



COLABORAÇÃO 360 GRAUS NA EDUCAÇÃO

Modelos de política educacional baseados em governança colaborativa como o proposto no artigo vêm se mostrando mais efetivos do que aqueles calcados apenas em incentivos para desempenho individual.

Fernando Luiz Abrucio – Professor da FGV EAESP.

E-mail: fernando.abrucio@fgv.br

Catarina Ianni Segatto – Analista de informações do Cetic.br e professora da Universidade Federal do ABC.

E-mail: catarina.segatto@gmail.com

Fernanda Castro Marques – Doutoranda em Administração Pública e Governo pela FGV EAESP e coordenadora do Movimento Colabora Educação.

E-mail: fernandacmar@gmail.com

Resumo

Objetivo: mostrar como a governança colaborativa é um instrumento estratégico para melhorar a efetividade da política educacional brasileira.

Estado da arte: a literatura internacional migrou de análises que buscavam entender o desempenho dos sistemas educacionais por meio de incentivos individuais para estudos que procuram compreender como as instituições e organizações induzem e motivam os atores nessa política. No caso brasileiro, essa empreitada conceitual ainda é incipiente.

Originalidade: três elementos tornam original a perspectiva do artigo. Em primeiro lugar, propõe-se uma análise do processo educacional, não pelo desempenho de uma variável discreta, mas por meio de uma interpretação sistêmica do funcionamento e desempenho do sistema educacional brasileiro. Segundo, busca-se captar o efeito do modelo colaborativo por intermédio de uma comparação entre um caso de sucesso e um de fracasso de política educacional no Brasil. Por fim, sugere-se a compreensão da colaboração de uma forma mais ampla haja vista um modelo de colaboração 360 graus.

Impactos: baseada em mudanças institucionais e de valores sobre a engrenagem educacional, a colaboração 360 graus traz um novo modelo que pode ser disseminado para gestores educacionais, atores escolares e organizações da sociedade civil que trabalham com o tema.

Palavras-chave: governança colaborativa, política educacional, federalismo, Sistema Nacional de Educação, gestão de redes de ensino, gestão escolar.

Quais fatores produzem a melhoria dos sistemas educacionais? Se inicialmente se imaginava que a resposta estaria em variáveis socioeconômicas, e não no modo de funcionamento das organizações de ensino, essa visão sofreu uma reviravolta nos anos 1980. Descobriu-se então que havia sim um efeito escola significativo sobre os estudantes¹, de modo que seria possível criar incentivos institucionais e organizacionais capazes de impulsionar a melhoria das políticas educacionais.

Tomando como base as novas evidências, diversos sistemas educacionais começaram a fazer reformas e transformações nos sistemas de ensino. A linha conceitual hegemônica foi uma combinação de uma visão microeconômica individualista do comportamento humano com a proposição do *new public management* (NPM) fundamentada na gestão por resultados². Daí surgiram várias propostas de uso da combinação da avaliação com incentivos à melhoria da *performance* dos profissionais da educação, mesmo na experiência brasileira.

Depois de quase três décadas de reformismo norteado por essa concepção, a experiência internacional, baseada tanto em análises dessas medidas quanto em experiências bem-sucedidas que seguiam um paradigma menos individualista e competitivo, começou a apontar outro rumo, em prol de uma governança mais colaborativa. Esse modelo geraria uma alteração da motivação e dos valores (*mindset*) dos principais atores educacionais, desde o nível geral da formulação até a implementação da política³.

O entendimento desse modelo de governança colaborativa e de seu impacto na política educacional consiste no objetivo geral do presente artigo. Além da construção conceitual, o argumento central é desenvolvido para compreender a especificidade do caso brasileiro e as formas para mudar e aprimorar seu modelo de política educacional.

Além desta introdução, o artigo está dividido da seguinte maneira. Na próxima seção, é feito um balanço sintético do debate internacional, destacando-se como a abordagem sistêmica e colaborativa vem ganhando força. Em seguida, apresenta-se uma breve contextualização da trajetória recente da educação no país para então se analisar como o caso brasileiro pode se beneficiar do debate sobre a governança colaborativa. Ao final, propõe-se uma agenda de reformas e transformações que levem à construção de uma governança colaborativa 360 graus⁴, começando pela ideia de Sistema Nacional de Educação e espraiando sua lógica para o conjunto da engrenagem educacional.

