FMI, têm recebido maior atenção e, com isso, gerado um forte e crescente hiato entre a sociedade civil e o Estado.

A hegemonia das organizações multilaterais e o controle das corporações transnacionais se sobrepõem e impõem aos Estados nacionais uma ressignificação conceitual, mudando a natureza, desafiando o alcance e sua capacidade regulatória, incorporando padrões fiscalizadores de tais políticas. Ao analisarmos a trajetória e a inserção das grandes organizações internacionais (BM, FMI, OMC e UNESCO) em nosso país, verificamos a sua abrangência inclusive atingindo o imaginário social, como os “grandes protetores” das mazelas do poder público, declaradamente, o Estado. De acordo com Sguissard (2000, p.04), somente no período de 1996 a 1999, o BM foi referido 4.417 vezes nos editoriais, reportagens e noticiários da Folha de São Paulo.

Tanto o BM como o FMI são instituições financeiras multilaterais que nasceram praticamente na mesma hora³⁹ com o propósito de recuperação e reconstrução das economias européias devastadas pela segunda guerra.

O nascimento do Banco Mundial e seu “irmão gêmeo”, o FMI, nasceram na Conferência de Bretton Woods, em 1944 e como, organismos especializados da ONU (art. 63 da Carta da ONU), em 1947. Visavam a cooperação econômica em suas versões monetária e financeira. Tecnicamente, organizações mundiais de caráter intergovernamental para obtenção de finalidades concretas de caráter econômico. (SGUISSARDI, 2000. p.02)

Entretanto, as tarefas ou papéis de cada organismo seguiram especificidades distintas: o FMI⁴⁰ ficou com a tarefa de fomentar a cooperação monetária internacional, facilitar a

³⁹ O Acordo da Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods ocorreu em 1944, na cidadezinha de Bretton Woods, Estado de New Hampshire, Estados Unidos. A Conferência de Bretton Woods foi convocada para construir uma nova ordem econômica mundial que impedisse novos cataclismos como os que aconteceram durante a Grande Depressão dos Anos 30, visando assegurar a estabilidade monetária internacional, impedindo que o dinheiro escapasse dos países e restringindo a especulação com as moedas mundiais. Antes do Acordo, o padrão ouro de troca - que prevaleceu entre 1876 e a Primeira Guerra Mundial - dominava o sistema econômico internacional. Foi uma espécie de antecipação da ONU (fundada em São Francisco no ano seguinte, em 1945) para tratar das coisas do dinheiro.

⁴⁰ O FMI conta hoje com 184 países membros. Seus objetivos atuais, segundo documentos do próprio banco, são: promover a cooperação monetária internacional, facilitar a expansão e o crescimento equilibrado do comércio internacional, contribuindo desse modo, para a promoção e a manutenção de níveis de emprego elevados e a renda real e ao desenvolvimento dos recursos produtivos de todos os membros como objetivos preliminares da política econômica, promover a estabilidade de troca, a fim de manter arranjos de troca em

expansão e o desenvolvimento do comércio internacional, manter a estabilidade cambial e facilitar as transações de pagamentos de dívidas, enfim, cuidar da parte financeira e econômica entre os países membros, dentre outros. E ao BM⁴¹, a responsabilidade de contribuir com a reconstrução e o desenvolvimento dos territórios de seus Estados membros, estimular o desenvolvimento e a produção dos países mais pobres, fomentar inversões privadas de capital no estrangeiro e complementá-las, promover o crescimento econômico, com o estímulo à produtividade, e com isso, elevar o nível de vida e melhorar as condições de trabalho em seu território.

Esses objetivos do banco mundial seriam alcançados via empréstimos diretos a países membros para empresas públicas ou privadas, participação nesses empréstimos e seu aval, envio de especialistas para estudo da situação econômica e financeira dos Estados, e ajuda técnica nestas matérias e na formação de pessoal qualificado. (SOLÉ, *apud* SGUISSARDI, 2000. p.02)

Ainda de acordo com o autor, apesar de esses organismos internacionais terem passado por várias reformas durante toda a sua existência a fim de redirecionar suas ações políticas, com relação ao BM quase não se percebe modificações em sua estrutura inicial, devido ao fato primeiramente de ser um banco com ações bastante definidas e distintas de qualquer outra instituição, e também por ter os EUA o maior detentor de suas ações e participação no capital votante, inclusive preservando a presidência originariamente americana desde a sua fundação e garantindo a hegemonia americana e dos países desenvolvidos que o conceberam e o sustentam financeira e politicamente.

Foi nesse contexto de procura de novas estratégias que permitissem a continuidade da ação imperialista dos EUA na Guerra Fria, mas sem as garras da águia bélica à mostra, que o ex-Secretário de Defesa Robert

ordem entre membros, evitando a depreciação do competidor da troca, ajudar no estabelecimento de um sistema multilateral dos pagamentos no respeito de transações atuais entre membros e na eliminação das limitações de troca estrangeira, dar a confiança aos membros fazendo os recursos gerais do fundo temporariamente disponível a eles sob proteções adequadas, por fim, corrigir e encurtar desajustamentos em seu contrapeso de pagamentos internacionais dos membros.

⁴¹ Atualmente, o Grupo do Banco Mundial é constituído por cinco instituições estreitamente relacionadas e sob uma única presidência: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – **BIRD**, que proporciona empréstimos e assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias com bons antecedentes de crédito; a Associação Internacional de Desenvolvimento – **AID**, que se concentra nos países mais pobres, aos quais proporciona empréstimos sem juros e outros serviços e desempenha um papel importante na missão do Banco que é a redução da pobreza; a Corporação Financeira Internacional – **IFC**, cuja tarefa é promover o crescimento no mundo em desenvolvimento mediante o financiamento de investimentos do setor privado e a prestação de assistência técnica e de assessoramento aos governos e empresas; a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos – **AMGI**, responsável pelo estímulo aos investimentos estrangeiros nos países em desenvolvimento por meio de garantias a investidores estrangeiros contra prejuízos causados por riscos não comerciais, e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos- **CIADI**, que proporciona instalações para a resolução- mediante conciliação ou arbitragem - de disputas referentes a investimentos entre investidores estrangeiros e os seus países anfitriões.

McNamara foi nomeado, em 1968, pelos EUA para a direção do Banco Mundial. Em sua longa gestão, concluída em 1980, McNamara converteu o Banco no principal organismo internacional relacionado à educação e, certamente, na instituição que mais orientou o sentido das reformas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos. (LEHER , 2005. p.02, destaque nosso).

Para Fonseca, a divisão de papéis entre o BM e o FMI, principalmente nas duas últimas décadas, foi modificada, pois:

É perceptível a que o Banco Mundial vem atuando cada vez mais como órgão político, especialmente como coordenador do globalismo econômico. Para tanto, elabora documentos políticos, contendo diretrizes econômicas e sociais que sinalizam a sua relação com as nações membros. Assim, alguns temas como “progresso”, “desenvolvimento sustentável”, “realismo”, “autonomia”, “equidade”, “pobreza”, passam a fazer parte do discurso que fundamenta o processo de cooperação. (FONSECA 1996. p.03)

Segundo a autora, faz-se necessário estar atento às significações desses conceitos e o que eles representam em tempos de expansão de mercado, da racionalidade econômica e acúmulo de capital, instituídos pela ordenação neoliberal.

Outra importante aliada às ressignificações conceituais adotadas por essa agenda é a participação da UNESCO como principal condutora político-ideológica das políticas educacionais nos países em desenvolvimento.

A UNESCO foi criada em 1945, no seio da ONU, no período pós-guerra, no sentido de promover a paz mundial e o bem-estar comum da humanidade. Integração, multiplicidade cultural, paz entre os povos e nações, um futuro melhor para os descendentes, a defesa dos direitos humanos, a preservação do patrimônio histórico e cultural dos países e povos e a igualdade social (MELO, 2004. p, 176). Nos anos de 1950, sua meta principal foi traçar objetivos compensatórios para sanar deficiências na área da educação que julgava ser essencial para o crescimento e desenvolvimento dos países que mereciam atenção reforçada, apoiando a educação básica, a erradicação do analfabetismo e a educação rural. A partir dos anos 60, alia suas decisões e ações a outros sujeitos que expressavam interesses semelhantes, como o BM, na defesa da acumulação capitalista mundial.

Nos anos de 1970, a educação passa ser vista como principal recurso humano para o desenvolvimento econômico. Para a UNESCO, a educação é um direito social, mas no sentido do “direito das massas a participar do processo de urbanização e modernização em cursos na região, do direito das massas ao acesso ao conhecimento escolar, ao conhecimento que a escola pode oferecer para incrementar o capital humano das massas” (MELO, 2004. p.179).

Nos anos 80, a prioridade é a universalização da educação básica, a superação do analfabetismo e melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, de 1980 a 2000 são estabelecidas algumas metas como a erradicação do analfabetismo e universalização da educação básica, a participação social e descentralização administrativa e financeira. A tentativa é de uniformizar as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, criando um cronograma comum de ações políticas, com formação de planos decenais de educação, em vários níveis governamentais, a fim de expressar diagnósticos, problemas e soluções locais, sejam elas em níveis locais, regionais, nacionais, consonantes com o Programa de Educação para Todos. De acordo com MELO (2004), até o início dos anos 80, a UNESCO ainda apoiava a necessidade do aumento do investimento dos países na educação pública, no sentido restrito de seus três objetivos principais, estabelecidos no mesmo ano.

Entretanto,

Para que o caminho da redefinição da educação em instrumento de governabilidade (e segurança) ficasse livre de qualquer empecilho (igualdade, cidadania, conhecimento como patrimônio da humanidade...), bastaria apenas remover o que restara de influência da UNESCO. Reagan e os direitistas organizados na Fundação Heritage se encarregaram disso. Junto com Thatcher, os EUA saíram da UNESCO em 1984, abrindo um horizonte virtuoso para o Banco Mundial. Rapidamente, “governos sensatos” passaram a encampar a agenda do Banco Mundial como se fosse a sua própria agenda. Com efeito, um governo somente é avaliado como de ‘boa governança’ se as suas políticas coincidirem com as do FMI, do Banco Mundial e da OMC (não casualmente as mesmas preconizadas por Washington). Igualmente, acadêmicos que almejam sucesso em suas carreiras para migrar para o aparato do Estado ou para ocupar um lugar de destaque nos organismos internacionais, nas corporações e mesmo nas grandes ONG’s, sabem que as idéias do Banco Mundial são ótimas idéias que devem ser difundidas (LEHER, 2005. p.02, destaque nosso).

Assim, com a saída dos EUA da UNESCO em 1984, cessando assim a sua maior fonte de financiamento, passa cada vez mais a ser dependente financeiramente de outros organismos internacionais como o BM. Em 1990, o BM juntamente com a UNESCO, renova suas ações no setor educacional, com a nova agenda para a educação básica. A dimensão ético-política da formação do trabalhador, da formação do cidadão, vai-se modificando em direção de um novo padrão de trabalhador a ser formado dentro da nova agenda, ou seja, “um trabalhador polivalente, flexível, contribuindo para uma visão de sociedade que separa em diversos níveis as pessoas de acordo com os conhecimentos e com o uso que fazem do seu poder de conhecer no mundo do trabalho” (MELO, 2004. p. 190).

Para Melo (2004), Pimenta (1998) e Leher (2005), essa educação seletiva, que prioriza a educação básica, representa uma restrição ao acesso, a criação e produção de ciência e tecnologia para os países em desenvolvimento, uma vez que a educação oferecida nesse contexto serve apenas para a formação do trabalhador “de chão de fábrica”, com isso, não satisfazem as necessidades básicas de aprendizagem, pois sua focalização também expressa uma desfocalização em relação a outros níveis de ensino.

Ao Brasil, com seus flagrantes contrastes e contradições, suas enormes diferenciações internas, potenciais que demoram a serem realizados, se impõem desafios os mais variados para fazer avançar mudanças sociais que o tornem uma nação mais justa e promissora. Há os desafios mais "antigos" – como o da universalização das ofertas escolares convencionais e da elevação da qualidade da educação escolar básica; assim como os "novos", que vêm sendo postos pelas transformações mais recentes, como os de recriação da vida urbana e de uma urbanização sustentável, a que se associam os de proteção e promoção dos jovens, de eliminação da violência e do crime organizado; e os que estão já emergindo como os de superação da exclusão cultural e de valorização das diferenças culturais e da promoção da tolerância, de consolidação de um sistema nacional de inovações, de fazer avançar a inclusão digital e, sobretudo, os da abertura de novas sendas de sociabilidade para os crescentes efetivos de idosos. Vale dizer, o Brasil pede uma agenda mais ousada de desenvolvimento humano para vencer tais desafios. (UNESCO, 2004 b.p.12, destaque nosso).

Desse modo, sem dinheiro e sem poder, à UNESCO ficou a responsabilidade de promover acordos e ações consensuais atreladas a futuros financiamentos, definidos pelos órgãos multilaterais. Com isso, modifica o sentido político-ideológico de suas realizações a que se destinava em sua origem, ao delegar ao BM a direção de sua agenda.

Com base nos estudos de Siqueira (2002), percebemos claramente a preocupação do BM com essa demanda de mercado e com a situação de pobreza do terceiro mundo, iniciando a partir da década de 1960⁴² a fomentar o desenvolvimento nestes países, através de programas conjuntos de assistência técnica e financeira.

Esse debate chegou ao Banco Mundial no final da década de 1960 e, de maneira mais sistemática, nos anos 80 e 90. Frente a um robusto processo

⁴² “Como parte dessa estratégia, McNamara passou a alocar um montante cada vez maior de verbas na rubrica educação e logo o Banco se converteu no Ministério da Educação dos países periféricos. De fato, a primeira grande investida foi na difusão de escolas técnicas, preferencialmente no campo, lócus de insurgências e território para exportar o pacote da “Revolução Verde”. Assim, para resolver simultaneamente os dois problemas, o Banco passou a apoiar iniciativas de educação técnica no campo, objetivando formar uma geração adepta do capitalismo agrário e da “Revolução Verde”, um pacote que beneficiava importantes setores econômicos estadunidenses, como as corporações das sementes híbridas, dos insumos químicos (Dow Chemical fora dirigida por McNamara) e das máquinas (Cartepillar, etc.) [...] Com a afirmação das políticas neoliberais – expressão da crise estrutural do capitalismo – os países periféricos e semiperiféricos deveriam abandonar o sonho de se converterem em Novos Países Industrializados, redirecionando os seus aparatos produtivos para o agronegócio e para a exportação de commodities mais ou menos manufaturadas, prioridades complementares ao capital financeiro – o principal beneficiário das divisas captadas nas exportações”. (LEHER, 2005.p.03)

de lutas anticoloniais e socialistas, nos anos 70, e à iminente derrota no Vietnã, os senhores do mundo, objetivando a segurança e a governabilidade, fortaleceram as trincheiras cultural e educacional como parte das políticas de desenvolvimento (LEHER, 2005. p.01, destaque nosso).

Na verdade, conforme documentos do próprio banco, o BM tem atuado no Brasil desde 1949, quando foi firmado o primeiro empréstimo do BIRD ao País (US\$ 75 milhões para a área de energia e telecomunicações). Desde então, já apoiou o Governo brasileiro em mais de 380 operações de crédito, que somam mais de US\$ 33 bilhões. Além de financiar projetos, o BM também oferece sua experiência internacional em diversas áreas de desenvolvimento, assessorando o mutuário em todas as fases dos projetos, desde a identificação e planificação, passando pela implementação, até a avaliação final⁴³.

Na década de 1980, o BM se empenha em que os países gastem menos com a educação e saúde, em termos de enxugamento do Estado. Essa recomendação abre o mercado para o capital estrangeiro, e a educação passa a ser vista como um grande setor de investimentos e lucros. Siqueira (2002) ressalta ainda que, devido à população dos países desenvolvidos serem envelhecidas, e o fato de não crescerem tanto como nos países subdesenvolvidos, estes últimos passaram a ser um mercado em potencial com sua população crescente e de baixa escolaridade.

O Banco Mundial passa a sustentar que a educação é o fator chave da riqueza das nações e um instrumento decisivo para operar a governabilidade, servindo de ferramenta para *aliviar a pobreza* por meio de políticas focalizadas. [...] A origem da água que faz mover o moinho neoliberal pode ter origem em diferentes nascentes, o que importa é o moinho em movimento. [...] Certamente, o deslocamento do lugar do imperialismo e do capitalismo dependente em favor da cultura foi operatório para as ideologias dominantes. Rapidamente, os organismos internacionais, como o Banco Mundial, passaram a sustentar que a educação é o fator chave para a riqueza das nações, desde que bem direcionada em termos de valores, de crenças e de disposições de pensamento. Um dos principais formuladores do pensamento neoliberal,

⁴³ O Banco Mundial é a maior fonte mundial de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$30 bilhões anuais em empréstimos para os seus países clientes. O Banco usa os seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para ajudar cada país em desenvolvimento numa trilha de crescimento estável, sustentável e equitativo. O objetivo principal é ajudar as pessoas mais pobres e os países mais pobres. Para todos os seus clientes, o Banco ressalta a necessidade de: investir nas pessoas, especialmente por meio da saúde e da educação básicas; proteger o meio ambiente; apoiar e estimular o desenvolvimento dos negócios das empresas privadas; aumentar a capacidade dos governos para prestar serviços de qualidade com eficiência e transparência; promover reformas para criar um ambiente macroeconômico estável conducente a investimentos e a planejamento de longo prazo; dedicar-se ao desenvolvimento social, inclusão, boa governança e fortalecimento institucional como elementos essenciais para a redução da pobreza. [...] O Banco também ajuda os países a atrair e reter investimento privado. Com o apoio do Banco - tanto empréstimos quanto assessoramento - os governos estão reformando as suas economias, fortalecendo sistemas bancários, e investindo em recursos humanos, infra-estrutura e proteção do meio ambiente, o que realça a atração e produtividade dos investimentos privados. Disponível em: <<http://www.obancomundial.org/index.php/content/view/6.html>>. Acesso em: 15/03/06.

Hayek, já havia postulado que a educação pública é um mal, pois difunde valores destrutivos como a igualdade, a solidariedade e a cidadania. Somente a educação privada pode ser afinada pelo diapasão do mercado, inculcando bons valores como o individualismo e a competição. A TCH, por sua vez, ensinou que uma educação referenciada nas demandas do mercado pode melhorar a renda dos indivíduos e dos países (LEHER, 2005. p.04, destaque nosso)

Nos anos 1990, o Banco passa a atuar diretamente na fixação de metas na universalização de oportunidades para crianças, jovens e adultos, re-significando conceitos importados da área econômica. Assim, baseado em estudos “científicos” e “neutros”, conclui que, nas periferias, a melhor taxa de retorno para os investimentos em educação está presente no ensino fundamental, porém uma educação fundamental redefinida. A boa política descentraliza, focaliza a ação do Estado nos mais pobres, institui sistemas centralizados de avaliação, remunera os docentes por produtividade e as reformas curriculares devem aproximar a formação dos estudantes do mercado. A partir daí, diretrizes são incorporadas no sistema de ensino com o compromisso de oferecer a todos uma educação básica com qualidade e equidade.

Nesse universo, as universidades públicas, assentadas no princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, deveriam ser severamente combatidas pois, nos termos do Banco, “a gratuidade privilegia os já privilegiados”⁴⁴ e a pesquisa, é um desperdício de recursos, visto que nesses países serve apenas para “reinventar a roda” (LEHER, 2005. p.05).

Outro fator determinante que coincide com a mudança da política e metas do banco foi a nomeação de James Wolfensohn, o nono presidente do Grupo BM, em 1995, numa época em que a sua imagem se tornara negativa frente aos sindicatos e alguns setores sociais. Ainda que mantendo-se munido das convicções neoliberais que norteiam as atividades do banco, este presidente toma um novo rumo com a política de parcerias e de boa governança com ONG's, movimentos, prefeituras e governos estaduais, inclusive aqueles governados por coalizões com presença da esquerda.

Com o sucesso de sua política, envolvendo-se também com questões de desenvolvimento e meio ambiente global, em 27 de setembro de 1999, Wolfensohn volta a ser re-indicado com unanimidade pelos diretores executivos do Banco Mundial a um segundo mandato de mais cinco anos, iniciado em 1º de junho de 2000. Assim, de um lado, o Banco

⁴⁴ Tese balizada pelo Nobel Gary Becker, proeminente teórico da direita da Escola de Chicago, conforme Leher, 2005.

faz “juras de amor” ao alívio à pobreza e, de outro, encaminha junto com o FMI, por meio de condicionalidades, as políticas de ajuste neoliberal, iniciada em Bretton Woods para que os países que recebem a tutela do banco assumam uma visão integrada do desenvolvimento, como por exemplos a reforma da previdência social, a parceria entre o público-privado, a reforma sindical e trabalhista, a expansão da educação superior por meio do fornecimento privado.

Podemos destacar essa visão integrada de desenvolvimento ao analisarmos o relatório de 1998 sobre a Avaliação da Ajuda Externa, em que percebemos no discurso feito por Wolfensohn aos governadores do BM e do FMI, o cumprimento de suas metas e a insistência do banco de que o desenvolvimento comunitário vá “além de projetos”.

Numa economia global, o que interessa é a totalidade das mudanças num país. Precisamos basear-nos no trabalho que já começou e passar da abordagem de projeto-por-projeto para uma abordagem que leva em conta a totalidade dos esforços necessários para o desenvolvimento de países, que leve em conta uma visão a longo prazo, que pergunte como cada projeto se encaixa no quadro mais geral, isto é, a distribuição de recursos de assistência que proporcione o impacto máximo para a redução da pobreza. (WOLFENSOHN, 1998. p.4)

Dentro da visão integrada de desenvolvimento do BM, observamos no Relatório nº. 24182 (2002), o estabelecimento de *sete* metas para o “Desenvolvimento para o Milênio e Progresso no Brasil”, que são: 1) Erradicar a pobreza extrema e a fome; 2) Atingir a educação primária universal; 3) Promover a igualdade dos gêneros e “empoderar” as mulheres; 4) Reduzir a mortalidade infantil; 5) Melhorar a saúde materna; 6) Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7) Garantir a sustentabilidade ambiental⁴⁵.

Distintamente das expectativas, nas políticas educacionais brasileiras especificamente, podemos notar que, atualmente a presença do BM é mais ampla do que nos governos anteriores. Isso emoldura grande parte da educação nos marcos definidos pelo organismo nos anos 90, que mesmo com a entrada do novo presidente Paul Wolfowitz, eleito em 31 de março de 2005, continuaram a ser geridas, alcançando as cifras dos bilhões, pois nas duas últimas décadas, foram investidos no Brasil mais de US\$ 2,1 bilhões somente em educação, modificando o perfil, as prioridades e promovendo uma radical transformação nas fronteiras entre o público e o privado.

⁴⁵ Ainda segundo estudos do banco, uma queda de 10% nos níveis de pobreza poderá gerar um aumento de 1% no crescimento econômico. Por sua vez, uma elevação de 10% nos níveis de pobreza reduzirá as taxas de crescimento em 1% e de investimento em até 8% do PIB⁴⁵.

Entre as principais medidas que o Banco incentivou em termos de políticas, é possível citar a focalização do/no ensino fundamental, a descentralização, a criação de mecanismos centralizados de avaliação concebidos como instrumentos para a intervenção do governo e do mercado na educação, a conversão das escolas em lócus das políticas assistenciais (Bolsa Família, por exemplo), o adestramento da força de trabalho nas unidades de formação técnico-profissional, o combate ao modelo europeu de universidade, a autonomia como desregulamentação das instituições universitárias para atuarem no mercado e, mais amplamente, o aprofundamento da mercantilização da educação. (LEHER, 2005. p 04)

Categorizando apenas o ensino superior, verificamos o cumprimento dessas recomendações ao nos depararmos com as estatísticas oficiais que apontavam já em 2002 o domínio privado sobre o público em 70% das matrículas universitárias, movimentando anualmente uma estratosférica cifra de R\$90 bilhões (ROSENBURG, 2002). Atualmente, acredita-se que o número de alunos no ensino superior deverá crescer dos atuais 3,2 milhões que tivemos em 2002 para cerca de 6 a 7 milhões no final da década. No entanto, mesmo presumindo que o País atinja este número de 6 a 7 milhões de alunos no ensino superior, ainda teremos um número equivalente a apenas 30% da população de 18 a 24 anos na universidade no final da década, o que provavelmente continuará sendo um número menor do que o de alguns países de PIB semelhante na América Latina e na Ásia.

Sguissardi (2000) confirma essas estatísticas no estudo “BM e a Educação Superior: Revisando Teses e Posições”, no qual destaca *quatro* das principais propostas do banco que seriam fomentar a criação de instituições não-universitárias privadas de diversos tipos como os colégios politécnicos, com formação profissional e técnica de curta duração e ensino a distância, uma vez que as universidades públicas assentadas no modelo tradicional europeu, devido ao seu caráter de pesquisa, são dispendiosas para os países em desenvolvimento; a segunda proposta seria diversificar as fontes de financiamento das instituições estatais, com a extinção da gratuidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior - IES públicas, e financiamento do ensino superior pelos ex-alunos através dos organismos de crédito do mercado. O financiamento público deveria destinar-se indistintamente para instituições públicas e privadas, segundo critérios de qualidade definidos pelo banco; a terceira orientação é de que haja uma redefinição da função do governo no ensino superior, já que, na visão do banco, a sua participação tem sido excessiva e ineficiente. Assim, sugere um afastamento nos investimentos financeiros por parte dos governos na IES públicas e uma presença efetiva no controle, via fiscalização e avaliação. Outra orientação é inserção da iniciativa privada neste nível de ensino; a quarta proposta seria elevar a gestão educacional do ensino superior às leis

de mercado, aliados aos objetivos da qualidade e da equidade. Ao governo ficaria a tarefa de credenciamento, fiscalização e avaliação das IES, além da distribuição dos recursos estatais, sob critérios de desempenho (SGUISSARDI, 2000. p.07).

De fato, essa política induz o encolhimento do Estado e a transferência dos serviços sociais, no nosso caso, os educacionais para o setor privado. O banco, com isso, explicitamente expõe políticas antidemocráticas e anti-sociais desconsiderando as múltiplas realidades nacionais e culturais, “na medida em que trata de forma superficial e simplista questões sabidamente complexas e conflituosas em sociedades de classes” (SILVA, 2002. p. 75).

Para resolver o que considera uma das principais fraquezas da educação superior – o fato de “as instituições públicas atraírem grande número de jovens qualificados” enquanto “estudantes com renda média e conhecimentos fracos acabam freqüentando faculdades privadas, freqüentemente de pior qualidade” –, o Banco Mundial propõe um “subisídio-cruzado”: universidades públicas cobrariam mensalidades, e uma parte dessa receita seria usada para pagar bolsas para estudantes pobres nas faculdades particulares. Também sugere maior ênfase na “educação superior de curta duração, focada em habilidades técnicas” em detrimento de atividades “nobres” como a produção de conhecimento e pesquisa. Como observa o deputado federal Ivan Valente (PT/SP): “O Banco Mundial considera um luxo países do terceiro mundo investirem em pesquisa. A lógica de uma universidade é a de produzir conhecimento e saber para a sociedade, faz parte de um projeto de nação. A lógica deles prega, em nome da globalização e da interdependência, ser prático: não vai competir mesmo com os grandes centros, então apenas prepara para o mercado (Martinelli Jr., 2004. p. 41, destaque nosso).

Essa concepção do BM sobre a reforma universitária está claramente delineada no documento “Brasil Justo, Sustentável e Competitivo” (BM, 2002), sob afirmativa de que:

Aumentar o gasto na educação superior iria tanto prejudicar o gasto com educação básica quanto resultar em instabilidade fiscal. A atenção poderia se voltar para aumentar a qualidade da educação superior pública e fortalecer o mercado de educação superior privada, resolvendo problemas dos alunos em obter financiamento (BM, 2002. p 38, destaque nosso).

Outro relatório anual do BM, “Desenvolvimento Mundial de 2006”, lançado em 20 de setembro de 2005, em Washington (EUA), enfoca o papel da equidade, definida como igualdade de oportunidades entre as pessoas para o desenvolvimento. O objetivo, segundo o relatório, não é a igualdade das rendas, mas a expansão do acesso, por parte das pessoas de baixa renda, aos cuidados da saúde, educação, emprego, capital e direitos de posse da terra.

