

Revista
PRAIAVERMELHA

Estudos de Política e Teoria Social

v. 25 n. 2

Julho/Dezembro 2015

Rio de Janeiro

ISSN 1414-9184

Revista Praia Vermelha	Rio de Janeiro	v. 25	n. 2	p. 299-484	Jul/Dez 2015
------------------------	----------------	-------	------	------------	--------------

Política da gestão por resultados na educação cearense (1995 - 2014)

*Virna do Carmo Camarão, Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
& Francisco Carlos Araújo Albuquerque*

RESUMO

Resultado de pesquisa sobre a implantação da política de Gestão por Resultados (GPR) na Educação Básica cearense e tem por objetivo refletir acerca das tendências gerencialistas e suas implicações nos sistemas de ensino, mediante mecanismos de responsabilização (accountability), a citar o sistema de avaliação, as recompensas e sanções, bem como a consolidação destes com o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Esta é uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, que adota como procedimentos metodológicos o estudo bibliográfico e a análise documental. O estudo privilegia três macrorregiões – Fortaleza, Jaguaribe e Baturité e tem como recorte o interstício de 1995 a 2014, apontando questões sugestivas de problematização, como: 1) Gestão: modelo da gestão verticalizado, baseado no controle dos processos, tornando a direção e secretarias como protagonistas; 2) Responsabilização da escola, docentes e discentes pelos resultados; 3) Obliteração dos fatores socioeconômicos e culturais no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a qualidade do ensino se torna um elemento endógeno à escola.

PALAVRAS-CHAVE

Política Educacional.
Gestão por Resultado na Educação.
Responsabilização.

Recebido em 30/04/16.

Aprovado em 23/02/17.

Management by results policy in education of Ceará (1995 - 2014)

This work results from the research about the implementation of the management by results policy in basic education in the state of Ceará and aims to propose a reflection concerning managerial trends and their implications in education systems, through mechanisms of accountability, as for example the evaluation system, the rewards and sanctions, as well as the consolidation of these with the Literacy Program in the Right Age. This is a qualitative research that adopts the bibliographic study and the documentary analysis as methodological procedures. The study focuses on three macroregions - Fortaleza, Jaguaribe and Baturité and has as intersection the period between 1995 and 2014, pointing out suggestive issues of problematization, such as: 1) Management: vertical management model, based on process control, making the school principal and the school secretaries as protagonists; 2) Accountability of the school, teachers and students for results; 3) Obliteration of socioeconomic and cultural factors in the learning process. In this sense, the quality of teaching becomes an endogenous element to the school.

KEYWORDS Educational Policy. Management by results in education. Accountability.

Revista Praia Vermelha	Rio de Janeiro	v. 25	n. 2	p. 369-391	Jul/Dez 2015
------------------------	----------------	-------	------	------------	--------------

Introdução

A gestão passa a ter papel central na política educacional no Brasil e, no Ceará, notadamente quando procedidas as reformas educativas dos anos 1990. A adoção de mecanismos gerenciais, próprios do mundo corporativo no setor público, torna-se uma prática corrente, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento e afirmação do direito à Educação numa perspectiva universalista. Em nosso País, este movimento do burocrático ao gerencial (PEREIRA, 1997) vem acompanhado de uma elaboração ideológica democratizante e “autogestionária”. Com efeito,

São recorrentes os apelos para a eficiência e a eficácia do sistema educacional e, particularmente, da escola; as instituições públicas são exortadas a trilharem novos caminhos organizacionais, na linha da “auto-gestão”, e que se aproximem das congêneres do setor privado. Multiplicam-se as avaliações de desempenho escolar, medido pelo rendimento dos alunos em testes padronizados, professores são estimulados a participar de atividades que não se limitam à sala de aula, mas que se destinem à própria organização da escola como um todo. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2004, p.21).

Em termos históricos, estas ideias e reformulações, que têm como substrato o gerencialismo, afloraram no Brasil com o economista Bresser Pereira, no Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Na oportunidade, elaborou-se o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (1995), diretrizes básicas para as mudanças. O conflito entre a coisa pública e os interesses de corporação e a superação de comportamentos perdulários, como por exemplo, o patrimonialismo, só podem ocorrer mediante “novo modelo de gestão, incorporando as formas gerenciais” (PEREIRA, 1997, p.8).

Este artigo resulta de pesquisa realizada no Estado do Ceará sobre a consolidação da Gestão por Resultados na Educação Básica cearense, mediante mecanismos de responsabilização (*accountability*), a citar o sistema

de avaliação, as recompensas e sanções e o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC¹ (2007-).

O Estado do Ceará, como universo da pesquisa, justifica-se pela efetiva revisão na estrutura e funcionamento do sistema educacional, no âmbito da reforma administrativa de cunho gerencial, em consonância com a Reforma do Estado brasileiro que redefine a função, delimitação, o papel regulador, a capacidade administrativo-financeira e a capacidade política. Esta, portanto, é uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, que adota como procedimentos metodológicos o estudo bibliográfico das categorias responsabilização/*accountability*, análise documental. O recorte geográfico abrangeu as regiões do Maciço do Baturité (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 8²), Baixo Jaguaribe (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 10) e a capital, Fortaleza, por meio das Secretarias Estadual e Municipal de Educação – SEDUC/SME. A escolha destas macrorregiões se justifica pela diversidade socioeconômica, cultural e política, pela consolidação e interiorização dos grupos de pesquisas vinculados às instituições de Ensino

1 A criação deste programa emerge da ação do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, que realizou pesquisas, audiências públicas e seminários sobre o tema. No diagnóstico, a APRECE e a UNDIME/CE, com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram o programa que tem a cidade de Sobral como projeto-piloto. Em 2007, o Governador Cid Gomes assumiu o PAIC como política pública e propôs apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental, livros de literatura infantil para as salas de aula e materiais didáticos para professores e alunos. Em 2011, o Governo do Estado lançou o PAIC MAIS, visando estender as ações até o 5º ano nas escolas públicas dos 184 municípios cearenses. E, recentemente (2013), a presidente Dilma Rousseff apresentou a sociedade do *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa*, buscando atender o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (art.2º, meta II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico) (BRASIL, DECRETO Nº 6.094/2007).