O ESTADO DA ARTE NO PLANO INTERNACIONAL

Entre o fim da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, os achados das pesquisas acerca de desempenho educacional revelaram que a escola poderia ter efeito significativo sobre o aprendizado dos alunos. A partir daí, surgiu uma linha de investigação sobre a chamada eficácia escolar, que foi muito forte por três décadas⁵. Essa mudança nos estudos teve desdobramentos práticos, impulsionando reformas e grandes transformações na organização das políticas educacionais em vários países do mundo.

A mudança mais significativa foi a adoção de um modelo de gestão por resultados. O primeiro passo nesse sentido foi a expansão dos exames em larga escala de proficiência dos estudantes, modelo que se expandiu na década de 1990 para vários países. Com a mensuração do desempenho educacional dos alunos, estabeleciam-se metas e indicadores que seriam cobrados das escolas e dos governos, que por sua vez criariam incentivos para que os atores escolares melhorassem sua *performance*. Tal modelo foi intitulado de *output-focused policies* ou de *school accountability*⁶.

As reformas educacionais orientaram esse modelo por mais de 20 anos. Muitos foram os avanços obtidos nesse caminho, sendo o mais importante o conhecimento mais preciso do desempenho dos estudantes e sua divulgação à sociedade, tornando a política educacional mais *accountable*. Esse paradigma ganhou dimensão global com a criação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), em 2000. Trata-se da mais importante avaliação internacional na área, que levou a educação ao topo do debate público e gerou reformas em várias nações⁷.

Na metade da década de 2000, o modelo de gestão pública por resultados começou a ser criticado com maior ênfase. Foram apreciações parecidas com as que sofreu a NPM no campo da administração pública⁸. Entre elas, destaca-se a excessiva preocupação com as metas e indicadores, sem a garantia das condições organizacionais para alcançar os resultados esperados. Muitas vezes, os meios ganhavam o lugar das finalidades educacionais, gerando fenômenos como o *gaming*, quando gestores ou professores criam artifícios para melhorar artificialmente o desempenho dos estudantes⁹ e, assim, receber benefícios (geralmente bônus) pelos resultados alcançados.

Tal qual a NPM, a lógica de gestão por resultados em políticas educacionais foi em vários momentos marcada mais pelo incentivo ao individualismo e à mera competição do que pela compreensão dos me-

canismos e das motivações que geram organizações escolares mais efetivas. Sem os insumos adequados e investimento em qualidade dos professores, das escolas e dos sistemas de ensino, a cobrança por resultados torna-se despropositada.

Os estudos mais recentes não negam a importância da gestão por resultados em educação, mas propõem um novo balanceamento entre a lógica dos insumos e o foco nos resultados¹⁰. Vale ressaltar que vários casos nacionais que tiveram desempenho destacado no Pisa já adotam há mais de duas décadas uma estratégia mais centrada nos mecanismos e modelos organizacionais. Exemplo disso incluem as experiências da Finlândia, de algumas das províncias do Canadá, de Portugal e de Singapura, nas quais há formas de cooperação entre escolas e entre profissionais, gerando um modelo mais sistêmico e baseado na construção de capacidade e de instrumentos amplos de motivação.

Cinco elementos norteiam a mudança de modelo. O primeiro é uma visão sistêmica da educação: não há um elemento único que explique seu funcionamento e resultados, pois estes vêm da articulação estratégica das partes.

O segundo é que a qualidade não pode ser mensurada apenas pelos resultados médios dos estudantes em avaliações padronizadas, havendo a necessidade de se medir também a equidade de condições e desempenho, bem como a sustentabilidade dos modelos organizacionais, isto é, se os atores se motivam e aprendem nos seus contextos institucionais¹¹.