Ainda segundo esse mesmo relatório, a implementação da “Estratégia do Banco para o Setor Privado”, busca responder aos desafios hoje enfrentados pelo setor privado no Brasil

que, segundo o banco, reside na fuga de capitais dos mercados emergentes, no desaquecimento da economia e na crescente incerteza política.

Hoje, o responsável pelo investimento do BM nas áreas de educação, saúde e promoção social é um professor francês, o vice-presidente da entidade, Jean-Louis Sarbib, homem que determina como e em quais países o Banco Mundial deve investir seus bilhões de dólares. Sarbib administra um setor prestigiado do banco e no ano passado sua pasta recebeu nada menos que 19% do orçamento da instituição que somam uma quantia de US\$ 18,5 bilhões, ou seja, cerca de US\$ 3,5 bilhões⁴⁶ ficou sob sua responsabilidade.

No Brasil, especificamente, atualmente o investimento em desenvolvimento humano do Banco envolve 10 projetos, totalizando US\$ 1,44 bilhões e no setor educacional o BM financia dois grandes projetos de educação: o Fundescola 2 e 3, que é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), executado em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e desenvolvido com as secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste⁴⁷.

Outro demonstrativo de cumprimento da agenda proposta pelo banco ao Brasil é o nível de satisfação evidenciada no Relatório (nº. 24182) do BM (2002a), em que afirma que o Brasil ingressa no século XXI com um cabedal maciço de avanços sociais e econômicos alcançados durante a última década. Segundo o relatório, partindo de uma posição desfavorável relativamente a outros países com médias de rendas similares, o Brasil alcançou, nos anos de 1990, melhorias substantivas nos níveis de educação, de saúde e de pobreza:

O Brasil transformou o seu contexto macroeconômico graças a uma notável reviravolta nas políticas de gerenciamento fiscal e monetário e de taxas cambiais, complementadas por importantes reformas políticas nos setores sociais (BM, 2002a. p. 15).

Com base no processo de reestruturação organizacional, o BM reforça a redução do papel do Estado, via controle do investimento do setor público e o incentivo ao setor privado, tornando-se visível a ampliação de suas funções, passando a constituir-se principalmente nas últimas décadas como a maior fonte de financiamento para o setor social e isso a nosso ver,

⁴⁶ Fonte: Sarbid (2004).

⁴⁷ Estes projetos têm por objetivo promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Sua missão, segundo fontes do MEC, é promover, em regime de parceria e responsabilidade social, a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundescola/fundescola.html>>. Acesso em: 01/ 04/ 2006.

implicou em condicionalidades políticas e econômicas impostas aos países na negociação dos créditos e embora revestidos da retórica da justiça social e apoio à pobreza, contradizem com o humanismo declarado pelo Banco.

A implantação dessa política gerencial permite novas qualidades e conceituações para a educação, colocando-a em uma crise sem precedentes, no qual o único meio para que saia dessa crise está na possibilidade de consulta aos especialistas técnicos competentes, recomendados pelos organismos internacionais, conforme Stoer (2003). Para este autor, a escola vista apenas como uma organização escolar, responsável pelo acesso a um mercado, coloca em risco a construção de cidadanias, permitindo que apenas os seus agentes sejam inteiramente responsáveis pelo fracasso escolar, sem se levar em conta as políticas educativas.

Deste modo, o papel de associar consultoria com ajuda, sob a forma de concessão aos empréstimos financeiros, passa a ser tarefa principalmente do BM, que para fazer acordos, passou a exigir, que os países adotassem uma administração empresarial no setor educacional, reduzindo gastos e, como já dissemos, isto fez com que a oferta, principalmente no ensino superior, fosse reduzida; e sem expansão, o mercado fica aberto para as empresas. Sendo o Brasil um campo fértil para esse mercado através do incentivo ao sistema privado, o retorno financeiro que movimenta cifras consideráveis e também pelo fácil acesso e a ausência de normas que definem o estabelecimento desses grupos transnacionais, torna-se fácil entendermos as articulações e o crescimento da circulação do capital estrangeiro em solo brasileiro.

Tomados em conjunto todos esses fatores, detectamos a função reguladora do banco e o quanto fica prejudicada a capacidade das empresas brasileiras de conseguirem financiamentos de longo prazo necessário para manter o crescimento, e dentro de tal contexto, permanece adequada a estratégia para o setor privado. Também não podemos esquecer a advertência de Fonseca (1998) ao afirmar que o BM é uma instituição financeira e como tal, impõe condicionalidades que nem sempre são benéficas aos países submetidos a essa “chantagem” que:

Implica pertencer ao sistema, seguir sua cartilha política e ter acesso aos seus benefícios que, na tese da interdependência, seriam balizados pelo critério da equinimidade. De outro lado, a não adesão significa ficar fora da proteção do sistema e renunciar às pretensas vantagens oferecidas por ele, que podem ser de natureza comercial, tecnológica e financeira. (FONSECA, 1998, p. 08)

Tratando a educação como um produto de mercado, observamos que aos poucos a retórica neoliberal altera conceitualmente o termo qualidade para o termo equidade, e

estabelece critérios gerenciais de eficiência e produtividade do que decorre a flexibilização e descentralização dos espaços educacionais privados.

Com a tentativa de estabelecer as diretrizes para orientar os governos sobre a educação transnacional, hoje oferecida e exportada por diversos países e, solicitada e importada por muitos outros, a UNESCO e a OCDE declarando que os acordos comerciais são inadequados para discutir conteúdo e qualidade educacional, têm juntado esforços a fim de socializar as iniciativas nessa área e de trabalhar pela promoção de boas práticas de credenciamento de instituições e cursos e, sempre que possível, de conceitos internacionais de qualidade.

Essa tendência levou os dois organismos internacionais a proporem uma série de debates sobre o assunto, buscando construir uma perspectiva comum para esse fenômeno global. Segundo esses organismos há a necessidade urgente de proteger os grupos de interesse associados à educação superior (estudantes, familiares, empresários, governos, pesquisadores) e especialmente aqueles que buscam a educação transnacional, dos riscos da desinformação, da baixa qualidade, do desperdício de recursos com títulos e qualificações fraudulentas, de instituições fantasmas que operam de forma virtual, fora dos limites das nações, etc.

Segundo o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Anísio Teixeira, existem pelo menos 150 fábricas de diplomas, já identificadas, operando livremente no mercado internacional. Acrescente-se a isso o grave e crescente risco posto pelas fábricas de credenciais, que legalizam e regularizam até mesmo o que não resiste aos mínimos critérios de qualidade.

Para que essa proteção possa ocorrer, vislumbram-se várias ações, entre elas, a valorização das iniciativas nacionais de organização de sistemas de avaliação e credenciamento (é importante frisar que a grande maioria das nações ainda não dispõe de órgãos de controle de qualidade e de credenciamento); a cooperação internacional entre os órgãos de credenciamento e de avaliação da qualidade; o estabelecimento de um marco regulatório e de um código de conduta para orientar os importadores e orientar e controlar os exportadores de educação; e a construção de um sistema de informações interligando os sistemas nacionais, com informações transparentes e confiáveis⁴⁸. (PACHECO; ARAÚJO, 2005. p. 11)

Para o INEP, ignorar a educação transnacional não é a solução, uma vez que já está posta e nenhum país conseguiria ficar fora dessa grande tendência mundial.

Ignorar o problema é negar o óbvio e aceitar passivamente ser atropelado pelos fatos; por outro lado, rejeitar simplesmente a transnacionalização,

⁴⁸ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/educacao_entre_o_bem_publico.htm>. Acesso em 13/05/06.

com um comportamento neoludita, rapidamente se provará inócuo e autodestrutivo. Resta, salvo melhor juízo, tratar a questão de forma a afirmar a soberania nacional e, assim, assegurar uma convivência disciplinada com esse novo fenômeno mundial. Os termos dessa convivência precisam ser por nós urgentemente definidos. (ibidem)

Considerando que a educação transnacional é estritamente um bem privado, e que a cada ano tem aumentado a economia do setor, fica evidente a preocupação, o domínio e as recomendações desse ramo de atividade por parte dos organismos internacionais, principalmente aqueles que monopolizam e ditam as regras para o mercado. Considerando-se também a quantidade elevada de pessoas que ingressam nesse tipo de oferta educacional, e que em tese estariam desamparadas legalmente, em contrapartida, a garantia não somente da qualidade e gerência, mas de fiscalização e de controle ficaria a cargo dos Estados nacionais.

Esses números engrossam ainda mais a estatística do domínio do privado sobre o público, pois a cada ano, os estudantes brasileiros do ensino superior, além de estarem em sua grande maioria em instituições privadas, freqüentam cursos noturnos, segmento no qual o domínio destas é ainda mais marcante, representando 82,1% das matrículas.

Tabela 1 – Matrículas de Graduação por Turno

Turno	Brasil	Público %	Privado %
Diurno	1.617.118	729.675 (45,1)	887.443 (54,9)
Noturno	2.270.653	407.444 (17,9)	1.863.209 (82,1)
Total	3.887.771	1.137.119 (29,2)	2.750.652 (70,8)

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior -2003.

Com a nítida evolução da educação superior brasileira e a rápida expansão das instituições privadas nas últimas décadas, que colocou o Brasil na liderança na América Latina em número de instituições e de alunos matriculados em estabelecimentos privados, percebemos na Lei 9394/96, Cap. IV, Art. 46, referente à autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições de educação superior, a tentativa de cerceamento dessa expansão, através dos mecanismos de avaliação, como parte da continuidade das mudanças da política educacional brasileira direcionadas pela ordem neoliberal com o objetivo de “construir um sistema de educação superior que realize o equilíbrio entre qualidade acadêmica e compromisso social”(grifo nosso).

Os organismos internacionais (com suporte de seus intelectuais e publicistas nas universidades e nos meios de comunicação mais influentes) realizam, há tempos, um intenso trabalho simbólico espalhado em todas as esferas da sociedade, a rigor, uma ideologia que naturaliza a mercantilização e a subordinação da educação aos interesses do capital a criação de sistemas centralizados de avaliação, de objetivos educacionais aferidos pelo mercado, o uso generalizado e acrítico de noções operacionais à cultura de mercado, como as competências, tudo concorre para forjar o referido “novo espírito capitalista”, apresentando como inexorável e a única possibilidade racional.(LEHER, 2005. p.3.)

Nesta perspectiva analítica, é importante ressaltar que os dados do quadro anterior são reveladores da urgência nacional de uma verdadeira reforma da educação superior que, respeitando a legitimidade, a diversidade e a identidade humana, consiga desmontar criticamente esta proposta de destruição da educação brasileira, reafirmando a defesa intransigente da educação pública e gratuita, direito de todos e dever do Estado.

Prova dessa preocupação é uma notícia veiculada na *internet* nesses últimos dias, em que o Banco Mundial acaba de investir US\$ 12 milhões no ensino superior privado brasileiro. Segundo o site, esse negócio foi efetuado pelo braço privado da entidade, o *International Finance Corporation* (IFC), por meio de um fundo criado pelo Banco Pátria, em 2005⁴⁹, que receberá o dinheiro do Bird e de outros investidores do fundo. Essa foi a primeira vez em que o Banco Mundial direcionou recursos para universidades particulares do Brasil e é a primeira vez que ele utiliza o IFC na educação, o que consideramos um marco (grifo nosso).

Acreditamos que esse controle acionário da Anhanguera Educacional em 70%, pode ser considerado extremamente perigoso e significa um risco muito grande para a educação brasileira, pois essa transação se assemelha ao que foi discutido recentemente na Organização Mundial do Comércio (OMC) sobre a transformação da educação em serviço, que mesmo com a reprovação do governo brasileiro, essa idéia de transformar a educação em mercadoria está cada vez mais difundida no mundo.

O que antes era motivo de constrangimento com a venda de serviços educacionais ao mercado, hoje é parâmetro de excelência acadêmica. E assim, os grandes grupos empresariais continuam a atuar com suas escolas próprias, redes de escolas associadas e até mesmo como fornecedores de material didático-pedagógico para escolas das redes públicas,

⁴⁹ Esse Grupo busca cotas ou ações à venda na área de educação, e teve como primeira operação nessa transação, adquirir 70% do controle acionário da Anhanguera Educacional, um conglomerado do interior do Estado de São Paulo com mais de 20 mil alunos em quatro faculdades e um centro universitário. Segundo site a meta é chegar 2010, em 25 cidades. Fonte: CAFARDO, R. Banco Mundial investe US\$ 12 MI em faculdades. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pp_noti_view.php?num=10835&inic=0>. Acesso em: 03/08/2006.

confirmando-se mais uma vez que a agenda da política educacional é, em grande parte, pautada pelas entidades representantes do ensino privado.

2.3 Modalidades Alternativas no Mercado Educacional

A dimensão da globalização / transnacionalização no campo educacional brasileiro, já discutido anteriormente, tem ocorrido juntamente com as significativas mudanças na ordem social, econômica e política contemporânea, alterando assim o tipo de demanda por educação. Como um dos elementos estruturantes da transformação do papel do Estado na oferta e gestão da educação, tem-se a discussão e implantação da noção de quase-mercado, desde as décadas de 1980 e 1990, especialmente nos Estados Unidos e Inglaterra, cujas iniciativas têm sido referência para diversos países. Tais mudanças implicam alterações também nas licenciaturas e em seus currículos por intermédio da criação de novas instituições formadoras e novas modalidades de cursos, inclusive com a ajuda dos meios de comunicação, como a *internet*, por exemplo, que hoje disponibiliza um acervo completo de instrumentalização, atualização e assessoria às instituições privadas de ensino, nas áreas: filantrópica, trabalhista, previdenciária, tributária e educacional desde a educação infantil até o ensino superior.

Este é o caso da *REPWEB*, que tem por objetivo levar a seus assinantes a devida e necessária atualização da legislação direcionadas pelo MEC publicadas no Diário Oficial da União, aplicável ao setor educacional privado. Idealizada pelos criadores da REP - Revista Ensino Particular, a *REPWEB* chega ao mercado para trazer o “dinamismo e a velocidade exigidos nos dias de hoje⁵⁰”. Outro exemplo significativo é o do provedor *Web Yahoo* que em 2000 entrou no concorrido mercado dos serviços educacionais *online* através do portal dedicado ao estabelecimento de salas de aula virtuais. O portal é direcionado a professores e estudantes que estão freqüentando cursos no âmbito do ensino fundamental (5^a a 8^a séries), médio ou universitário.

No ensino superior, a movimentação em torno da mercantilização é o projeto "*Universitas 21 Global*" - consórcio formado por 16 universidades com o intuito de implementar um estabelecimento de ensino *online*, com fins lucrativos, direcionado para o mercado dos estudantes localizados em todo o mundo. Considerando que o Brasil já é um dos países que mais gasta com ensino superior público no mundo (como porcentagem do Produto

⁵⁰Maiores detalhes, ver: < <http://www.repweb.com.br>>. Acesso em: 15/07/05.

Interno Bruto-PIB), foi um dos países escolhidos pelo consórcio para iniciar seus cursos em 2003⁵¹.

Entretanto, Brovetto (2005, p.20), faz grave advertência a essa proposição ao afirmar que, dos 150 milhões de pessoas participantes de atividades científicas e tecnológicas em todo o mundo, 90% se concentram nos países mais industrializados do mundo. Acrescenta ainda que, na América Latina, há uma dramática restrição do gasto público em educação superior, afirmando que somos a região do planeta que menos investe em educação superior, situação esta, evidenciada já nos anos de 1980, agravando-se ainda mais nos últimos anos em alguns países como Chile, Equador, etc.

Percebendo esta tendência, universidades particulares e públicas disponibilizam cursos mais curtos, específicos, menos teóricos e mais práticos. Em 2001, conforme a *Ideal Invest*⁵², as vagas oferecidas para cursos de curta duração no Brasil (de graduação, tecnólogos e sequenciais) eram equivalentes a apenas 2,5% do total de vagas oferecidas para cursos de graduação tradicionais (bacharelado e licenciatura). Em 2003, um levantamento feito mostra que em algumas instituições este número chegou a 10-15%, um crescimento fortíssimo nos últimos dois anos. Tudo isto está mudando a cara dos cursos de graduação e de pós-graduação no País, e a justificativa neoliberal para essa mudança é de que a tentativa é “reduzir gradualmente a enorme distância que ainda existe entre o que o brasileiro aprende na faculdade e o que ele usa no mercado de trabalho”. (MIZNE, 2003. p. 23).

Durante a 57ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em 21/07/2005 em Fortaleza, Luiz Davidovich, da Academia Brasileira de Ciências, em entrevista concedida à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo,

⁵¹ O professor Peter Lindert, da Universidade da Califórnia (EUA), é um historiador econômico reconhecido internacionalmente como especialista em políticas sociais. Numa de suas intervenções, voltada para a educação e intitulada O Brasil no Espelho Mundial, apresentou dados que confirmam a visão de pesquisadores brasileiros. Há tempos estes apontam o desequilíbrio entre os gastos públicos do País conforme o nível de ensino, o que configura uma situação que favorece o ensino superior. Lindert comparou essa realidade à de outros países. Nessa linha, os dados mostram que no final da década passada os gastos públicos por estudante do ensino fundamental no Brasil correspondiam a 14% do produto interno bruto (PIB) per capita, enquanto no ensino superior alcançavam 195% desse mesmo PIB. Ou seja, quase 14 vezes o que é gasto por aluno do ensino fundamental. No ensino superior a média dos gastos públicos por aluno de países em desenvolvimento era de 95% de seu PIB per capita e, assim, bem mais baixa que a porcentagem mostrada pelo Brasil. E mais: tomando as médias da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), um grupo de 30 países em que predominam os mais ricos do mundo, essas porcentagens eram de 19% no ensino fundamental e 44% no superior. Portanto, bem mais equilibradas que as dos países em desenvolvimento, particularmente o nosso. Macedo, Roberto(2005). Na USP, uma greve pelas elites. Disponível em:<http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/setembro2005/clipping050901_estado.html> acesso em:14/06/06.

⁵² A Ideal Invest é uma empresa criada em 2001, voltada exclusivamente para o setor educacional brasileiro, com a missão de prover soluções financeiras funcionando como uma ponte entre investidores, instituições de ensino e estudantes.

(FAPESP), lembrou que uma fatia de apenas 10% de jovens entre 18 e 24 anos está sendo atendida pelo ensino superior no País.

E mais de 70% das matrículas em instituições de ensino superior no Brasil estão em instituições privadas (a maioria de péssima qualidade). Nos Estados Unidos, apenas 22% das matrículas universitárias estão em instituições privadas, onde uma ínfima quantidade tem objetivos de lucro (DAVIDOVICH, 2005).

Ainda segundo Davidovich, o crescimento do número de instituições privadas no País cresceu assustadoramente em comparação ao setor público que em 1994 dispunha cerca de 300 instituições públicas de ensino superior e 700 privadas. Em 2003, as públicas continuavam com o mesmo número, enquanto as privadas aumentaram para 1,7 mil. “As autorizações foram concedidas. Considerando atualmente a qualidade dessas universidades, acredito que os critérios foram bem flexíveis” (DAVIDOVICH, 2005). Com relação ao ensino fundamental brasileiro, o setor privado já responde por 15% dos estudantes matriculados da 5ª série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio.

Opiniões contrárias à privatização do sistema educacional, criticam esse modelo tão incentivado nas últimas décadas, e argumentam que os alunos das escolas privadas tendem a ter acesso a equipamentos mais avançados do que seus colegas de escolas públicas, o que aumenta as desigualdades sociais. Mas a IFC, um órgão do BM, contrariando esse parecer, afirma que o ensino privado pode beneficiar todos os setores da sociedade – e não apenas as classes mais privilegiadas.

A agência descreve as universidades e a educação profissionalizante como setores mais propícios para o investimento privado, mas também vê espaço para expandir o papel de empresas particulares no ensino fundamental.

Os defensores desse tipo de estratégia argumentam, por exemplo, que, ao invés de pagar pelo funcionamento das escolas públicas, o governo pode incentivar a criação de escolas particulares e fornecer às famílias dinheiro vinculado a gastos com educação. Os pais poderiam então decidir em qual escola colocar seus filhos, usando o dinheiro fornecido pelo governo para pagar a mensalidade.

A filosofia por trás da criação de um ambiente mais favorável ao mercado no setor de educação visa aumentar a eficiência das escolas e criar oferta para os variados tipos de demanda – inclusive o ensino para comunidades carentes. “O setor privado tem o potencial de promover uma maior igualdade”, afirma o especialista em políticas educacionais James Tooley (2002), da Universidade de Newcastle, na Grã-Bretanha. “Basta que os atores

privados sejam vistos como parceiros, e não como ameaças ao setor público”, (TOOLEY, 2002, p.1)

No Brasil, percebemos a operacionalização deste pensamento pelos dados a seguir, em que se detecta a grande invasão das escolas particulares, sobretudo, no setor educacional de nível superior:

Tabela 2. Evolução da Distribuição das Instituições Públicas e Privadas (1994-2003)

Instituições (em %)	1994	1998	2002	2003
Públicas	25,6	21,5	11,9	11,1
Privadas	74,4	78,5	88,5	88,9

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior 2003.

Tabela 3. Distribuição das Instituições segundo o perfil institucional. Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior) segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2004

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa		Total	Capital	Interior	Total
Brasil		2.013	719	1.294	169
	Pública	224	80	144	83
	Federal	87	53	34	46
	Estadual	75	27	48	32
	Municipal	62	-	62	5
	Privada	1.789	639	1.150	86
	Particular	1.401	505	896	26
	Comun/Confes/Filant	388	134	254	60

Fonte: DEAES - Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior .

Amaral (2002), por sua vez, destaca que o pensamento voltado para o favorecimento do mercado educacional pode gerar grandes problemas, como é o caso da Nova Zelândia que, nos anos 1990, o governo realizou a mais profunda reforma do setor educacional com base nas leis de mercado. O governo neozelandês descentralizou o sistema de ensino, aumentando a autonomia das escolas e liberando os pais para escolher escolas que bem quisessem para seus filhos. Para as famílias mais pobres foi criado um pequeno sistema de *vouchers*⁵³ para financiar os estudos das crianças. “Depois que os pais ganharam liberdade para escolher onde

⁵³ Sistema em que as famílias têm o livre arbítrio de selecionar as escolas públicas ou confidenciais de sua preferência, e tenham o todo ou uma parte da taxa de matrícula paga; acredita-se que a competição parental entre escolas públicas e confidenciais melhorará a instrução para todas as crianças.

seus filhos estudariam, as escolas saíram em acirrada competição por alunos e professores” (FISKE; LADD, 2002 *apud* AMARAL 2002. p.1). Entretanto, as escolas que tiveram sucesso em atrair estudantes de classe média e classe média-alta prosperaram; as que tiveram que se contentar com alunos mais pobres, ou foram rejeitadas pelos pais ou pelos estudantes por não conseguirem manter os melhores professores, e encontraram problemas para sobreviver.

Em 1998, altos integrantes do governo já admitiam que o mercado educacional jamais funcionaria para pelo menos 25% das escolas. O resultado é que muitas escolas que atendiam comunidades carentes acabaram tornando-se economicamente inviáveis, e agora o governo neozelandês está voltando a ampliar seu papel no sistema educacional do país para enfrentar esse problema, (FISKE; LADD 2002 *apud* AMARAL 2002. p.1)

Esta é uma expressão da grande tendência da educação como quase mercado nos últimos anos, ou seja, voltada para a comercialização que, favorecida pelo desenvolvimento das novas tecnologias como a internet, a educação à distância e estimulada pela OMC⁵⁴, passa a ser apontada como um setor ultradinâmico e como um grande fator para as mudanças na educação mundial. O que justificou a crescente emergência de acordos entre instituições públicas e privadas, dentro de fronteiras nacionais mas, também, ultrapassando estas fronteiras.

Contraditoriamente, observamos a decadência, o sucateamento das escolas públicas de nível básico e médio e a profunda crise nas universidades públicas brasileiras⁵⁵. Em entrevista à Revista Educação, Ghiraldelli Jr (2006), ao fazer um diagnóstico do perfil dos professores e gestores que atuam no ensino básico, fala da grande dificuldade que eles enfrentam em permanecerem nesse nível de ensino, devido a pouca notoriedade perante a sociedade, aos baixos salários, ao pouco incentivo à carreira e das mínimas condições de trabalho.

[...] Querem ser professores, mas querem ter renda melhor. Só há um jeito de fazer isso no Brasil: sair da sala de aula. É interessante que nenhum político ou técnico toque nessa questão. O professor tem de ser diretor, supervisor ou fazer mestrado e ir para a universidade, onde a carga da sala de aula é menor, para melhorar de vida. Tem algo errado aí. Veja, por exemplo, o que ocorre com os programas de capacitação: todos os professores se inscrevem para serem superiores hierarquicamente aos outros. Aí, saem da sala de aula e passam a ser treinadores de professores. No ponto de chegada, nunca existe a boa figura; ela está sempre sonhando ficar pouco ali (GHIRALDELLI JR, 2006. p.36).

⁵⁴ A OMC (Organização Mundial do Comércio) foi fundada em 1995, fora do quadro das Nações Unidas, e tem hoje 145 países aderentes. Apesar da sua designação, a OMC não se ocupa apenas de “comércio”: ocupa-se também de “investimentos”.

⁵⁵ A propósito das crises da Universidade em geral, ver Santos (1994; 2004); e das crises da Universidade brasileira, consultar Ristoff (1999; 2003).

Gentili (2002), por sua vez faz um alerta que no sul do Brasil, pessoas estão fazendo doutorado em Educação em solo brasileiro e saindo com certificados de Universidades européias. Denuncia mais especificamente que a Universidade de Salamanca (Espanha), que tem grande penetração no sul do País, oferece cursos de doutorado aqui no Brasil a pessoas que nunca foram a Salamanca, não falam espanhol, mas saem com o mesmo certificado dos alunos que fizeram pós-graduação na Espanha.

No Brasil, percebemos a tentativa de contenção do livre acesso dos grupos transnacionais em território brasileiro feita do MEC através da Resolução 2/2001 (BRASIL, 2001), ao proibir a expansão dos cursos de mestrado e doutorado de universidades estrangeiras. O argumento utilizado foi o de que espalhadas pelo espaço acadêmico nacional, vinham infringindo a legislação vigente, e situação pior, não garantiam a necessária qualidade encontrada nos programas de pós-graduação brasileiros avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação CAPES/MEC. Nesse documento, a Capes esclarece que estão em vigor novas normas para o reconhecimento de títulos de mestre e doutor.

Em abril de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou também uma resolução que indicava que os diplomas vindos de outros países precisariam ser analisados e validados por universidades brasileiras que mantinham cursos de pós-graduação reconhecidos na mesma área. "Ser estrangeiro necessariamente não significa qualidade", dizia o presidente da Câmara de Ensino Superior do CNE, Arthur Roquete de Macedo⁵⁶.

A partir da Resolução 2/2005, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), publicada no Diário Oficial da União de 10 de junho, alterando a Resolução 2/2001, o reconhecimento desses títulos passa a ser tarefa das universidades brasileiras que tenham programas de pós-graduação. Os interessados devem encaminhar seus pedidos diretamente àquelas instituições que ofereçam programas de pós-graduação reconhecidos pela Capes, na mesma área de conhecimento ou área afim, com credenciamento aprovado pelo CNE e publicado no Diário Oficial da União (BRASIL, 2005).

Com relação à educação à distância, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº. 9.394/96, de 1996, ficou estabelecido que os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* à distância só poderiam ser oferecidos por instituições credenciadas pela União.

Apesar dessas restrições, percebemos uma acentuada tendência dos governos em estabelecer novas regras estimulando as Universidades a buscar fundos para atingir seus

⁵⁶ Entrevista Disponível em:< http://www.curriex.com.br/centro_carreira/ver_noticia.asp?codigo=317>. Acesso em: 28/06/05.

objetivos. Isto implica menos controle governamental, mas também menos fundos, maior competição entre as instituições e reformas institucionais para cortar custos e aumentar rendas.

