



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LILIAN MARQUES FREGUETE

EDUCAÇÃO PÚBLICA ELEMENTAR E SECUNDÁRIA NO CONTEXTO  
FEDERATIVO DOS EUA DURANTE AS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO  
SÉCULO XXI: A PROEMINÊNCIA DE POLÍTICAS *TOP-DOWN*  
FUNDAMENTADAS EM *ACCOUNTABILITY*, TESTAGENS E PADRONIZAÇÃO

VITÓRIA

2023



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

LILIAN MARQUES FREGUETE

**EDUCAÇÃO PÚBLICA ELEMENTAR E SECUNDÁRIA NO CONTEXTO  
FEDERATIVO DOS EUA DURANTE AS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO  
SÉCULO XXI: A PROEMINÊNCIA DE POLÍTICAS *TOP-DOWN*  
FUNDAMENTADAS EM *ACCOUNTABILITY*, TESTAGENS E PADRONIZAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilda Cardoso de Araujo.

VITÓRIA/ES

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SÍBI/UFES e elaborada pelo autor

---

F858e Freguete, Lilian Marques, 1966-  
Educação pública elementar e secundária no contexto  
federativo dos EUA durante as duas primeiras décadas do  
Século XXI: : a proeminência de políticas top-down  
fundamentadas em accountability, testagens e padronização /  
Lilian Marques Freguete. - 2023.  
192 f. : il.

Orientadora: Gilda Cardoso de Araujo.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Federalismo - Educação - EUA. 2. Educação básica - EUA.  
3. Elementary and secondary education - EUA. 4. Políticas  
públicas educacionais. 5. Accountability. 6. Privatização -  
Educação. I. Araujo, Gilda Cardoso de. II. Universidade Federal  
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**LILIAN MARQUES FREGUETE**

**EDUCAÇÃO PÚBLICA ELEMENTAR E SECUNDÁRIA NO CONTEXTO  
FEDERATIVO DOS EUA DURANTE AS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO  
SÉCULO XXI: A PROEMINÊNCIA DE POLÍTICAS *TOP-DOWN*  
FUNDAMENTADAS EM *ACCOUNTABILITY*, TESTAGENS E PADRONIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Doutora na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilda Cardoso de Araujo.

Aprovado em 29 de setembro de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilda Cardoso de Araujo**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientadora**

---

**Prof. Dr. Wagner dos Santos**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Copatti**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof. Dr. Daniel Tojeira Cara**  
**Universidade de São Paulo**

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Beatriz Moreira Luce**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Aos meus netos,

Dom e Lia.

Estimando que acessem uma educação democrática.

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar essa pesquisa, refletindo sobre cada passo caminhado, percebi o quanto todo o trabalho foi, desde o primeiro esboço, constituído coletivamente e que embora haja uma única autoria nominada, os créditos são de tantas e tão preciosas pessoas, que a memória se torna insuficiente para contemplar todos os que caminharam comigo. Deixo, no entanto, registrada aqui minha sincera gratidão às muitas mãos que me conduziram, sustentaram, incentivaram, e que ao final, comemoraram a conquista com intensa e genuína alegria. Por tanta generosidade, agradeço:

Aos Professores Maria Beatriz Luce e Wagner dos Santos, que estiveram comigo desde a primeira qualificação, dedicando um olhar cuidadoso a todo o texto, clareando e fundamentando conceitos, realinhando a ordem dos capítulos e indicando possíveis trajetos para o alcance preciso dos objetivos

Do mesmo modo, aos Professores Daniel Cara e Carina Copatti, que tão generosamente se juntaram à banca na segunda qualificação, enriquecendo as referências e apontando pormenorizadamente importantes encaminhamentos para a conclusão da pesquisa.

E pela orquestração dessa banca tão primorosa, agradeço imensamente à querida Professora Gilda, que muito além da orientação, me trouxe inestimável acolhimento. Seu apoio e aconselhamento restaurou minha confiança de que o sonho era possível. Especialmente quando mergulhei em profundo luto pela perda de meu pai e de meu único irmão, ambos levados pela pandemia.

“Pai, você estará sempre comigo!”

Gratidão especial à minha família, por se privarem de muitos dos meus dias, noites, inúmeros finais de semana, e tantos preciosos momentos nos quais não pude estar presente. Saibam que vocês são meu esteio e grande parte da razão que me move a aceitar desafios.

A cada um dos membros do Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais, pelas inúmeras construções de saberes e pela sempre aprazível convivência.

Às queridas Lorrainy e Rose, mãos que em todo o tempo não soltaram as minhas.

Aos professores e técnicos do PPGE, pelo sempre afetuoso atendimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento financeiro que me manteve nos dois primeiros anos do curso.

Mas, acima de tudo, a Deus, que me sustentou e proporcionou o encontro com cada um dos que fizeram parte da construção desta tese. A Ele toda a honra!

O amor à república, numa democracia, é o amor à democracia;  
o amor à democracia é o amor à igualdade. (MONTESQUIEU,  
1994, p. 54)

## RESUMO

Neste trabalho, ambientado no contexto federativo dos Estados Unidos da América (EUA), analisamos de que forma as ações do governo federal impactaram na autonomia dos estados quanto à gestão de seus sistemas educacionais, assim como oportunizaram a inserção de atores não governamentais no campo da educação pública daquele país. Tomamos como recorte temporal as duas primeiras décadas do século XXI, todavia, para fins de contextualização, retomamos os principais marcos históricos que antecederam este período. As análises se deram à luz dos pressupostos teóricos de Morton Grodzins e de Daniel Elazar a respeito do federalismo dual e cooperativo, e de John Kincaid acerca do federalismo coercitivo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica documental cujo método de análise é a Revisão Integrativa, a qual se deu sobre dois blocos de documentos, a saber: i) as publicações do *Publius the Journal of Federalism* nas duas últimas décadas, visto que, nas buscas efetuadas em bancos de trabalhos acadêmicos, foi a revista que retornou o maior número de trabalhos sobre o tema; ii) As publicações do *Education Resource Information Center* (ERIC), por ser esta uma biblioteca digital patrocinada pelo *Institute of Education Science*, entidade integrada ao *U.S. Department of Education* (USDOE), congregando publicações específicas do campo educacional. Os resultados evidenciaram uma crescente atuação do governo federal, em especial após a promulgação do *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), na década de 1960. Observamos a proeminência de políticas *top-down*, fundamentadas em *accountability*, testagens e padronização, tendo o financiamento como o mecanismo indutor e de controle coercitivo. Tais ações implicaram na fragilização da autonomia dos estados e das comunidades locais, além de abrir espaços e precedentes para a influência de atores não governamentais na oferta da educação pública, realidade esta que também se constata no federalismo brasileiro e que nos inquieta e instiga a empreender novas pesquisas voltadas à identificação das similitudes e dissimilaridades das políticas educacionais implementadas nos dois países.