2 Até 1995, a educação escolar no Ceará estava organizada em 14 delegacias regionais de Educação – DERE. No primeiro governo Tasso Jereissati (1995), as DEREs foram extintas e foram criadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE. Atualmente, são 20 macrorregiões/coordenadorias regionais que têm como atribuição, entre outras, fortalecer as ações compartilhadas entre Estado e municípios e a gestão efetiva das estratégias para funcionamento da rede pública e desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar que assegurem a modernização e melhoria dos serviços educacionais com foco no ensino-aprendizagem (CEARÁ/DECRETO Nº 30.282/2010).

Superior envolvidas na pesquisa (UNILAB/UECE) e por serem regiões onde a GPR e os mecanismos de responsabilização foram implementados. A escolha do período de 1995 a 2014 corresponde à consolidação do projeto político do grupo de jovens empresários que, organizados no Centro Industrial do Ceará – CIC, transplantaram suas ideias para a arena política por meio de projeto mudancista³ para os 20 anos seguintes.

Sendo assim, este ensaio se organiza em dois momentos. O primeiro cuida da Reforma do Estado e suas influências; em seguida, versa sobre a política de responsabilização e Gestão por Resultado na Educação Básica no Ceará e conclui desvelando a consolidação da GPR (1995-2014) mediante pacto colaborativo instituído pelo PAIC (2007-).

Reforma do estado e influências na educação

O fim do século passado assistiu progressiva mudança na maneira como o Estado organiza a política educacional em diversos países. Observou-se uma adequação das agências de formação humana à nova fase do capital, caracterizada pela reestruturação da produção e do trabalho e pela reforma no aparelho de Estado e suas instituições. É espelho dessas transformações uma valorização das práticas educacionais em direção aos modelos gerenciais, bem como a superestimação, via sistemas de avaliação, de uma pedagogia da competição.

O mundo assistiu à reformulação geral nos modelos do Estado intervencionista, do socialismo real ao Estado de Bem-Estar Social. Cada modelo buscou, de maneira diferenciada, a resolução dos antagonismos gerados pela organização do capitalismo (NETTO, 1993). Em ambos os casos, as tentativas não foram bem-sucedidas. No socialismo real, isso aconteceu principalmente graças à crise econômica e social, dado o modelo retrógrado de industrialização, atraso em áreas da ciência e dificuldades no modelo de acumulação. Quanto ao Estado de Bem-Estar, verificou-se a descontinuidade nas políticas sociais em virtude da crise fiscal, originada pela precariedade de recursos e a pressão do capital por outro tipo de acumulação.

3 O projeto elegeu Tasso Jereissati I (1987-1990), Ciro Gomes (1991-1994), Tasso Jereissati II (1995-1998), Tasso Jereissati III (1999-2002) e Lúcio Alcântara (2003-2006) e teve continuidade na gestão do Partido Socialista Brasileiro – PSB, com Cid Gomes (2007-2015).

No declínio do Estado social europeu, projeta-se um “pool” concomitante de acontecimentos que exprimem mudanças estruturais na sociedade: a “direitização” de governos, antes ocupados por políticos reformistas ou de tradição social-democrata, como na Inglaterra de Margareth Thatcher e John Major, e mesmo o fenômeno do “novo trabalhismo” inglês de Tony Blair, personificado na permanência dos mecanismos de política econômica neoconservadores, com a subsequente reformulação da ação estatal, então mais restrita e focalista, e a própria Alemanha de Helmut Kohl nos anos 1980, ou a atual, no governo de Ângela Merkel, que submete boa parte da Europa à lógica rentista do capital financeiro alemão. Mesmo os partidos social-democratas, em várias realidades, absorveram, nos últimos 30 anos, e diferenciadamente, o receituário neoliberal. Juntam-se a isso o esfacelamento dos movimentos sociais, particularmente dos sindicatos de trabalhadores industriais, e o aumento do desemprego e declínio da renda desses trabalhadores.

As vitórias do neoclassicismo, no campo econômico, e dos neoconservadores, no terreno político, consagraram a tese de que a crise mundial, desde 1973, foi obra das políticas keynesianas e dos compromissos fiscais do Welfare State. Desde então, essa ideia se transformou em senso comum e ponto de convergência das políticas econômicas do mundo capitalista, inclusive entre os socialdemocratas que acreditam que a crise atual possa ser solucionada pela: “[...] desregulação do mercado de trabalho, pela redução dos salários e dos direitos trabalhistas e pela desconstrução do Estado e do bem-estar social”. (FIORI, 1997, p.45-46). Mais do que uma questão de cidadania ou justiça social, o que se percebe é a substituição da “era dos direitos sociais” – hoje confundidos com privilégios e expressão do corporativismo – para a era de uma bruta regressão social mundializada (FORRESTER, 1997, p.34).

É nesse panorama que se expressa a tensão latente entre o universalismo e o argumento liberal, entre a sacralização dos direitos sociais e a legitimação de uma modalidade restritiva de concebê-los:

O que assume contornos de tensão é que a crise atual e as reestruturações que sob ela se processam põem como possibilidade a ampliação do direito social, através da universalização de programas e a multiplicação de políticas não-contributivas. Mas, ao reduzir os recursos públicos e privados disponíveis para o gasto social, exigem também opções, seleção de políticas e prioridade a alguns de seus beneficiários, o que teoricamente contradiz a tendência à universalização anteriormente afirmada. (DRAIBE, 1993, p.98).

Descentralização, privatização e processos de concentração dos programas públicos nas populações ou grupos mais carentes parecem ser os modos estruturais dos programas sociais preconizados pelo neoliberalismo ou, pelo menos, pelas novas maneiras de intervenção do Estado.

Segundo Draibe (1993), na América Latina, a “descentralização” é vista como um modo eficiente e eficaz de redução de gastos, pois aproxima as demandas da população dos órgãos da gestão; a focalização é uma das expressões mais visíveis desse modelo, restringindo sua direção a determinados programas e públicos-alvo, selecionados de acordo com critérios ligados ao maior pauperismo social, trazendo consigo a ideia do “Estado residual”, recobrado por Netto (1993), com a leitura de Milton Friedman; já a privatização é o deslocamento, para o setor privado, de ações e atividades antes executadas pelo setor público. Seus defensores argumentam que a privatização inibe os gastos irracionais, potencializando recursos e serviços das áreas em que atua, como a Saúde, a Previdência Social e a Educação.