Em síntese, percebemos que o movimento transnacional não poderia deixar de exercer influência e predominância no setor educativo. A privatização, a parceria público-privado, a capacitação, o reconhecimento de diplomas, o credenciamento de escolas, e a qualidade no ensino, são questões centrais nesse cenário de globalização da educação, refletida no crescimento de novas tecnologias de informação e no surgimento de diversas formas de educação transnacional.

Após pensar a transnacionalização a partir de um olhar sobre a sua estrutura e os seus mecanismos externos, é possível e necessário entender o que é importante ou secundário nestes mecanismos, daí a importância de mergulharmos fundo no fenômeno, por meio da análise empírica da racionalidade institucional expressa nos materiais institucionais da Rede Pitágoras e por entender que ele é no Brasil uma expressão significativa do processo de transnacionalização da educação.

É o que nos propomos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

Relações Interinstitucionais e Imagem de Sucesso Empresarial do Pitágoras

A educação é a porta da entrada do milênio e temos a responsabilidade de perceber as tendências e oferecer uma educação baseada na transformação, em que o sentido das instituições educativas passa a ser uma prática social concreta e que tenha uma percepção, reflexão e ação diante dessa realidade.

Rede Pitágoras

Neste Capítulo, o objetivo é realizar um mapeamento da Rede Pitágoras no Brasil e no exterior, procurando sintetizar, como já dissemos, o fenômeno da transnacionalização da educação; identificarmos como tem-se configurado a expansão nacional e internacional nos diferentes níveis de ensino e a consolidação do Pitágoras, por meio da racionalidade institucional expressa nos materiais institucionais veiculados principalmente pelo site da Rede, pelas mudanças na administração do Estado, na gestão da educação (com a contribuição do próprio Estado), das tecnologias e do terceiro setor.

Tal procedimento se justifica, pois:

O site da Rede Pitágoras atua como um importante veículo de informação e prestação de serviços aos educadores. Além de informações sobre a Rede Pitágoras e seus produtos e serviços, o site disponibiliza notícias da área educacional atualizadas diariamente, artigos de colunistas renomados, relatos de experiências das escolas integradas, calendário comemorativo, informações sobre vestibulares de todo o Brasil, conteúdos exclusivos de Gestão Escolar e muito mais ⁵⁷ (PITÁGORAS, 2006).

Em seguida, identificamos a participação político-intelectual dos fundadores do Pitágoras nas políticas educacionais mineira, no Terceiro Setor, e a consonância de suas ações com as orientações dos organismos multilaterais, e as políticas nacionais para a educação.

Nosso suposto é de que a Rede constituída pelo Pitágoras (que começa com os pré-vestibulares e chega ao ensino superior e no controle da gestão dos sistemas municipais de ensino), seja mediado ou possibilitado pelas novas tecnologias e pelo Terceiro Setor, acrescidos os elementos ou âmbitos que compõem a rede: a) as bases legais nacionais, com a

⁵⁷ PITAGORAS. Disponível em :< [http:// www.redepitagoras. com. br/main.asp? >](http://www.redepitagoras.com.br/main.asp?). Acesso em: 06/03/06.

garantia de expansão e transnacionalização pelo Estado; b) a inserção internacional no ensino superior (garantia de expansão e transnacionalização com caráter de legitimidade símbolo-acadêmico e de responsabilidade social); c) as parcerias com as unidades escolares e instituições da sociedade civil (garantia de expansão e transnacionalização pelo marketing ou comunicação da imagem institucional); d) as ações da fundação Pitágoras (garantia de controle e regulação da gestão local da educação por meio da definição de políticas municipais) expressam muito mais do que o processo ensino aprendizagem, um novo padrão de gestão educacional, ideal para substituir o Estado como provedor de políticas sociais. O Pitágoras representa, nesse sentido, o novo paradigma de política educacional que associa a parceria entre Estado, mercado e sociedade civil (PIMENTA, 1998).

Assim, entendemos a Rede Pitágoras como um conjunto de ações educacionais voltadas para o mercado educacional, em que a Rede conectada com o mundo através da internet, disponibiliza em seu site, eventos educacionais, notícias, relatos de experiências das escolas parceiras, bem como artigos sobre temas atuais da área educacional. A publicação segundo os documentos é uma iniciativa da Rede Pitágoras e a UNESCO com o objetivo de incentivar a reflexão sobre questões relevantes, contribuindo para o aprimoramento da Educação no Brasil. Na Rede também aparecem com destaque alguns educadores de renomes nacionais e internacionais e colunistas da Revista Veja e jornais como a Folha de S. Paulo, O Globo, por exemplo, que dão seu parecer sobre as diversas questões relacionadas à educação, desde a gestão aos saberes e práticas escolares. Também publicam matérias sobre o vestibular, o ensino superior e a legislação que regulamenta a educação brasileira.

3.1 Atando os Nós: a Rede Pitágoras e as Bases Legais da Expansão

Verificamos que as empresas transnacionais constituem o carro chefe da globalização. Vimos também que essas empresas possuem atualmente um grau de liberdade que se manifesta na mobilidade do capital industrial, nos deslocamentos das unidades de produção, na terceirização e nas operações de aquisições e fusões, de modo que a globalização remove as barreiras à livre circulação do capital, que hoje se encontra em condições de definir estratégias globais para a sua acumulação.

No que concerne ao setor educacional, segundo a Revista Exame (2002), os quatros maiores grupos privados de educação do Brasil: Positivo (Curitiba), Curso Oswaldo Cruz - COC (Ribeirão Preto), Objetivo (São Paulo) e Pitágoras (Belo Horizonte), conseguiram abranger mais de 30% dos alunos no ensino fundamental e médio. Juntos movimentam cerca

de 700 milhões de reais por ano e já possuem cerca de 3000 escolas franqueadas. Somente a Rede Pitágoras, no ano de 2001, possuía um faturamento de 75 milhões e sua expectativa é alcançar em 2010, 400 milhões de reais.

É neste contexto que o Pitágoras se caracteriza como “imagem de sucesso empresarial e competência no setor educacional”, dado a sua abrangência geográfica, na prestação de serviços pedagógicos, técnicos e de formação profissional, com bases sedimentadas na Gerência da Qualidade Total⁵⁸, além da influência ainda que não tão explícita nas políticas públicas educacionais brasileiras e bastante evidenciadas em Minas Gerais.

Quando iniciamos nosso levantamento documental e bibliográfico, não imaginávamos a grandiosidade do nosso objeto, tanto em sua abrangência e influência, quanto aos serviços prestados; sabíamos da sua notoriedade, mas fomos surpreendidos na medida em que aprofundávamos nossos estudos, no qual pudemos perceber o seu espaço e sua importância na manutenção da ordem neoliberal, na inserção do processo de transnacionalização da educação, bem como a expansão e a oferta de serviços educacionais voltado para o mercado.

Pelos documentos analisados percebemos, já na sua criação, que a Rede tinha como meta conquistar o mercado educacional ao implantar o pré-vestibular em Belo Horizonte/MG no ano de 1966, por iniciativa de “cinco jovens empreendedores”⁵⁹ que desde o início tinham como objetivos o direcionamento educacional para a qualificação e capacitação profissional.

Com as novas tendências gerenciais para a educação inauguradas na década de 90, as recomendações dos organismos internacionais e o aval da sociedade perante a privatização, presenciamos a abertura, a abrangência e a influência da Rede Pitágoras, não somente no setor educacional privado, mas também nas políticas públicas de Estados e Municípios, basta verificarmos a influência de um dos sócios-fundadores da Rede. Neste sentido,

Começamos por identificar a permanência incólume de Mares Guia Neto, praticamente suprapartidária, na política mineira desde a primeira metade da década de 80 - praticamente uma década e meia de poder - seja como secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização (na primeira gestão de Hélio Garcia/1985-1986), seja como Secretário de Educação (na segunda gestão de Garcia/1991-1994), seja como Vice-Governador (gestão

⁵⁸ A Gestão da Qualidade Total (GQT) é uma abordagem sistemática de melhoria contínua da produtividade, na qual todos os colaboradores da organização aplicam métodos administrativos na melhoria permanente da qualidade de todos os seus produtos e serviços. Parte da visão de que somente integrando métodos e pessoas, torna-se possível prestar um serviço que atenda com qualidade às necessidades dos clientes. Este objetivo básico da GQT direciona a organização para desenvolver novos processos, visando à produtividade, à competitividade e, sobretudo, à sua sobrevivência. A implantação da GQT inicia-se com os programas que visam preparar a empresa para a Qualidade Total, a partir da sincronia dos elementos da produção: homem, materiais, máquinas e ambiente (MARQUES, 2000; SILVA, 2004; KRAWCZYK, 1999).

⁵⁹ Os fundadores do Pré-Vestibular Pitágoras, conforme site (www.pitagoras.com.br) foram: Evandro Neiva, João Lucas Mazoni Andrade, Julio Cabizuca, Marcos Mares Guia e Walfrido Mares Guia. Disponível em: <<http://www.pitagoras.com.br/ontem>>. Acesso em: 12/02/2003.

Eduardo Azeredo/1995-1998, em cujo governo assumiu a pasta da Secretaria do Estado da Educação seu irmão João Batista dos Mares Guia) [...] participou efetivamente, a serviço do governo estadual, da primeira reforma administrativa da “Nova República” para proceder a Reforma Administrativa do Serviço Público (MARQUES, 2000. p.179).

Assim, é notória a participação político-intelectual, especialmente a de Walfrido dos Mares Guia, a partir de 1980, nas políticas educacionais em Minas Gerais. Tido como o “intelectual orgânico” (MARQUES, 2000. p.178) da reforma dos anos de 1990 em Minas Gerais e um dos principais embaixadores da educação no âmbito internacional, Walfrido dos Mares Guia, é figura recorrente nos governos estadual mineiro e o federal, sempre numa perspectiva suprapartidária. Atualmente, está sob sua responsabilidade o Ministério do Turismo, no governo Lula (2003-2006).

Encontramos tal constatação em seu discurso como ministro, no Seminário Eficiência dos Gastos Sociais, organizada pelo BM e o governo da Bahia⁶⁰ :

A apresentação a ser feita aqui é focada inteiramente em uma experiência vivida em Minas Gerais a partir de 15 de março de 1991, quando começou a chamada Reforma Educacional do Estado. Na época, o governador era o Dr. Hélio Garcia. Fui secretário de Educação durante praticamente quatro anos. Na sucessão, o Dr. Eduardo Azeredo convidou-me para o cargo de vice-governador. Ganha a eleição, portanto foi mantido por quase sete anos consecutivos o programa e, praticamente, a mesma equipe. Quando a mudança começou, em 1991, vivia-se o momento do conceito de que o Estado era incapaz e não dava conta do recado. Mexia com tudo e fazia quase tudo mal ou mais o menos mal. Poucas vezes fazia bem. Havia até os que chamavam o Estado de pato. O pato é o único animal que nada, voa e anda. Mas ele nada mal, voa mal, e anda mal, comparado com os outros que apenas andam, voam ou nadam. O Estado mexe um pouco com tudo mas não tem eficácia. (MARES GUIA, 1999. p.54, destaque nosso).

Observamos a consonância de seu pensamento com os organismos internacionais, ao verificarmos que a partir dos anos 1990, inicia-se uma nova agenda de reformas educacionais no Brasil, que fazem parte das metas específicas do projeto neoliberal para os países dependentes à re-funcionalização do Estado e a redução da pobreza, partindo do movimento da liberalização, da privatização e da desregulamentação, alicerçados na flexibilização do sistema jurídico-formal expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996.

Essa visão de padrões flexíveis, baseado em um sistema institucional aberto a adequações produtivas ágeis e estaticamente controláveis, são facilmente detectadas na

⁶⁰ Este seminário foi realizado em Março de 1998 em parceria do Banco Mundial e o Governo da Bahia sobre Eficiência dos Gastos Sociais, onde estiveram especialistas internacionais e locais analisando as reformas nos setores da educação e saúde (BANCO MUNDIAL, 1999).

condução das reformas educacionais de Minas Gerais por Walfrido dos Mares Guia, em que percebemos o sentido e o direcionamento de suas políticas no campo educacional, por meio do documento divulgado no site do BM, onde especialistas internacionais e locais (ligados ao banco) examinaram várias reformas nos setores públicos da educação e saúde em todo o mundo procurando os casos bem-sucedidos para determinar as características em comum e as lições a serem extraídas para posteriormente, divulgá-las como um exemplo a ser seguido.

Na área da educação, foram analisados três casos: da cidade de Nova Iorque, do Chile e do Estado de Minas Gerais. Uma característica comum das três reformas educacionais é o fortalecimento da escola como unidade fundamental do sistema de ensino. As escolas devem ter autonomia para adaptar-se às necessidades dos alunos e não seguir padrões rígidos impostos por uma burocrática estrutura central. [...] em todos os casos bem-sucedidos, a reforma teve de destruir uma estrutura centralista e burocrática que impedia o desenvolvimento das idéias e a iniciativa de pais, professores e diretores (BM, 1999. p.03, destaque nosso).

Esse documento nos leva a identificar algumas características da mentalidade iniciada nessa década sobre a educação como sinônimo de excelência, baseada nos moldes da gestão empresarial. Entendemos que o Pitágoras, apesar de não ser citado no documento, representa através de seu fundador, um modelo a ser seguido devido à sua notória ascensão e configuração como uma rede de ensino privado que trabalha com níveis bastante elevados de qualidade.

A proposta em Minas Gerais foi a de enfrentar o mal pela raiz. A escola não era pública, mas estatal. Isso faz uma diferença brutal. A escola era do estado. E não da comunidade, dos usuários, dos pais dos alunos e dos próprios professores. Esse era o quadro. Um quadro dantesco (MARES GUIA, 1999. p.60, destaque nosso)

Uma vez que o paradigma neoliberal engendra na sociedade suas idéias como verdades absolutas, o Estado aparece como uma grande máquina que emperra o crescimento econômico e social. Assim, a grande tarefa política passa a ser dar novos rumos no sentido de reconstrução do Estado, tendo em conta as novas condicionantes da atual reestruturação do capitalismo em nível global. Assim, surge um novo tipo de Estado denominado por Bresser Pereira⁶¹ de Estado Social Liberal. Este novo Estado estaria sedimentado em três dimensões que constituiriam a “reforma gerencial” proposta: a) institucional-legal – são as mudanças normativas e legais necessárias para a administração pública; b) cultural – mudança de valores

⁶¹ Luiz Carlos Bresser Pereira é Doutor em Economia, ocupou cargo público como Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (Governo FHC, 1995-1998) e Ministro de Ciência e Tecnologia (Governo FHC, 1999). Atualmente, é Assessor do Presidente da República para assuntos internacionais relacionados com a social-democracia ou a governança progressista. Desde os anos 1980 esteve ligado às reformas político-econômicas brasileira.

burocráticos para valores gerenciais, e c) dimensão-gestão – coloca em prática as novas idéias gerenciais e oferece a sociedade um serviço público efetivamente mais barato, melhor controlado e com melhor qualidade (PIMENTA, 1998.p.188).

Dentro dessa racionalidade, os objetivos principais desse novo Estado é a promoção da educação, a transferência dos serviços competitivos para o setor público não-estatal e a mudança para o paradigma do cidadão-cliente.

Para Afonso (2003), uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, designando-se assim os quase-mercados e as relações como Terceiro Setor. A emergência da sociedade civil evidencia demandas locais e potenciais ainda inexplorados, ao mesmo tempo em que surge como respostas ao processo de exclusão social, reforçado pela globalização. Neste processo de maior participação da sociedade cabe ao Estado reconhecer esta nova interlocução política e possibilitar a discussão e a fabricação de consensos. Por outro lado, espera-se que, muitas dessas organizações não governamentais, auxiliem o Estado na execução de políticas específicas, com a produção de bens e serviços, caracterizando a descentralização.

Se pegarmos como referência esse modelo gerencial de ensino, a Rede Pitágoras está cumprindo o papel a que se propõe. Basta verificarmos o estudo patrocinado e divulgado pelo BM (2002)⁶², que aponta o Pitágoras como um dos quatro modelos mundiais mais bem sucedidos. A apresentação desse estudo foi feita pelo especialista em Educação e membro do BM, Alberto Rodriguez, durante a conferência de abertura no Congresso Pitágoras – PEA - Unesco, Liderança e Educação, realizado em Uberlândia em 2002, em que identificamos em sua fala que a proposta desse estudo foi analisar modelos inovadores de apoio e treinamento para diretores de escolas públicas e/ou privadas, em sistemas de instituições independentes.

O desenvolvimento do estudo se deu através de visitas aos países nos quais foram realizadas análises dos sistemas e entrevistas com diretores, professores, pais, alunos e administradores, em que foram identificados quatro modelos: o da reforma educacional inglesa; da escola de Edmonton, no Canadá; de uma parceria entre escolas públicas e particulares no distrito de Bogotá, na Colômbia e o da Rede Pitágoras, no Brasil.

De acordo com os especialistas, dentre os quatro modelos analisados, foram constatados alguns pontos em comum, como a administração dos recursos - feita livremente

⁶² Banco Mundial. Estudo patrocinado pelo Banco Mundial aponta Rede Pitágoras como um dos quatro modelos mundiais mais bem sucedidos de apoio a instituições e educadores. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/>>. Acesso em: 13/02/2003.

pela escola e a prestação de contas das finanças e resultados dos alunos – que levam as instituições com maior responsabilidade e mais exigentes em relação à qualidade, e o apoio dado pelos organismos internacionais (Unesco e BM) aos diretores e à instituição. Ainda segundo ele, o Pitágoras foi um dos vencedores devido ao seu modelo de gestão ser baseado na eficiência e na qualidade.

Observamos que, ao citar a Rede Pitágoras como um dos quatro exemplos de sucesso no setor educacional mundial, o representante do BM evidencia a confluência de pensamentos arregimentados pelos Organismos Internacionais e pelo setor educacional privado, que coloca sua expectativa em tornar a educação parte da política definida nos marcos do modelo neoliberal modificando o perfil, as prioridades e promovendo uma radical transformação nas fronteiras entre o público e o privado.

Entre as principais medidas que o Banco incentivou em termos de políticas, é possível citar: a focalização do/no ensino fundamental, a descentralização, a criação de mecanismos centralizados de avaliação concebidos como instrumentos para a intervenção do governo e do mercado na educação, a conversão das escolas em lócus das políticas assistenciais (Bolsa Família, por exemplo), o adestramento da força de trabalho nas unidades de formação técnico-profissional, o combate ao modelo europeu de universidade, a autonomia como desregulamentação das instituições universitárias para atuarem no mercado e, mais amplamente, o aprofundamento da mercantilização da educação. (LEHER, 2005. p.05)

Nesse contexto, a qualidade nas suas vertentes de gestão e avaliação, passa a ser condição de competitividade, em face de novas missões e desafios num mundo capitalista, cada vez mais globalizado e com novas pressões colocadas pela educação transnacional.

Seguindo essa linha de raciocínio, nota-se na configuração do Pitágoras a sua sintonia com as políticas educacionais neoliberais que, por meio de seu lema, definem-se as suas bases epistemológicas e ainda mais: o tipo de formação de seu alunado em consonância com as exigências do mercado, seguindo os moldes da produtividade, eficiência e eficácia.

	ONTEM	HOJE	AMANHÃ
LEMA	O aluno em primeiro lugar	Entender o passado, viver o presente e vislumbrar o futuro	Ser reconhecido como a maior referência empresarial no setor educacional
	Histórico (1966 a 2005) Criação do primeiro pré-	Grupo Pitágoras 1. Colégios 2. Faculdades 3. Rede Pitágoras 4. Pré-Vestibular	Visão Buscar a vanguarda das transformações, aprimorando a qualidade das relações com as pessoas a quem estivermos

	vestibular	5. Fundações	servindo e cumprindo a nossa responsabilidade social ⁶³ .
--	------------	--------------	--

Quadro 1. Visão panorâmica do Grupo Pitágoras.
Fonte: PITÁGORAS⁶⁴

Assim, o Pitágoras contextualizado no moldes empresariais e em consonância com o modelo de ingresso no ensino superior da educação brasileira, por meio do vestibular, inicia em 1966 o seu trabalho na área educacional com a criação do pré-vestibular em Belo Horizonte/MG, tendo como slogan “o aluno em primeiro lugar”. Segundo documentos da instituição, em 1968, devido aos altos índices de aprovação nos vestibulares, foi aberta a sua primeira sede e em 1971 o Pitágoras consolida a imagem de curso preparatório para vestibulares de Minas Gerais e, a partir daí, amplia sua atuação com a criação dos três primeiros colégios de educação básica na capital mineira, de acordo com o quadro a seguir:

Período Histórico	Expansão / Abrangência
1966	Criação do Pré-Vestibular Pitágoras.
1968	Aberta a primeira sede do Pré-Vestibular Pitágoras.
1971	Inauguração dos três primeiros colégios de educação básica.
1977	Inauguração da Cooperativa Pitágoras.
1980	Atuação no exterior, atendendo empresas nacionais de grande porte (empreiteiras) , e expansão para outros Estados.

⁶³ A propósito, a palestra proferida no Encontro Estadual de Políticas Públicas de Juventude em 2004, o colunista e consultor da Rede Pitágoras Cláudio de Moura Castro aponta alguns caminhos de como o sistema privado pode ajudar o Estado a não repetir os erros do passado em relação às políticas públicas educacionais. O Pitágoras é o quarto maior sistema de educação particular do Brasil. [...] Tem, portanto, uma responsabilidade social que não pode ser subestimada e um potencial de mobilização, como voluntários, de dezenas de milhares de alunos. O Pitágoras foi convidado pelo ministro da Educação a participar do esforço nacional para a alfabetização de adultos. A idéia seria usar alunos como voluntários, com ganhos tanto para os próprios alunos quanto para os beneficiários dos cursos. [...]. Em particular, o Pitágoras pode ter um papel importante, mostrando rumos, mostrando bons resultados e criando boas fórmulas. Antes de tudo, o que interessa não são as intenções, mas os resultados. Boas intenções mal implementadas levam às frustrações e desperdícios de recursos. Como as escolas do Pitágoras são credenciadas para oferecer um ensino de primeiro grau, podem oferecer um certificado de quarta série para os graduados do programa que satisfaçam às exigências acadêmicas. [...] Não apenas há o seu valor de mercado, mas também o seu significado simbólico. (CASTRO, 2004.p 106)

⁶⁴ Disponível em:< www.pitagoras.com.br>. Destaque nosso. Acesso em: 24/01/2005.

1983	Elaboração do primeiro documento evidenciando a missão do Pitágoras.
Anos 90	-ampliação das unidades escolares e escolas parceiras em todas as regiões brasileiras; -criação da Rede Pitágoras; -Oferta de material didático; -cursos e seminários de Educação e Treinamento. - Primeira rede de ensino no Brasil a receber reconhecimento internacional com o Certificado de Qualidade ISO 9001.
1999	- Criação da Fundação Pitágoras.
2001	Inauguração da Faculdade Pitágoras em Belo Horizonte e Curitiba. - Sociedade com a Apollo International University of Phoenix (Arizona, EUA).
2005	- Primeiro grupo educacional a receber a certificação ISO 9002 de qualidade no ensino. - Passa a configurar-se entre as três maiores redes privadas de ensino do País. - Possui parceria com mais de 400 escolas no Brasil.
2006	É constituído: - Colégios - 10 unidades; -Mais de 500 escolas parceiras/integradas; -Faculdades; -Rede Pitágoras; -Pré-Vestibulares; -Fundações.

Quadro 2. Caracterização Histórica do Grupo Pitágoras
 Fonte: PITÁGORAS⁶⁵, 2005.

Conforme exposto no quadro acima, já na primeira década de criação do Pitágoras, nota-se a sua intenção em firmar-se no setor privado como uma grande empresa educacional. Prova disso é que em tão pouco tempo, já se configurava na capital mineira como um dos expoentes do setor, com três colégios de ensino fundamental mais a consolidação do curso pré-vestibular.

Podemos concluir com isso que, o Pitágoras preenche todos os requisitos para a consolidação do sistema educacional brasileiro que, conforme Freitag (1986 p.84), é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: “a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes, com uma das funções se manifestando no mundo das “representações simbólicas” ou ideologia e a outra, na própria realidade social”.

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.pitagoras.com.br>>. Acesso em: 24/01/2005.

Com isso, identificamos que essas funções intimamente interligadas garantem a função global do sistema educacional uma vez que, reproduz a ideologia da classe dominante voltada exclusivamente para o incremento da capacidade, entendida como o simples aprimoramento da força de trabalho. Este tipo educação se transforma em uma verdadeira fábrica de mão-de-obra, preocupando-se mais com as demandas mercadológicas do que com a obtenção do conhecimento e negligencia principalmente o indivíduo, preocupando-se com o rendimento qualitativo e quantitativo, necessário para cobrir a demanda do mercado na reprodução capitalista.

Em conformidade a essa ideologia, em 1977, juntamente com um grupo de funcionários, avançam em outro setor, criando a Cooperativa Pitágoras com objetivos bastante claros, em que podemos observar no documento a seguir:

Através da eficiência empresarial e competitividade, oferecer e administrar produtos e serviços da área financeira no setor educacional e, dentro das necessidades de seus cooperados, usando sua estrutura física, humana e tecnológica em busca da redução de custos e da qualidade dos serviços prestados, dar apoio, orientações e suporte aos seus cooperados (PITÁGORAS⁶⁶, 2006).

A visão desse grupo de funcionários do Pitágoras quanto a esse novo nicho de mercado como um campo a ser explorado, chama-nos a atenção visto que se inicia quase uma década antes da explosão das reformas neoliberais iniciadas no Brasil no início dos anos 90 e disseminadas a partir de então. Iniciativas como essas deram credibilidade e sustentação para que a ampliação e sistematização de tais políticas se entranhassem não somente no setor privado, mas em toda a sociedade, entrando pela porta da frente das escolas públicas como a redentora de suas mazelas.

Já a pretendida "modernização" da gestão educacional/anos 90 orienta-se para um padrão de gestão cuja qualidade resulte de um caráter "eficiente" forjado mediante racionalização administrativa, privatização, co-responsabilização da sociedade, abertura institucional para os "clientes", concentração do poder decisório (no que tange a questões essenciais) e controle centralizado dos resultados. [...] Na administração estatal intra sistema educacional nacional, esse modelo privilegia a descentralização de competências e encargos, a municipalização de programas, a autonomia, a profissionalização, a avaliação institucional e do ensino. Para além deste âmbito, o "novo" modelo de gestão educacional inclui a viabilização de formas diversas de mobilização de atores sociais, com vistas ao compartilhamento da tarefa educativa, num movimento que relativiza a atuação direta e a responsabilidade estatal nesta área. Com esses propósitos, desencadeiam-se medidas de reforma e inovação político-institucionais e administrativas. Com vistas à racionalização administrativa, adota o planejamento, a longo prazo, práticas e critérios de

⁶⁶ Disponível em: <<http://www.pitagoras.com.br/#ontem>>. Acesso em 12/02/2006.

gestão do setor privado e amplo uso de tecnologias de informação.
(FREITAS, 1998.p.29-50)

Em 1980, o Pitágoras passou a atuar no exterior, atendendo os trabalhadores de empresas nacionais de grande porte em outros países e também inicia sua expansão para diversos Estados do Brasil como Rondônia⁶⁷, Amazonas, Pará, Maranhão, Goiás, Bahia. Legalmente autorizado a atender esse novo campo de mercado com base no Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº. 6.668/78, que tratou, pela primeira vez, da situação de escolas brasileiras em funcionamento no exterior, adquire caráter transnacional, ainda que inserido nos canteiros de obras. Nesse parecer, a escola adquire plenos poderes de decisão sobre a sua atuação além das fronteiras nacionais, uma vez que não compete ao Ministério da Educação a autorização do funcionamento de escolas brasileiras em solo estrangeiro:

[...] não cabe ao Ministério da Educação autorizar o funcionamento de escola brasileira sediada em país estrangeiro; b) é responsabilidade da entidade mantenedora de escola na referida situação o pedido de permissão, endereçado à autoridade própria do país visado, para que nele se instale; c) quando do retorno de alunos dessas escolas ao Brasil, a continuidade dos estudos dependerá das circunstâncias nas quais, o ensino houver sido ministrado, principalmente do currículo que tenha sido cumprido (BRASIL, 1999b. p.11, destaque nosso)

Em 1979, a validação de estudos ministrados no Japão, através dos pareceres CFE nº. 636/79, CFE nº. 639/79, Parecer CFE nº. 920/79, reafirmou a não necessidade da autorização de funcionamento por autoridade brasileira e, conseqüentemente, a impossibilidade de normas de inspeção propriamente dita, nos mesmos termos em que a ação se desenvolve no território pátrio. Segundo o parecer, a maior responsabilidade pelo correto funcionamento da escola no exterior deve caber a ela própria.