Palavras-chave: Política educacional; Federalismo educacional nos EUA; Educação elementar e secundária; *Accountability*; Privatização da educação.

## ABSTRACT

In this work, set in the federative context of the United States of America (USA), we analyze how federal actions have impacted the states' autonomy in the management of their educational systems, as well as allowing the inclusion of non-governmental actors in the field of public education in that country. We took our time frame for the first two decades of the 21st century. For the purposes of contextualization, we will revisit the main historical milestones that preceded this period. The analysis was based on the theoretical assumptions of Morton Grodzins and Daniel Elazar regarding dual and cooperative federalism, and John Kincaid regarding coercive federalism. This is documental bibliographic research whose method of analysis is the Integrative Review, which was carried out on two blocks of documents, namely: i) the publications of *Publius the Journal of Federalism* from the last two decades, since, in the searches carried out in academic databases, it was the journal that returned the largest number of works on the subject; ii) the publications of the *Education Resource Information Center* (ERIC), since this is a digital library sponsored by the *Institute of Education Science*, an entity integrated into the *U. S. Department of Education* (USDOE), bringing together specific publications in the field of education. The results showed a growing role for the federal government, especially after the enactment of the Elementary and Secondary Education Act (ESEA) in the 1960s. We observed the prominence of top-down policies, based on accountability, testing and standardization, with funding as the inducing and coercive control mechanism. These actions have weakened the autonomy of states and local communities, as well as opening up spaces and precedents for the influence of non-governmental actors in the provision of public education, a reality that can also be seen in Brazilian federalism and which worries us and instigates us to undertake new research aimed at identifying the similarities and dissimilarities of the educational policies implemented in the two countries.

Keywords: Education policy; Educational federalism in the EUA; Elementary and secondary education; Accountability; Privatization in education.

## RESUMEN

En este trabajo, ambientado en el contexto federativo de los Estados Unidos de América (EUA), analizamos cómo las acciones federales han impactado la autonomía de los estados en la gestión de sus sistemas educativos, además de permitir la inclusión de actores no gubernamentales en el campo de la educación pública en ese país. El periodo de tiempo que abarca el estudio son las dos primeras décadas del siglo XXI. Sin embargo, para efectos de la contextualización, revisamos los principales hitos históricos que precedieron a este período. El análisis se basó en los supuestos teóricos de Morton Grodzins y Daniel Elazar sobre el federalismo dual y cooperativo, y de John Kincaid sobre el federalismo coercitivo. Se trata de una investigación bibliográfica documental cuyo método de análisis es la Revisión Integrativa, la cual se llevó a cabo en dos grupos de documentos, a saber: i) las publicaciones de *Publius the Journal of Federalism* de las últimas dos décadas, ya que, en las búsquedas efectuadas en bases de datos académicas, fue la revista que arrojó mayor número de trabajos sobre el tema; ii) las publicaciones del *Education Resource Information Center* (ERIC), ya que se trata de una biblioteca digital patrocinada por el *Institute of Education Science*, entidad perteneciente al Departamento de Educación de Estados Unidos (USDOE, por sus siglas en inglés), que reúne publicaciones específicas en el campo de la educación. Los resultados mostraron un papel cada vez mayor del gobierno federal, especialmente después de la promulgación de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA, por sus siglas en inglés) en la década de 1960. Observamos la prominencia de políticas de arriba hacia abajo (*top-down*), basadas en la rendición de cuentas, los exámenes y la estandarización, con el financiamiento como el mecanismo de control inductor y coercitivo. Estas acciones han debilitado la autonomía de los estados y de las comunidades locales, además de abrir espacios y precedentes para la influencia de actores no gubernamentales en la provisión de educación pública, una realidad que también se puede ver en el federalismo brasileño, y que nos preocupa y nos insta a emprender nuevas investigaciones destinadas a identificar las similitudes y diferencias de las políticas educativas implementadas en los dos países.

Palabras clave: Política educativa; Federalismo educativo en la UEA; Educación primaria y secundaria; Responsabilidad; Privatización de la educación.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Faixa etária de escolarização obrigatória por número de estados .....	26
Figura 2 - Matriz de modelo de governo federativo .....	35
Figura 3 - Bases, estratégias de busca e quantitativo de publicações utilizadas .....	44
Figura 4 – Estrutura operacional do USDOE .....	65
Figura 5 - Estágios da Revisão Integrativa .....	81
Figura 6 - Correlação entre o AYP estadual e a percentagem no NAEP em 2003 ...	90
Figura 7 – Progressão das sanções por não cumprimento do AYP .....	91
Figura 8 – Vendedores de testes padronizados para os graus 3 a 8 da educação elementar nos EUA .....	106

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos levantados por estratégia e quantitativo dos que foram utilizados .....	45
Tabela 2 – Número de trabalhos presentes em cada estágio da RI .....	83
Tabela 3 – Número de trabalhos analisados por categoria .....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de Revisão de Literatura .....	42
Quadro 2 – Conceituação de avaliações alternativas já contempladas por teóricos .....	108