No livro *O novo espírito do capitalismo*, chama atenção o novo contorno gerencial do mundo corporativo, no período pós-Estado social, que influenciou as demais organizações da sociedade:

Os dispositivos propostos pelos autores dos anos 90 para fazer face às questões identificadas formam um impressionante amontoado de inovações administrativas, que podemos tentar articular em torno de algumas ideias-chave: empresas-enxutas a trabalharem com uma multidão de participantes, uma organização do trabalho em equipe ou por projetos, orientada para a satisfação do cliente e uma mobilização geral dos trabalhadores graças a visões de seus líderes. (BOLTANSKI e CHIAPPELLO 2009, ps. 101-102).

Ball (2006), analisando a experiência inglesa, observa que as mudanças operadas no Estado e nas políticas públicas agora são pautadas pelo discurso da excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo.

O novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrado nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor” de todos empregados. Contra isso, é postulado que o sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle (é expressivamente denominado estrutura

livre-restrita), pela motivação das pessoas em produzir com “qualidade” e pelo esforço da busca de “excelência”. (BALL, 2006, p.24).

No âmbito da Educação, essa tendência é de globalizar-se com a adoção de políticas da gestão educacional fundamentadas no modelo de “Gestão por Resultados” – GPR e responsabilização (*accountability*)⁴. A reapropriação conceitual deste último, por um viés gerencialista, mantém seu eixo referencial, que é a “prestação de contas”. Para Freitas (2012), entretanto, o alicerce teórico da responsabilização funda-se em um tripé constituído pela Psicologia Behaviorista, Neurociência e Ciência da Informação, com o propósito de instituir uma “cultura de auditoria”, ou seja, “[...] sistemas de regulação na qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle do controle”. (TAUBMAN apud FREITAS, 2012, p. 4).

Nos sistemas educacionais, o efeito é análogo ao efeito cascata. O formato vertical faz com que as camadas acima exerçam controle sobre as demais. A escola é o estrato mais plano do edifício de ações regulatórias que age sobre ela. Nessa engenharia regulatória, são mecanismos constituintes da responsabilização: avaliações para estudantes, divulgação pública do desempenho da escola, recompensas (meritocracia) e sanções.

Os sistemas de avaliação externa⁵ são instrumentos medidores de re-

4 O termo responsabilização ou *accountability* tem sua origem na Ciência Política, para qual e, além de suas variâncias, é compreendida como “um atributo da democracia que implica o controle dos governantes pelos governados. O’Donnell (1998) propôs a diferenciação entre os mecanismos de *accountability* vertical, relativos às relações entre os cidadãos e seus representantes e que são, classicamente, as eleições, e aqueles de *accountability* horizontal, referentes às relações entre os poderes constituídos, consagrados pela literatura como os “checks and balances” ou freios e contrapesos institucionais, através dos quais um poder controla e fiscaliza os atos e as omissões do outro”. (ANASTASIA & MELO, 2002, p. 7).

5 “No caso do Brasil, a análise dos desenhos das avaliações em andamento leva a que se identifiquem três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar. Ao tempo em que se sucedem, essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino [...] (BONAMINO e SOUSA, 2012, p.375). A primeira geração objetivou fazer um mapeamento da característica de ensino que é ofertada, na análise da atuação dos educadores, por meio de publicação dos resultados dos testes. A segunda geração refere-se à entrega dos resultados dos testes nas escolas e a terceira diz respeito ao planejamento e implementação de políticas que utilizem os resultados desses testes e que possam trazer melhorias aos estudantes e ao fortalecimento do papel da escola nesse processo.

sultados que, quando divulgados, provocam a prática do ranqueamento, condicionando a escola a uma corrida para se beneficiar das recompensas e se livrar das sanções. A meritocracia, portanto, põe-se como forte mecanismo de responsabilização, uma vez que a melhoria da aprendizagem do aluno é compreendida como responsabilidade única da escola; torna-se dela o mérito pela melhoria dos seus resultados. De acordo com Freitas, essa tendência,

[...] está na base da proposta política liberal: *igualdade de oportunidades* e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. *Nada é dito sobre a igualdade de condições* no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (grifos nossos). (FREITAS, 2012, p.383).

Expresso de modo diverso, criar oportunidades pressupõe o investimento no mérito individual ou coletivo de uma dada instituição. A perspectiva é instituir um padrão de qualidade de desempenho na escola pública, de modo que os resultados deste trabalho transpareçam nos indicadores educacionais - estes últimos a funcionar como holofotes do sucesso ou fracasso escolar. A qualidade da aprendizagem do aluno é atrelada à gestão na figura do diretor como o regente a orquestrar todos os dispositivos de controle e monitoramento da prática docente. Os diretores de escola, portanto, se configuram como o segmento que melhor expressa os valores e práticas do novo gerencialismo. Com isso, tornam-se os agentes centrais para a transformação dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição pelos regimes empresariais-mercadológicos (BALL, 2006).

As raízes históricas destas políticas de responsabilização e Gestão por Resultado na Educação germinaram no início dos anos 1980, tanto na Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher, como nos Estados Unidos, ambos sob a crença de que a melhoria do sistema educacional é diretamente proporcional à da produtividade econômica, a já conhecida equação do capital humano.

A disputa entre as nações ricas por um lugar competitivo no mercado global tem levado os governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos seus sistemas de educação. Ao mesmo tempo,

o grande volume de recursos destinados à educação suscita questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação oferecida. Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. (BROOKE, 2006, p.378).

Outro fato motivador dessas políticas tem relação com os resultados de avaliações e estudos realizados pela Avaliação Internacional de Progresso Educacional – IAEP, o qual demonstrou, no decorrer dos anos de 1960 a 80, com origem num universo amostral de países, resultados baixos de proficiência em disciplinas como Ciências, Matemática e Língua. (BROOKE, 2006) Na Inglaterra do governo de Margaret Thatcher, nos anos 80, foram criados o Currículo Nacional Comum e o Sistema de Avaliação de Desempenho dos alunos. Este, com a divulgação pública das avaliações, ocasionou a prática de ranqueamento entre as escolas na corrida em busca do melhor resultado. A questão problematizada pelos educadores, críticos do novo modelo educacional, na época era: melhor nota significa melhor educação?