Entretanto, conforme Brandão (2005), é notória a transformação ocorrida a partir de 1995 no cenário da Educação Brasileira, com a posse do presidente da República Fernando Henrique Cardoso (do PSDB), em que percebemos a mudança progressiva da política educacional brasileira via aprovação de um conjunto de medidas legislativas, normativas e regulamentadoras. Uma das primeiras modificações foi a substituição do antigo CFE pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

O CNE foi criado para substituir o Conselho Federal de Educação (CFE), extinto durante a gestão de Itamar Franco na presidência da República, entre outros motivos, porque, naquele momento, o antigo CFE sofria constantes acusações públicas de que teria se transformado em “balcão de

⁶⁷ O Colégio Pitágoras chegou a Porto Velho em 1983, contratado pela construtora Norberto Odebrecht, que, na época, estava construindo a Eletro-Norte (Usina Hidrelétrica de Samuel - Centrais Elétricas do Norte).

negócios”, no qual diversas instituições privadas de ensino superior conseguiam autorizações para abertura e reconhecimento de novos cursos, e credenciamento de novas faculdades e universidades, de maneiras pouco ortodoxas. A criação do CNE visava a moralizar esses processos (autorizações para abertura e reconhecimento de novos cursos, e credenciamento de novas faculdades e universidades). Porém, essa tentativa de moralização não durou muito. Na votação, na Câmara de Educação Superior, do processo de transformação de uma determinada faculdade em universidade, com resultado favorável, por um voto de diferença, um de seus conselheiros – o professor e filósofo José Arthur Gianotti – pediu demissão do CNE, acusando-o publicamente de ter se transformado em um “balcão de negócios”, assim como o antigo CFE. (BRANDÃO, 2005. p.71)

Seguindo o curso da implementação das medidas legislativas, normativas e regulamentadoras, em 1999 com o documento CNE/CEB 11/1999, são estabelecidas algumas normas para escolas brasileiras sediadas no exterior, destinada à comunidade brasileira residente no Japão.

Quanto à impossibilidade de autorização, por autoridade brasileira, de escola que pretenda funcionar no exterior, obviamente, nada mudou. Somente à autoridade própria do país onde a escola pretenda instalar-se poderá emitir tal permissão, no exercício da soberania territorial. No tocante à responsabilidade da escola estabelecida em tais condições, mais do que nunca, a ela mesma, por seus dirigentes caberá zelar pelo correto funcionamento de suas atividades. E, mais ainda, se pretende que o ensino que ministra venha a ensejar continuidade no regresso de seus alunos ao Brasil, certamente deverá cuidar para que a sua proposta pedagógica seja formulada e cumprida segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias do curso ministrado. Tudo, segundo as disposições da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” nos dias de hoje. Segundo a mesma lei, há disposições previstas para o exercício da docência, que as escolas brasileiras terão que observar, igualmente, bem como normas para que a organização escolar seja constituída. No caso específico, as escolas brasileiras já criadas, ou que venham a se estabelecer no Japão, deverão, além de organizar suas propostas pedagógicas segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos da Lei, recrutar o seu pessoal docente, técnico e administrativo com observância das disposições da nova LDBEN. (BRASIL, 1999b. p.11, destaque nosso)

Ainda segundo esse Parecer, fica assegurado aos brasileiros residentes no Japão o direito de se submeterem a exames supletivos, em nível de ensino fundamental para os candidatos maiores de 15 anos e aos mesmos exames em nível de ensino médio para os maiores de 18 anos. Quanto ao funcionamento das escolas brasileiras no Japão, define-se que:

A escola brasileira estabelecida no Japão poderá ter o ensino por ela ministrado aceito para fins de continuidade de estudos no Brasil, desde que atendidas as seguintes condições: 2.1 – à respectiva entidade mantenedora caberá obter, previamente, autorização das autoridades japonesas competentes, para que se instale em território nipônico; 2.2 – obtida a autorização anteriormente mencionada, a entidade organizará a sua proposta

pedagógica, dela constante: a) a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais deste Conselho, relativas à etapa pretendida, enriquecidas com a cultura e a língua japonesa, esta última na forma possível, dada a sua grande dificuldade, para os ocidentais (BRASIL, 1999b. p.14, destaque nosso).

Segundo os relatores do Parecer: professores Ulysses de Oliveira Panisset e Regina Célia Alegro, esse tratamento prioritário dedicado à situação específica no Japão tem justa explicação, pois, em países da América Latina as dificuldades da língua são obviamente menores, como é o caso dos brasileiros que vivem no Paraguai. Ainda segundo os pareceristas, em países de língua inglesa, como os Estados Unidos, onde existe o maior contingente de brasileiros fora das nossas fronteiras, tem havido um processo menos penoso de adaptação à situação lá enfrentada. “Afinal, o alfabeto é praticamente o mesmo e o aprendizado até mesmo da escrita torna-se empreitada que o próprio convívio na nova cultura não se reveste de dificuldade insuperável” (ibidem).

Comprovando essa preocupação com a educação transnacional brasileira, em matéria publicada no Jornal a Gazeta Mercantil, aparece a divulgação de mais uma instalação do Colégio Pitágoras no País:

“Menos de um terço de toda a renda dos dekasseguis no Japão está sendo remetida ao Brasil este ano, uma vez que os trabalhadores temem a instabilidade financeira. No entanto, por meio de uma pesquisa realizada com os clientes do Banco do Brasil no Japão, descobriu-se que 90% deles estão interessados em investir na educação dos filhos”, diz Isidoro Yamanaka, ex-assessor de ministros de Estado em Brasília, e membro da Colônia Japonesa em São Paulo. De acordo com Yamanaka, outras instituições de ensino foram consultadas, mas apenas o Pitágoras revelou interesse (MADUREIRA, 1999).

A matéria ainda revela que a instalação da nova escola foi negociada diretamente pelo então chanceler Luís Felipe Lampreia com o governo japonês, com o propósito de favorecer a instalação do estabelecimento de ensino, pelo sistema de comodato, seguindo o mesmo currículo escolar brasileiro. “No primeiro ano de atividade, a escola terá capacidade para atender de 300 a 500 alunos, diz o superintendente do sistema Pitágoras, Renato Rocha Mesquita” (MADUREIRA, 1999).

Em 2000, o presidente da Rede Pitágoras endereçou ao Conselho Nacional de Educação um pedido de validação de ensino do Colégio Pitágoras Brasil com sede em Gunmaken, Ota-shi no Japão. Neste parecer CNE/CEB 08/2000 - homologado em 3/3/2000, definiu-se pelo voto favorável do relator que o ensino ministrado pelo referido colégio, nos níveis da educação infantil, fundamental e médio, bem como a educação de jovens e adultos, abrangendo cursos e exames de supletivos, fosse considerado válido no Brasil, para todos os

fins legais cabíveis. Assim, o ensino em todas as unidades do Colégio Pitágoras no Japão é revalidado conforme Parecer CNE/CEB 29/2000 - homologado em 27.10.2000, obedecendo a critérios das Diretrizes Curriculares Nacionais: regimentos, currículos, calendários, cursos, recursos humanos, bibliotecas, instalações, etc.

No parecer CNE/CEB 12/2003, aprovado em 07.05.2003 e homologado em 2005, o CNE deixa bastante claro a sua atuação nos últimos anos, com a homologação ministerial de encaminhamento da proposta das instituições requerentes e emitindo parecer declaratório da validade do ensino, desde que atendidas às condições gerais das exigências previstas no parecer CNE/CEB 11/99, com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, projeto pedagógico e espaço físico, corpo docente, etc., assim:

No caso concreto do Colégio Pitágoras - Brasil, podemos constatar que as exigências constantes do Parecer CNE/CEB 11/99 relativamente ao compromisso com o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais, projeto pedagógico, espaço físico, corpo docente e regimento escolar, foram atendidas. A partir desta data a CEB apenas tomará conhecimento do funcionamento da educação Infantil e emitirá parecer declaratório de validade dos documentos escolares do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2003c. p. 02, destaque nosso)

Com isso, a parte de infra-estrutura e a gestão do Colégio Pitágoras, uma vez avaliada, não necessita acompanhamento e fiscalização e considerando-se que a CEB expedirá somente parecer de validações de ensino, tornam-se válidos todos os documentos relativamente aos estudos realizados até 31 de julho de 2004. Dessa forma, serão considerados passíveis de avaliação somente os documentos com data posterior a 2004.

Porém, por solicitação da CEB, são apresentadas ao CNE uma indicação acompanhada de projeto de resolução pedindo a definição de normas para o credenciamento de instituições brasileiras de educação básica sediadas no exterior. O Parecer 25/2003, retificado posteriormente pelo Parecer 34/2003, trata do funcionamento das escolas para brasileiros no Japão e traz à discussão alguns pontos como as escolas que já existem no Brasil, as escolas que atuam no exterior e não existem no Brasil e para aquelas que não têm a pretensão de constituir-se no país:

No caso de escolas que já existam no Brasil: a escola em território estrangeiro seria considerada uma unidade “avançada” da escola mãe existente no Brasil. Esta última seria a responsável pela convalidação de estudos, avaliação com fins de reclassificação e pela emissão de certificados para efeitos de prosseguimento de estudos. Isto não significaria intromissão em assuntos de interesse soberano de outra Nação, uma vez que essas escolas, enquanto tais, no Japão, são consideradas como escolas livres, à semelhança do que ocorre com as escolas estrangeiras em território brasileiro, inclusive, japonesas. A escola encaminharia, ao MEC/CNE, documento pertinente, acompanhado de solicitação para estender para outro

País a autorização que a escola tem em seu Estado de origem. Seria condicionado a escolas que já operam no Brasil há algum tempo. (BRASIL, 2003.p. 02)

Com base nas discussões e nos fundamentos dos Pareceres CNE/CEB 11/1999, 08/2002 e 19/2002, no Parecer CNE/CP 30/2002 e no Parecer CNE/CEB 25/2003, é aprovada então, a resolução (CNE/CEB 2/2004) homologada no Parecer CNE/CEB 34/03 que define a educação básica destinada a atender cidadãos brasileiros residentes no Japão: não se admite o ensino a distância no nível do ensino médio e fundamental regulares, nas idades próprias, por conta da necessidade social de integração das crianças na cultura e língua locais. Fica por conta dos estabelecimentos de ensino a solicitação junto ao CNE, por intermédio da Embaixada Brasileira no Japão, a declaração de validade dos documentos escolares, bem como, certificados e diplomas considerados como válidos no Brasil e fica por conta da entidade mantenedora do estabelecimento de ensino a assumir total responsabilidade pelo seu funcionamento no Japão, em obediência à legislação fiscal, trabalhista e de seguros japonesa.

Para que a validade desses documentos seja obtida é necessário seguir como referência as recomendações da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, conforme exposto a seguir:

Art. 3º: I - A entidade mantenedora do estabelecimento de ensino deverá obter permissão da autoridade japonesa, local, para instalação e funcionamento do estabelecimento de ensino; II - A proposta pedagógica e a correspondente organização curricular obedecerão aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para cada nível ou modalidade de ensino enriquecida com a cultura e língua japonesas; III - A escola deverá formular seu regimento escolar e sua proposta pedagógica nos termos dos Artigos 12 e 13 da LDB e cumprir as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias para cada curso; IV - O pessoal docente, técnico e administrativo deverá ser recrutado, treinado e mantido em obediência às disposições da LDB e suas normas específicas, devendo a escola indicar a titulação de cada um deles, com os respectivos comprovantes; V - Cadastro atualizado, sempre que houver alterações, do estabelecimento de ensino e dos respectivos dirigentes, junto a Embaixada Brasileira no Japão; VI - Especificação dada pelo estabelecimento de ensino, através de plantas, croquis, memoriais e fotos, com indicação de dimensões, das instalações disponíveis, incluindo-se salas de aula, laboratórios, áreas destinadas à prática de Educação Física, áreas de movimentação, e demais dependências, próprias, alugadas ou cedidas, necessárias para o funcionamento do curso oferecido (BRASIL, 2003b. p. 08).

Com isso, os alunos procedentes de estabelecimentos de ensino sediados no Japão, cujo ensino por eles ministrado for considerado válido pela CEB do CNE em território brasileiro, terão seus certificados de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio

aceitos no Brasil para todos os fins e direitos, em total equivalência com os alunos das escolas nacionais em funcionamento no Brasil, desde que sejam cumpridas as exigências, com base na LDB, como menciona a lei.

Verificamos também que o governo brasileiro passa a importar-se com a educação que é dada fora de suas fronteiras, através de mecanismos de avaliação, como por exemplo, o uso de exames como Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Exame Nacional do Ensino Fundamental - ENEF e a avaliação anual das escolas credenciadas por um órgão indicado pelo MEC tomando como referencial de equidade os critérios, estabelecidos e praticados para as escolas brasileiras sediadas no Brasil, em que será estabelecido o prazo de seis meses para a adequação ao disposto na presente resolução. Fica definido também que as escolas em funcionamento que ainda não apresentaram a documentação para credenciamento estabelecida no artigo 3º da referida resolução, terão 90 dias de prazo para sua regularização.

Artigo 7º: O Governo Brasileiro poderá organizar exames supletivos em nível de conclusão do ensino fundamental ou médio, no Japão, em localidades onde existam significativas colônias brasileiras.

Parágrafo único. Os referidos exames supletivos, realizados onde a comunidade brasileira local justifique a medida, poderão ser organizados pelo MEC, aplicando exames do tipo ENEM ou ENCEJA, ou delegados pelo mesmo, com interveniência do Conselho Nacional de Educação, a uma Unidade da Federação. (BRASIL, 2003b. p.08)

Contudo, em 2006, o MEC através da CNE/CEB resolução 2 de 10 de março de 2006 , dispensa o cumprimento do parecer/resolução anterior no que diz respeito a obedecer os dispositivos da LDBEN e das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, além de suprimir o artigo 10 que tratava da autorização de funcionamento das escolas que solicitassem credenciamento pela primeira vez somente depois da publicação da homologação do pedido no Diário Oficial da União. Com isso o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº. 2/2004 passa a ter a seguinte redação:

Art. 1º: São condições essenciais para que um estabelecimento de ensino possa se adequar às normas da presente Resolução, de forma a poder emitir documentos escolares considerados válidos no Brasil: I – comprovação da legislação do funcionamento da entidade mantenedora perante a autoridade japonesa; II – proposta pedagógica e a correspondente organização curricular; III – regimento escolar; IV – relação de pessoal docente e técnico-administrativo; V – cadastro atualizado dos dirigentes junto à Embaixada Brasileira no Japão; VI – descrição das instalações físicas disponíveis. (BRASIL, 2006. p.01)

No que tange aos aspectos legais, percebemos que há um encolhimento por parte dos órgãos responsáveis pelo setor educacional brasileiro, principalmente quando analisamos esta última resolução em que retira do âmbito da LDB a definição de validação dos cursos

realizados em países como o Japão. Hoje, a Rede Pitágoras possui seis unidades no Japão, todas com credenciamento no MEC/CNE/CEB⁶⁸.

Para melhor entendimento e prosseguimento de nossas análises, verificamos a seguir, o quadro comparativo de tais pareceres/resoluções:

PARECER	O QUE MUDA
CFE nº. 6.668/78	A responsabilidade de autorizar o funcionamento das escolas brasileiras sediadas m outro país não é do MEC. A escola deve solicitar a permissão desejada junto ao governo do país visado.
CFE nº. 636/79	Não acrescenta nenhuma novidade. Em síntese, permanece o Parecer do antigo Conselho Federal de Educação, confirmou as conclusões do Parecer anterior: Parecer CFE nº. 6.668/78.
CFE nº. 639/79	Reafirma a impossibilidade de o governo brasileiro autorizar e fiscalizar as escolas que desejam atuar no exterior. Confirmam as conclusões do Parecer CFE nº. 6.668/78.
CFE nº. 920/79	Ratificação dos termos dos Pareceres anteriores e reafirmação da inviabilidade de autorização de funcionamento por autoridade brasileira, bem como de inspeção e fiscalização.
CNE/CEB 11/1999	Quanto à impossibilidade de autorização, por autoridade brasileira, de escola que pretenda funcionar no exterior, nada mudou. Entretanto, se a escola pretende que o ensino que ministra venha a ensejar continuidade no regresso de seus alunos ao Brasil, deverá construir sua proposta pedagógica, selecionar o seu pessoal docente, técnico e administrativo, e a indicação das instalações disponíveis com observância das disposições da nova LDBEN seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo as disposições da Lei nº. 9.394. Fica assegurado aos brasileiros residentes no Japão o direito de se submeterem a exames supletivos, organizados pelo MEC e CNE em nível de ensino fundamental para os candidatos maiores de 15 anos e aos mesmos exames em nível de ensino médio para os maiores de 18 anos.
Pareceres CNE/CEB 08/2002 CNE/CP 30/2002 CNE/CEB 12/2003 CNE/CEB 19/2002	As escolas que obtiveram Parecer favorável de funcionamento com base na LDB, não mais passarão por avaliações ou fiscalizações. A CNE/CEB somente tomará conhecimento do funcionamento da Educação Infantil e emitirá parecer declaratório de validade dos documentos escolares do ensino fundamental e médio.
CNE/CEB 25/2003	As escolas que pretendem instalar-se no exterior, devem ter no mínimo quatro anos de funcionamento no Brasil. A instituição de origem no Brasil é a responsável pelo acompanhamento de sua unidade no exterior e está sujeita as mesmas normas que a de origem. A permissão de atuação no exterior é dada pelo país que se destina. Para a proposta pedagógica é necessário seguir as normas e recomendações da LDB bem como a seleção do pessoal docente, técnico e administrativo e as instalações. Será de responsabilidade do governo brasileiro a organização de exames supletivos.

⁶⁸ 1ª Gunma-ken Ota-shi (Parecer nº 08/00 de 16/02/2000 da CEB, homologado em 3/3/2000). 2ª em Shizuoka-ken, amamatsu-shi (Parecer nº 29/2000 de 12/09/2000 da CEB, homologado em 27/10/2000). 3ª unidade em Aichi-ken, Kariya-shi,(Parecer nº 29/2000 de 12/09/2000 da CEB, homologado em 27/10/2000), 4ª Unidade Tochigi-ken, Moka-shi (Parecer nº 08/2001 de 20/02/2001 da CEB, homologado em 9/03/2001); 5ª Unidade Yamanashi-ken, Minami Alps-shi ,(Parecer nº 15/2004 de 07/07/2004 da CEB, homologado em 29/04/2005) e 6ª Unidade em Nagano-ken, Tomi-shi (Parecer nº 12/2003 de 07/05/2003 da CEB, homologado em 29/04/2005).

CNE/CEB 34/2003	Não se admite o ensino à distância no nível do ensino fundamental e médio regulares. Fica por conta dos estabelecimentos de ensino a solicitação junto ao CNE, por intermédio da Embaixada Brasileira no Japão, a declaração de validade dos documentos escolares, bem como certificados e diplomas, seguindo como referência as recomendações da LDB, considerados como válidos no Brasil. Fica por conta da entidade mantenedora do estabelecimento de ensino a assumir total responsabilidade pelo seu funcionamento no Japão, em obediência à legislação fiscal, trabalhista e de seguros japonesa. As escolas credenciadas para atuar no Japão, poderão ser avaliadas anualmente por órgãos indicados pelo MEC .
Resolução do parecer CNE/CEB Nº2/2004	Confirma o parecer 34/2003.
Resolução CNE/CEB 2/2006	Dispensa o cumprimento do parecer/resolução anterior no que diz respeito a obedecer aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, além de suprimir o Artigo 10 que tratava da autorização de funcionamento das escolas que solicitassem credenciamento pela primeira vez somente depois da publicação da homologação do pedido no Diário Oficial da União.

Quadro 3. Quadro comparativo da normatização da Educação Transnacional do CNE/CEB.
Fonte: BRASIL. Ministério da Educação.

No quadro das leis que normatizam a educação transnacional, presenciamos uma tentativa de regulamentação a partir do final dos anos setenta, ainda que, restrita à responsabilidade de autorização de funcionamento das escolas atuantes no exterior por parte da União e o aprofundamento do paradigma fundamentado na produtividade, na eficiência e na qualidade ocorrido no decorrer dos anos 90 do último século, devido principalmente ao ajuste neoliberal perpassando por todos os campos, desde o político-econômico ao social, como a saúde e a educação.

Com a notoriedade da promulgação da LDBEN 9394/96 de 20/12/1996 (BRASIL, 1996), que em seu Artigo 7º trata do ensino livre à iniciativa privada, a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como a avaliação, tomam lugar de destaque nas políticas educacionais, daí a importância do parecer CNE/CEB 11/1999 que coloca como parâmetro às instituições educacionais brasileiras atuantes no exterior as mesmas leis que orientam a educação nacional com a finalidade de garantir um ensino de qualidade além de suas fronteiras. Assim, com a evidente aspiração de tornar-se uma rede referência no setor educacional, com missão⁶⁹ definida, o Pitágoras continua nos anos 1990, a sua ampliação em todas as regiões brasileiras.

⁶⁹ A missão educacional foi elaborada em 1983 conforme documentos, e está sedimentada na consciência de si, relacionamento com o outro e transcendência - sintetizando a identidade filosófica e pedagógica da instituição,

Pelo quadro abaixo, identificamos que atualmente o Pitágoras é formado pelos cursos pré-vestibulares, pelas Faculdades, por uma rede de serviços, pelas Fundações e os Colégios no Japão, Maranhão, Pará, Minas Gerais, Espírito Santo, Rondônia, Paraná, Bahia, Amazonas, São Paulo, Rio de Janeiro⁷⁰.

COMPOSIÇÃO DA REDE	SERVIÇOS OFERECIDOS NO SITE	DISCRIMINAÇÃO DOS SERVIÇOS	SAIBA MAIS
FACULDADES	Fique por dentro Você mais Perguntas freqüentes Sala de imprensa Fale conosco Seja nosso professor Mapa do site	Cursos Administração Ciência da Computação Ciências Biológicas Ciências Contábeis Direito Educação Física Engenharia de Produção Enfermagem Farmácia Fisioterapia Fonoaudiologia Jornalismo Letras Nutrição Pedagogia Psicologia Publicidade e Propaganda Terapia Ocupacional	CONHEÇA (missão, professores, projeto pedagógico, mentores, SOEP, parceiros, biblioteca) PENSE (seis competências, direitos e deveres) ESCOLHA (cursos) FAÇA (edital, inscrição, arquivo de provas) VISITE (Guajajaras, Cidade Jardim, Vale do Aço) SAIBA (colunistas, convênios, notícias) COMUNIQUE (cadastro)
PRÉ-VESTIBULAR	Pitágoras Eldorado Serviços Institucional Infra-Estrutura Área do aluno Dicas Para se matricular	Pitágoras Eldorado Institucional (missão, valores, visão) Contato	-histórico, convênios e serviços, intensivo, extensivo, cade, TAM, TEA, TQA, curso básico, 3 ano integrado;
		EVENTOS NOTÍCIAS RELATOS DE ESCOLAS ARTIGOS UNESCO	Artigos sobre temas atuais da área educacional. A publicação é uma iniciativa da Rede Pitágoras e seu mais novo parceiro, a Organização das Nações

inspirada no desejo de construção de uma sociedade fundamentada na liberdade, justiça e solidariedade. Disponível em: <<http://www.pitagoras.com.br>>. Acesso em 08/06/2005.

⁷⁰ De acordo com site, todas as ações são pautadas no mesmo ideal de conseguir transformar a sala de aula capacitando os seus alunos não apenas para o conhecimento das disciplinas ministradas, mas, principalmente, para prepará-los para a vida, formando cidadãos críticos e criativos. Disponível em: <<http://www.pitagoras.com.br>>. Acesso em 22/10/03.

REDE DE INFORMAÇÃO	FIQUE POR DENTRO		Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O principal objetivo é incentivar a reflexão sobre questões relevantes, contribuindo para o aprimoramento da Educação no Brasil.
	REDE NA MÍDIA	SALA DE IMPRENSA CAMPANHA	-Notícias
	COLUNISTAS	- Rubem Alves - Frei Betto - <u>Pasquale Cipro Neto</u> - Claudio de M. Castro - Gustavo Ponce deLeon	Quem são
	VESTIBULAR	VESTIBULAR ENEM UNIVERSIDADES DO BRASIL	-Dúvidas freqüentes; Listas de universidades brasileiras; cursos oferecidos, etc.
	LEGISLAÇÃO	ARTIGOS LDB	Artigos referentes à legislação brasileira
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	O QUE É CATÁLOGO CATÁLOGO GERAL CATÁLOGO POR ÁREAS	Artes Ciências Educação Infantil Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries Filosofia História Língua Estrangeira Língua Portuguesa Matemática Pedagogia Química Todas as áreas Sugestões e comentários de livros
	CALENDÁRIO COMEMORATIVO	-Congressos -Simpósios -Encontros, etc.	(datas de eventos)
	PROCEDIMENTOS DE USO	Como navegar no site	Instruções Gerais

COLÉGIO PITÁGORAS	UNIDADES	ARACRUZ (ES) CARAJÁS (PA) CIDADE JARDIM (BH/MG) JAPÃO (6 unidades) PORTO VELHO (RO) PRESIDENTE FIGUEIREDO (AM) SÃO J. CAMPOS (SP) SÃO LUIS (MA) TEOFILÂNDIA (BA) UBERLÂNDIA (MG)	Site próprio de cada Unidade; divulgação de suas atividades, Missão, valores, etc.
FUNDAÇÃO	A Fundação Experiências Notícias Artigos	A Fundação Pitágoras é uma organização do terceiro setor. Experiências -Vespasiano (MG), - Funilândia (MG) - São José dos Campos (SP)	Divulgação das atividades da Fundação

Quadro 4. Composição da Rede Pitágoras na atualidade.
Fonte: PITÁGORAS⁷¹, 2006.

3.2 Nós que se Entrelaçam: o Pitágoras e o Ensino Superior

Tendo como início de suas atividades em 1966, por meio dos cursos pré-vestibulares, percebe-se que com objetivos apontados para o direcionamento educacional e para a qualificação e capacitação profissional, a rede encontra-se presente em todos os níveis de ensino (do infantil ao superior), inclusive no “hiato” existente entre o ensino médio e o ensino superior. Desejando o reconhecimento da sociedade como uma referência empresarial do setor educacional busca, segundo documentos, a vanguarda das transformações, estabelecendo parcerias e ampliando o seu raio de ação.

Assim, em 2001, o Pitágoras começou a atuar no ensino superior, inaugurando a Faculdade Pitágoras em Belo Horizonte e Curitiba, como fruto da sociedade com a Apollo International University of Phoenix (Arizona, EUA), tendo como mentores “pessoas experientes, competentes por suas trajetórias, tanto no meio acadêmico como no empresarial⁷²”.

Composto pelos idealizadores e acionistas da parceria Pitágoras e Apollo International, pudemos constatar que este Conselho Administrativo formado por Jorge Klor de Alva (Apollo International) e Walfrido dos Mares Guia Neto (Pitágoras), define e acompanha a implantação da visão, missão e metas da referida Faculdade, cuja meta é

⁷¹ Disponível em: < <http://www.pitagoras.com.br>>. Acesso em 12/05/2005.

⁷² Disponível em: < <http://www.pitagoras.com.br>>. Acesso em 12/05/2005.

oferecer educação superior com alta qualidade, a um custo acessível para um grande número de alunos, adaptando para a realidade brasileira o modelo da Universidade de Phoenix, Arizona, do Grupo Apollo International, cujo diferencial, segundo documentos, é “a padronização do ensino de alta qualidade. Em cada campus, em qualquer cidade em que esteja, o aluno tem acesso aos mesmos conteúdos e ao mesmo método de ensino”⁷³.