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - As variadas seriações da educação elementar e secundária nos EUA .....	25
Esquema 2 – Os 4 principais requisitos para um Federalismo Nacional .....	37
Esquema 3 – Linha do tempo das reautorizações do ESEA .....	87
Esquema 4 – Os 5 princípios estruturantes do NCLB .....	94

## LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação  
AYB - *Adequate Yarly Progress*  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
Brased - Thesaurus Brasileiro da Educação  
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCSS - *Common Core States Standards*  
CNDE - Campanha Nacional pelo Direito à Educação  
*ERIC - Education Resource Information Center*  
*ESEA - Elementary and Secondary Education Act*  
*ESSA - Every Student Success Act*  
EUA - Estados Unidos da América  
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas  
Ibict - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
NAEP - *National Assessment of Educational Progress*  
NCLB - *No Child Left Behind Act* NDEA - *National Defense Education Act*  
NEA - *National Education Association of the United States of America*  
NYA - *National Youth Administration*  
PBE - Prática Baseada em Evidências  
PISA - *Programme for International Student Assessment*  
RI - Revisão Integrativa  
RTTT - *Programa Race to the Top*  
SBR - *Standards-based reform*  
*SciELO - Scientific Electronic Library Online*  
TPE – Todos Pela Educação  
Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo  
USDOE - *United States Department of Education*  
WPA - *Works Progress Administration*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A NATUREZA DO FEDERALISMO EDUCACIONAL DOS EUA</b> .....	<b>33</b>
<b>3 FEDERALISMO EDUCACIONAL NOS EUA: ABORDAGENS DO TEMA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS</b> .....	<b>41</b>
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO FEDERALISMO ESTADUNIDENSE .....	45
3.2 AS CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS SOB O ENFOQUE DO DIREITO .....	57
<b>4 O FEDERALISMO NOS EUA E O PERENE DESAFIO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA OBRIGATÓRIA COM EQUIDADE</b> .....	<b>63</b>
4.1 A AUTONOMIA ESTADUAL PARA A REGULAÇÃO E FINANCIAMENTO EDUCACIONAL FIRMADA DESDE O NASCIMENTO DA FEDERAÇÃO .....	68
4.2 O FEDERALISMO EDUCACIONAL ANTE AS GUERRAS E OUTRAS CRISES DO SÉCULO XX.....	71
<b>5 A METODOLOGIA DA REVISÃO INTEGRATIVA</b> .....	<b>79</b>
<b>6 RECONFIGURAÇÕES DO PAPEL DO GOVERNO FEDERAL DOS EUA ANTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI: UMA REVISÃO INTEGRATIVA</b> .....	<b>86</b>
6.1 NCLB – UM MARCO DE PROFUNDAS MUDANÇAS NAS RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS PARA A OFERTA EDUCACIONAL .....	87
6.2 CONTROLE E RESPONSABILIZAÇÃO: AS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI.....	102
6.3 AUTONOMIA DOS ESTADOS: RECONFIGURAÇÕES DO FEDERALISMO AO LONGO DOS GOVERNOS DE BUSH, OBAMA E TRUMP .....	109
6.4 A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA VIA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE VOUCHERS E CHARTER SCHOOLS .....	115
6.5 COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE – O DIRECIONAMENTO FEDERAL PARA POLÍTICAS DE PADRONIZAÇÃO DE CURRÍCULOS E AVALIAÇÕES.....	124

6.6 WAIVERS AND GRANTS – ISENÇÕES E FLEXIBILIZAÇÃO PARA A ADEQUAÇÃO DAS REFORMAS ÀS REALIDADES DOS ESTADOS.....	131
6.7 EVERY STUDENTS SUCCEEDS ACT: A DISPUTADA REAUTORIZAÇÃO DO ESEA FACE AO POLARIZADO CONGRESSO DURANTE O GOVERNO OBAMA .....	135
<b>7 APONTAMENTOS FINAIS E PARALELOS INQUIETANTES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE A - QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DA PUBLIUS QUE COMPÕEM A RI.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE B - QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DA ERIC QUE COMPÕEM A RI .....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO A - FAIXA ETÁRIA DE OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DOS EUA.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO B - ESTATUTOS FUNCIONAIS DO USDOE.....</b>	<b>186</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Mudanças e inovações ocorrem de tempos em tempos no campo educacional, sempre com vistas à adequação dos processos de ensino e aprendizagem aos padrões econômicos, sociais e culturais de uma determinada sociedade (GRAHAM, 2005). As duas décadas iniciais do século XXI foram marcadas por uma profusão de reformas na educação pública<sup>1</sup>. Grande parte dessas reformas são voltadas à melhoria do desempenho estudantil, mensurado por meio de avaliações de larga escala, que se desdobraram em padronização de currículos, influenciando também nos processos pedagógicos e nas dinâmicas de organização escolar. O fenômeno não foi uma particularidade nas políticas públicas educacionais do Brasil, mas uma tendência observada mundialmente (WERLE, 2011; SOUSA, 2014; HERNANDEZ-TORRANO; COURTNEY, 2021).

As reformas, pautadas em resultados quantitativos, padronizações curriculares e ranqueamentos de sistemas educacionais, multiplicaram-se em grande medida espelhadas nas inovações ocorridas no contexto educacional dos Estados Unidos da América (EUA), sobretudo após a divulgação do relatório *A Nation at Risk*<sup>2</sup> (HUNT, 2008; RAVITCH, 2011; WONG, 2018). O documento, elaborado no início da década de 1980 durante o governo do Presidente Ronald Reagan<sup>3</sup>, tinha por finalidade dar um diagnóstico da educação pública norte-americana, num tempo histórico em que ainda era proeminente a Guerra Fria entre EUA e União Soviética. As disputas políticas internacionais polarizadas se traduziam em correlação de forças em variados aspectos, dentre eles o desempenho nos esportes e na educação. Nesse sentido,

---

<sup>1</sup> Grande parte das reformas implementadas foram elaboradas sob a influência de grupos empresariais, entidades filantrópicas e representantes do terceiro setor. Tais inovações são amplamente criticadas nos meios acadêmicos, visto não trazerem a efetiva melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, além de imprimirem na gestão educacional a lógica de mercado pautada em competição, meritocracia, recompensas e punições (FREITAS, 2018).