O terceiro elemento é a ênfase na melhoria dos insumos, investindo-se continuamente na qualidade dos profissionais e dos métodos, em vez de nortear a gestão somente por incentivos competitivos¹². Além da mudança de perspectiva em relação aos meios, outro ponto, o quarto aqui destacado, é a alteração em termos de finalidade educacional. Ela tem sido repensada haja vista a ideia de *deep learning*¹³, que poderia ser resumida como uma aprendizagem profunda, que inclui não apenas os conhecimentos disciplinares, mas também habilidades, competências e valores para a construção da autonomia individual e do senso de comunidade – duas capacidades centrais que devem ser formadas nos alunos. Essa nova percepção pedagógica já vem sendo incluída, gradativamente, nas avaliações do Pisa.

Como quinto elemento e corolário dessas transformações, está o conceito de governança colaborativa, que supõe a construção de um modelo cooperativo desde o nível das redes de ensino até o âmbito escolar¹⁴. Esse aspecto é central por duas razões. Em primeiro lugar, reelabora todas as demais mudanças em prol de uma perspectiva sistêmica, organizada pela construção coletiva do processo educacional. Além disso, essa perspectiva contrapõe-se ao modelo mais geral do reformismo anterior, baseado na NPM, estando mais próximo das teorias de *governance*, produzidas pela literatura do campo da administração pública¹⁵.

Vale ressaltar que a perspectiva da governança presente no debate da administração pública não é simplesmente o oposto da NPM, havendo também continuidades e aperfeiçoamentos¹⁶. Os casos internacionais que têm usado modelos colaborativos vêm alcançando resultados muito bons em testes internacionais. Isso comprova que não há contradição (muito pelo contrário) entre a busca por resultados e a maior ênfase no aperfeiçoamento dos meios organizacionais.

Definido o quadro internacional, cabe indagar sobre como essa discussão conceitual e sua aplicação prática aparecem no caso brasileiro. De fato, essa agenda tem muito a avançar no Brasil, porém também há experiências e propostas com características de governança colaborativa que podem aprimorar o modelo educacional no país.

TRANSFORMAÇÕES RECENTES NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

A educação brasileira passou por imensas modificações com a Constituição Federal de 1988. A redemocratização alçou o tema a um lugar que nunca tivera desde a independência, e diversas reformas foram feitas por 30 anos, colocando o sistema de ensino, de sua base ao topo, numa situação melhor do que no passado. O sistema educacional brasileiro vinha até então de uma tradição elitista e dualista, priorizando o acesso aos mais ricos e mais instruídos, em detrimento dos mais pobres e menos escolarizados. Além disso, desde sua primeira legislação educacional (1827), priorizou-se o ensino superior à educação básica¹⁷.

Ainda, o modelo pedagógico era apoiado em uma visão conteudista que privilegiava a *decoreba* de um extenso conhecimento com poucas vinculações práticas ou reflexivas, o que levava a altíssimas taxas de reprovação e evasão¹⁸. A gestão das escolas e das redes de ensino era autoritária e centralizadora, na medida em que o ambiente escolar não era, em geral, um espaço de debate e experimentação – duas coisas fundamentais para o aprendizado profundo.

Além disso, a carreira docente e de outros postos educacionais não teve o devido investimento nem relevância ao longo da história brasileira. Sobre esse assunto, a literatura internacional é categórica: não se pode melhorar o ensino sem que os(as) professores(as) estejam no centro da política educacional¹⁹.

Os problemas da trajetória educacional brasileira estavam presentes não só nas falhas em cada um de

seus elementos, como também, e de maneira decisiva, em sua governança mais geral. A política educacional foi construída de forma fragmentada, com uma oferta descentralizada e desigual pelo país, com um projeto educacional inacabado mesmo nos casos mais bem-sucedidos, além de uma coordenação federativa frágil por parte da União.

Com a Constituição de 1988, o ensino tornou-se obrigatório para as crianças de 7 a 14 anos – intervalo que depois mudou para de 4 a 17 anos –, norma cujo cumprimento foi garantido por mudanças financeiras e de gestão. Nessa linha, contribuiu muito o aumento das despesas educacionais: em 1980, o país gastava 1% do produto interno bruto (PIB) com a política educacional, ao passo que em 2014 essa despesa passou a alcançar 6% do PIB.