Nos EUA, os baixos índices de proficiência serviram de justificativa para a implementação, desde os anos 1980, de reformas educacionais⁶ alicerçadas nos pilares: privatista e gerencialista, capitaneadas pelos reformadores empresariais⁷, fundações e demais organismos privados, entusiastas de um sistema educacional dotado de uma racionalidade produtivista cujo produto final seria a escola eficaz.

Ravitch (2011) denuncia a mudança na natureza das escolas públicas com a adoção da testagem, a responsabilização e os mecanismos de premiação/punição como políticas educacionais. Este sistema da gestão parte

6 A modelagem para a reforma partiu das experiências do Distrito 2 de Nova York e do Distrito de San Diego. Vale ressaltar que esse processo atravessa os governos republicanos e democratas, uma vez que se construiu consenso entre os dois partidos sobre o projeto educacional. A escolha escolar e a responsabilização passaram a ser a chave da política para garantir a qualidade (RAVITCH, 2011. p.12).

7 A expressão “Reformadores empresariais”, que em inglês se traduz como Corporate Reformers, o autor toma de empréstimo à pesquisadora e historiadora estadunidense Diane Ravitch.

da asserção de que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e *marketing*, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho com recompensas e sanções apropriadas.

A testagem passou a ser o instrumento usado para aferir e, desde então, tomar decisões sobre a promoção para a próxima série, a graduação e admissões à universidade e para classificar as instituições escolares em escolas eficazes e/ou ineficazes, sendo seus professores premiados com bônus salariais ou punições mediante desempenho dos alunos nos testes. “O que quer que não pudesse ser mensurado não contava”. (RAVITCH, 2011, p 37).

No Brasil, tomaram fôlego nos anos 1990, mais precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995–2002), modelos de políticas públicas pautadas no ideário gerencial da Reforma do Estado (1995). Na história econômica do subcontinente, segundo alguns economistas, estão, desde os anos 1990, com peculiaridades entre as décadas, na fase do novo desenvolvimentismo, que se traduz em ações estatais mais restritas, mas ativas, tendo este o papel de promover poupança forçada e investir em certos setores estratégicos, com um setor privado com maiores recursos e capacidade. Bresser Pereira (2010, p.114) chega a afirmar que o novo desenvolvimentismo representa o estágio seguinte do Estado Social, portanto: “O aumento do custo dos serviços do Estado impôs a adoção da Reforma Gerencial. Essa imposição, porém, não era apenas fiscal, mas também política. [...]. Era necessário [então] proceder a Reforma Gerencial”.

A Reforma Gerencial, segundo Bresser Pereira, foi uma resposta para modificar as maneiras de administrar a oferta de serviços e apresenta como características:

- (1) Tornar os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos;
- (2) premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus;
- (3) realiza serviços que envolvem poder de Estado através de agências executivas e reguladoras; e o que mais importante
- (4) mantém o consumo coletivo e gratuito, mas transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de contrato de gestão. (PEREIRA, 2010, p. 115).

Sob o fluxo de tendências globalizantes, entretanto, dos anos 1990 e 1991, o País já inaugurou sua participação nos exames internacionais de avaliação educacional. No início do século XXI, ingressou no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, juntamente com os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. A educação formal, numa perspectiva global, entrou na agenda política internacional, provocando no mundo a implementação de políticas regulatórias, cujo viés liberal norteou a Gestão por Resultados.

Freitas (2012) qualificou como pedagogia neotecnicista a tendência fundada nesses três elementos - controle do processo, bônus e punição - constituintes do modelo da gestão educacional que predominou no Brasil. O prefixo “neo” funciona como atualização do que Saviani já denominava como “pedagogia tecnicista” nas reformas educacionais de 1968 (Lei 5.540) e 1971 (Lei 5.692), desde já influenciadas pela teoria do capital humano como racionalidade produtivista, hoje reconfigurada na Gestão por Resultados e na responsabilização.

O item seguinte cuida sucintamente, do trajeto contextual das políticas da gestão educacional implementadas no interstício de 1995 a 2014, com destaque para o elemento continuísta da abordagem gerencialista nos governos e programas.

A política de responsabilização e gestão por resultados na educação cearense

O foco na escola como organização revela-se, em toda potencialidade, no anúncio de prioridades do governo FHC, ao proclamar a escola como *locus* onde as coisas devem acontecer. Desde então, o sistema público passou a experimentar intensiva inflexão no sentido da descentralização do poder decisório das suas estruturas organizacionais.

Assim como do Governo Federal, a expectativa do Estadual era de que a estratégia da gestão, além de favorecer a redistribuição de poderes e compromisso nas distintas esferas administrativas com as políticas de governo, incrementasse a capacidade de realização do setor público estadual, ampliasse as possibilidades de fontes de recursos e desse ensejo à redução de custos operacionais. Ao eleger o município e a comunidade como instâncias a serem beneficiadas com a política, o “Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995/1998” deixava claro que a descentralização era utilizada, em particular, no tocante à política social. É quando iniciou a reforma do

sistema estadual de Educação, cuja marca residia na exortação da importância da Educação e da necessidade de aproximação da comunidade, com vistas a superar dificuldades.

Com a reeleição de Tasso Jereissati, em 1998, o documento “Consolidando o Novo Ceará. Plano de Desenvolvimento Sustentável – 1999/2002” (CEARÁ, 2000) novamente destacou o planejamento estratégico como mecanismo de definição de prioridades e evidenciou o Estado como elo coordenador de políticas educacionais, área postulada como necessária à modernização.

Em sintonia com orientações nacionais, o Ceará elegeu a escola como ponto de partida de ação pedagógica e identificou, em parceria com os municípios, o caminho para viabilizar o regime de colaboração entre União, Estado e municípios.

O programa de adesão à municipalização entre Governo do Estado e municípios do Ceará⁸ previa a colaboração dos diversos segmentos da sociedade civil e do Poder Público, bem como propostas de colaboração técnica e financeira entre Estado e municípios para organizar e estruturar os parques escolares. Como expressa o então secretário de Educação, Antenor Naspolini, com tal medida, o Ceará foi o precursor da política educacional nacional do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1996), que vincula um percentual *per capita* por aluno/ano do Ensino Fundamental, com forte indução ao deslocamento da responsabilidade educativa para os municípios.