Verificamos também que a marca Apollo é mantenedora da *University of Phoenix* – Arizona/EUA (maior universidade particular norte-americana), com noventa e cinco mil alunos inseridos no mercado de trabalho e amplamente valorizados profissionalmente. Segundo a Apollo, possuem um corpo docente de sete mil professores com ampla experiência profissional em empresas de grande porte e, é reconhecida entre as instituições inovadoras no ensino superior dos EUA. Atua em noventa *campi* nos Estados Unidos, Porto Rico e Canadá, e caracteriza-se como pioneira no ensino superior *on-line* (ensino à distância), com alunos em cinquenta Estados e vinte e quatro países⁷⁴.

Outras parcerias são estabelecidas pelo Grupo Apollo no sentido de abarcar todo o mercado universitário. A *School of Education, Health and Human Services* e a *John Sperling School of Business* oferecem cursos de graduação e pós-graduação em administração, sistemas de informação e saúde. A *Western International University* (Arizona) oferece cursos de graduação e mestrado para estudantes estrangeiros. O *Institute of Professional Development* se responsabiliza pelos sistemas de ensino da *University of Phoenix* em universidades conveniadas e o *College for Financial Planning* (Colorado), com a Certificação em Planejamento Financeiro.

Com base nesse modelo de ensino, foram adaptados para a realidade brasileira os cursos superiores de Administração, Direito, Engenharia de Produção, Fisioterapia, Publicidade e Propaganda. Atualmente, por meio de uma parceria entre a Faculdade Pitágoras e o Colégio Padrão em Montes Claros, ampliou-se a oferta de cursos de graduação em Hotelaria/Turismo e Fisioterapia e desde 2001 mais quatro campi em Minas Gerais foram construídos; um localizado no Vale do Aço, e os outros três em Belo Horizonte, (Cidade Jardim, na Guajajaras, e no Timbiras).

Ainda segundo documentos, a Faculdade Pitágoras surgiu da “vocação de duas instituições para implementar uma educação superior de qualidade”⁷⁵. Uma empresa de

⁷³ Disponível em: <http://www.faculadepitagoras.br/conheca/projpp_metodo.asp>. Acesso em 12/05/2005.

⁷⁴ Maiores informações sobre a abrangência geográfica do Grupo Apollo International, consultar: <<http://www.faculadepitagoras.com.br/conheca/parceiros.asp>>. Acesso em: 12/05/2005.

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.faculadepitagoras.com.br/conheca/missao.asp>>. Acesso em 06/06/06.

educação superior, fruto de uma sociedade entre a rede de ensino Pitágoras (MG, Brasil) e a Apollo International (Arizona, EUA), cuja proposta:

é uma volta às tradições clássicas da boa educação e que, ao mesmo tempo, contém uma forte incorporação de novas tecnologias, tanto originárias dos avanços da informática e comunicações como da psicologia cognitiva. (PITÁGORAS⁷⁶, 2005)

Assim, de um lado está o Pitágoras, a terceira maior rede privada de ensino do País, com seus mais de 150.000 alunos e uma experiência que vem acumulando êxitos, segundo documentos da Rede, desde 1966.

Se pegarmos os dados quantitativos dessa expansão, podemos verificar que, realmente o Pitágoras tem recebido o reconhecimento de imagem de sucesso no meio empresarial e na sociedade e, com isso, tem levado consigo a idéia de colocar a educação no patamar de bens e serviços, como bem deseja a OMC.

Contudo, não podemos deixar de fazer um parêntese nessa discussão, ao levantar as conseqüências nefastas que a política de constituir a educação em mercadoria, leva a toda sociedade. Esta ação resulta na eliminação do poder do Estado que, por meio de um processo e procedimentos ambíguos e pouco transparentes, estabelecem os princípios básicos nos quais deve fundamentar-se a formação de seus cidadãos baseados numa nova concepção da mundialização definida por organizações como o Banco Mundial, o FMI e a OMC, submetendo-os e humilhando-os diante do mercado, o novo Deus todo poderoso dos que detém o poder na esfera mundial, em detrimento de uma educação voltada para a solidariedade, para a inclusão social, referenciada como um direito de todo o cidadão, sem discriminação de qualquer espécie.

Continuando a rede de expansão do Pitágoras, encontramos outro parceiro importante nessa trama: a Apollo International que, adaptou especialmente para a Faculdade Pitágoras, a metodologia da inovadora Universidade de Phoenix, EUA, mantida pelo Grupo Apollo - fundado em 1976. Somente nesse convênio, hoje, a Faculdade Pitágoras tem seis campi, mais de 8.000 alunos e um faturamento anual de R\$ 160 milhões.

Entretanto, esse acordo, segundo site da *Universia Brasil*⁷⁷, estaria com os dias contados, uma vez que vem sendo “costurada a compra da participação da Apollo pelos sócios brasileiros”. O motivo da separação seria um desentendimento entre Apollo e Pitágoras na condução do negócio. De um lado, o grupo americano queria atingir o maior número de

⁷⁶ Disponível em: <<http://www.faculdadepitagoras.com.br/conheca/missao.asp>>. Acesso em 06/06/06

⁷⁷ Disponível em: <http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_cjfaf.html>. Acesso em 12/04/2006.

pessoas, inclusive aquelas com poder aquisitivo menor, usufruindo-se de baixas mensalidades. Do outro, o Pitágoras montou cursos destinados a um público com maior poder aquisitivo. Sem conseguir alcançar o volume desejado e impor seu estilo de negócio, a Apollo, segundo o site, preferia sair do país. Ainda de acordo a *Universia*, a Faculdade Pitágoras nega, no entanto, a separação. “No momento esse é um assunto que não está na pauta. Mas estamos pensando em muitas alternativas para essa sociedade”, afirma Walter Braga, presidente do Pitágoras, no site.

Outro convênio educacional firmado de renome em nível internacional é o que envolve o Pitágoras, a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e o *Institut Supérieur de Commerce International de Dunquerque* - ISCID (França), feito em 2005. Com o apoio da *Rio Doce Manganese Europe* (RDME) e da *Rio Doce Manganese Norway* (RDMN). O objetivo é enviar os alunos de graduação da Faculdade Pitágoras, a partir do segundo ano, para Dunquerque (norte da França), com a previsão do término do curso em três anos, seguindo a meta de criar a oportunidade de estudos no exterior para cerca de 30 alunos por ano, e favorecer a capacitação dos profissionais de negócios de manganês em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado para a formação e desenvolvimento dos processos de Geometalurgia e Ligas.

Seguindo o mesmo referencial de sucesso empresarial, hoje, a Rede conta com mais de 200 mil alunos em escolas em todos os Estados brasileiros e há um ano foi criado o Sistema Universitário Pitágoras, a primeira e única rede de parceria entre instituições de ensino superior do País. Em entrevista divulgada no site da rede⁷⁸, para o diretor da faculdade Pitágoras de Belo Horizonte, Jorge Nagem, a expectativa é de forte crescimento para os próximos anos em função da credibilidade que o Pitágoras já desfruta no meio educacional e das inúmeras vantagens que o Sistema traz para as instituições parceiras em termos de gestão operacional e acadêmica.

Segundo o diretor, o Sistema tem por finalidade orientar as campanhas de vestibulares e processo seletivo, oferecer apoio técnico na avaliação das mudanças da infra-estrutura, como os espaços físicos, além de ajudar no processo de contratação dos profissionais e apoio e atendimento ao aluno. Outro campo também em grande crescimento na instituição é a sua inclusão no Programa Universidade para Todos – PróUni, criado pelo Governo Federal em 2004, e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, possibilitando o acesso de milhares de jovens de baixa renda à educação superior.

⁷⁸Disponível em: < <http://www.faculdadepitagoras.com.br/documentos/agenda>>. Acesso em 12/06/06.

Esse programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. (BRASIL, 2006b)

3.3 Expandindo o Entrelaçamento: o Pitágoras e as Redes de Parceria

Uma segunda frente de ação do Pitágoras são as redes de parcerias, que foram criadas com o objetivo de desenvolver uma relação direta com escolas em todo o Brasil e exterior, oferecendo um material didático completo e constantemente atualizado; além de cursos e seminários de educação e treinamento focados em promover a atualização e o aprimoramento dos profissionais das instituições parceiras.

Ao tornar-se a primeira Rede de Ensino no Brasil a receber reconhecimento internacional com o Certificado de Qualidade ISO 9001, ressaltando a qualidade da capacitação e do material didático disponibilizado às escolas da Rede, responsabiliza-se também em organizar e realizar Congressos Nacionais de Qualidade em Educação. Posteriormente, a instituição, percebendo nos valores e processos sustentados pela Gerência da Qualidade Total e a afinidade com seu modelo de gerência, lançou-se no trabalho de traduzir e adaptar para o modelo escolar, produzindo o que se denominou de Gerência de Qualidade Total em Educação - GQTE, que serve de modelo para as reformas educacionais realizada em Minas Gerais na década de 90.

Esta ação deixa bem clara a intenção da rede em padronizar a educação veiculada por ela, uma vez que, ao definir o seu próprio material didático, descarta os livros seculares e as fontes primárias, estabelecendo o seu próprio padrão de ensino, seus princípios e suas opções políticas que, coadunam com o processo de privatização do nosso sistema educacional e zelam pela segurança e ampliação do espólio de poder e riqueza das corporações transnacionais sediadas em solo brasileiro.

Também não podemos deixar passar a importância que a rede dá ao reconhecimento internacional do Certificado de Qualidade ISO 9001, que diz respeito ao padrão internacional de qualidade, utilizado para avaliar a capacidade de uma determinada empresa encontrar o seu cliente e adequar a ele condições de plena satisfação, por meio da redução dos custos e ampliação da qualidade dos produtos ofertados. Entretanto, em seus documentos, não percebemos em nenhum momento a preocupação com o ISO 9014, que se refere à tendência

mundial de preservação do meio ambiente, na eliminação de riscos de violação da natureza, no atendimento das necessidades básicas de seus funcionários;

Hoje, a Rede Pitágoras Administração e Participações Ltda é uma empresa holding, sediada em Belo Horizonte-MG, controladora de instituições que atuam prioritariamente em educação, nas áreas de ensino regular fundamental, médio e superior. A atuação ocorre também no pré-escolar e pré-vestibular, bem como em experiências no ensino técnico, supletivo, alfabetização de adultos e instituto de línguas. Também atua na área de prestação de atendimento pedagógico, capacitação técnica e fornecimento de material didático a mais de 200 escolas conveniadas em dezenove Estados da Federação. Destacamos também outro ramo de atividade do Pitágoras que é a responsabilidade da publicação da Revista Dois Pontos, que trata igualmente de temas relacionados ao setor educacional desde 1983. Também vislumbrou, em 2005, outro mercado promissor ao firmar outro tipo de parceria com o Clube esportivo localizado em Belo Horizonte/MG - Minas Tênis Clube, como patrocinador oficial do time de basquete que, a partir de fevereiro de 2005, passou a chamar-se "Pitágoras Minas". Nessa perspectiva, lança-se em mais um desafio ao ingressar na área da Educação Física, por meio do esporte de alto rendimento, que a partir dos anos 90, passa a ser vista como meio de promoção à saúde e como um grande mercado a ser explorado⁷⁹, dando abertura para a inserção de empresas nesse grande universo.

Associando a imagem da empresa às práticas/hábitos supostamente adquiridos no esporte de alto rendimento, como o sucesso, a vitória, a qualidade de vida, saúde e bem-estar e também pela publicidade e marketing que possibilita à disseminação de sua marca, veiculando e representando mitos, ídolos e crenças, adquire *status* e incorporam esses valores como verdades inquestionáveis para fãs e adoradores, consumidores em potencial, não só dos produtos como das idéias difundidas por elas.

O Esporte-Espetáculo/Alto Rendimento, ou seja, a mercadorização do esporte tem influenciado nas outras manifestações esportivas presentes na sociedade. [...] é um fenômeno inserido em uma sociedade de consumo e comunicação de massa organizada de tal maneira a difundir sons, imagens e informações, configurando-se como meio de reproduzir a sociedade de consumo [...] atualmente está caracterizado como um fenômeno sócio-cultural e político-econômico com grande influência e significado no cenário mundial, um fenômeno com múltiplas possibilidades e interpretações. Hoje envolvido cada vez mais por parâmetros empresariais e mercantis, faz de sua

⁷⁹ Com a regulamentação de fato e de direito como uma profissão, sancionada pela Lei nº. 9.696, de 1º de setembro de 1998 e a criação dos respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, surge a Educação Física do profissional liberal, que representa os interesses das empresas de esportes como: academias, esporte de alto rendimento, *personal trainer*, etc. Para o Conselho, não se trata de defender ou priorizar o trabalho informal, mas garantir o exercício profissional qualificado na área não formal, uma vez que a área formal está devidamente instrumentalizada.

vocação para o espetáculo e de sua penetração significativa perante a sociedade um veículo de comunicação eficaz com estratégias mercadológicas atrativas e lucrativas. (RODRIGUES; MONTAGNER, 2003. p.56-57)

Continuando a evidenciar a trama dessa imensa Rede, também é objeto de investigação as escolas parceiras que, no nosso entendimento, são, tanto aqui no Brasil como no exterior, as maiores responsáveis pela divulgação da marca Pitágoras e pela expansão geográfica/política/cultural da rede com cerca de 420⁸⁰ escolas conveniadas no Brasil, distribuídas nos 26 Estados e no Distrito Federal e seis no Japão. Esse crescimento vem ocorrendo via parcerias com escolas que atuam nas áreas de ensino regular do infantil, fundamental, médio, pré-vestibulares, bem como as experiências de ensino técnico, supletivo, alfabetização de adultos e instituto de línguas que optam por adotar a filosofia e material didático da rede Pitágoras e funcionam como franquias.

Nesse tipo de parceria são acordados que a matriz vende o seu sistema de ensino, livros didáticos, sistema de informática e *software*, reduzindo custos para as escolas franqueadas, já que são os pais dos alunos que adquirem o material didático. Além disso, quando a escola passa a integrar a rede, seu corpo docente ganha treinamento grátis para usar o material e capacitar-se e com isso, passando a ter acesso aos recursos pedagógicos, à prestação de atendimento pedagógico e aos programas permanentes de capacitação de funcionários e professores. Para facilitar a gerência e oferecer todo o suporte e apoio necessário aos seus parceiros, foram criados o Instituto Pitágoras de Educação Ltda, o Sistema Pitágoras de Ensino Sociedade Ltda e a Editora e Distribuidora Universidade Ltda. Diante de todo esse aparato gerencial, perguntamos: e os salários dos professores? Será que são compatíveis com tamanho recurso e suporte? Isso nos deixa um tanto quanto desconfiados, dado ao número de professores participantes no último congresso em 2006 organizado pela Rede.

Segundo o Pitágoras, o sucesso e o reconhecimento do seu trabalho tem ocorrido nacional e internacionalmente, a partir das parcerias com a Corporación Calidad (Colômbia), Juran Institut (USA), Fundação Social de Acesita, que assumiu o trabalho de melhoria das trinta e uma escolas públicas do município de Timóteo-MG, Instituto Ayrton Sena que promoveu o trabalho de treinamento de quatro mil professores e serviços educacionais

⁸⁰ Por questões de privacidade da rede, não nos foi permitido quantificar e nomear as escolas parceiras. Somente detectamos os Estados em que estão situadas. Entretanto, é interessante notar que, desde quando iniciamos nossos estudos, temos acompanhado o crescimento total das escolas parceiras que no início de 2004 girava em torno de trezentas escolas espalhadas nas regiões Sudeste, Norte e Nordeste. Ao final de 2004, elas somavam mais de 400 escolas, distribuídas em todos os Estados brasileiros e atualmente está disponível em seu site a divulgação de mais de 500 escolas parceiras. Disponível em: <<http://www.redepitagoras.com.br>>. Acesso em 09/06/2006.

prestados às maiores empresas de construção civil no Brasil - Construtora Mendes Júnior, Construtora Andrade Gutierrez, Construtora Norberto Odebrecht, Construções e Comércio Camargo Corrêa - em grandes obras no Brasil (Amazonas, Goiás, Pará e Rondônia) e no exterior (Angola, China, Congo Francês, Equador, Iraque, Mauritânia); e às maiores empresas de mineração do País, como: Companhia Vale do Rio Doce, Mineração Rio do Norte, Anglo American Brasil - CODEMIN, Mineração Paranapanema (Bahia, Pará, Goiás, Amazonas).

Compondo finalmente a rede de participações do Pitágoras estão os colégios-unidades, constituindo-se a referência educacional para as escolas integradas. Com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade assegurada pela excelência em ensino do Pitágoras, segue ufanismo de transformar a sala de aula em um espaço para adquirir a competência necessária para atuar no mundo do trabalho e contribuir verdadeiramente para a eficiência da educação brasileira.

Diante das reformas educacionais, por meio da Lei 5692/71, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental, então ensino de 1º Grau, é criado em 1972 o primeiro Colégio Pitágoras, a unidade Timbiras para alunos a partir da 5ª série. Logo depois, em 1973, com a parceria do Colégio Sacré Coeur de Jésus, o Pitágoras incorpora também a educação infantil e as séries iniciais, de 1ª a 4ª séries. Em 1977, é inaugurado o Colégio Pitágoras Pampulha com atendimento do maternal à 3ª série do 2º grau. Daí em diante, vai-se consolidando em todo o território brasileiro.

Atualmente possui 11 unidades próprias, distribuídas conforme o quadro a seguir:

PAÍS	UNIDADES	ESTADOS	NÚMERO
BRASIL	Colégio Pitágoras - Unidade Engenheiro José Galvão Fraga	Amazonas	01
BRASIL	Colégio Pitágoras Carajás	Pará	01
BRASIL	Colégio Pitágoras - Porto Velho	Rondônia	01
BRASIL	Colégio Pitágoras - Unidade São Luis	Maranhão	01
BRASIL	Colégio Pitágoras - Unidade Teofilândia	Bahia	01
BRASIL	-Colégio Pitágoras- Unidade Cidade Jardim- BH -Colégio Pitágoras - Unidade Uberlândia	Minas Gerais	02
BRASIL	Colégio Pitágoras - Unidade Aracruz	Espírito Santo	01
BRASIL	Colégio Pitágoras - Unidade Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	01
BRASIL	Colégio Pitágoras - Unidade Engenheiro Juarez de Siqueira Britto Wanderley	São Paulo	01
BRASIL	Colégio Pitágoras - Unidade Curitiba	Paraná	01
JAPÃO	Colégio Pitágoras - Brasil, Unidade - Ota	Gunma-ken (Ota-shi)	01
JAPÃO	Colégio Pitágoras - Brasil, Unidade - Hamamatsu	Shizuoka-ken (Hamamatsu-shi)	01
JAPÃO	Colégio Pitágoras - Brasil, Unidade - Aichi	Aichi-ken (Kariya-shi)	01
JAPÃO	Colégio Pitágoras - Brasil, Unidade - Moka	Tochigi-ken(Moka-shi)	01
JAPÃO	Colégio Pitágoras - Brasil, Unidade - Yamanashi	Yamanashi-ken	01

		(Minami Alps-shi)	
JAPÃO	Colégio Pitágoras – Brasil - Unidade - Nagano	Nagano-ken (Tomi-shi)	01

Quadro 5. Demonstrativo do número de escolas – unidades Pitágoras no Brasil e no exterior, em 2006.
Fonte: PITÁGORAS⁸¹.

Contando com a marca Pitágoras, tais unidades são reconhecidas como pólos regionais, buscando a vanguarda das transformações, aprimorando a qualidade das relações a quem estiver servindo, com responsabilidade social, através de uma gestão baseada na qualidade gerencial. Todas as unidades possuem o mesmo padrão e seguem o mesmo modelo, que repassado às escolas integradas, tem a missão de orientá-las na busca constante da qualidade em educação, no aprimoramento dos processos escolares; no bom relacionamento com a comunidade; no fortalecimento de sua marca de escola forte; na manutenção do controle da disciplina; na sistematização de ações pautadas em dados; e na adequação de processos educacionais.

A Educação entre outros caminhos e para além deles, é como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras. A Educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural. E finalmente, deve ser também, estruturada nos quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (PITÁGORAS⁸², 2005).

E diante dessa tríade determinada pela Rede ao determinar as dimensões econômica, científica e cultural, perguntamos: em que lugar é colocada a dimensão pessoal nesse processo? Percebemos ainda outro ufanismo ao analisarmos em seus documentos, a perspectiva de se tornarem referências entre as escolas por oferecer, com excelência, diferentes oportunidades de aprendizagem, atendendo às necessidades dos alunos, capacitando-os, dessa forma, a prosseguir a sua escolaridade nas instituições de nível superior, valorizando a educação centrada na aprendizagem; valorização dos funcionários, professores e seus parceiros; resposta rápida e flexibilidade; ética nas relações; comprometimento social e cidadania; além de um foco nos resultados e na criação de valores.

São finalidades educativas das unidades: o desenvolvimento de uma atitude de curiosidade, reflexão e crítica frente ao conhecimento e à interpretação da realidade; a capacidade de utilizar crítica e criativamente as diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo; a compreensão dos processos naturais e o respeito ao ambiente como valor vital, afetivo e estético; o desenvolvimento de uma atitude de valorização, cuidado e

⁸¹Disponível em: < <http://www.pitagoras.com.br/colegios>>. Acesso em 12/06/06.

⁸² Disponível em: <<http://www.pitagoras.com.br>> Acesso em: 14/3/2005.

responsabilidade individual e coletiva em relação à saúde e à sexualidade; a autonomia, a cooperação e o sentido de co-responsabilidade nos processos de desenvolvimento individuais e coletivos; a competência para atuar no mundo do trabalho dentro de princípios de respeito por si mesmos, pelos outros e pelos recursos da comunidade; o exercício da cidadania para a transformação crítica, criativa e ética das realidades sociais; a motivação e a competência para dar prosseguimento à sua própria educação, de forma sistemática e assistemática (PITAGORAS⁸³, 2006).

Essas finalidades educativas refletem, segundo Pimenta (1998), a nova tendência de gestão baseada no paradigma da competitividade, com missão e objetivos definidos, delegando autoridades e responsabilidades, descentralizando ações, substituindo regulamentação por incentivo, desenvolvendo os orçamentos em resultados e, com isso medir o sucesso pela satisfação dos usuários dos serviços.

Tratando-se especificamente do Colégio Pitágoras de Uberlândia/MG, verificamos, segundo fontes documentais, que ele foi criado em 1993 por um grupo de pais - composto na sua maioria por professores da rede pública federal, estadual, municipal e privada - que constituíram a Cooperativa de Ensino de Uberlândia, com o objetivo de oferecer aos filhos uma escola de qualidade, surgindo assim o Centro Educacional Mondragon. Só posteriormente, no início de 1997, foi feita uma parceria entre o Mondragon e o Pitágoras que, em fevereiro de 2002, adquiriu a escola.

Oferecendo ensino regular, do Maternal à 3ª série do Ensino Médio, os alunos da Escola usufruem uma das mais modernas e funcionais instalações de nossa cidade, em uma área de onze mil metros quadrados, quatro mil de construção, com localização privilegiada, estando a 8 km do centro, junto ao centro cultural da cidade, em local de rápido e fácil acesso. As aulas de Educação Física são oferecidas em um completo Parque Poliesportivo, o que possibilita a prática e treinamento de várias modalidades de esporte e recreação. Com amplas e arejadas dependências, possui salas-ambientes para aulas de teatro, vídeo, redação, artes, geografia, história, matemática, além de laboratórios de informática, química, física, biologia e uma bem montada Biblioteca. Uma grande e bem cuidada área verde, compõe um espaço tranquilo que favorece a reflexão e o estudo em condições ideais de aprendizagem. Com a adoção da Coleção Pitágoras a escola se projetou pela consistência de uma Proposta Pedagógica moderna, confirmada pela excelente avaliação feita por pais, alunos e professores. Desde 1995 a escola é dirigida pela professora Suely Castro Ferreira assessorada por três coordenadores de segmentos (Eliete, Jacaré e Valéria), trinta professores e doze funcionários. Grande parte dos professores está na escola desde o seu início, formando uma equipe que se tornou competente e preparada para os novos desafios da Educação, através de cursos e oportunidades variadas de treinamento, reflexão e estudo, oferecidos pela escola e pela Rede Pitágoras. Nessa primeira década de funcionamento a escola tem apresentado excelentes

⁸³ Disponível em: < http://www.pitagoras.com.br/colegios/jardim/jardim.asp?colegio_=1> .Acesso em 11/06/06.

resultados nas avaliações externas (vestibulares, avaliações seriadas, etc.) que confirmam a excelência do Ensino diferenciado. (COLÉGIO PITÁGORAS⁸⁴ – UNIDADE UBERLÂNDIA, 2006)

Desde então, a gestão escolar desta unidade está sob a responsabilidade do Pitágoras que, segundo documentos da instituição, possui um “projeto pedagógico arrojado,” orientado para o alto desempenho acadêmico e educacional de seus alunos; com a preocupação de formar cidadãos críticos e criativos que tenham consciência de sua nacionalidade, ética, liberdade pessoal, empreendedorismo e compromisso com o futuro e, com isso, ser reconhecida como uma escola de vanguarda, através da excelência do trabalho educacional e da efetiva preparação do estudante para o sucesso pessoal e profissional na região e garantir o alto desempenho dos alunos, promovendo o melhoramento contínuo dos procedimentos pedagógicos, o trabalho cooperativo, a responsabilidade pela própria aprendizagem e o compromisso com o social.

Assim, parece-nos que as estratégias de administração utilizadas pelo Pitágoras, estão de acordo com os oito princípios básicos de gestão apontados por Pimenta (1998. p.181), que são: a desburocratização (retirada dos obstáculos processuais à implantação de uma gestão mais flexível e responsável), a descentralização, a transparência (dar maior publicidade nas ações), a *accoutability* (contabilizar, controlar e avaliar os resultados), a ética, o profissionalismo, a competitividade, e o enfoque no cidadão.

Nesse contexto de educação voltada para a gestão da qualidade, como sinônimo de qualificação para o mercado, as aplicações de técnicas de inspeção, com o uso de estatísticas, de controle total da qualidade utilizando-se técnicas da engenharia da confiabilidade para o gerenciamento com modelos amplos de gestão organizacional, traduzem o pensamento neoliberal, pois isso é uma transformação gerencial e implica numa mudança substancial nas práticas pedagógicas, no imaginário social. Reestruturar o sistema educativo para flexibilizar a oferta educativa; promover uma mudança cultural não menos profunda na gestão; redefinir o perfil do professor, requalificando-o, e uma ampla reforma curricular, é tudo que esse modelo de gestão da qualidade propõe.

A preocupação com a imagem que produzem na sociedade é levada tanto à sério que todos os anos é feito um Programa de Avaliação Educacional - PAERP, em cada escola-unidade ou integrada – em que são avaliados fatores relacionados à escola, aos professores, à sala de aula e aos alunos. Conforme Anexo A, nesse quadro foram identificados alguns

⁸⁴Disponível em: <http://www.uberlandia.conexapitagoras.com.br/main.asp?TeamID=>. Acesso em 12/06/06.

fatores que a instituição considera relevantes e que interferem na aprendizagem das crianças, não somente as questões inerentes no ambiente escolar, como também a cor, gênero, nível social e econômico dos alunos, dentre outros. O relatório é minucioso ao analisar cada um dos itens mencionados e utilizando-se de referências do quadro educacional brasileiro por meio do Sistema de Avaliação do Ensino Básico-SAEB e do próprio Pitágoras, é enfático ao afirmar que cada um desses itens, corresponde no diferencial para entender porque uns alunos aprendem mais que os outros. Após a avaliação de cada item, os resultados obtidos são colocados em formato de tabela, onde é feita a comparação de todos os resultados e assim, identificados porque uns aprendem mais que os outros. Qual o desempenho da escola, quem são os alunos da escola, qual é o perfil do professores, qual é o valor adicional da escola, como usar os resultados para melhorar, etc.