Tais despesas cresceram de forma eficiente, especialmente com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cujos recursos seguem uma fórmula que busca atender às redes com mais matrículas, os governos locais com menos recursos e a distribuição para garantir o acesso dos estudantes a da pré-escola ao ensino médio. Foi por meio desses instrumentos que o país chegou a ter 97% dos(as) alunos(as) frequentando o ensino fundamental, que multiplicou em 30 anos a porcentagem de concluintes do ensino médio (de menos de 20% em 1990 a 64% em 2018) e que mais do que dobrou, nos últimos 20 anos, a população que chega à universidade.

Toda essa ampliação do ensino foi possibilitada por uma governança que combinou descentralização, com ênfase na municipalização, e mecanismos de coordenação federal, especialmente por meio de normas e avaliações nacionais, indução financeira e apoio aos governos subnacionais²⁰.

Um dos elementos centrais dessa transformação foi a adoção de instrumentos de gestão por resultados, com maior ênfase na criação de avaliações nacionais e estaduais, bem como indicadores de desempenho estudantil, sendo o mais importante o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Por meio dele, tem sido possível fazer uma radiografia da evolução da *performance* das redes de ensino e, por tabela, de seus alunos. Ao contrário do que se propaga no senso comum, houve avanços importantes no ensino fundamental, tanto na proficiência de português como de matemática, e evolução menor no ensino médio²¹. Em parte, esse desenvolvimento deu-se porque o ponto de partida brasileiro era muito ruim, mas não se pode esquecer que o incremento ocorreu ao mesmo tempo que a população escolar crescia e incorporava os alunos mais pobres e cujos pais/mães tinham baixíssima escolaridade.

Ainda há muitos problemas na política educacional brasileira em vários planos. De maneira particular, é preciso melhorar a qualidade do capital humano e a gestão das carreiras em educação, para docentes, lideranças escolares e profissionais que trabalham nas secretarias. Igualmente essencial é priorizar mudanças pedagógicas, como o fortalecimento das políticas de primeira infância, a implementação do novo ensino médio, políticas de formação e desenvolvimento docente e a disseminação de programas bem-sucedidos de alfabetização, tendo uma visão sistêmica e articuladora dos ciclos de ensino.

Todavia, o ponto principal está na governança e na gestão do sistema educacional. Isso passa, primeiramente, pela melhor combinação entre políticas de gestão por resultados com modelos centrados nos insumos e na colaboração. Em relação a esse aspecto, os estudos sobre as reformas educacionais nos estados brasileiros revelam duas coisas. De um lado, os equívocos dos modelos gerencialistas puros – só norteados por competição – e pautados por padrões uniformes. Do outro, há maior sucesso nos casos baseados em governança sistêmica e colaborativa²².

Em poucas palavras, é uma visão sistêmica que tem orientado as reformas educacionais mais bem-sucedidas no Brasil. Apesar dos problemas do federalismo educacional brasileiro, especialmente no que se refere à criação de mecanismos de colaboração entre os entes federativos²³, há experiências inovadoras de cooperação entre municípios, como os arranjos de desenvolvimento da educação²⁴. Destacamos, sobretudo, o caso cearense de colaboração entre o governo estadual e os municípios, que hoje inspira processos de mudança em mais 14 estados brasileiros.

A seção seguinte visa comparar de forma sucinta, como casos espelho, duas situações de maior colaboração ou ausência desta, para evidenciar como esse processo é central para melhorar a gestão educacional brasileira.

ENSINAMENTOS DA COLABORAÇÃO E A DESCOORDENAÇÃO FEDERATIVA

Uma das formas de melhor compreender o efeito de uma variável é a comparação de respostas distintas a uma situação similar, como casos espelho. Coteja-se aqui a experiência cearense de reforma educacional com a ausência recente do Ministério da Educação como articulador das políticas de enfrentamento aos efeitos da Covid-19 em todo o sistema de ensino.