<sup>2</sup> O documento "*A Nation at Risk – The Imperative for Educational Reform*" é um relatório elaborado em 1983 por uma comissão denominada "*National Commission on Excellence in Education*", formada por 18 membros representantes do setor privado, do governo federal e do campo da educação. A comissão foi liderada por Terrel Bell, então secretário de educação, que lutava pela permanência do USDOE, ameaçado de extinção pelo governo de Ronald Reagan. O relatório indicava uma precária condição do sistema educacional norte-americano, visto que obtivera resultados bem aquém, se comparados a outras nações desenvolvidas. A ampla divulgação do documento desencadeou uma série de reformas e é tido como marco divisor nas políticas educacionais norte-americanas, alçando a educação à condição de prioridade nos governos distritais, estaduais e federal, já que esta passou a ser tomada como fundamental para o desenvolvimento e competitividade da nação no cenário mundial.

<sup>3</sup> No governo de Ronald Reagan, o cenário político era de profunda desregulamentação e descentralização de políticas públicas nos temas referentes ao bem-estar social. A educação pública era uma das áreas em que o governo federal pretendia diminuir a atuação.

Hunt (2008) destaca que a origem do documento vai além desse mais evidente propósito. Para o autor, a elaboração do relatório se deu principalmente com fins de justificar a permanência do *United States Department of Education* (USDOE), o órgão federal que trata da educação em âmbito nacional nos EUA.

Ora, a atuação do governo federal em assuntos relativos à educação pública é um tema conflituoso no contexto federativo estadunidense, visto que a Constituição Americana não cita o termo “educação” em seu texto, e em sua Décima Emenda assegura que “*The powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the States, are reserved to the States respectively, or to the people.*” (SENATE, 1789, s/p).<sup>4</sup> Desse modo, a oferta da educação pública nos EUA é competência residual na Constituição e legalmente uma função precípua dos estados e dos poderes locais, sendo considerada por muitos como a quintessência da formação daquele Estado-nação (GRAHAM, 2005; DAVIES, 2007), visto que desde a chegada dos pioneiros colonizadores no início do século XVII, sobretudo nas 13 colônias da Nova Inglaterra, a oferta educacional foi considerada como fator fundamental no nascimento das comunas, distritos, condados e estados. Isto porque os colonos ingleses de origem protestante que aportaram ao norte do continente americano - grande parte deles em fuga da perseguição religiosa sofrida na Inglaterra - privilegiava o letramento de todos os cidadãos, principalmente para que praticassem a assídua leitura dos textos sagrados (KARNAL, 2007).

Desse modo, desde os primórdios da formação dos EUA, a manutenção das escolas é uma responsabilidade delegada às comunidades locais. Alexis de Tocqueville, em sua seminal e clássica obra “Da Democracia na América”, traz um relato pormenorizado sobre a organização sociopolítica da recém-formada federação dos Estados Unidos da América. Na obra, Tocqueville comparou a democracia insurgente nas revoluções europeias ocorridas na passagem do século XVIII para o século XIX, com a democracia que emergiu na formação dos EUA. Tocqueville observou não só os costumes e práticas comunitárias da nova sociedade que se constituía no novo continente, mas se aprofundou também nos estudos de seus estatutos e legislações, destacando que:

---

<sup>4</sup> “Os poderes não delegados à União pela Constituição, e nem por ela proibidos aos estados, são reservados respectivamente aos estados, ou ao povo.” (SENATE, 1789, s/p, tradução nossa).

Mas é pelas prescrições relativas à educação pública que, desde o princípio, vemos revelar-se claramente o caráter original da civilização americana. A Lei diz assim:

Considerando que Satã, o inimigo do gênero humano, encontra na ignorância dos homens suas armas mais poderosas, e que importa que as luzes que nossos pais trouxeram não fiquem sepultadas na tumba; considerando que a educação das crianças é um dos primeiros interesses do Estado, com a assistência do Senhor[...]" (Rhode Island Code of 1650, p.49)

Seguem-se as disposições que criam escolas em todas as comunas e obrigam os habitantes, sob pena de pesadas multas, a tributar-se para sustentá-las. (TOCQUEVILLE, 2019, p. 55)

Nota-se, portanto, que a cultura da escolarização nos EUA nasce junto com a formação deste Estado-nação, de forma bastante abrangente<sup>5</sup>, e sob a tutela e manutenção das instituições políticas mais próximas aos cidadãos, quais sejam, as comunas, paróquias, distritos, condados e estados. Tal repartição de poder é recorrentemente ponto de discussões políticas, visto que a atuação do governo federal no campo educacional confronta a autonomia dos entes subnacionais, historicamente constituída, na gestão de suas redes e sistemas educacionais.

A relação conflituosa entre governo federal e estados fica bastante explícita quando observada a gênese do referente órgão federal. O USDOE teve sua origem em 1867 operando sob diversos títulos, não propriamente como um departamento federal, mas sim como um apêndice de variadas agências e departamentos, tais como *U.S. Department of the Interior* e ainda do antigo *Department of Health Education and Welfare*, hoje denominado *Health and Human Services*. Sua primeira e estrita função era a de prover relatórios e estatísticas relativos à educação nacional com fins de promover melhores práticas em prol da causa educacional no país. Desde então, já se fazia presente a preocupação, por parte dos estados, de evitar que o controle federal sobre as escolas locais se tornasse proeminente (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010). A trajetória de constituição do USDOE muito se fundamenta nas distribuições de fundos federais pós Guerra Civil Americana, como citam Nelson e Weinbaum (2009, p. 5):

*As the Civil War showed, wars often provide the impetus for expanding federal aid to education—owing not only to the broad exercise of federal power during wartime but also to the awareness of gaps in labor capacity that war reveals. In 1917, for example, the demands of World War I led to the passage of the*

---

<sup>5</sup> A escolarização ao longo da história norte-americana é em verdade bastante abrangente, porém cumpre aqui assinalar a marcada segregação racial que sempre extremou desigualdades naquele país (GRAHAM, 2005; KOZOL, 2005; DAVIES, 2007).