No Anexo B, encontramos o Gráfico Comparativo da Proficiência Média da Rede Pitágoras, das Redes Particulares do Brasil, e da Rede Pública do Brasil. Este gráfico demonstra a preocupação com os índices obtidos pela Rede a partir de referenciais obtidos pelo SAEB com a educação pública e particular. Para o Pitágoras apenas os índices quantitativos relativos à notas são computados, descartando-se os aspectos sociais e culturais evidenciados pelo SAEB, e representam a comprovação da qualidade do ensino oferecido, principalmente porque estão bem acima da média da educação pública e acima ainda de seus concorrentes no setor privado.

Outra preocupação é com o desempenho da escola perante as outras escolas da Rede, que pode ser comprovado por meio do Anexo C, em que toda a rede Pitágoras faz um balanço a cada final de ano, com base em seus próprios índices, confrontando com os índices das outras escolas da Rede Pitágoras⁸⁵. Para isso, utilizam-se de gráficos em que fazem um comparativo do resultado de proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática das referidas redes. O padrão de referência é, portanto, o SAEB, criado em 1990 e que, a partir de 1995, passa a ter um papel central e estratégico no monitoramento do sistema educacional, ao buscar oferecer informações para subsidiar o aperfeiçoamento de programas e projetos já em desenvolvimento e a adoção de novas intervenções para a promoção de maior equidade e efetividade dos sistemas de ensino. Além disso, é o termômetro da qualidade do aprendizado nacional, comparando o desenvolvimento de habilidades e competências básicas entre anos e

⁸⁵Seguindo a lógica dos *fast foods*, denunciada por Gentili (1996), o Pitágoras determina que as escolas que carregam a sua marca, devem caracterizar-se por estratégias competitivas para atuar em tais mercados, inclusive interinstitucionais (escola *versus* escola) para conseguir o resultado satisfatório de preparar o aluno para que atue competitivamente no mercado de trabalho, indo ao encontro ao modelo gerencial.

entre as séries escolares investigadas, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Com a utilização desses mecanismos de avaliação e de controle de gestão, o aprimoramento e a capacitação profissional de seus professores, é preocupação forte da Rede, uma vez que são considerados peças importantes na obtenção do sucesso de suas ações. Esta formação está presente por meio de ações descentralizadas, sem custos adicionais para as escolas, para que todos os profissionais de todas as escolas (unidades e integradas), onde quer que elas se localizem, possam participar ativamente de todas as atividades do programa, primando, assim, pela interação de todos os funcionários em todo o Brasil.

A capacitação acontece através dos encontros pedagógicos, seminários que oferecem aos profissionais das equipes docentes e técnicas oportunidade de desenvolvimento pessoal e atualização profissional. Esses encontros ocorrem em todo o Brasil, em locais próximos às escolas integradas, de forma a facilitar o deslocamento dos participantes. Constam de uma série de cursos, organizados por área de interesse/temas, referentes aos diversos componentes curriculares/segmentos escolares, como a avaliação escolar, a utilização dos livros didáticos da Coleção Pitágoras, etc.

Como parte da qualificação profissional, os professores participam também de seminários temáticos organizados em palestras, cursos, oficinas e relatos de experiências, com o objetivo de fortalecer as lideranças educacionais das escolas integradas, nos quais são programadas as atividades visando a possibilitar reflexão e discussão sobre a liderança situacional nas escolas e o aprofundamento no estudo, na compreensão e na operacionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e dos temas transversais.

Ao que parece, a capacitação da Rede Pitágoras, forma uma rede paralela de formação. Até que ponto essa rede pode influenciar a agenda educacional brasileira? Até que ponto, estamos presenciando a massificação e o caráter de capacitação pedagógica voltada para o pragmatismo e o retorno ao tecnicismo na formação de professores?

Faz-se importante estarmos atentos a essa questão, pois a visão de formação da Rede em princípio, parte da visão de formação evidenciada pelas políticas neoliberais que possuem por objetivo, equacionar o problema da formação para elevar os níveis de "qualidade" da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais "situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores, privilegiando a capacitação em

serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância” (Torres 1996, p. 165).

Com relação aos pais dos alunos, pensando na da estratégia de manter a confiança, o apoio e a parceria dos mesmos, afinal são eles uma peça chave que “mantém financeiramente a rede”, organizam congressos de pais nas escolas integradas e, conta com o subsídio da Rede Pitágoras oferecendo às famílias a oportunidade de atualizar-se quanto às mudanças e transformações necessárias à ressignificação do tipo de educação que defendem. As palestras e os debates nesses congressos tratam de temas ligados a questões sociais e educacionais, sempre conduzidos por especialistas e autoridades de renome nacional.

Para os gestores e equipe administrativa são oferecidos também os cursos gerenciais que oferecem capacitação administrativa, financeira e das ações de marketing para o fortalecimento profissional. Os eixos norteadores dos cursos seguem o mesmo modelo de gestão e produtividade: Orientação Administrativa, Orientação sobre Marketing e Orientação Econômico-Financeira. Estes cursos são oferecidos geralmente em pólos próximos às escolas integradas à Rede Pitágoras, de forma a facilitar o deslocamento dos participantes.

Juntos todos esses fatores, verifica-se a composição de todo o quadro da rede e a importância que ela dedica a cada membro de sua estrutura organizacional, que vão desde seus alunos, pais, funcionários (professores, técnicos, gestores, etc), na tentativa de incutir no imaginário social o exemplo de sucesso, a única forma de se obter qualidade e eficiência nos serviços prestados. Representa ainda, uma normatização das políticas educativas e a crescente privatização da educação no Brasil, entre outros pontos.

Os Congressos são grandes encontros das lideranças das escolas integradas à Rede Pitágoras, em que o intercâmbio de experiências, idéias e informações são a tônica mais significativa. Aos momentos de reflexão, coordenados por palestrantes de renome na área empresarial, educacional e cultural, agregam-se atividades de confraternização, informação e esclarecimentos.

De acordo com nossas pesquisas, esses Congressos começam a fazer parte do calendário de atividades do Pitágoras a partir de 1991, quando aconteceu o 1º Congresso Pitágoras de Qualidade em Educação. Desde então, a edição se repete anualmente, discutindo temas atuais da educação brasileira. No ano de 2004, o Congresso abordou a gestão empresarial como modelo de eficiência e produtividade com o tema: "Empreendedorismo: um Novo Passo em Educação"; em 2005, o tema escolhido foi a inclusão e a diversidade humana, com o tema: Congresso Pitágoras "Diferenças: E se Todos Fossem Iguais a Você?", e em 2006, aproveitando que o Pitágoras completa 40 anos, e que o Congresso representaria um

espaço adequado para discutir as bases que solidificam o seu trabalho, o tema vem ao encontro dos princípios educacionais da Rede: Congresso Pitágoras-2006: “Qualidades: da Palavra ao Gesto Eficaz”.

Em geral, esses Congressos são realizados na cidade de São Paulo, com custos bastante elevados (R\$450,00), se levarmos em consideração a realidade salarial dos professores da educação pública brasileira, e contam com a presença de autoridades políticas em educação, como o secretário em Educação do Estado de São Paulo, governador, representantes do MEC, CNE, etc., de representantes de empresas conceituadas do País, de representantes dos Organismos Internacionais, como o BM e a UNESCO, de profissionais ligados à Educação, além de professores, gestores e profissionais administrativos das escolas - unidades e integradas.

Especificamente, o Congresso 2006 foi realizado nos dias 4 e 5 de maio, em São Paulo, e reuniu cerca de 1200 pessoas e se sustentou em quatro eixos temáticos: qualidade de vida, de mundo, de pessoas e de educação que, segundo carta do presidente aos educadores, remetem a “novas formas de pensamento, novos modos de ação, novas modalidades de organização social e novos estilos de vida”.(BRAGA, 2006. p.01)

Segundo ainda a carta,

O conceito de QUALIDADE como sinônimo de desenvolvimento humano foi construído pelo Pitágoras em um contexto futuro que evidencia a necessidade de uma nova ética para enfrentar os grandes desafios do tempo presente. O século XXI impõe-nos como tarefa desenvolver uma forma adequada de gestão da cadeia de valores como um todo. Em um mundo de interdependências crescentes, é preciso enfrentar o dilema de trabalhar no curto prazo e, ao mesmo tempo, modificar as organizações e a cadeia no longo prazo. Dessa forma, fica evidente o desafio previsto de que o ser humano deste século deveria ser, simultaneamente, um ser com raízes e com antenas. (ibidem)

O secretário de Educação de São Paulo, Gabriel Chalitta – a fala mais esperada do Congresso, nas palavras do presidente do Pitágoras, Walter Braga – abriu o primeiro dia do evento discutindo sobre o amor: “Se os educadores perderem a esperança na humanidade, a humanidade se acaba. É a esperança que move a humanidade na busca de dias mais bonitos”. (CHALITTA, 2006.). Depois desse encantamento emocional, outros assuntos referentes ao eixo temático do Congresso começaram a ser discutidos, dentre eles os documentos que convergem para os grandes alinhamentos globais como: Os Quatro Pilares da Educação (Jacques Delors), Os Sete Códigos da Modernidade (Bernardo Toro), Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro (Edgar Morin), A Carta da Terra (ONU), Os Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ONU).

Outros conferencistas abordaram o tema da “Qualidade na Educação para o Século XXI” como: Piter Singer, Eugenio Scannavino (coordenador do Projeto Saúde e Alegria), José Bernardo Toro Arando (assessor da Fundação Avina), Edgard Assis Carvalho (professor do Departamento de Antropologia da PUC-SP), Helio Mattar (Diretor-Presidente do Instituto Akatu), Izabel Petraglia (Psicóloga, Pedagoga, Professora e Diretora de Pesquisa do Centro Universitário Nove de Julho, em SP), Jorge Werthein (representante da UNESCO), Heródoto Barbeiro (Jornalista da CBN / TV Cultura, articulista em jornais, revistas e internet) e Ana Maria Diniz (Grupo Pão de Açúcar e Axialent do Brasil Consultoria Ltda).

Entendemos que a culminância destas ações voltadas para a capacitação de professores e gestores, bem como, com relação aos pais dos alunos do Pitágoras, está na realização periódica dos congressos abertos à sociedade civil ou à comunidade. Da mesma forma, depreende-se que tais eventos funcionam como estratégias de mobilização do público interno e externo como forma de garantir legitimidade simbólica acadêmica e político-institucional à ampla Rede Pitágoras – o que indica o papel dos seus congressos institucionais como expressão do sucesso empresarial da Rede.

3.4. Interligando os Nós: a Fundação Pitágoras

Em 1999 foi criada a Fundação Pitágoras pelo conselho administrativo formado por Evando José Neiva, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, Júlio Fernando Cabizuca e Hélio Ribeiro Gomes, com o objetivo de prestar consultoria, fornecer tecnologia sobre gestão educacional e capacitação de profissionais às instituições de ensino públicas e privadas. Coadunados com os dispositivos da Lei 9.790, de 23 de março de 1999, que regulamenta o Terceiro Setor - conjunto de entidades não-governamentais que possuem características próprias, por não ser estatais, nem privadas (PIMENTA, 1998, p. 179), a Rede Pitágoras ingressa em mais um campo de atuação.

Caracterizada então como uma organização do Terceiro Setor, sem fins lucrativos, é aceita como membro do Programa de Escolas Associadas da Unesco em 1999. Com função de capacitar as escolas públicas e particulares em sistemas de gestão de qualidade, servindo como parte de um projeto para “[...] perenizar a organização”, opera em todo o território nacional e no exterior, sendo considerada referência no País. Sua missão, segundo

documentos é “melhorar a gestão de organizações educacionais, contribuindo para a qualidade da educação no País”⁸⁶.

Trabalhando em aliança com entidades patrocinadoras, na forma de parcerias com empresas do setor civil e as escolas públicas, conforme Anexo D, a Fundação Pitágoras possui atualmente três projetos de grandes proporções nacionais que estão nos municípios de Vespasiano e Funilândia - MG, e São José dos Campos - SP.

Com base nessa conformação, os três projetos se utilizam dos mesmos mecanismos de gestão. O que os diferencia são as empresas patrocinadoras⁸⁷. Em geral, esses projetos funcionam da mesma forma, ou seja, as empresas contratam a Fundação para a implantação do Sistema de Gestão Integrada - SGI na educação pública municipal, visando oferecer “uma educação de qualidade” para todos os alunos, geralmente traduzidos em metas diretamente ligadas à aprendizagem (leitura, escrita, resolução de problemas, cálculos), uso de novas tecnologias, que são alcançadas por meio do fortalecimento de parcerias, investimento na qualificação profissional, implementação do sistema de Gestão Unificada, adequação das condições operacionais e funcionamento eficiente e eficaz das escolas. Para medir essa eficiência, são utilizados mecanismos de avaliação como o SAEB, o SIMAVE, a Avaliação Externa da SME e ficha avaliativa.

Assim, através do Sistema de Gestão Integrado (SGI), a perspectiva é que cada escola integrada nesse sistema de parceria, atinja níveis consistentes de alto desempenho, qualidade e, com isso, fazer com que seus alunos obtenham oportunidades reais de sucesso no mercado profissional.

Conforme Anexo E, a GSI é um modelo gerencial que trabalha e redimensiona os esforços de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que vão desde a Secretaria Municipal de Educação (SME), a escola, o professor e o aluno, que devem estar alinhados, afinados. Os pais são envolvidos nesse processo, definidos por finalidades e metas a serem desdobradas por todos, da própria SME ao aluno; são utilizados outros mecanismos para monitorar o progresso e as linhas de ação de todos os envolvidos, promovendo o melhoramento contínuo dos processos.

O sucesso em termos quantitativos e de reconhecimento da sociedade nesse tipo de gerência (SGI), segundo a Fundação, é sem dúvida inegável, se tivermos como modelo de

⁸⁶ Disponível em: <<http://www.fundacaopitagoras.com.br>>. Acesso em 01/06/06.

⁸⁷ Em Vespasiano, MG, a Belgo Mineira é a sua patrocinadora; em São José dos Campos, SP, é o Instituto Embraer de Educação e Pesquisa, e em Funilândia, MG, a Fazenda Alegria.

qualidade os princípios organizacionais nas empresas, na gestão da produção, tão necessários às transformações no mundo do trabalho com vistas à acumulação capitalista.

Comprovando esse pensamento, observamos a maneira que esse paradigma engendra na sociedade, com a afirmação de sucesso absoluto por meio dos prêmios recebidos como o Prêmio Mineiro de Qualidade 2004, conquistado pela Secretaria Municipal de Educação de Vespasiano, concedido pelo Programa Mineiro de Qualidade e Produtividade (PMQP) à superação da média das redes municipais que adotaram o SGI no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, com larga diferença. E por último, o reconhecimento de que a Fundação Pitágoras é a segunda dentre os três melhores programas brasileiros para a melhoria da qualidade do ensino, dado pelo Conselho de Empresários da América Latina - CEAL e do Instituto Latino-Americano de Comunicação Educativa - ILCE, ligado à Unesco.

Inegavelmente, o terreno para a generalização das políticas de liberalização dos “serviços” educacionais nos países periféricos foi cuidadosamente preparado pelas políticas de ajuste estrutural das décadas de 1980 e 1990, comprovando que “ os novos setores do mundo” atuam de forma coordenada em função de um mesmo grande objetivo: a mercantilização de todas as esferas da vida. (LEHER, 2005. p.07)

Dessa forma, na década de 1990, o Pitágoras evidencia o sentido do surgimento do Terceiro Setor como portador de uma nova e grande promessa: a renovação do espaço público, do resgate da solidariedade e da cidadania e, se possível, da superação da pobreza. Revestido de uma roupagem empresarial, pleiteia igualdade em relação ao Estado, ao mercado e à comunidade, se auto-intitulando como a grande solução para problemas sociais que, antes, eram reservados exclusivamente ao Estado.

Assim o Pitágoras, cujas ações de expansão nacional e internacional, bem como de legitimidade social que se expressam na Fundação Pitágoras, representa a síntese do novo ideal de gestão educacional no contexto das atuais políticas públicas, ou seja, é aquele que articula mercado (empresa), comunidade e Estado, bem ao gosto dos intelectuais internacionais e nacionais da educação pública e privada brasileira. Intelectuais que, de certa forma, correspondem à própria liderança do Pitágoras, na pessoa de seu principal mentor e proprietário – Walfrido dos Mares Guia Neto.

Neste sentido,

A referência política, administrativa e institucional de Mares Guia expressa bem a natureza da relação dos intelectuais e suas instituições com o poder do Estado, por meio de m conhecimento com *status* de autoridade, permitindo apreender aspectos histórico inter-relacionamento entre empresa, Estado e sociedade, ou dito de outro modo, entre os âmbitos

público e privado na condução pragmática da reforma e da mudança (MARQUES, 2000. p.185)

Como expressão deste “intelectual - empresário - alto executivo”, a Rede Pitágoras segue *atando nós que constroem redes...* ao consolidar suas relações com os organismos internacionais, enquanto governos transnacionais; com o Estado brasileiro, enquanto governo nacional; com Minas Gerais, enquanto governo estadual; e, por fim, com os Sistemas Municipais de Ensino, dos governos locais/municipais. Assim, ocorre o interessante fenômeno da relação entre o global e o local na educação – em termos de globalização neoliberal, evidenciados por Santos (2002).

Partindo da perspectiva das relações socioculturais, a globalização aqui é definida como sendo a intensificação das relações sociais entre os países e continentes que, favorecidos pela mídia, unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais, transformam-se em espetáculos passíveis de julgamento de valor, de sentimentos, de alegria e/ou tragédias não somente na localidade do acontecimento, mas tornando-se propriedade mundial ao ser disseminados por todo o planeta (GIDDENS *apud* IANNI, 1999. p.38). Dessa forma, a globalização passa a ser uma fase posterior à internacionalização e à multinacionalização porque, ao contrário destas, “anuncia o fim do sistema nacional enquanto núcleo central das atividades e estratégias humanas organizadas”. (GRUPO DE LISBOA *apud* SANTOS, 2002. p.26)

A pluralidade dessas dimensões, conforme Santos (2002. p.54), mostra-nos como é “imperioso fazer uma discussão teórica e crítica da globalização e de o fazer de modo a captar a complexidade dos fenômenos que ela envolve e a disparidade dos interesses que neles se confrontam”. Assim, o autor desenvolve em sua proposta teórica, três contradições que a seu ver confere a especificidade transicional da globalização; a primeira contradição está centrada entre Estado-Nação e Não-Estado transnacional. Nela o papel do Estado é um dos pontos de maior controvérsia quando se faz uma análise dos processos de globalização, pois se para uns o Estado é um entidade absoluta, fragilizada em sua capacidade para organizar e regular a vida social, ou em vias de extinção, para outros o Estado continua a ser a entidade política central (SANTOS, 2002. p.54-55).

A segunda contradição evidencia-se entre as pessoas que vêem a globalização como a energia finalmente incontestável e imbatível do capitalismo e as que vêem nela uma oportunidade nova para ampliar a escala e o âmbito da solidariedade transnacional e das lutas anticapitalistas (*ibidem*).

Na terceira contradição, o autor afirma que há um movimento dialético entre os processos de globalização e os processos de localização. Para ele, na medida em que as interdependências globais se solidificam, as relações sociais cada vez mais se tornam desterritorializadas, abrindo as fronteiras para os novos modos de cultura que outrora estavam subjugados pelos nacionalismos, pela tradição, pela ideologia, pela linguagem e até por todos esses processos em conjunto.

Ainda segundo o autor, esses localismos desterritorializados, que podem ser imaginários ou reais, são os povos que durante a história viveram o genocídio da raça e a opressão cultural, como por exemplo, os indígenas da América latina, da Austrália e que agora conseguiram com algum êxito preservar a sua cultura e o direito à autodeterminação dentro de seus territórios ancestrais. Por outro lado, os localismos translocalizados se constituem nos grupos que deixaram os territórios em que nasceram e migraram para outros países, como os árabes em Paris, os imigrantes latinos nos EUA, os turcos na Alemanha, etc.

Para confirmar a tese do “*status* de autoridade”, reportamos-nos à estrita relação de cumplicidade e cooperação (MARQUES, 2000) entre o Pitágoras e o grande mentor ético, político e cultural da reformas educacionais para os países em desenvolvimento - a UNESCO.

Podemos consolidar esse suposto ao analisarmos o Programa das Escolas Associadas - PEA à UNESCO, em que o Pitágoras é um dos associados no Brasil, tendo um de seus sócios fundadores, Evandro Neiva, como o coordenador regional do Estado de Minas Gerais e todo a rede Pitágoras (unidades próprias e escolas integradas), participando do PEA.

Criado em 1953 com o objetivo de contribuir para uma cultura de paz e democracia mundial, atualmente o PEA possui cerca de 6.000 instituições associadas dentre escolas públicas e privadas em 163 países, de grupos de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, escolas técnicas e profissionalizantes e ensino de 3º grau. Segundo a UNESCO, essa rede de associadas não são escolas próprias e não possuem nenhum privilégio por parte do governo, pois seguem as normas do sistema nacional de educação de cada país onde está inserida. Normalmente, são selecionadas pelas autoridades nacionais para fazer parte do programa tornando-se, assim, escolas pilotos e se comprometem a promover os grandes ideais da UNESCO no quadro normal dos programas e das atividades previstas para o sistema educativo, por dois anos no mínimo.

As escolas associadas podem servir de trampolim para novos e corajosos passos na direção de melhorar, continuamente, o modo de "aprender a viver junto", um desafio de grande relevância para os jovens. As Escolas Associadas da UNESCO têm perspectiva global, orientam-se para o futuro e se centram em valores humanos, de modo que o espaço entre o quadro negro e as carteiras abrange o espaço da vida de toda a comunidade, e dos

horizontes do mundo para a paz e a segurança, promovendo a colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, tendo em vista os ideais universais de justiça, do cumprimento da lei, dos direitos humanos e da liberdade fundamental assegurada às pessoas de todo o mundo, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. Um dos principais objetivos da Organização sempre foi a promoção da paz e da cooperação internacional por meio da educação. Desde sua fundação em 1946, os educadores que trabalham associados à UNESCO vêm produzindo um número significativo de novas idéias e sugestões no que se refere à educação dos jovens, dentro de um espírito de compreensão internacional (UNESCO, 2006. p.73, destaque nosso).

Para a UNESCO, a cooperação internacional é um dos pilares para que haja governos sincronizados com as políticas públicas voltadas para a qualidade da educação, para a formação de professores e práticas profissionais como prioridades para o desenvolvimento nacional a fim de tornar a Educação para Todos⁸⁸, uma realidade. Afirma ainda que a responsabilidade de promover a mudança no clima de tensão e conflito existente no mundo são dos professores. “São eles os agentes principais capazes de mudar atitudes e conduzir os jovens a um sentimento de receptividade e tolerância” (ibid). Com isso, são oferecidos oportunidades de participação em projetos experimentais e cursos de capacitação, seguindo os objetivos do PEA:

Os objetivos do PEA podem ser resumidos da seguinte maneira: em nível nacional: Comissões Nacionais ligadas à UNESCO e o Ministério da Educação são convidados a estabelecer uma rede de escolas interessadas em promover atividades e trabalhos experimentais para elevar a qualidade da educação, em particular, em suas dimensões ética, cultural e internacional, desenvolvendo novas abordagens de ensino e métodos materiais eficazes. Essas redes destinam-se a desempenhar um papel multiplicador através da difusão da informação e dos resultados obtidos, de modo que outras escolas do país possam aprender sobre o trabalho desenvolvido e promover, assim, atividades similares. *Em vários casos o PEA contribui para a renovação e para reformas educacionais nos países membros da UNESCO.* Em nível regional: Apesar das diferenças imediatas, os países de uma mesma região compartilham diversos denominadores comuns que podem ser, por exemplo, a língua, a religião e a cultura. Para consolidar esses laços, cada região do mundo é encorajada a empreender um Plano de Ação para a Educação. Esse estreitamento pode se desenvolver através de seminários regionais e workshops para a troca de experiências e informações entre Coordenadores Nacionais e professores, ou entre estudantes e professores, bem como outras iniciativas e eventos. Em nível internacional: Há vários esforços no sentido de facilitar a troca de informação em todos os níveis do PEA, a implementação internacional de Projetos de Destaque, a promoção de eventos sociais e campanhas para encorajar o contato e a solidariedade entre as instituições participantes (UNESCO, 2006. p.47. destaque nosso).

⁸⁸ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi o resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso: 08/06/06.

Para a consolidação de seus objetivos no Brasil foi estabelecida entre a UNESCO e o MEC uma sólida parceria por meio do Acordo de Cooperação em Matéria Educacional, Científica e Tecnológica⁸⁹, firmado em 1981 e ratificado em agosto de 1982, composto pelo Secretário Geral do MEC, como presidente, Chefe do Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores, representante do Ministério do Planejamento, representante do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, representante do CNPq, representante da Comissão Nacional para a Unesco – IBECC, representante da Unesco no Brasil, em que se definem as obrigações da Unesco e do Governo brasileiro nesse acordo de parceria, sob forma de consultoria.

O Conselho Nacional de Educação, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação do Senado Federal, também são poderosos aliados para o desenvolvimento de políticas públicas, estratégias, projetos e ações em consonância com o mandato da Unesco em Educação. Outro apoio importante é o oferecido aos diversos Estados e Municípios brasileiros, por meio de suas Secretarias de Educação, e da cooperação desenvolvida com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), incentivando e apoiando a elaboração dos Planos Decenais de Educação de Estados e Municípios. Entre as propostas definidas para a educação brasileira, destacamos:

Fortalecer a incidência do Setor nas decisões estratégicas relativas aos temas da agenda educativa nacional em seus diferentes níveis e modalidades. Estratégias: Desenvolver mecanismos de articulação com governos, instituições, associações e organizações da sociedade civil e o setor privado, para a execução de projetos e ações que respondam às prioridades educativas nacionais. Criar espaços de diálogo e debate sobre políticas educativas decisivas, estimulando o intercâmbio de idéias e a participação comprometida dos diversos parceiros envolvidos na execução dos projetos e ações do Setor. Subsidiar os governos na formulação de políticas na área da educação. Monitorar o cumprimento das metas e compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, especialmente os Objetivos de Educação para Todos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio relativos a Educação e Educação para a Saúde. Estratégias: Realizar acompanhamento sistemático dos resultados alcançados pelo governo para atingir os objetivos de Educação para Todos e de Desenvolvimento do Milênio, com base nas publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o

⁸⁹ O Acordo de Cooperação em Matéria Educacional, Científica e Tecnológica tem por objetivo prestar ao MEC a cooperação para o desenvolvimento de atividades consideradas prioritárias pelo governo, contribuir para o aperfeiçoamento de pessoal e estudos técnico, com vista à realização de pesquisas, informações e planejamento e desenvolver o intercâmbio de experiências e informações com países em desenvolvimento em matéria educacional, científica e cultural. Assessoria Internacional/Unesco/Acordos/MEC. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/ai/unesco.shtm> />. Acesso em 08/03/2006.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes das avaliações educacionais e das políticas sociais em desenvolvimento no país. Promover o desenvolvimento de idéias e iniciativas inovadoras sobre os temas centrais da agenda educativa nacional em diferentes níveis e modalidades. Estratégias: Direcionar recursos para o desenvolvimento de idéias e iniciativas inovadoras sobre os temas centrais da agenda educativa nacional em diferentes níveis e modalidades. Desenhar e implementar projetos piloto/ projetos demonstrativos de pequena escala que estimulem a realização de estudos, a demonstração da viabilidade de idéias e de alternativas educacionais inovadoras, e/ou à implementação de iniciativas enquadradas no espírito e principais linhas de ação da UNESCO na educação. Sistematizar e disseminar as experiências realizadas e os conhecimentos adquiridos, visando o aprimoramento das práticas, a identificação de lições aprendidas e o amadurecimento e apropriação das propostas. Divulgar a produção técnica e intelectual do Setor por meio de publicações, seminários, fóruns, workshops e debates. Estabelecer relações de cooperação e intercâmbio técnico e intelectual com os demais países, especialmente aqueles da CPLP e as redes educativas da Unesco na América Latina. Estratégias: Participar nas redes educativas existentes, fortalecendo as relações do Setor com diferentes parceiros educativos, desenvolvendo maiores vínculos entre tomadores de decisão, pesquisadores, docentes e profissionais da educação. Realizar ações de intercâmbio de experiências e fortalecer a cooperação técnica com instituições e profissionais da educação através das redes eletrônicas, encontros, seminários, congressos e conferências. (UNESCO, 2004. p.122, destaque nosso)

Entendemos que todos esses objetivos se coadunam ao projeto de educação neoliberal, uma vez que parte da premissa de que a ajuda e o fortalecimento do papel dos organismos internacionais como uma instituição do conhecimento que, conforme Siqueira (2001), permitirá uma grande modificação conceitual e qualitativa na educação brasileira. Para nós, essa influência externa controlando o cotidiano escolar, a gestão local e o fomento a todas as formas de privatização, retirando de nossas mãos o direito humano e social da educação e colocando no lugar a ilusão de abertura ampla e de democratização do conhecimento, “serve muito mais como um filtro, ‘que ignora contextos’ e atua como controlador do conhecimento acumulado e disseminado” (SIQUEIRA, 2001.p. 06).