Para Albuquerque (2005), se o primeiro mandato de Tasso Jereissati no governo do Estado (1987-1990) foi rotulado como uma espécie de laboratório das reformas neoliberais no Brasil, o segundo e terceiro (1995-2002) faziam parte de um mosaico maior em que as reformas se encontraram em via de sedimentação.

A Lei de Municipalização do Ensino Público do Ceará (nº 12.452/1995) prescreve a adoção do regime de colaboração entre o sistema estadual e os municípios e antecipa a trilha da *accountability* ao estabelecer entre as dire-

8 Em 1996, o Executivo aprovou a Lei n.º 12622/1996 (CEARÁ, 1997), do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento da Escola (FADE), que transforma as unidades escolares em unidades orçamentárias, determina autonomia financeira e institui os conselhos escolares. A Lei explicita a flexibilização da gestão, no sentido do autofinanciamento da escola e das parcerias com a esfera privada.

trizes citadas no capítulo II, inciso “III - a adoção de critérios e regras comuns à gestão de escolas estaduais e municipais, com vista à implantação de rede única de escolas públicas”. Entre as diretrizes operacionais anuncia no artigo 10, inciso “VI - a implantação de sistemas de avaliação de resultados da Municipalização, para identificar as necessidades de compensação financeira e cooperação técnica, aferir a aprendizagem de conteúdos dos alunos do ensino fundamental e definir mecanismos de responsabilização e prestação de contas”. Essa lei, portanto, sintetiza o que Almerindo Janela designou, posteriormente, como o tripé da *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização⁹.

O Governo Lúcio Alcântara (2003/2006), sintonizado com o “Movimento das Escolas Eficazes” e em busca de crescimento positivo de indicadores educacionais, encaminhou a Gestão Integrada da Escola – GIDE¹⁰, como instrumento de planejamento. Aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação/CEC, o documento passou a ser instrumento oficialmente reconhecido pela rede de ensino estadual do Ceará, em substituição aos projetos político-pedagógicos. Em junho de 2006, a GIDE recebeu a certificação do MEC, pela assinatura do Termo de Compromisso entre Secretaria de Educação Básica do Ceará – SEDUC e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Cabe registrar o fato de que o “Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE”, documento de sistematização pelo processo gerencial do plane-

9 A avaliação refere-se como desenvolvimento dos processos; a prestação de contas é o controle dos processos de forma a mostrar como foram executados, quais foram as entradas e saídas de recursos e/ou bens que contribuíram para o andamento dos processos, de modo a tornar públicos esses dados, obedecendo à Lei da Transparência Pública dos recursos e a responsabilização é a consequência de atos, pois, por meio da prestação de contas, tem uma pessoa e/ou setor responsável por arcar com os resultados obtidos nos processos, que se responsabiliza por todo e qualquer resultado deles. (AFONSO, 2009, p.15).

10 Nos governos anteriores (1995-2002) desenvolveu-se o processo de planejamento com foco na escola, que resultou na adoção do PPP e do PDE. A GIDE, com foco nos resultados, é a compilação de três instrumentos de planejamento solicitados à escola: PPP, PDE e Programa de Melhoria e Modernização da Educação Básica (PM-MEB). Em inteira sintonia com os dois últimos (PMMEB e PDE), a justificativa é racionalizar o trabalho da escola; no entanto, desde 2009, o instrumento sistematizador da proposta escolar é o Planejamento de Metas do Diretor – PLAMETAS. Este representa o compromisso inicial do diretor com a Escola e a SEDUC e deve ter como referência a agenda estratégica da Secretaria.

jamento estratégico, é parte das iniciativas do FUNDESCOLA. O foco de atenção do instrumental é na maneira de gerenciamento, tendo as lideranças da escola (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador, secretário) como alvo do processo. De igual modo, o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB), iniciativa concebida pela Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), financiada pela Fundação Sicupira e Governo do Estado do Ceará, também está voltado para o gerenciamento da qualidade total das organizações, concebendo a escola como prestadora de serviço que deve garantir a satisfação dos envolvidos no processo.

Adotada explicitamente pela administração Lúcio Alcântara, em 2003, a Gestão por Resultados só será mencionada na Mensagem à Assembleia Legislativa de 2006, já dando conta de seu “amadurecimento”. Segundo seus proponentes, a Gestão por Resultados teria como “pressuposto fundamental” a ideia de que “avanços econômicos e sociais são complementares”, eles “ou avançam juntos ou retrocedem juntos”. Assim, haveria um atrelamento entre um aspecto e outro, em que o comprometimento com o avanço social pressuporia a avaliação da política econômica.

Nessa linha, manteve-se a forte tendência descentralizadora das administrações anteriores, sob o argumento de que, nesse caso, “a construção dos resultados acontece nos municípios e nas comunidades, onde o raio de ação do Estado é limitado”. Do que se conclui que os instrumentos adequados para a área social serão os que se baseiam “na promoção de parcerias entre tais entes”. (HOLANDA; MAIA, 2006, p. 12-13).

Cid Ferreira Gomes tornou-se governador em 2007, não representando um rompimento político com o líder do PSDB, Tasso Jereissati. Tal fato veio acontecer nas eleições seguintes de 2010. Do ponto de vista da máquina do Estado, não houve mudanças drásticas. Do contrário, houve continuidade e aprimoramento das concepções empresariais de gestão. Os modelos de Gestão por Resultados e Políticas de Responsabilização estiveram muito em curso. Esse fato se explica interna e externamente: o rompimento que se deu localmente foi político-partidário, não ideológico; a máquina de Estado continuou a funcionar com instrumentos semelhantes ao passado recente; do ponto de vista externo, no que toca ao Estado brasileiro, sua condução ainda era muito o modelo de operar do governo anterior, pois os Estados emergentes de então pareciam ter

um “manual de conduta” de que pouco se afastaram, talvez, alguns mais empreendedores sociais do que outros.

Este governo, considerando a necessidade de adaptar a estrutura organizacional da SEDUC ao novo modelo da gestão, visando a aprimorar a máquina administrativa, tornando-a mais ágil e compatível com as expectativas e interesses da coletividade, atribuiu às CREDES um lugar mais executivo na implementação dos acordos de colaboração com os municípios, como no caso da instituição do PAIC e da colaboração com o empresariado regional na adoção das escolas de Ensino Médio profissionalizantes, ao mesmo tempo em que deu ênfase à Capital, ao decretar a criação da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, como órgão de execução programática (DECRETO Nº 30.282/2010), com fins semelhantes.