*Smith-Hughes Act, which promoted vocational-technical education and other forms of school-based job-training in various locales throughout the country.*<sup>6</sup>

Nota-se que a ampliação do papel federal na educação se estabelece inicialmente como ajuda durante as crises. No entanto, após superados os tempos de turbulências extremas, a atuação federal torna-se tema de embates políticos acerca da garantia constitucional de autonomia dos estados no campo educacional. Dessa forma, a relevância e a atuação do USDOE muito oscilaram desde a sua criação, ora tendo maior proeminência, com a distribuição de recursos emergenciais pós-guerra, ora alcançando menor visibilidade, operando como mero elaborador de relatórios e estatísticas, funcionando apenas como um apêndice de outros departamentos e agências federais (NELSON; WEINBAUM, 2009).

De fato, o USDOE só se constituiu como Departamento de Estado em 1979, durante o governo do Presidente Jimmy Carter<sup>7</sup>. Todavia, com a posse do Presidente Ronald Reagan<sup>8</sup> em 1981, cujo foco era a diminuição dos gastos públicos na área das políticas sociais, a permanência do órgão se viu ameaçada, o que provocou muitos embates e resistência por parte de entidades de classes que, em conjunto com a bancada Democrata do Congresso, e contando ainda com o apoio de alguns congressistas Republicanos<sup>9</sup>, lograram êxito na permanência do órgão (HEWITT, 2008).

O relatório *A Nation at Risk* foi elaborado nesse contexto conflituoso, com o alegado fim de diagnosticar as condições da educação pública estadunidense, mas notoriamente carregava um sentido político de afirmação do papel federal nas políticas educacionais. Em tom alarmante, o relatório classificou como medíocre o

---

<sup>6</sup> “Como a Guerra Civil mostrou, as guerras muitas vezes impulsionam a ampliação da ajuda federal à educação – devido não apenas ao amplo exercício do poder federal durante a guerra, mas também devido à diminuição de força de trabalho que a guerra provoca. Em 1917, por exemplo, as demandas da Primeira Guerra Mundial levaram à aprovação da Lei *Smith-Hughes*, que promovia a educação técnico-profissional e outras formas de treinamento profissional sediadas nas escolas em várias localidades do país.” (NELSON; WEINBAUM, 2009, p. 5, tradução nossa)

<sup>7</sup> James Earl Carter Jr. (Jimmy Carter) - político norte-americano filiado ao Partido Democrata, foi o 39º presidente dos EUA entre os anos de 1977 a 1981.

<sup>8</sup> Ronald Wilson Reagan, filiado ao Partido Republicano, foi o sucessor de Jimmy Carter, governando de 1981 a 1989, quando implementou fortemente políticas neoliberais.

<sup>9</sup> Para Hewitt (2008) os Democratas defendiam o USDOE para manterem a centralidade na elaboração de programas educacionais, e os Republicanos que se juntaram a eles tinham em mente a facilitação da implementação das políticas de *charter schools* e *vouchers* que alcançariam maior abrangência se operacionalizadas pelo USDOE. A história demonstra que ambos foram bem atendidos em suas intencionalidades.

desempenho do alunado estadunidense. E, como já citado, o cenário competitivo entre EUA e União Soviética em plena Guerra Fria, impulsionou uma série de ações no campo da educação, tendo como principal efeito a consolidação do papel cada dia mais abrangente do USDOE no direcionamento das políticas educacionais do país (HEWITT, 2008).

O federalismo educacional dos EUA é o contexto em que se insere a presente pesquisa. Por isso julgamos relevante introduzir o trabalho com estas primeiras considerações sobre o USDOE que, sendo o órgão federal de referência no campo, é o epicentro das ações federais na educação pública estadunidense, e o relatório *A Nation at Risk*, um dos documentos que mais acarretou reformas nos sistemas educacionais daquele país. Uma contextualização mais aprofundada será apresentada ao longo do trabalho, em um capítulo específico para este fim.

Sendo o modelo governamental do Brasil também constituído como uma República Federativa, tomamos por relevante o estudo do desenho federativo norte-americano no campo da educação posto que a análise das interrelações federativas de outro país nos remete a reflexões sobre os nossos próprios desafios de ofertar a educação pública com equidade. Sobretudo porque ambos os países têm em comum o fato de ocuparem um território geográfico de proporções continentais, abarcando com isso uma grande diversidade social e cultural, fator que amplifica o desafio de uma oferta equânime e de qualidade.

Embora a criação da República Federativa do Brasil ao final do século XIX tenha sido inspirada no federalismo dos EUA (ARRETCHE, 2001; MILHOMEM, 2019), os modelos federativos em que os dois Estados-nação foram constituídos são bastante distintos, visto que “[...] não há conceituação uniforme do que seja Estado Federal” (DALLARI, 2019, p. 103). A federação dos EUA possui origem centrípeta, numa perspectiva de “*come together*”, onde os estados membros abrem mão da soberania em favor do pacto federativo (ELAZAR, 1991; ANDERSON, 2009; DALLARI, 2019). No Brasil, o regime republicano federalista teve origem centrífuga na perspectiva “*hold together*”<sup>10</sup>, posto que as províncias originárias dos entes federados já eram unificadas sob o regime do império e, na Proclamação da República em 1889, ocorreu apenas

---

<sup>10</sup> Para maior compreensão dos conceitos de formação federativa nos moldes de “*Come together*” e “*Hold together*” ver Arretche (2001).

uma reorganização em que a unidade nacional foi preservada, como observa Dallari (2019, p. 62):

No Brasil, ocorreu o inverso. Partiu-se da existência de uma unidade com poder centralizado e se distribuiu o poder político entre várias unidades, sem eliminar o poder central. Cada uma dessas unidades, que era apenas uma subdivisão administrativa chamada Província, recebeu uma parcela de poder político e a afirmação formal de sua individualidade, passando a denominar-se Estado. Aí o movimento foi descentralizador.