O caso do Ceará refere-se à criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), instituído em 2007, uma ação articulada e colaborativa entre o governo estadual e os municípios. Um diagnóstico encomendado pela Assembleia Legislativa revelou um grande fracasso escolar: apenas 15% dos estudantes cearenses liam e compreendiam bem os textos. Era uma tragédia educacional, mas a ela se contrapunha uma experiência muito bem-sucedida no plano local: o município de Sobral havia começado uma transformação, no fim da década de 1990, que já mostrava qualidades e que depois tornou sua rede de ensino uma das líderes nas avaliações educacionais do país²⁵.

A ideia, então, era aproveitar várias das ideias desenvolvidas em Sobral vinculadas a uma combinação de aperfeiçoamento da política de gestão dos profissionais das escolas, produção de material pedagógico e avaliação dos estudantes, gerando acompanhamento contínuo do desempenho na alfabetização ancorado em condições organizacionais sólidas. O aprendizado com essa metodologia era possível, porém a replicação não poderia ser completa, pois se tratava de uma situação mais ampla e complexa: a criação de uma política estadual para o conjunto dos 184 municípios cearenses.

Para resolver essa questão, o Paic estruturou-se em uma governança colaborativa, adotando cinco elementos basilares. O primeiro é a adoção de uma visão sistêmica, considerando o conjunto dos alunos do Ceará e trocando o olhar de aspectos atomizados do processo educacional por uma diretriz de articulação entre eles.

O segundo está na construção de uma governança na qual os municípios e o governo estadual participam em pé de igualdade, ao que se soma a inclusão de outros atores sociais²⁶. Pensando nesse modelo mais colaborativo e inclusivo, montou-se o terceiro elemento, uma engenharia institucional de descentralização coordenada e apoiada pelo governo estadual²⁷. Parte-se do suposto de que os municípios têm maior capacidade de criar soluções locais adequadas, mas, como a maioria deles tem fragilidades em termos de capacidades estatais, cabe à secretaria estadual apoiar constantemente a implementação da política educacional.

A forma de construir essa coordenação colaborativa foi pela combinação de incentivos competitivos com mecanismos cooperativos de gestão²⁸. Seguindo a lógica desse quarto elemento, o governo cearense modificou a distribuição do principal tributo estadual, o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), repassando uma cota-parte maior aos municípios que tivessem melhor resultado nas avaliações educacionais, ao mesmo tempo que criou o Prêmio Nota 10, que distribuía recursos às escolas com melhor desempenho, contanto que estas ajudassem as que tinham tido pior *performance*²⁹. Essa dinâmica realça claramente que a governança colaborativa não é contra a gestão por resultados, mas a subordina a um formato organizacional que consegue motivar melhor os atores educacionais.

Finalizando o modelo, está uma visão de aprendizado permanente com a gestão da política educacional. Do ponto de vista dos resultados do Paic, o Ceará conseguiu melhorar o desempenho e a equidade dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental³⁰. A lógica sistêmica e colaborativa de atuação do governo estadual em parceria com os municípios levou esse modelo para outras etapas, como a primeira infância, o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio.

Em contraposição à experiência colaborativa do Ceará, o governo federal brasileiro optou por um modelo descoordenado de política educacional em meio à pandemia da Covid-19. Em vez de aumentar a colaboração com as redes subnacionais de ensino e dialogar com elas para construir ações conjuntas, o Ministério da Educação preferiu desresponsabilizar-se e deixar as soluções integralmente nas mãos dos estados e municípios.

Num país marcado pela desigualdade territorial, com um conjunto enorme de municípios com baixas capacidades estatais e com a maioria das escolas sem condições básicas de funcionamento – um terço dos estabelecimentos públicos não tem, simplesmente, banheiro para os estudantes –, é fundamental que o governo federal atue para reduzir essas disparidades e em conjunto com os governos subnacionais. Basta lembrar que cinco milhões de estudantes não tiveram acesso ao ensino remoto e ficaram sem um processo formal de ensino por quase dois anos, algo que prejudicou as famílias mais vulneráveis do país.

No período da pandemia, o Ministério da Educação optou por uma lógica de confronto federativo e de pouca articulação, como o Governo Bolsonaro já havia feito na política sanitária³¹. Entretanto, no caso da saúde, havia o Sistema Único de Saúde (SUS), uma combinação de maior cooperação entre estados e municípios baseada em fóruns de negociação intergovernamental, com uma cultura organizacional mais sistêmica que perpassa o conjunto dos serviços no território nacional.