Quanto ao PAIC, este “[...] tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização”. (Art. 2º, Lei nº 14.026/07).

Para tanto, a SEDUC (2012) destaca a abordagem sistêmica e articulada do PAIC, que se contrapôs a políticas com apoios pontuais e que estabeleceu metas e metodologias que proporcionaram a promoção de políticas municipais para alcance do objetivo proposto. Este programa foi organizado em cinco eixos integrados (Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação do Leitor e Educação Infantil), de modo que se qualquer um vier a desandar, poderá comprometer todo o trabalho desenvolvido nos outros eixos.

Quanto a sua operacionalização, o PAIC tem como marco o regime de colaboração, por meio da cooperação Estado-Município, de modo que o Estado, com suporte nas CREDEs, disponibiliza equipes que atuam cooperando junto ao município. Os municípios, por sua vez, possuem equipes próprias que atuam diretamente no desenvolvimento das escolas municipais por meio da “cultura do monitoramento”, a fim de visualizar a realização das metas. Constrói-se, deste modo, uma teia que envolve distintos sujeitos, em variados tempos, níveis e espaços e de maneiras diversificadas, porém todos atuando de modo sistêmico e articulado nas dimensões da gestão, da aprendizagem e da avaliação, numa perspectiva de melhoria dos resultados.

- Escola-escola: acompanhar e monitorar a escola. Processo pelo qual pais, professores, coordenadores escolares e diretores acompanham os processos e resultados de aprendizagem dos estudantes.
- Município-escolas: acompanhamento coordenado pelo gerente municipal do PAIC e equipe local.
- CREDE-municípios: equipe regional (CREDE) e municipal debruçam-se sobre os dados das escolas e dos municípios.
- SEDUC-CREDEs: a SEDUC acompanha as CREDEs mediante o monitoramento dos indicadores regionais.

Na interface, entram a política de resultados e o PAIC; os resultados externos eram e ainda são o principal foco do programa que tem no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica em Alfabetização – SPAECE¹¹ o seu grande instrumento avaliativo externo. A prova é aplicada aos alunos da segunda série do Ensino Fundamental e os resultados obtidos nela são determinantes na condução do programa.

Este marco legal consolidou a política de Gestão por Resultados como importante, senão principal, vertente das políticas educacionais que envolveu e integrou esferas de governo, instituição escolar, docentes e discentes na corrida pelos resultados.

No tocante ao rateio do ICMS¹², ele está atrelado aos indicadores educacionais como mecanismo de pressão à medida que o montante do repasse do tributo depende da melhoria dos indicadores. Quanto melhores os resultados, mais dinheiro para a Prefeitura.

11 Criado em 1992 com o objetivo fornecer subsídios para a formulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar um diagnóstico situacional da escola, da gestão e da aprendizagem, esta avaliação é composta por três vertentes: Avaliação do Rendimento Escolar, Avaliação Institucional e Estudos e Pesquisas Educacionais. Tais metas estão focadas no desempenho de alunos e escolas nos resultados internos (aprovação, reprovação, evasão escolar) e externos (em avaliações de larga escala), como principais instrumentos de avaliação da qualidade da educação.

12 Estabelece regras para a distribuição da cota-parte do ICMS em função dos seguintes resultados: -18% na educação, sendo: • 12% baseados na avaliação de alfabetização dos alunos da 2ª série do EF; • 6% baseados no índice de qualidade educacional dos alunos da 5ª série do EF; - 5% em função dos resultados na saúde; - 2% em função dos resultados no meio ambiente.

Na maioria dos estados, o percentual relevante, quando existe, é voltado para distribuição igualitária, população, compensação para pequenos municípios e extensão territorial em menor grau (esfera demográfica, geográfica, equitativa e compensatória); nenhum destes itens está relacionado ao desempenho em políticas públicas. No caso do Ceará, diferentemente de todos os estados brasileiros, houve uma supervalorização que foi dada à política pública de educação como critério de rateio. (BRANDÃO, 2014, p. 42-43).

Evidenciamos, pois, a punição com menores recursos de ICMS aos municípios com pior desempenho nos indicadores da Educação. Para a autora, no entanto, o reordenamento legal aponta efeitos positivos sobre a performance dos municípios na área da Educação, consequentemente, “uma competição saudável”.

No âmbito das instituições escolares¹³, o governo estimula, mediante políticas de premiação, a priorização de ações voltadas para os resultados em avaliações externas em larga escala. Na prática, estas premiações fomentam a divisão no segmento estudantil, pois, ao mesmo tempo em que motivam os vencedores, excluem os que não atingiram o perfil.

A avaliação externa em curso não dá conta da realidade complexa que é o processo de ensino-aprendizagem, bem como das variáveis que o envolvem, como denuncia Ravitch (2011), de que nem tudo é passível de mensuração. Ao mesmo tempo, o princípio da exclusão dos que não atingiram o perfil externamente determinado se reflete tanto na competição entre as escolas quanto dentro da escola que premia os melhores docentes e discentes. Vejamos na sequência como os resultados do SPAECE são apropriados para a premiação dos alunos e qual o percentual de estudantes que atingem as metas de proficiência pensada pelo sistema avaliativo:

13 Lei substituída pela de nº 15.052/11, incluindo premiação para avaliação com as turmas do 5º ano. Vale ressaltar que foram premiadas também as 150 piores do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental, mediante programa de cooperação técnica, financeira e pedagógica entre as escolas apoiadas.

Quadro 1 - Alunos previstos/avaliados e premiados no SPAECE/Ceará (2008-2012)

ANO	Alunos previstos	Alunos avaliados	% de participação	Alunos premiados	% de premiação
2008	355.253	248.201	70,2%	813	0,32 %
2009	365.352	278.894	76,6%	3033	1,08 %
2010	355.138	293.661	82,7%	4320	1,47%
2011	362.047	293.404	81,04%	6107	2,08%
2012	141.442	113.025	79,9%	6319	5,5%

Fonte: www.seduc.ce.gov.br

Ao analisar essa ilustração, acima, há uma manutenção no percentual de participação na avaliação, no entanto, o percentual de discentes premiados aumentou. Ressaltamos que o universo de alunos que não alcançam a meta pensada e que não conseguem ser premiados é muito maior do que o contrário. Mesmo que o número de alunos ganhadores seja crescente, as dificuldades impostas por uma série de questões que fogem do alcance das provas impedem que ocorra maior equidade na distribuição do prêmio (MAIA, RAMOS, 2014).