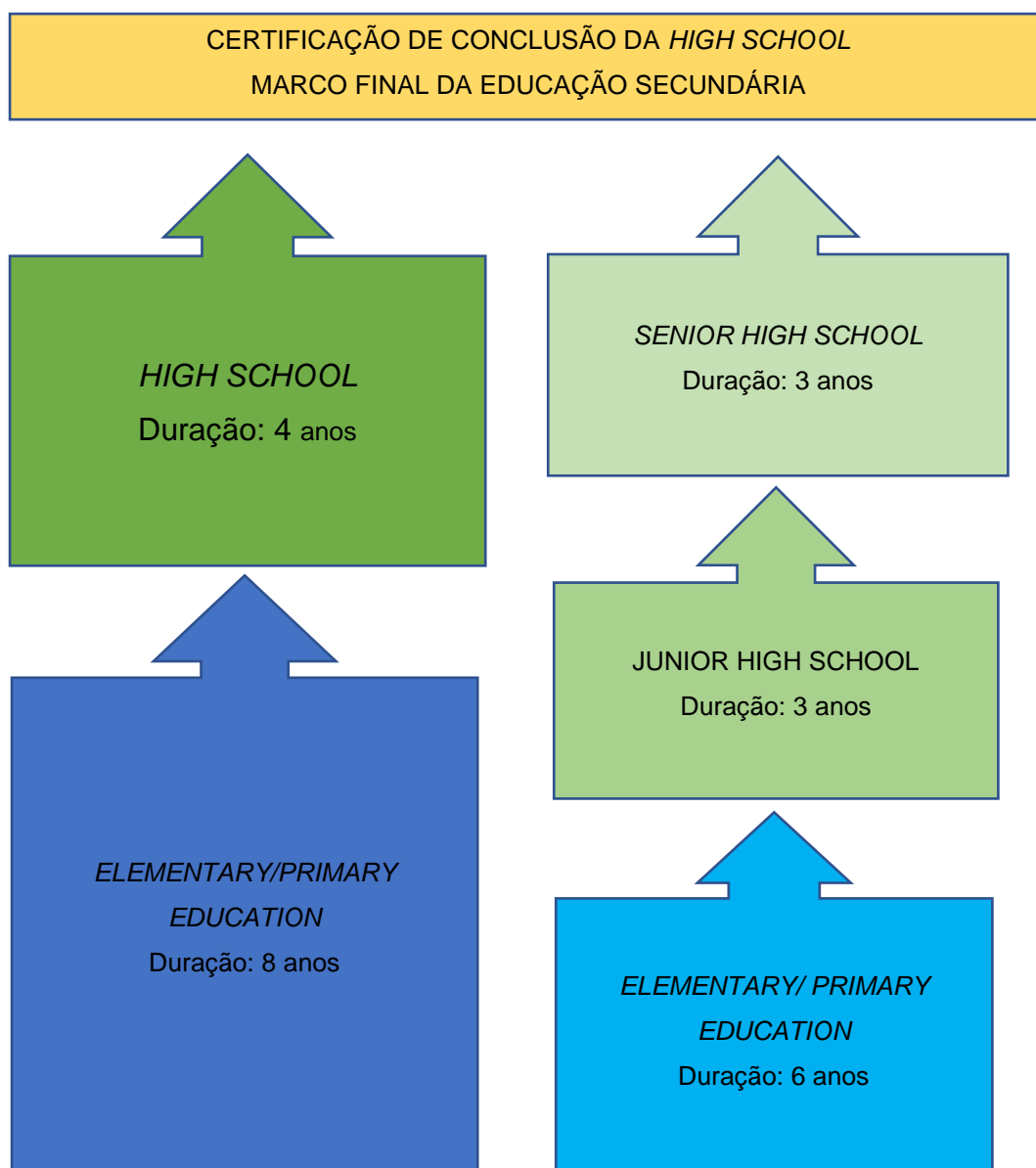
A estrutura das relações federativas de origem, reverbera na evolução das histórias dos dois países, implicando em maior ou menor autonomia dos entes subnacionais nas formulações de suas políticas públicas. Assim, sob um pacto federativo que garante a preservação de uma grande autonomia dos entes, nota-se nos EUA uma marcada heterogeneidade na atuação dos governos estaduais, tendo em vista que a nação foi estabelecida sob as premissas do chamado federalismo dual, em que duas esferas de governo têm bem delimitados seus campos de ação, diferindo do federalismo cooperativo, exercido no Brasil, em que competências governamentais muitas vezes se sobrepõem nos três níveis de governo, cabendo à União a função de coordenar ações em cooperação<sup>11</sup> entre os entes federados.

O fato de os EUA possuírem em toda sua história uma única Constituição, que preserva vigentes os seus únicos sete artigos originais, tendo sofrido apenas 27 emendas desde sua promulgação em 1787, não significa que nos 50 estados que o integram, haja poucas leis que normatizem a educação. Na verdade, cada ente possui uma vasta legislação própria, desdobradas em normatizações internas, adequadas ao seu público local. Decorre daí as variadas organizações dos sistemas escolares assim como as diferentes distribuições de seriação da vida acadêmica estudantil, como ilustrado no Esquema 1.

---

<sup>11</sup> A Constituição Federal de 1988 define o federalismo no Brasil como cooperativo, o que implica na responsabilidade dos entes federados de colaborarem entre si, coordenados pela União. No campo educacional, após 35 anos de promulgação da Lei Magna, ainda não foram regulamentados as Normas de Cooperação e o Regime de Colaboração que possibilitariam a instituição de um Sistema Nacional de Educação capaz de equalizar a oferta da educação pública e diminuir as desigualdades no tão extenso território do país.