Sem uma articulação institucional na forma de sistema, como o SUS, será muito difícil reduzir as desigualdades territoriais na educação brasileira, assim como bem mais complexo disseminar experiências colaborativas como as do Ceará. A comparação entre os dois casos realça os melhores resultados cearenses, mas também revela que a dimensão nacional da questão precisa de uma transformação institucional mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o artigo mostrou como a governança colaborativa tem se tornado tendência dominante no debate internacional, mudando o paradigma da gestão das políticas educacionais. Embora não seja um modelo com grande difusão no caso brasileiro, a experiência colaborativa cearense revela o potencial dessa perspectiva na melhoria do ensino de um país tão desigual como o Brasil, porém há dois desafios centrais para se disseminar esse ideário.

O primeiro é a necessidade de se criar um Sistema Nacional de Educação capaz de articular formalmente os três níveis de governo, criando espaços de diálogo, negociação e ação conjunta entre eles. A União é um ente essencial para melhorar a política educacional no país e reduzir a desigualdade territorial, mas sua ação só será legítima e efetiva se houver fóruns federativos capazes de estabelecer acordos entre o governo federal e os subnacionais, podendo ainda incluir atores sociais nessa governança colaborativa. A ausência de um sistema como esse foi decisiva para a enorme tragédia das escolas públicas brasileira durante dois anos de pandemia, gerando um passivo que vai demorar anos para ser superado.

Somado a essa mudança institucional, é preciso criar uma engrenagem colaborativa que vai da escola pública ao território. É a perspectiva da governança colaborativa 360 graus, que teria sete formas de se realizar:

- No interior das escolas, num trabalho coletivo entre os seus profissionais e deles com os estudantes;
- Entre unidades escolares, com aprendizado mútuo entre elas;
- Entre as escolas e a comunidade mais próxima, especialmente as famílias, engajando-as no processo educativo;
- Na criação de parcerias com a sociedade civil, como universidades e organizações da sociedade civil;
- Na maior conexão entre as secretarias e as escolas, para não prevalecer nem a centralização tecnocrática nem a descentralização fragmentadora;
- No aumento da intersectorialidade, pois a educação depende da ação conjunta com políticas de assistência, saúde, esportes, cultura e segurança pública;
- Pela maior articulação entre os entes federativos, gerando o regime de colaboração pedido pela Constituição de 1988, capaz de reduzir desigualdades e aumentar o aprendizado de como fazer as melhores políticas educacionais.

NOTAS

1. Brooke, N., & Soares, J. F. (Eds.). (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 552 pp.
2. Abrucio, F. L., & Segatto, C. I. (2021). *Desafios da profissão docente: experiência internacional e o caso brasileiro*. São Paulo: Moderna, 192 pp.
3. Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: the right drivers in action for schools, districts, and systems*. Quebec: Corwin.
4. Abrucio, F. L., & Viegas, R. (2022). *Capacidades estatais das secretarias municipais de Educação: diagnóstico e reformas*. Rio de Janeiro: FGV-Ceipe, 26 pp.
5. Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivos de seus alunos. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio em Educación*, 2(2), 83-104.
6. Abrucio & Segatto (2021).
7. Lingard, B. (2016). Pisa: fundamentações para participar e acolhimento político. *Educação e Sociedade*, 37(136), 609-627. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166670>
8. Pollitt, C., Bouchakert, G. (2000). *Public management reform: a comparative analysis*. Oxford: Oxford University Press.
9. Brickley, J., Smith, C., & Zimmerman, J. (2004). *Managerial economics and organizational architecture*. Boston: McGraw Hill.
10. Carter, P. L., & Welner, K. G. (2013). *Closing the opportunity gap: what America must do to give every child and even chance*. Nova York: Oxford University Press.
11. Mehta, J. (2013). *The allure of order: high hopes, dashed expectations, and the troubled quest to remake American schooling*. Oxford: Oxford University Press.
12. Abrucio & Segatto (2021).
13. Metha, J., & Fine, S. (2019). *In search of deep learning: the quest to remake the American high school*. Cambridge: Harvard University Press, 464 pp.
14. Fullan & Quinn (2015), Abrucio & Viegas (2022).
15. Agranoff, R., & McGuire, M. (2003). *Collaborative public management: new strategies for local governments*. Washington, D.C.: Georgetown University Press; Pierre, J., & Peters, B. G. (2010). *Governance, politics and the state*. Houndmills: MacMillan Press.
16. Abrucio, F. (2007). Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. *Revista de Administração Pública*, 41, 67-86. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700005>; Calvalcante, P. (2017). *Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao pós-NPM*. Brasília / Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Texto para discussão n. 2319; Pereira, B. A. D., & Ckagnazaroff, I. B. (2021). Contribuições para a consolidação da New Public Governance: identificação das dimensões para sua análise. *Cadernos EBAPE.BR*, 19(1), 111-122. <https://doi.org/10.1590/1679-395120200104>
17. Abrucio, F. L. (2010) A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In R. Portela & W. Santana (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco.
18. Ribeiro, S. C., & Klein, R. (1995). A pedagogia da repetência ao longo das décadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 3(6), 55-61.
19. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>; Hattie, J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Nova York: Routledge; Hanushek, E. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30, 466-479. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>