Concordamos com Maia e Ramos (2015), ao analisarem alguns indicadores e a política de GPR no Ceará, na qual:

Governo e escolas têm agora o mesmo objetivo, melhorar os índices dos alunos da rede nas avaliações externas por um motivo em comum e outro particular. Em comum, a ideia de acreditarem que tais avaliações externas sintetizam qualidade educacional. E em particular, quando o governo, por um lado, busca apresentar, através dos resultados, a imagem de que sua política educacional está melhorando a qualidade da educação de forma mais ampla, pois utiliza o SPAECE como referência. As escolas, por outro, buscam o prêmio previsto para professores e funcionários, alimentando a ideia de incentivo através de prêmios que acabam promovendo a divisão dentro da rede. (P. 14).

Desse modo, a GPR e o *accountability* se estabelecem como constantes da política educacional cearense no período em tela, mediante mecanismos de responsabilização, a citar os sistemas de avaliação, premiações e punições, bem como a consolidação destes no PAIC.

A modernização da gestão da educação no Estado do Ceará, no período de 1995 a 2014, engendra programas (PAIC e Ensino médio profissio-

nalizante), instrumentos de planejamento (PDE, GIDE e PLAMETAS), ferramentas de suporte computacional e informacional à gestão com programas que visam integrar os diferentes níveis (SEDUC-CREDE-ESCOLA) às diretrizes educacionais (Diretrizes para a Educação Básica), Sistema de Acompanhamento e Desempenho da Rotina Escolar (SADRE) e Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE). Tais decisões pedagógicas e gerenciais (RAMOS, LIRA e SOARES, 2012), entre outros mecanismos, pautados na gestão estratégica e empresarial de resultados, expressam, de um lado, o controle necessário à implantação de projeto educativo extrínseco à escola, e de outro, a adoção de diferentes estratégias de responsabilização dos municípios, da escola e dos profissionais pelos resultados e promoção do direito à educação.

Considerações finais

A corrida pela melhoria de indicadores educacionais torna-se tendência mundial, estimulada pela pactuação de países com organismos internacionais. Por conseguinte, a busca pela melhoria de resultados vira meta e não consequência do que ideias pedagógicas progressistas entendem por aprendizagem e formação humana. Nesta interseção, a conquista do direito à Educação é ocultada pela era de bruta regressão social (FORRESTER, 1997).

No Ceará, em sucessivos governos (1995-2014), com interesses político-partidários diferenciados e, por vezes, opostos, a condução da política educacional pautada na vertente gerencialista não só se mantém como se fortalece ao longo dos anos. Esse fato se sustenta sob a égide de políticas regulatórias de caráter globalizante, que centralizam na educação formal o “fio de Ariadne” para o crescimento econômico e desenvolvimento humano.

É certo que os mecanismos de responsabilização precisavam se amoldar em um sistema de ensino configurado para corresponder às necessidades de controle dos processos. Então, o passo germinal para engendrar a GPR no Ceará foi a implementação do sistema de avaliação externa (SPAECE), capaz de mapear os resultados de proficiência, tanto no âmbito de escolas estaduais quanto municipais. O segundo foi tornar públicos esses resultados a fim de, com isso, constituir uma rede de ranqueamentos, tanto entre estados, como no âmbito dos municípios, seguida de programas estaduais de premiações de escolas, docentes e discentes, com foco na eficiência.

Entre as políticas de responsabilização gestadas no Ceará, o PAIC tornou-se um marco por duas razões: a abrangência – envolve quase a totalidade dos municípios do Ceará – e por ir além de uma ação programática e criar uma estrutura institucional própria e padronizada em todo o Estado. Em outras palavras, o PAIC criou uma engenharia institucional implementada nos órgãos de atividades-meio, tais como: SEDUC-CREDE-SME-ESCOLA, concebida na perspectiva da definição de metas e na busca de resultados. A efetivação dessa política não ocorreria sem a celebração do pacto colaborativo, pois advêm da SEDUC a concepção e coordenação do programa, cabendo aos municípios a adesão e reestruturação da sua rede, intermediadas pela CREDE presente em cada macrorregião. Essa engenharia também dispõe de marco legal que regulamenta o sistema meritocrático mediante resultados, por exemplo, ao atrelar e supervalorizar estes na distribuição da cota-parte do ICMS.

O que se pode concluir desta política educacional que vem apostando há mais de dez anos no modelo da gestão por resultados? Este ensaio aponta questões sugestivas de problematização como: 1) Gestão - modelo da gestão verticalizado, baseado no controle dos processos e sem espaço para a autonomia escolar, tornando a direção escolar e secretarias municipais como protagonistas; 2) Responsabilização da escola, docentes e discentes pelos resultados; 3) Obliteração dos fatores socioeconômicos e culturais no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a qualidade do ensino se faz um elemento endógeno à escola.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, v.13, n.13, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S164572502009000100002&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em 26 set. 2015.

ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. Estado e municipalização do ensino no Ceará: entre o regime de colaboração e a lógica do ajuste estrutural. *O Público e o Privado*. Fortaleza, n.5, p. 43-59, Jan/Jun 2005.

ANASTASIA, Fátima & MELO, Carlos R. *Instituições híbridas, representação e participação*: a democracia em Belo Horizonte. Trabalho apresentado no VII Congresso Internacional del CLAD, Lisboa, 2002.

- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*. V.6, n.2, p. 10-32, Jul/Dez. 2006.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em 26 set. 2015.
- BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- BRANDÃO, J. B. *O rateio de ICMS por desempenho de municípios no Ceará e seu impacto em indicadores do sistema de avaliação da educação*. Dissertação da Escola Bras. de Adm. Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, 2014.
- BROOKE, Nigel. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.
- CEARÁ. *Lei nº 12.452/1995*. Dispõe sobre o Processo de Municipalização do Ensino Público.
- _____. *Lei nº 12.622, de 18.09.1996*. Dispõe sobre o Fundo de Apoio ao Desenv. da Escola.
- _____. *Lei nº 14.026/2007*. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC.
- _____. *Lei nº 14.483, de 08.10.09*. Institui a premiação para alunos do ensino médio.
- _____. *Lei nº 14.484, de 08.10.09*, que institui o Prêmio Aprender pra Valer.
- _____. *Lei nº 14.023, de 17.12.2007*. Define critérios para distribuição do ICMS.
- _____. SEDUC. *Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem*. Fortaleza: SEDUC, 2012.
- DRAIBE, Sônia. As Políticas Sociais e o Neoliberalismo – reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP, dossiê liberalismo/neoliberalismo*. São Paulo, n. 17, Mar./Maio, 1993. p.86-101.
- FIORI, J.L. Aos condenados da terra, o equilíbrio fiscal. *Revista PRA-GA*, São Paulo, n. 1, Boitempo, 1997, p. 45-54.
- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo, UNESP, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: Da

desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc., Campinas*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

HOLANDA, M.; MAIA JR., F. Plano de Governo – Crescimento com Inclusão Social. In: HOLANDA, M. (Org.) *Ceará a Prática de uma Gestão Pública por Resultados*. Fortaleza: IPECE, 2006.

MAIA, J. de Q.; RAMOS, J.F.P. A Gestão por Resultados (GPR) e a política de premiação na educação pública do Ceará (2003-2010). Mimeografado, 2015.

NETTO, P. J. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993

O'DONNELL, G. *Accountability horizontal e novas poliarquias*. n. 44. São Paulo: Lua Nova, 1998.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. Educação, Gestão e Organização Escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: UCG, 2004. p. 189-213.

PEREIRA, C. *A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: MARE, 1997.

_____. Democracia, Estado social e reforma gerencial. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.50, n.1, Jan./Mar. 2010. p.112-116. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Papers/2010/Democracia_estado_social_reforma_gerencial.pdf> Acesso em: 01 mar. 2016.

PERONI, V. M. V. e CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n.38, p.57-67, Jul./Dez. 2012. p. 57-67. Disponível em: <<http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/497/420>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo do mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RAMOS, J. F. P.; LIRA, L. M.; SOARES, B. I. B. A reforma do Estado e modernização da gestão da educação básica no Ceará (1995-2006).

HOLOS, [S.l.], v. 2, p. 261-274, maio 2012. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/880>> Acesso em: 22 mar. 2016.

* Virna do Carmo Camarão é doutora em Sociologia e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Técnica em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e professora colaboradora de pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará e da Faculdade Sete de Setembro.
<virnacamarao@hotmail.com>

* Jeannette Filomeno Pouchain Ramos é doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará e coordenadora do curso de Pedagogia da UNILAB.
<ramosjeannette@unilab.edu.br>

* Francisco Carlos Araújo Albuquerque é doutor em Educação Brasileira e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professor do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará.
<carlos.albuquerque@uece.br>

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

REITOR

Roberto Leher
PRÓ-REITORA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Leila Rodrigues da Silva

**ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
DIRETORA**

Andréa Teixeira
VICE-DIRETORA
Sheila Backx
DIRETORA ADJUNTA
DE PÓS-GRADUAÇÃO
Rosana Morgado

EDITORES

José María Gómez (ESS - UFRJ)
José Paulo Netto (ESS - UFRJ)
Maria de Fátima Cabral Marques Gomes
(ESS - UFRJ)
Myriam Lins de Barros (ESS - UFRJ)

COMISSÃO EDITORIAL

Ludmila Fontenele Cavalcanti (ESS-UFRJ)
Joana Garcia (ESS-UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Alcina Maria de Castro Martins (ISMT, Coimbra-Portugal), Ana Elizabete Mota (UFPE-PE), Antonia Jesuíta de Lima (UFPI-PI), Berenice Couto (PUC-RS), Casimiro Balsa (CESNOVA/UNL-Portugal), Cibele Rizeck (USP-SP), Cleusa dos Santos (UFRJ-RJ), Consuelo Quiroga (PUC-MG), Denise Bomtempo Birche de Carvalho (UNB-DF), Edésio Fernandes (University College London - Inglaterra), Elizete Menegat (UFJF-MG), Helena Hirata (GEDISST-GNRS-França), Ivete Simionatto (UFSC-SC), José Fernando Siqueira da Silva (UNESP-SP), Júlio de Assis Simões (USP-SP), Leilah Landim (UFRJ-RJ), Liliane Capilé Charbel Novaes (UFMT-MT), Marcelo Badaró (UFF-RJ), Margarita Rosas (Universidad de La Plata-Argentina), Maria Carmelita Yasbeck (PUC-SP), Maria da Ozanira Silva e Silva (UFMA-MA), Maria das Dores Campos Machado (UFRJ-RJ), Maria Liduína de

Oliveira e Silva (UNIFESP-SP), Maria Lúcia Carvalho Silva (PUC-SP), Maria Lucia Martinelli (PUC-SP), Maria Lúcia Weneck Vianna (UFRJ-RJ), Michael Lowy (EHESP-França), Monica Dimartino (Universidad de La Republica de Uruguay-Uruguai), Neli Aparecida de Mello (USP-SP), Potyara Amazoneida Pereira (UnB-DF), Ricardo Antunes (UNICAMP-SP), Rogério Lustosa Bastos (UFRJ-RJ), Salviana Pastor Santos Sousa (UFMA-MA), Sérgio Adorno (USP-SP), Sueli Bulhões da Silva (PUC-RJ), Sulamit Ramon (London School of Economics-Inglaterra), Valéria Forti (UERJ-RJ), Vera da Silva Telles (USP-SP), Vera Lúcia Gomes (UFPA-PA), Vicente de Paula Faleiros (UnB-DF).

ASSESSORIA TÉCNICA

Fábio Marinho
Márcia Rocha

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Márcia Rocha

REVISÃO

Andréa Garcia Tippit

PESQUISA DE IMAGENS

Márcia Rocha

**DESIGN EDITORIAL
E DIAGRAMAÇÃO**

Fábio Marinho

WEB DESIGN

Fábio Marinho

Escola de Serviço Social - UFRJ
Av. Pasteur, 250/fundos (Praia Vermelha)
CEP 22.290-240 Rio de Janeiro - RJ
(21) 3873-5386
revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha

Foto de capa: Moradores de rua da capital paulista fazem mobilização na Praça da Sé para reivindicar políticas sociais de apoio à população em situação de rua. São Paulo, SP. Agosto de 2012 - Marcelo Camargo/ABr