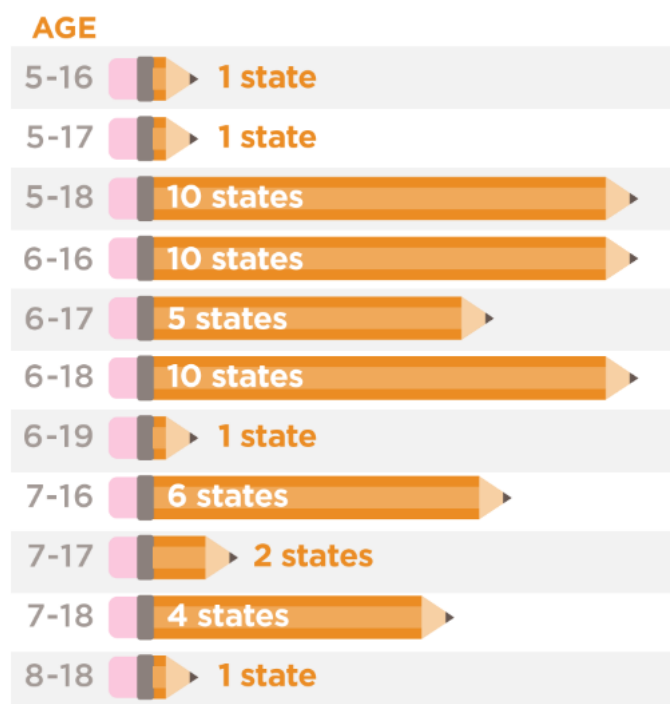
Esquema 1 - As variadas seriações da educação elementar e secundária nos EUA



Elaboração: a autora. Fonte: Loo (2018, s/p).

Releva notar que, justamente pela heterogeneidade decorrente da ampla autonomia dos estados, em alguns distritos há a oferta de educação infantil pública gratuita, já em outros essa etapa é paga. O primeiro ano, lá denominado *first grade*, em algumas unidades é cursado aos 5 anos de idade, outros aos 6 anos, e até mesmo aos 7 anos. A faixa etária da obrigatoriedade do ensino também varia de estado para estado, conforme observado na Figura 1:

Figura 1 – Faixa etária de escolarização obrigatória por número de estados



Fonte: Francis e Perez Junior (2020).

Assim como é diversa a faixa etária de escolarização obrigatória e as seriações da educação elementar e secundária, equivalente ao ensino fundamental e médio no Brasil, como visto na Figuras 1 e no Esquema 1, também variadas são as certificações e critérios de acesso à etapa imediatamente posterior à *High School*<sup>12</sup>. Tal diversidade implica em grande desigualdade na oferta da educação pública (KOZOL, 2005), variando sensivelmente a qualidade ofertada até mesmo dentro de um só distrito. Sobretudo porque na grande maioria das unidades federativas, o financiamento educacional é diretamente ligado aos impostos recolhidos localmente (VERSTEGEN, 2016).

Decorre daí a ampliação da inequidade na oferta educacional do país, posto que, em bairros habitados por pessoas de maior poder aquisitivo, as escolas são de excelência

<sup>12</sup> A graduação em nível superior nos EUA não é objeto desta pesquisa. No entanto, releva destacar que após concluída a *High school* o aluno pode optar por concorrer a vagas em *Colleges*/universidades, ou podem optar por frequentar dois anos em um *Community College*. Os créditos das disciplinas cursadas nestas instituições lhe são atribuídos na natureza de *associate degree* – uma categoria formativa sem correspondência no Brasil. Tais créditos poderão ser aproveitados em futuras graduações que o aluno venha cursar em um *College*.

tanto nas estruturas físicas quanto nos recursos pedagógicas. Porém, em bairros onde há maior incidência de pobreza, as condições de ensino são fragilizadas.

Na dinâmica federativa dos EUA, as peculiaridades não se restringem ao financiamento, mas é a partir dele que o governo federal implementa políticas educacionais de “adesão voluntária”, mas que, como assinala Wong (2018) acabam por alcançar todos os estados em troca dos recursos e incentivos ofertados.

No presente trabalho, buscamos identificar ações do governo federal norte-americano relativas à elaboração e implementação de programas e reformas educacionais, as quais impactaram na autonomia dos estados quanto à gestão de seus sistemas educacionais.

A escolha do tema se justifica por serem os EUA o berço de muitas diretrizes e inovações no campo educacional que, ao longo da história, inspiraram mundialmente reformas e programas educacionais em outros países, dentre os quais o Brasil<sup>13</sup>, não obstante à diametral diferença organizacional dos dois federalismos nos aspectos de centralidade da autonomia governamental<sup>14</sup>.

A formação centrípeta da república federativa norte-americana, em que os notórios embates entre federalistas e antifederalistas no século XVIII promoveram a preservação de grande autonomia dos estados (PRADO, 2013) induz à crença de que as políticas públicas ali implementadas são majoritariamente descentralizadas, sendo limitado ao escopo normativo do governo federal, atendo-se principalmente aos assuntos relativos à segurança nacional, relações internacionais e jurisdições marítimas (SOUZA, 2019). Todavia, notou-se nos EUA uma crescente tendência à implementação de políticas públicas educacionais elaboradas pelo governo federal, sobretudo nas primeiras décadas do século XXI. A adesão pelos governos subnacionais é induzida por meio de incentivos e financiamento (MANNA, 2006; 2011). Via de regra, tais políticas visam a padronização de currículos e elevação nas

---

<sup>13</sup> Desde os tempos do Império, o Brasil toma as políticas educacionais estadunidenses como exemplo a ser seguido, como cita Santos (2016). A título de exemplificação, citamos o acordo entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development*, efetivado no período da ditadura militar. E mais recentemente, as avaliações de larga escala, tão em voga nas políticas atuais.

<sup>14</sup> No Brasil, as políticas educacionais, em todo o período republicano, vivenciam uma gangorra quanto às regulamentações legislativas, havendo maior centralização em períodos de ditadura e maior descentralização em turnos de governos democráticos.

notas dos testes de larga escala, e se desdobram em uma série de inovações pautadas na educação voltada para resultados.