- 20.** Abrucio, F. L., & Segatto, C. I. (2017). A construção do Sistema Nacional de Educação: avanços e limites de um projeto inacabado. In L. C. Lima, & M. I. A. Rodrigues (Org.). *Campo de públicas em ação: coletânea em teoria e gestão de políticas públicas* (p. 214-229). Rio Grande do Sul: UFRGS Editora, v. 1.
- 21.** Brasil. Todos Pela Educação (2018). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Recuperado de <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2018-disponivel-download/>
- 22.** Segatto, C. I., & Abrucio, F. L. (2017). A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. *Revista do Serviço Público*, 68(1), 85-106. <https://doi.org/10.21874/rsp.v68i1.762>; Segatto, C. I.; & Abrucio, F. L. (2018). Os múltiplos papéis dos governos estaduais na política educacional brasileira: os casos do Ceará, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Pará. *Revista de Administração Pública*, 52(6), 1179-1193. <https://doi.org/10.1590/0034-761220170047>; Nogueira Filho, O. (2022). *Pontos fora da curva: porque algumas reformas educacionais são mais efetivas do que outras e o que isso significa para o futuro da educação básica brasileira*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- 23.** Abrucio (2010); Cury, C. R. J. (2008). Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*, 19(105), 1187-1209.
- 24.** Abrucio, F. L., & Weber, M. (2017). *Cooperação intermunicipal: experiências de arranjos de desenvolvimento da educação no Brasil*. Curitiba: Instituto Positivo, v. 1, 269 pp; Marques, F. C., & Abrucio, F. L. (2020). As raízes da cooperação: razões que explicam a criação dos ADEs na voz dos atores. *Revista Colaboração*, 3(6), 15-17.
- 25.** Rocha, R. H., Menezes-Filho, N., & Komatsu, B. K. (2018). Avaliando o impacto das políticas educacionais em Sobral. *Economia Aplicada*, 22(4), 5-30. <https://doi.org/10.11606/1980-5330/ea110189>
- 26.** Abrucio, F. L., Segatto, C. I., & Pereira, M. C. (2017). *Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo*. São Paulo.
- 27.** Nogueira Filho (2022).
- 28.** Abrucio, Segatto & Pereira (2017).
- 29.** Calderón, A. I., Raquel, B. M. G., & Cabral, E. S. (2015). O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(87), 517-540. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100021>
- 30.** Kasmirski, P., Gusmão, J., Ribeiro, V. (2017). O Paic e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses. *Estudos em Avaliação Educacional*, 28(69), 848-872. <https://doi.org/10.18222/ea.v0ix.3761>
- 31.** Abrucio, F. L., Grin, E. J., Franzese, C., Segatto, C. I., & Couto, C. G. (2020). Combate à Covid-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. *Revista de Administração Pública*, 54(4), 663-677. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200354>