A título de futuras pesquisas, fazemos um pequeno balanço das ações educacionais do governo Lula (2002-2006), destacando que as atividades da Agência Multilateral de Garantia de Investimento -MIGA no Brasil continuam em andamento, como expresso na estratégia de desenvolvimento do setor privado. Siqueira (2004) ao fazer um balanço sobre a educação no governo Lula, afirma:

por certo, as diretrizes do Ministério da Fazenda coadunam-se perfeitamente com as recomendações do Banco Mundial e com os interesses dos grupos empresariais educacionais, ávidos por entrar de forma mais ampla no grande mercado dos serviços educacionais na qual impera a competição para a venda de serviços, a oferta do mais rápido e a menor custo (SIQUEIRA, 2004. p.63).

Assim, os docentes continuam sem nenhum tipo de assistência e satisfação de suas reivindicações, o Estado cada vez mais fiscalizador e menos provedor, as políticas educacionais continuam focalizadas, a pesquisa continua sendo dispendiosa, e portanto, desnecessária neste momento, e uma clara tendência em salvar os empresários do ensino, com a transferência de recurso públicos de forma direta ,através de bolsas ou indireta em forma de abatimentos de tributos.

O projeto “neoliberal requeitado” do Governo Lula efetivou, durante seu primeiro ano, uma redução das verbas públicas alocadas para áreas sociais com valores menores do que aqueles alocados no Governo neoliberal de FHC. Segundo quadro elaborado pelo Jubileu Brasil, no período de Janeiro a Outubro de 2003, o Governo Lula destinou mais de R\$86 bilhões ao pagamento da dívida externa e apenas R\$ 46 bilhões para as seguintes áreas: segurança, assistência social, saúde, educação, cultura, urbanismo, habitação, saneamento, gestão ambiental, ciência e tecnologia, agricultura, energia, transporte. No que se refere à área de educação, o Governo Lula vem implementando a mesma pauta apresentada pelo BM e FMI ao longo da década de 1990: a) investimento mínimo no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e do ensino médio; b) diversificação das fontes de financiamento da educação superior e, c) abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, através da educação superior à distância. (LIMA, 2004 p. 04)

Quanto à desregulamentação de critérios para a ampliação do setor educacional privado, o foco maior de investimento continua sendo o ensino superior, uma vez que a educação básica e o ensino infantil, apesar dos incentivos do mercado, ainda são vistos como áreas ligadas ao Estado e se definem como serviços fornecidos no exercício da autoridade governamental (fornecidos fora da competição comercial). A oferta de cursos rápidos e lucrativos constitui-se um bom exemplo de que o ensino superior tende a não ser encarado como um serviço público, mas regulado por uma lógica de mercado em que os resultados se sobrepõem aos processos.

É neste cenário que se apresenta a proposta de Reforma da Educação Superior do Governo Lula. Esta proposta, maquiada pelo discurso da “democratização” da educação, encobre a estratégia de privatização das instituições públicas de ensino superior através da retomada “envernizada” do conceito de público não-estatal presente na Reforma do Estado Brasileiro, elaborada por FHC-Bresser Pereira, via parcerias público-

privado; regulamentação das fundações de direito privado; proposta de autonomia universitária como autofinanciamento das Instituições de Ensino Superior; Lei de Inovação Tecnológica que viabiliza a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas, entre outros. Um elemento fundamental deste debate é que demonstra como a reforma da educação superior se constitui numa política de governo, mais ampla do que o MEC de Cristovam Buarque ou de Tarso Genro, é o documento elaborado pelo GT interministerial intitulado Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira. O centro do documento é a defesa da diversificação das fontes de financiamento da educação superior pública e a alocação de verbas públicas para as universidades privadas -Pacto de Educação pelo Desenvolvimento Inclusivo e o recém lançado Programa Universidade Para Todos. (LIMA, 2004. p.04).

Paradoxalmente surgem vozes que reivindicam uma maior consciência ética na economia, na política, na ciência, nos meios de comunicação, nas relações humanas de um modo geral. Reivindicam ainda, o direito à educação como pré-requisito básico para conquistar a cidadania, uma cidadania plena que só pode concretizar-se numa sociedade radicalmente igualitária, criando um novo consenso, diferente do neoliberalismo, que reconheça que os direitos humanos e sociais não se negociam, porque os direitos para poucos são privilégios. Pois nesse contexto neoliberal, o preço que a escola paga pela submissão acrítica aos ditames da razão instrumental é a perda da dimensão ético-política do projeto histórico de emancipação.

Isso envolverá, portanto, uma disputa de hegemonia, em que a afirmação de valores radicalmente democráticos estará contraposta, por um lado, à cultura política e às práticas do clientelismo, da conciliação, da privatização do público e, por outro, à cultura de mercantilização que articula valores e determina atitudes individualistas e consumistas, inclusive entre os próprios segmentos excluídos e oprimidos. Trata-se de ir contrário a corrente hegemônica e oferecer ao homem um quadro referencial básico, favorecendo-o a situar-se ao agir no mundo. É uma visão de HOMEM, MUNDO, SOCIEDADE, baseada em um projeto coerente com esta visão.

Acreditamos que o caminho para a consolidação do princípio de igualdade e oportunidades educativas envolve, por um lado, investimento na consolidação da escola pública (investimento financeiro, profissional e social) e, ao mesmo tempo investimento em novas formas de educação escolar, coerente e contínuo; com a valorização e boa formação do professor; pela responsabilidade pública de todos, por uma política de Estado, comprometida com as gerações futuras, e não por políticas de governos, que, muitas vezes, se contradizem e se superpõem.

Através da racionalidade empresarial, percebe-se que o novo conceito de gestão da educação, com base na eficácia, produtividade e excelência, tem conseguido alcançar a credibilidade, sustentação e o reconhecimento nacional e internacional, para a ampliação e sistematização de tais políticas não somente no setor privado, mas em toda a sociedade, representando assim, no inconsciente das pessoas, a imagem de sucesso, qualidade e excelência no ensino e, em definitivo, a incorporação de valores irrevogáveis de mercado como um componente cultural muito forte, transformando a cabeça das pessoas, no sentido comum, a partir do qual se define suas expectativas de vida.

Em síntese, a expansão da Rede Pitágoras, que teve início com os pré-vestibulares, chega ao ensino superior e atinge seu ápice na gestão de Sistemas Municipais de Ensino, representa esse conceito atual de educação pautada por tendências neoliberais, possibilitada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, pelo fortalecimento do Terceiro Setor, ou da comunidade e pela globalização – fatores que, segundo Pimenta (1998), constituem as três grandes transformações do mundo atual, a exigir um novo Estado para esses novos tempos – o Estado Social Liberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível existir naquilo que eu não fui,
Naquilo que eu não vivi...
Mas é possível crescer através
Daquilo que eu busquei,
Daquilo que senti...⁹⁰

Nesta pesquisa procuramos, inicialmente, verificar as dimensões do processo da globalização e da transnacionalização e de que forma esses fenômenos interferiram para as mudanças históricas no campo político-cultural e, em especial, na educação. Propusemos-nos a entender e mapear a expansão da rede escolar privada, por meio da Rede Pitágoras e a oferta de serviços educacionais vinculada às diretrizes internacionais e nacionais, por entender que esses mecanismos corroboravam para as concepções sobre a educação não mais como direito social, mas como quase mercado.

O termo "quase-mercado" no decorrer de nossa investigação, que a princípio foi entendido como a ressignificação no processo produtivo, com a transferência da propriedade de setores públicos para a iniciativa privada, utilizando-se das novas modalidades de gestão ancoradas na lógica de mercado e nas políticas neoliberais, teve seu sentido ampliado, inclusive para além dos autores referenciados, na medida em que fomos conhecendo profundamente o nosso objeto de estudo.

Assim o termo quase-mercado, foi-se redefinindo por meio da racionalidade institucional da Rede. O alcance da credibilidade, a sustentação e o reconhecimento nacional e internacional do Pitágoras, evidenciou-se a ampliação e sistematização deste conceito não somente no setor privado e no setor público, como também, no terceiro setor e, por que não dizer, em toda a sociedade, por meio de parcerias, consultorias, franquias, etc.

Com isso, a perspectiva de enxugamento da ação econômica do Estado passa a ser fator de desenvolvimento e a noção de quase-mercado educacional fica representada no inconsciente das pessoas como a imagem de sucesso, qualidade e excelência no ensino e, em definitivo, percebemos a incorporação de valores irrevogáveis de mercado como um componente cultural muito forte, transformando a cabeça das pessoas, no sentido comum, a partir do qual, se define suas expectativas de vida.

⁹⁰ Autor desconhecido.

Neste sentido, percebemos que o Estado, a despeito de sua função social, passou por várias re-configurações sempre engajado ao modelo social dominante e é, portanto, figura indispensável ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista moderno. De Estado protetor passou a ser um poderoso aliado no novo modelo econômico global, guiado pela nova racionalidade, transferindo para o setor privado suas responsabilidades no campo das políticas públicas, uma vez que partindo da primazia dos mercados tornou-se ineficiente e incapaz de controlar os princípios da ordem, da previsibilidade e da confiança.

Tendo como referência a política neoliberal, estes ajustes foram considerados naturais, perante as transformações estruturais pelos quais a sociedade deveria passar e, portanto, necessárias à manutenção do modo de produção capitalista, agravado pela divisão do trabalho e pela reprodução ampliada do capital, simbolizada na expansão das corporações transnacionais. A abertura para o mercado mundial via redução da inflação e da dívida externa, consequência das políticas monetárias financeiras e fiscais, foi a indicação da inserção em um novo consenso em nível mundial e correspondente à reestruturação da economia em escala planetária, que nos remeteu para o crescente fluxo de capitais, idéias, mercadorias, pessoas, imagens, valores, informações, conhecimentos, etc., por todo o globo terrestre. Assim, a globalização entendida como um vasto e intenso campo de conflito colocou o mundo em duas posições antagônicas, a de dominadores e a de dominados, em que cada parte buscou os seus interesses, mediante a complexidade dos fenômenos que ela envolveu e a disparidade dos interesses que neles se confrontavam.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, com a criação de novos produtos, com o uso das novas tecnologias, a variação e a divisão internacional/transnacional do trabalho, a organização do trabalho e da produção passou a combinar ou flexibilizar os processos de trabalho e produção, produtividade, capacidade de renovação e competitividade. Diante desse cenário, a transnacionalização do trabalho se fez através da redistribuição das empresas e corporações e conglomerados por todo o mundo. Assim, os tratados de livre comércio, a redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado, configuram-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e UNESCO, principalmente aos países em desenvolvimento.

Essa conjuntura foi a grande manobra que inseriu na sociedade o fenômeno da globalização, como uma malha invisível e altamente conectada, em formato de uma rede global. A ida da Rede Pitágoras juntamente com as grandes empresas empreiteiras brasileiras

a partir dos anos 80 para o exterior, inaugurou o pressuposto de que o processo de transnacionalização no campo da economia se deu simultaneamente com as mudanças no campo político-cultural, incluindo o campo educativo. Esse movimento coincidiu também com as primeiras resoluções do MEC, para regulamentar esse tipo de educação transnacional que, até então, praticamente era inexistente.

A educação entendida como um processo sociocultural de individuação/socialização, como um conjunto de tradições, normas e valores veiculados pela cultura, passou a ser concebida como um bem de mercado, com alto retorno financeiro, inclusive pelo incentivo ao sistema privado, servindo como instrumento de racionalidade capaz de conduzir a operacionalização técnica de funcionamento, de gestão, de avaliação, e de organização dos sistemas educativos ou da dinâmica intra-escolar. Isso porque, na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais brasileiros, principalmente nos anos 90, passavam por uma intensa crise de eficiência, qualidade e produtividade e, portanto, uma crise gerencial, provocada por problemas de evasão, repetência e analfabetismo funcional.

Esse quadro favorável à expansão e internacionalização consolidou a imagem de sucesso do setor educacional privado, em particular, da Rede Pitágoras e, principalmente, conquistou o reconhecimento da sociedade, em favor da qualidade e do alto desempenho. Utilizando-se da retórica neoliberal da ineficiência do poder público em gerir os seus próprios recursos, o Pitágoras passou a ser agente importantíssimo na disseminação do modelo de gerência empresarial na educação, inclusive nas políticas públicas, como articulador das reformas e como um modelo a ser seguido.

Desse modo, oficializaram-se as estratégias de contenção do “quadro caótico” de inoperância do Estado e evidenciaram-se as ações recomendadas e direcionadas pelos organismos internacionais. O cumprimento e implantação dessa política gerencial permitiram novas qualidades e conceituações para a educação, voltadas para mecanismos de mensuração técnica como a avaliação externa, a descentralização e a flexibilização da estrutura de ensino, que leva a educação para os moldes da racionalidade, da privatização, para a competitividade interinstitucional (escola versus escola) e a apropriação de riquezas do mundo com a decorrente implantação de sistemas de poder.

A consequência foi a crescente privatização da educação no Brasil, a baixa aplicação de recursos financeiros equivalentes a 4,2% do PIB para a educação pública em todos os níveis de ensino (o PNE havia previsto, pela Lei nº 10.172/2001, chegar a 7% até o final da década – o que foi vetado pelo governo FHC), as isenções fiscais para instituições de ensino superior privadas, e o aumento das instituições consideradas do terceiro setor, sobretudo as

autarquias e as fundações que, ao serem credenciadas como fundações de apoio, sem fins lucrativos, receberam algumas vantagens e regalias, dentre elas, a dispensa de licitação para contratar com entidades públicas e a isenção de alguns impostos.

Essa tendência da educação nos últimos anos voltada para a comercialização, à necessidade de estabelecer mecanismos de controle e evolução da qualidade dos serviços educativos e de articular e subordinar a "produção educativa" às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho favorecido pelo desenvolvimento das novas tecnologias como a internet (sentido de rede), a educação a distância e a estimulação pela OMC, assinalou para a instalação de acordos inovativos no campo institucional entre instituições públicas e privadas como, por exemplo, a parceria feita entre as instituições particulares da educação superior e o governo federal por meio do Prouni, com a transferência dos recursos públicos para o setor privado como forma de atender a baixo custo a população mais pobre.

Destaque-se que a Rede Pitágoras sintetizou todo esse movimento, uma vez que as suas ações se disseminaram, principalmente dos anos 1990 para cá em praticamente todos os campos da área educacional, por meio das parcerias (grifo nosso) com o Estado, com instituições estrangeiras, organismos internacionais, com empresas nacionais e o setor público municipal por meio da sua Fundação, pela venda de produtos e insumos educacionais, pela abertura de escolas em outros países. Em tão pouco tempo, o Pitágoras adquiriu um grau de liberdade inédito, que se manifestou na mobilidade do capital, nos deslocamentos, na terceirização e nas operações de aquisições e fusões, obtendo como resultado o reconhecimento e uma grande influência nas decisões das políticas em níveis municipal, estadual, nacional e internacional.

Depreende-se que a Fundação Pitágoras utilizando-se das parcerias com o governo estadual de Minas Gerais, é a grande articuladora entre o global e o local, e expressa nas atuais reformas educacionais, os princípios da flexibilização e da autonomia.

Deste modo, o papel de associar consultoria com ajuda, sob a forma de parcerias com empresas privadas e, utilizando-se da administração empresarial, passam a ser referências locais, com a redução de gastos e, como já dissemos, trazendo os conceitos globais da globalização, trans-estadualização e a transnacionalização para o setor educacional.

Conforme indicou a presente pesquisa, de acordo com sua racionalidade institucional, a Rede Pitágoras se consolida, historicamente, por meio de vantagens competitivas:

1. As bases legais nacionais (garantia de expansão e transnacionalização pelo *Estado*);

2. A inserção internacional no ensino superior (garantia de expansão e transnacionalização com caráter de legitimidade simbólica e de responsabilidade social);
3. As parcerias com unidades escolares e instituições da sociedade civil (garantia de expansão e transnacionalização pelo marketing ou comunicação da imagem institucional);
4. As ações da Fundação Pitágoras (garantia de controle e regulação da gestão local da educação, por meio da definição de políticas municipais).

Entre estas vantagens competitivas, entendemos que a Fundação Pitágoras define o sentido institucional de *atar os nós que constroem redes...*

Ainda que o sentido de rede possa ser caracterizado como um conjunto de fios que se cruzam e inter-relacionam, que permite a ligação entre vários pontos, pode também significar opressão e controle e, mais: pode significar a compilação da retórica neoliberal no sentido de uniformizar e tratar os diferentes como se fossem iguais; e nesse sentido, se a tendência institucional do Pitágoras reside na padronização da gestão e gerência das políticas educacionais brasileiras, até que ponto a educação oferecida pela Rede Pitágoras está tendendo para a libertação, para a promoção da cidadania e da solidariedade?

O que nos preocupa é que este tipo de educação, sedimentada nos moldes do quase-mercado, parece nos remeter para uma gestão controlada da desigualdade, no primeiro caso, e da exclusão, no segundo. Isto é, trata-se de políticas educativas que tentam gerir a desigualdade e a exclusão dentro dos limites impostos pelo sistema que as produz e que delas se alimenta. Por outras palavras ainda, as propostas para o combate à desigualdade e à exclusão, tão propagadas e recomendadas pelas agências internacionais, desenvolvem-se sobretudo no terreno da regulação do sistema e não no espaço dos sujeitos.

Assim, para além da mera qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, a Rede Pitágoras expressa a relação entre o global e o local ao representar as novas tendências nacionais e internacionais de gestão da educação, ideal para substituir, ou ao menos colaborar significativamente com o modelo de Estado que, de provedor, passa a gerenciador de políticas sociais – destacadamente as políticas educacionais.

A Rede Pitágoras constitui, nesse sentido, o novo paradigma de política educacional que associa a parceria ou a estratégia colaborativa entre Estado, Mercado e Comunidade.

Em última instância, confirmam-se os pressupostos iniciais da pesquisa, uma vez que a Rede Pitágoras expressa em sua racionalidade institucional a relação entre: as mudanças de

um mundo contemporâneo globalizado; as mudanças na administração do Estado; as mudanças político-culturais (expressas na emergência das novas tecnologias e no Terceiro Setor) e, por fim, as mudanças na gestão e na avaliação educacional.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F.L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, L.C.; SPINK, P. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. São Paulo: FGV, 1999.

AFONSO, A .J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – nação e a emergência da regulação supra-nacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 75, p. 15-32, 2001.

AHLERT, A. **A Eticidade da Educação**: o discurso de uma práxis solidária / universal. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

AJZENBERG, B. Socorro: Brasil quer mais dinheiro do BIRD e BID. **F. S. Paulo**, São Paulo, 06, ago, 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/c0608200113.htm>>. Acesso em: 29/08/05.

AMARAL, R. Papel do setor privado ainda divide opiniões. In: **notícias**: Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2002/020820_educaro7.shtml>. 20 de agosto, 2002 - Publicado às 10h33 GMT. Acesso em: 14/02/2006.

ANDERSON, P. Avanço em Direção ao Passado: a Política social do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós Neo-liberalismo**. São Paulo: Paz e terra, 1995.

BANGERT, W. **História da Companhia de Jesus**. Apostolado da Imprensa, S. Paulo: Loyola, 1987.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BANCO MUNDIAL. Poverty Reduction and Growth: Virtuous and Vicious Circles. In: _____ **The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank**. Washington, 2006. DC 20433. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. acesso em 22/11/04.

_____. **Relatório n: 24182 - Relatório de Progresso da Estratégia de Assistência ao País para a República Federativa do Brasil**. 20 de maio de 2002a. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em 22/11/04.

_____. **BRASIL: Justo, Sustentável, Competitivo** -Contribuições para Debate. Washington, D.C. 20433, U.S.A. 2002b. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em 22/11/04.

_____. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2006**. Washington, 20 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em 22/11/04.

_____. **Reformas Educacionais e Autonomia das Escolas**. 09/1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em 22/11/04.

_____**Avaliação da ajuda Externa, 1998:** o que funciona e o que não e Porque? WASHINGTON, EUA. 10/11/1998. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em 22/11/04.

BARBOSA, B. Educação: quem quer comprar? **Revista Caros Amigos**. São Paulo: n. 69, 2002. Disponível em:< <http://carosamigos.terra.com.br/default.asp>>. Acesso em: 25/11/05.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO. G. **Dicionário de Política**. São Paulo: mprensa Oficial do Est.de São Paulo, 2005, 2v.

BORON, A. Os novos Leviatãs e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-Neoliberalismo II**. Que estado para qual democracia? Petrópolis: Vozes,1999.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução ao método. Porto, Portugal: Porto,1994.

BRAGA, W. **Carta do Presidente**. 2006. Folder do Congresso Pitágoras.

BRANDÃO, C. F. Política Nacional para a Educação Superior no Brasil. **Revista Impulso**, Piracicaba, Vol.16, n. 40, p 69-80, Maio-Agosto de 2005.

BRAUDEL, F. **Civilização material, economia e capitalismo:** séculos XV – XVIII. São Paulo: Martins Fontes, 1996, 3v.

BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. Resolução 12, de 10 de maio de 1995. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/pdde/pdde.html>>. Acesso em: 01/04/2006.

_____**Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 de Dez. 1996. Disponível em:< www.mec.gov.br/seesp/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 16/05/06.

_____**Lei 9.790, de 23 de março de 1999. Presidência da República.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos. 1999a. Disponível em: < <http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=/gestao/index.html&conteudo=./gestao/terceirosetor.Html#legislacao>>. Acesso em: 12/01/06.

_____**Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Presidência da República.** Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 12 de Jan. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 15/04/05.

_____**Ministério da Educação. Assessoria Internacional / Unesco / Acordos / MEC.** Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/ai/>>. Acesso em: 08/03/2006.

_____**Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/99 do Diário da União de 23/07/1999, seção 1, aprovado em 07/07/1999b. Estabelecimento de Normas para escolas brasileiras**

sediadas no exterior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?>>. Acesso em 12/01/06.

____ Ministério da Educação. Parecer CNE 08/2000 do Diário da União de 09/03/2000, aprovado em 16/02/2000. **Validação de ensino no Japão.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?>>. Acesso em 12/01/06.

____ Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 18/2002 do Diário da União de 07/06/2002, aprovado em 06/05/2002. 2002a **Consulta sobre equivalência de estudos em cursos realizados no exterior.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?>>. Acesso em 12/01/06.

____ Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 25/2003 do Diário da União, aprovado em 04/06/2003. **Funcionamento de escolas para brasileiros no Japão.** 2003a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?>>. Acesso em 12/01/06.

____ Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 34/2003 do Diário da União, aprovado em 05/11/2003. Retificação do Parecer CNE/CEB 25/2003, que trata do **Funcionamento de escolas para brasileiros no Japão.** 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?>>. Acesso em 12/01/06.

____ Ministério da Educação. Parecer Homologado CNE/CEB 12/2003 do Diário da União, aprovado em 07/05/2003. Publicado em 02/05/2005. 2003c. **Validação de estudos ministrados no Japão.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?>>. Acesso em 12/01/06.

____ Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 2, de 3 de abril de 2001. **Dispõe sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais.** MEC/CNE, Brasília, DF. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0201.pdf>>. Acesso em: 14/04/06.

____ Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 01/2001 e 02/2001 do Diário da União de 09/04/2001. Aprecia a indicação CES 03/2000, que **propõe a constituição de Comissão para analisar a questão da validade de títulos expedidos por instituições brasileiras associadas a instituições estrangeiras, ou expedidas diretamente por instituições estrangeiras.** 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?>>. Acesso em 12/01/06.

____ Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 1 de 28/01/2002. **Estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.** 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?>>. Acesso em 12/01/06.

____ Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2 de 17/02/2004. **Define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de educação básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?>>. Acesso em 12/01/06.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2 de 10/03/2006. Aterá o artigo 10 da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 17/02/2004. 2006a. **Define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de educação básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?>>. Acesso em 12/01/06.

BRESSER -PEREIRA, L.C. **A Reforma do Estado para a cidadania.** São Paulo: Ed. 34, 1998.

BROVETO, J. Los Nuevos Desafios em educación superior em américa latina. In: **Seminário Internacional “Reforma e Avaliação da Educação Superior - tendências na Europa e na América Latina”.** São Paulo –SP, 2005/ Tarso Genro...[et al]- Brasília: INEP, 2005.

CAFARDO, R. **Banco Mundial investe US\$ 12 MI em faculdades.** Disponível em:<http://www.ipm.org.br/pp_noti_view.php?num=10835&inic=0>. Acesso em: 03/08/2006.

CANZIAN, F. Mundo está longe das metas sociais, avalia Bird. **F. S.Paulo**, São Paulo, 26 de abr, de 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u83435.shtml>>. Acesso em: 29/08/05.

CARVALHO, E. A. Mal-estar civilizatório e ética da compreensão. **Perspectiva.** São Paulo, n. 3, 13v, Jul/Set, 1999.

CASQUILHO, J. A .P. **Traços da Globalização** (2002). Disponível em: <<http://triplov.com/casquilho/index.html>>. Acesso em: 12/01/2004.

CORSI, F. L. A globalização e a crise do Estados Nacionais. In: DOWBOR, L; IANNI, O. **Desafios da Globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTRO, C. M. O Espaço da Educação. In: **Encontro Estadual de Políticas Públicas de Juventude.** MESA 4. 28/07/04 15:19 Page 106. Disponível em: <<http://www.pcs.org.br/Livros/politicasPublicas/MESA4.pdf>>. Acesso em: 19/08/2005.

CHALITTA, G. Conferencia de abertura: Educação: Conhecimento e Amor. In: **Congresso Pitágoras 2006: “Qualidade, da palavra ao gesto eficaz”.** Disponível em: <http://www.caordico.com.br/conteudo/1stConteudoPaladar.aspx?cod_paladar=52>. Acesso em: 5/05/2006.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Curullon. In: TOMASI, L. WARD, M.; HADDAD, S.(Orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-123.

CORTESÃO, L; STOER S. R. Cartografando a Transnacionalização no campo educativo: O Caso Português. In: SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2 ed. 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

DIAS, M. A. R. Educação Superior: Bem público ou Serviço Comercial Regulamentado pela OMC? In: **Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas.** Versão Provisória. Não Editada. Porto Alegre, Brasil. 2002.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DAVIDOVICH, Luiz. **Disparidades superiores** (2005). Disponível em: <http://www.agencia.fapesp.br/boletim_dentro.php?id=4049>. Acesso em: 21/07/2005.

DEAES - Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. **Sinópsse da Educação Superior 2000**. INEP/MEC, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/Sinopse_Superior-2000>. Acesso em: 04/05/2006.

DRAIBE, S. M. As políticas Sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo: EDUSP, nº17, 1994.

EDUCATERRA. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/home_atualidade.htm> Acesso em: 14/01/2006.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio**: século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p.689. (verbete globalização)

FERREIRA, P. R. O Estado Moderno. (ORG) In: TOMAZI, N. D. **Iniciação a Sociologia**. São Paulo: Atual, 2000. p.132-172.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/relext/mre/orgfin/fmi/index.htm2006>>. Acesso em: 14/11/2004.

FONSECA, M. (1996) O financiamento do Banco Mundial à educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In Tommasi, L; Warde, M e HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo : Cortez : PUC : Ação Educativa.

_____. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. In: 19ª Reunião anual da ANPED, 1996 - **Revista Educação**, USP. Vol. 24.I, Jan/Jun. 1998.

_____. O Banco do Império. Entrevista Revista **Veja** , 23 de Novembro de 1994,(páginas amarelas).

_____. O Banco Mundial e a educação Brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. **Política Educacional: impasses e alternativas**. São Paulo : Cortez, 1995, p.85-121.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FREITAS, D. N. T. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Revista Faculdade de Educação [online]**. jul./dic. 1998, vol.24, no.2. citado 16 Maio, 2006,

p.29-50. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0102-2555. Acesso em: 06/06/06.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2 ed. 1986.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 4 ed. 2000.

_____. **A produtividade da Escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 6 ed. 2001.

GATS. **Acordo geral sobre Comércio de Serviços**. DECRETO 1.355. DE 30/12/1994 - DOU 31/12/1994. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/port/inter/wto/gats-p.asp>>. Acesso em 16/01/2006.

GENRO, T. A Reforma da Educação Superior no Brasil. **Seminário Internacional Reforma e Avaliação da Educação Superior**. São Paulo, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conaes/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=106&banco=>. Acesso em: 16/01/2006.

GENTILI, P. A educação analisada sob o foco do contexto econômico. **Revista Folha Dirigida**. Suplemento Especial Dia do Professor, Rio de Janeiro, v. 1070, p. 27 - 29, 15 out., 2002.

GÓMEZ, J. M. **Política e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GRUPO DE LISBOA. **Limites à competição**. Lisboa: Publicações Europa – América. 1994.

GHIRALDELLI JR. P. Dentro, mas fora. **Revista Educação**. São Paulo, n.107, p, mar, 2006. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=11620>>. Acesso em 29/08/06.

HAGUETE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARVEY, D. **A Condição pós moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

IANNI, O. **A era do globalismo**. RJ, Ed. Civilização Brasileira, 1999.

_____. As Ciências Sociais na Época da Globalização. **Revista Brasileira de Ciências e Sociais**. São Paulo , v.13, n.37, Jun, 1998.

_____. **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

IBGE. **II Conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento-Eco 92**. BRASIL. 1992. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/ecologiaeco92.html>>. Acesso em: 24/01/2006.

INEP. **Censo da Educação Superior 2003**. Resumo Técnico. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news>>. Acesso em: 04/05/2006.

_____**Sinótese da Educação Superior 2000**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/Sinopse_Superior-2000> Acesso em: 04/05/ 2006.

KRAWCZY, N. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**. São Paulo, 20v, n. 67, p.112-149, ago, 1999.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: In: **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza**. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____**Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança**. **Outro Brasil** [online]. 15, mai, 2005. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/analises.asp? Id_Analise=6>. Acesso em: 24/5/2005.

_____**Feições da Mercantilização da Educação e Neocolonialismo**. **Outro Brasil** [online], 5, dez, 2005. Disponível em: <http://www.lpp-erj.net/outrobrasil/Docs/13122005161150 _An%C3%A1lise_rleher_dez05.doc>. Acesso em 06/06/06.

LIMA, K. Reforma da educação superior do governo Lula e educação à distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital?. In: **27a. Reunião Anual da ANPED. Sociedade, democracia e educação: qual universidade?**, 2004, Caxambú MG. Anais da 27 Reunião Anual da ANPED, 2004.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Lisboa, Gradiva, 1985.

LOPEZ, L. R. **Globalização - a história interativa**. IFCH/UFRG. Porto Alegre, RS. 2002. Disponível em: <<http://ni.faj.br/nourau/document/get.php/2471/Globaliza%E7%E3o.doc>>. Acesso em: 15/08/2004.

MACHADO, C. R. S. **As vicissitudes da construção da qualidade de ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre, de 1989 a 1996**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

_____**A produção da hegemonia através da gestão das políticas e da legislação educacional nos anos noventa no Brasil**. (no prelo). Trabalho apresentado no V ANPED-SUL. Curitiba, 2004.

MADUREIRA, D. **Colégio Pitágoras Vai Ao Japão**. São Paulo, 30 de dezembro. 1999, p.8. Disponível em: <<http://www.yamanaka.com.br/daimon/ptgjapao.htm>>. Acesso em: 12/ 04/ 2006.

MARES GUIA, W. Reformas Educacionais no Estado de Minas Gerais. In: BANCO MUNDIAL. **Reformas Educacionais e Autonomia das Escolas**. 09/1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em 22/11/04.

MARQUES, M. A. **Um fio tecido de muitos fios...**Mudança Social e Reforma Educacional em Minas Gerais. Piracicaba, SP.(Tese de Doutorado), UNIMEP, 2000.

MARTINELLI JR., A. e outros. **Revista Caros Amigos**. Qual reforma universitária. Sessão República. Edição. Edição 78, Setembro/2003. Disponível em: < http://carosamigos.terra.com.br/da_revista/edicoes/ed78/republica.asp>. Acesso em 03/03/06.

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, Coleção Universidade Popular, 9 ed, 1v. 2000.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed. 1983.

MAZZOTTI, A. J. A & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MELO, A.A.S. de. A mundialização de educação na América Latina e Caribe. In: **A mundialização de educação** – consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, p.163-200.

MENDES JUNIOR, A; ROCARI, L; MARANHÃO, R. **A Companhia de Jesus no Brasil**. São Paulo: Digitalmídia Editora Ltda, 1995. Disponível em: <<http://www.terrabrasileira.net/indigena/contatos/missoes1.html>>. Acesso: 14/02/2005.

MENGA, L. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZNE, O. Desestilizando o Ensino Superior. **Revista Aprender**. 16/05/2003. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=1517>>. Acesso em 16/09/2005.

MONFREDINI, I. **Relação de parceria empresa/escola: o projeto “Qualidade no Ensino”** patrocinado pela Camara Americana de Comércio Brasil-Estados Unidos. Dissertação (mestrado em educação),Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 1997.

MORAES, R. C. C. In_ Krawczyk, N. (org.).**O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: Campinas, SP: Autores associados, 2000.

NOVOA, A. .[et al.]. **Profissão professor**. Porto: Porto, 2 ed. 1995.

OLIVEIRA J. F. & FONSECA, M. A Educação em Tempos de Mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Revista Impulso**, Piracicaba, Vol.16, n. 40, p 55-68, mai-ago, 2005.

OLIVEIRA, R. P. (org). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.

OS MELHORES MBAS NO BRASIL. Revista **VOCE S.A** –Abril, São Paulo, n. 53, nov, 2002.

PACHECO, E; ARAÚJO, C.H. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola Pública na opinião dos pais.** (Pesquisa qualitativa – resultados preliminares). In: INEP. Disponível em:< http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/censoescolar/relatorio_qualidade.doc> Acesso em:12/06/06.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** In: Escritos sobre educação. SP: Xamã, 2001.

PIMENTA, C.C. A Reforma Gerencial do Estado Brasileiro no Contexto das grandes Tendências Mundiais. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro, p.173-199, set / out.1998.

PINTO, C. Globalização. Conselho Editorial. **F. S. Paulo**, São Paulo, p.6, 21,02,2002. Disponível em: <<http://ni.faj.br/nourau/document/get.php/2471/Globaliza%E7%E3o.doc>>. Acesso em: 15/08/2004.

PITÁGORAS. Relatório de Resultados. In: **Programa de Avaliação Educacional.** Boletim da Escola – PAERP, Uberlândia/ MG.2004.

PROUNI. **O Programa.** 2006. Disponível em<<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/oprograma.shtm>> Acesso em: 12/06/06.

PT. **Concepções e Diretrizes do Governo PT para o Brasil.** 2001. Disponível em: <http://www.pt.org.br/site/secretarias_def/secretarias_int_box.asp?cod=871&cod_sis=8&cat=160>. Acesso em: 12/03/06.

RESENDE, L. M. G; FONSECA, Marília. **Reflexões sobre o ato de pesquisar.** 2003. Apostila. Curso de mestrado em Educação. UFU. (Texto não-publicado).

REVISTA NOVA ESCOLA. **Grandes Pensadores.** São Paulo: Abril, Ano 11, n. 95, ago, 1996. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/ed_anteriores/ed_anteriores_indice.shtml. acesso em 15/10/04.

RISTOFF, D. A Tríplice crise da universidade brasileira. In:___(Org.) (1999) **Universidade em Ruínas – na república dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul:CIPEDS, p. 201-210.

RISTOFF, D. Políticas para a educação superior no Brasil: desestilização e desprivatização. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v.4, n.9, p.29-42, mai/ago.2003.

ROCHA, E. L. **A Expansão do Ensino Superior Privado em Uberlândia a partir da década de 1990: racionalidades e motivações discentes.** Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

RODRIGUES, E. F; MONTAGNER, P. C. **Esporte-Espetáculo e Sociedade: estudos preliminares sobre a influencia dos meios de comunicação no âmbito escolar.** Conexões, Campinas, v. 1, n. 1, p. 54-70, 2003.

RODRIGUEZ , A.; HOVDE, K. O desafio da autonomia das escolas: apoiando os diretores. In: BANCO MUNDIAL. **Reformas Educacionais e Autonomia das Escolas**. 09/1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em 22/11/04.

ROSENBERG, C. (2002) – O meganegócio da educação – reportagem de capa da **Revista Exame**, São Paulo, Brasil, ano 36, n. 7, 3, abr, 2002.

ROSSI, C. De tijolos e Globalização. **Folha de S.Paulo**, São Paulo; OPINIÃO. 23, jul, 2002. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2307200_204.htm> Acesso em: 12/12/2002.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI** – para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____**A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2 ed, 2002.

_____**Os processos de globalização**: In:_____**GLOBALIZAÇÃO**: Fatalidade ou Utopia. Porto Ed. Afrontamento, 2001.

_____**Toward a New Common Sence. law science an politics in the paradigmatica Transition**. Nova Iorque: Routledge. !995.

_____**Da idéia de universidade à universidade de idéias**: In: __ Pela Mão de Alice. Porto. Ed. Afrontamento, 1994.

SARBID, J. L. O homem de US\$ 3,5 bilhões. Revista **Educação**. São Paulo, n. 89, set, 2004.

SGUISSARD, V. **Rumo à Universidade mundial** - E a universidade será feita à sua imagem e semelhança. Série Documental - Textos para Discussão, Brasília, v. 10, n. 20, p. 7-28, 2005.

_____**O banco mundial e a educação superior. Revisando posições. In 23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2000; Univ. Soc. Brasília , DF, Ano X, n. 22, 2000.

SILVA, T. T. e GENTILI, P. **Escola S.A**. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA. M. A. Política educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996; In:_____**Intervenção e consentimento** – a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002. p. 49-113.

SILVA, M. S. P. Políticas educacionais, descentralização do ensino e gestão da escola: uma análise a partir da experiência mineira. In: Mariluce Bittar; João Ferreira de Oliveira. (Org.). **Gestão e políticas da educação**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, v. 1, p. 71-89.

SIQUEIRA, A. O Novo Discurso do Banco Mundial e o seu Documento de Política Educacional de 1999: a ênfase na comercialização da educação. In: **Reunião Anual ANPED, 2001**.

_____**A educação analisada sob o foco do contexto econômico. Folha Dirigida** - Suplemento Especial Dia do Professor, Rio de Janeiro, v. 1070, p. 27 - 29, 15 out. 2002.

_____. A Regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Junho/Julho/Agosto 2004a, nº26, p145-156.

_____. Organismos Internacionais, Gastos sociais e Reforma Universitária do Governo Lula. In: Neves, Lúcia M. (ORG). **Reforma Universitária do Governo Lula: Reflexões para o debate**. São Paulo, 2004b.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 Dez 2006. doi: 10.1590/S0101-73302003000300007.

STOER, S. **A Escola Para Todos e a Excelência Acadêmica**. São Paulo Cortez, 2003.

_____. Desocultando o vó das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, S; CORTEZÃO, L; CORREIA, J. (ORGS). **A Transnacionalização da Educação - da crise da educação à “educação” da crise**. Porto: Afrontamento, 2001.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1994.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. in.: WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo : Cortez; Ação Educativa; PUC-SP, p. 195-228, 1996.

TOOLEY, J. Escola particular pode ser solução para os mais pobres. In: **notícias**. BBC BRASIL. 20 de agosto, 2002 - Publicado às 10h37 GMT. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2002/020820_educaro4.shtml>. Acesso em 17/07/2005.

TORRES, C.A. Estado, privatização e Política educacional. In GENTILI, P. (org) **Pedagogia da exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 6 ed., 2000.

TORRES, R.M. "Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial". In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.J. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Educação para todos: o imperativo da qualidade, relatório de monitoramento global de Educação para Todos**, 2004. UNESCO, Ed. Moderna, 2005

_____. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998.

_____. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em : 08/06/2006.

_____. **Programa de Escolas Associadas à UNESCO**. 2006. Disponível em: < http://www.unesco.org.br/areas/educacao/pea/pea/mostra_documento> acesso 06/04/2006.

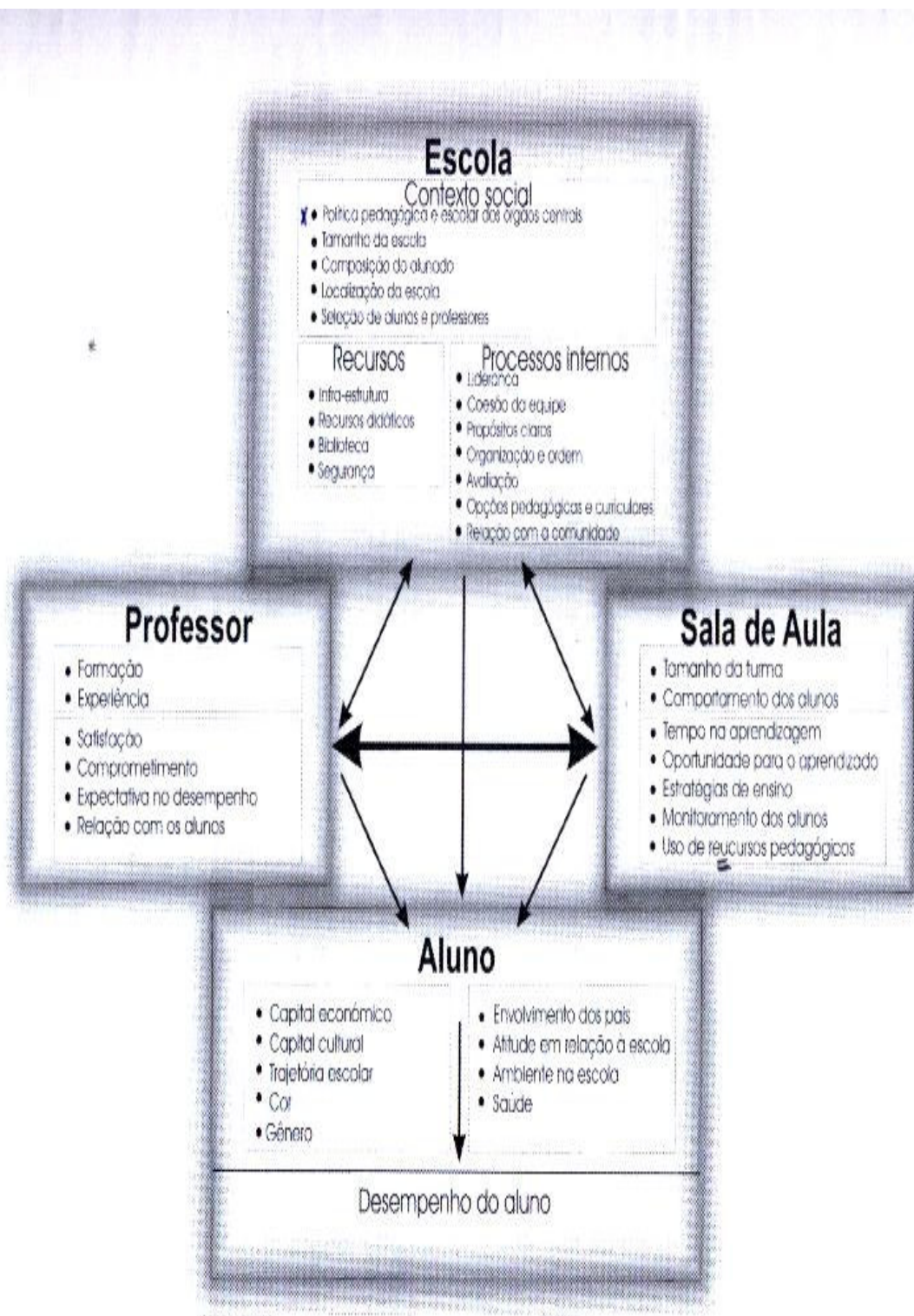
_____**UNESCO no Brasil:** consolidando compromissos. Brasília. 2004b. UNESCO 2004. Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137491por.pdf>>. Acesso em: 22/05/06.

UNIVERSIA. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=1517>> Acesso em: 16/09/2005.

WERTHEIN, J. Pronunciamento: "**IV Conferência Nacional de Educação e Cultura**" (Abertura). UNESCO. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/noticias/opinia/index/conferencia/mostra_documento>. Acesso em: 16/02/06.

WOLFENSOHN, J. In: BANCO MUNDIAL. **Avaliação da ajuda Externa, 1998: o que funciona e o que não e Porque?** Washington, EUA. 10/11/1998. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em 22/11/04.

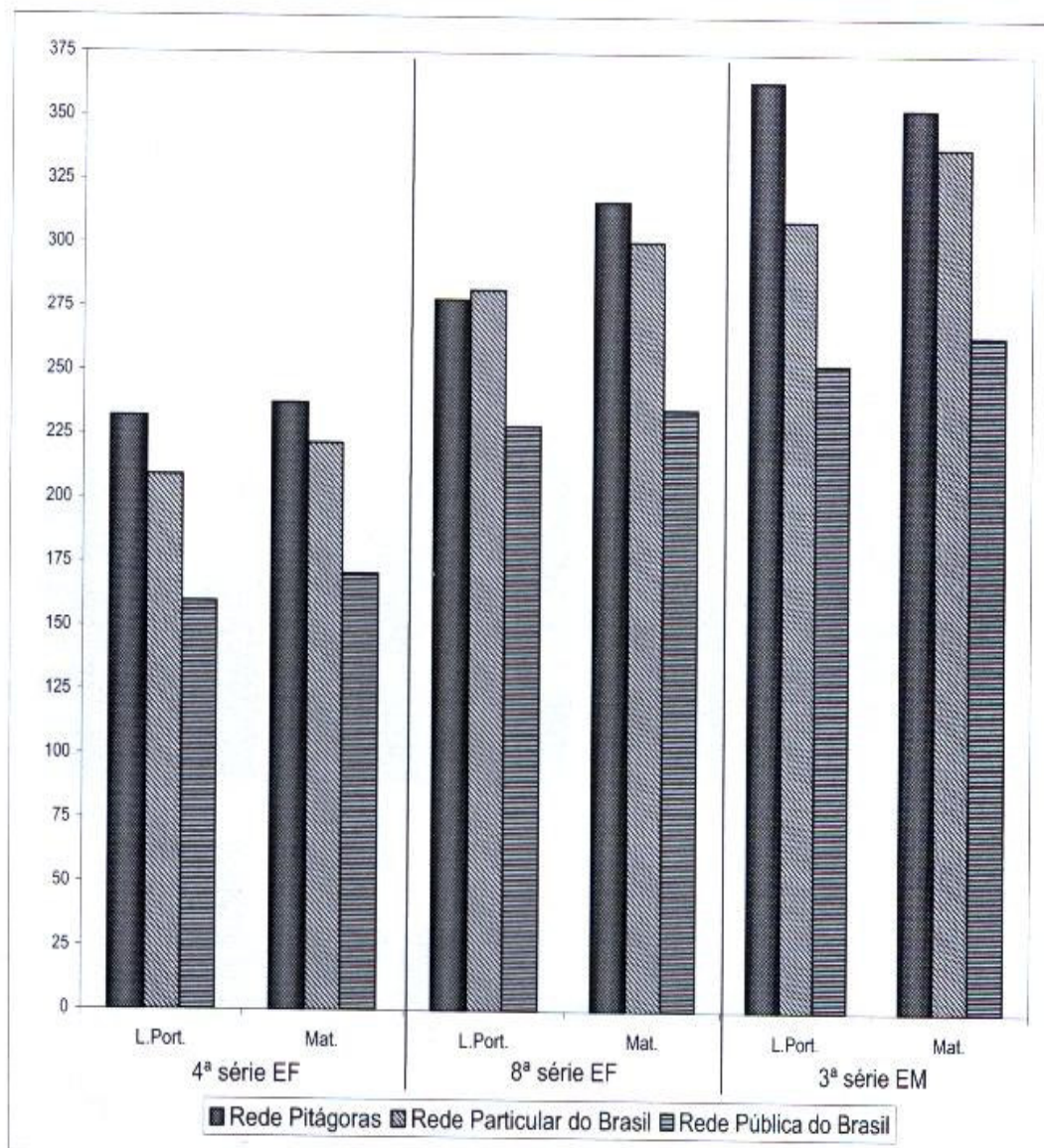
ANEXO A. Esquema de associação entre desempenho escolar e fatores explicativos.



Fonte: PITÁGORAS. Relatório de Resultados. In: **Programa de Avaliação Educacional**. Boletim da Escola – PAERP, Uberlândia/ MG.2004, p.05.

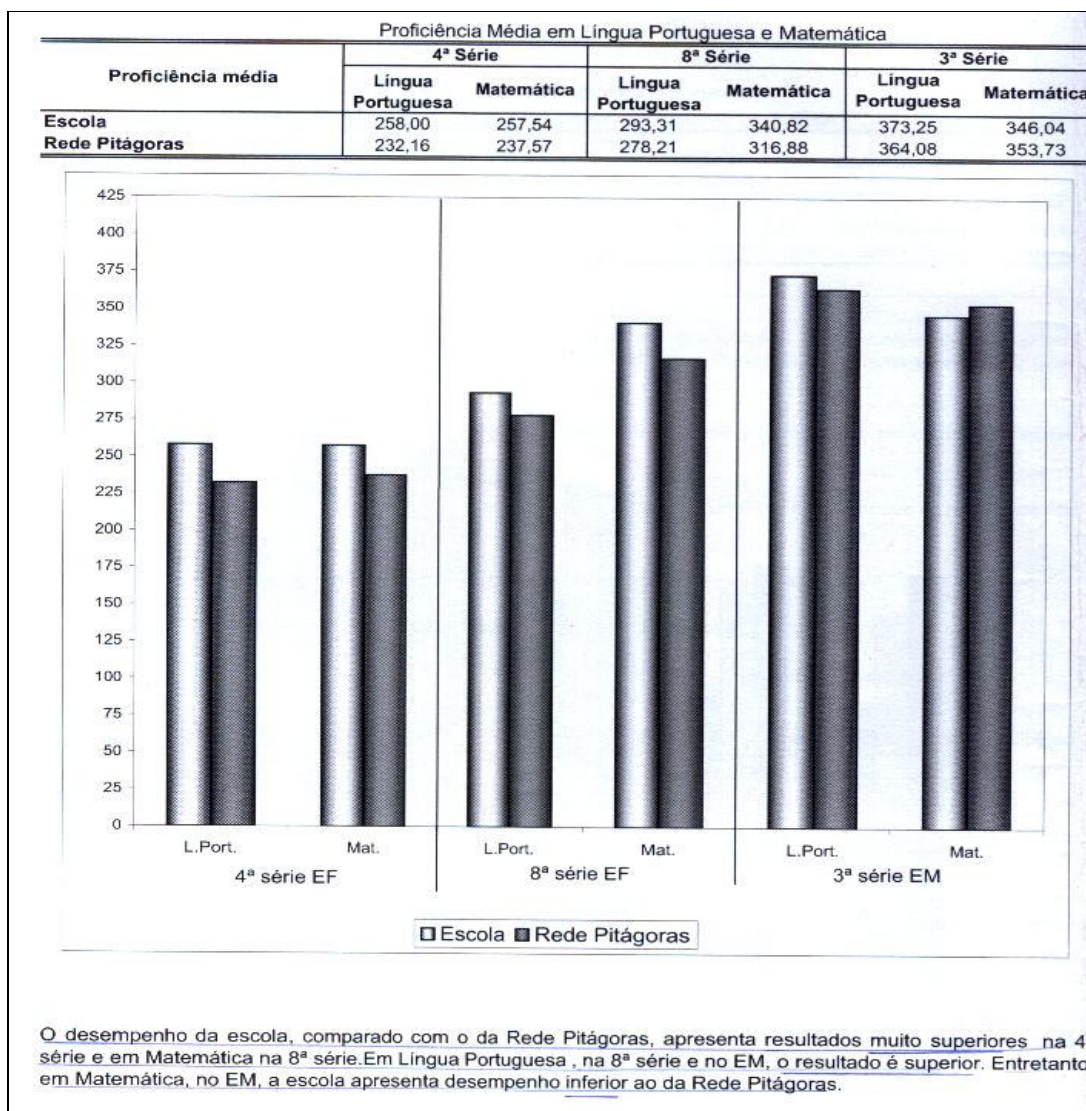
Anexo B. Gráfico Comparativo da proficiência Média da Rede Pitágoras, das Redes Particulares do Brasil, e da Rede Pública do Brasil.

Proficiência Média em Língua Portuguesa e Matemática						
Proficiência média	4ª Série		8ª Série		3ª Série	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Rede Pitágoras	232,16	237,57	278,21	316,88	364,08	353,73
Rede Particular do Brasil	209,15	221,81	282,05	301,10	309,60	338,56
Rede Pública do Brasil	159,87	170,82	228,68	235,38	253,19	264,75



Fonte: PITÁGORAS. Relatório de Resultados. In: **Programa de Avaliação Educacional**. Boletim da Escola – PAERP, Uberlândia/ MG. 2004, p.13.

Anexo C. Gráfico Comparativo da proficiência Média da Escola Unidade-Pitágoras Uberlândia com as outras Escolas da Rede Pitágoras.



Fonte: PITÁGORAS. Relatório de Resultados. In: **Programa de Avaliação Educacional**. Boletim da Escola – PAERP, Uberlândia/ MG.2004, p.14.

Anexo D. Caracterização e Composição da Fundação Pitágoras



FONTE: <<http://www.fundacaopitagoras.com.br/>>. Acesso em 16/06/2006.

Anexo E. Sistema de Gestão Integrado



SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO

O Sistema de Gestão Integrado (SGI) é um modelo gerencial que orquestra os esforços de todos os que trabalham ou estudam num sistema público de ensino, visando ao alto desempenho dos alunos. O SGI integra o trabalho da Secretaria Municipal de Educação (SME) com o de cada escola da rede, o de cada escola com suas diversas classes, e o da classe com a aprendizagem de cada aluno. Os pais são envolvidos, aprendendo a dar, em casa, a contribuição que faz a diferença na aprendizagem dos filhos. Na essência, todos esses sistemas (SME - escola - classe - aprendizagem individual) têm de estar alinhados, afinados, falando a mesma língua. O SGI é o idioma comum. O alinhamento começa com a SME definindo sua finalidade; traduzindo essa finalidade em metas a serem desdobradas por todos, da própria SME ao aluno; e indicando medidas para todas as metas, que são usadas para monitorar o progresso. Finalmente, a SME define suas principais estratégias, ou linhas de ação. Cada escola, em seguida, desdobra essas direções da SME, usando localmente as estratégias para atingir cada uma das metas. Para isso, colocam times de meta em campo, promovem o melhoramento contínuo dos processos, etc., sempre focando o apoio ao professor na sala de aula. Cada classe, por sua vez, desdobra as direções estratégicas da escola, definindo missão, metas e planos de ação da classe. Os alunos, finalmente, têm missão e metas pessoais contribuindo com as da classe, monitoram o seu progresso individual, têm planos de ação pessoais, etc. - assumindo para valer a gestão de sua aprendizagem.

metas e planos de ação da classe. Os alunos, finalmente, têm missão e metas pessoais contribuindo com as da classe, monitoram o seu progresso individual, têm planos de ação pessoais, etc. - assumindo para valer a gestão de sua aprendizagem.