Considerando este movimento de centralização no contexto educacional dos EUA, fomos instigados a buscar compreender como se dão as relações intergovernamentais para a oferta da sua educação pública elementar e secundária. Buscamos evidências do aumento da incidência do governo federal na elaboração das políticas educacionais dos entes subnacionais.

Para esse fim, contextualizamos o papel do governo federal no campo educacional estadunidense a partir da década de 1960, por ocasião da promulgação do *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), considerado como sendo a primeira legislação federal no campo educacional. Ato contínuo, procedemos uma Revisão Sistemática Integrativa, que se deu sobre dois blocos de documentos, a saber: i) as publicações da *Publius The Journal of Federalism* nas duas últimas décadas, posto ter sido essa a revista que retornou o maior número de trabalhos sobre o tema, nas buscas efetuadas em bancos de trabalhos acadêmicos; ii) As publicações do *Education Resource Information Center* (ERIC), por ser esta uma biblioteca digital patrocinada pelo *Institute of Education Science*, entidade integrada ao USDOE e que congrega publicações específicas do campo educacional, elencadas sob os critérios de seleção daquele órgão federal.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica documental de abordagem qualitativa e de caráter exploratório em que se buscou, por meio de uma Revisão Integrativa (RI), levantar evidências do crescente envolvimento do governo federal na elaboração das políticas direcionadas à educação pública elementar e secundária, comumente chamada de *K-12 education*, muito embora o termo *K-12 education*, seja a sigla para “*Kindergarden to 12th grade*”. Tal denominação é comumente utilizada na literatura acadêmica norte-americana para designar o que no Brasil a legislação define como “Educação Básica”, abarcando todas as etapas de escolarização dentro da idade obrigatória.

A faixa etária de obrigatoriedade, que no Brasil, por força de Lei Federal, alcança todas as crianças dos 4 aos 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009

(BRASIL, 2009), nos EUA varia de acordo com cada legislação estadual<sup>15</sup>. Assim, com fins de abarcar maior repertório bibliográfico, justificamos o uso do termo K-12 em algumas ocasiões, como substitutivo ao recorte do nível educacional delimitado nesta pesquisa, qual seja: “*elementary and secondary education*”. A opção também se justifica pelo fato de o próprio *Title 1* do ESEA contemplar esse nível da educação como elegível para acesso aos fundos federais destinados à educação dentro faixa etária obrigatória de cada estado.

Para a análise dos dados, como complementação do *corpus* documental, nos valem de leis federais da educação e outras publicações oficiais do USDOE, além de publicações acadêmicas cujos focos sejam as relações intergovernamentais presentes na oferta da *K-12 education*.

Os pressupostos teóricos de Morton Grodzins, Daniel Elazar e John Kincaid nos ajudaram na compreensão do desenho federativo dos EUA e mais especificamente no campo do federalismo educacional, analisamos os dados à luz dos escritos de Paul Manna, Patrick McGuinn e Kenneth K. Wong, tendo em vista que estes três últimos autores têm por foco as relações federativas que se manifestam na elaboração das políticas educacionais estadunidenses do presente século, em especial após a promulgação da Lei *No Child Left Behind Act* (NCLB)<sup>16</sup>.

Em nossa pesquisa, partimos da seguinte hipótese: embora seja reconhecido pelos teóricos do federalismo como sendo altamente não centralizado, o desenho federativo dos EUA tem se reconfigurado no campo da educação pública elementar e secundária, vivenciando desde a promulgação do ESEA, uma crescente incidência do governo federal na elaboração de políticas públicas educacionais, o que implica na fragilização da autonomia dos estados e das comunidades locais, além de oportunizar

---

<sup>15</sup> Anexamos ao final deste trabalho uma tabela descritiva da faixa etária de obrigatoriedade da educação determinada em cada estado norte-americano. Os dados foram disponibilizados pelo *The National Center for Education Statistics*, a agência estatística do USDOE.

<sup>16</sup> A lei NCLB foi aprovada em 2001 no governo do Presidente George W. Bush, como uma reautorização do ESEA, a primeira Lei Federal referente à educação pública do país. A iniciativa foi justificada pelo governo como sendo uma resposta ao baixo desempenho dos estudantes no exame *Programme for International Student Assessment* (Pisa), coordenado pela Organização para a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. O NCLB é apontado por Manna (2006; 2011) e Wong (2018), para citar apenas alguns dos teóricos que abordam o tema, como sendo um marco divisor nas relações federativas no campo educacional, ao provocar inúmeras reformas pautadas em avaliações de larga escala, padronizações curriculares e *accountability*.

a ampliação da presença de atores não governamentais na oferta da educação pública.

Surgiu daí a questão norteadora da pesquisa: Que evidências do aumento da atuação do governo federal na elaboração das políticas podem ser percebidas no campo da educação elementar e secundária dos EUA nas duas primeiras décadas do século XXI, e como esta atuação tem impactado na oferta da educação pública daquele país?

Para responder tal indagação, definimos como Objetivo Geral: analisar de que forma as ações federais impactam na autonomia dos estados quanto à gestão de seus sistemas educacionais, assim como oportunizam a inserção de atores não governamentais no campo da educação pública dos EUA. Nesse sentido, estipulamos os seguintes Objetivos Específicos: 1) Contextualizar historicamente o desenho sociopolítico da formação do federalismo educacional dos EUA, identificando suas principais características; 2) Analisar por meio da RI as políticas públicas educacionais elaboradas pelo governo federal dos EUA, identificando ações que impliquem na flexibilização dos limites de competência dos entes estabelecida no pacto-federativo daquela nação; 3) Compreender os desdobramentos das reformas educacionais propostas pelo USDOE no campo da educação pública elementar e secundária.

A pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e decorre dos estudos desenvolvidos pelo “Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais”, do qual fazemos parte desde 2017. Junto ao Grupo, participamos da elaboração de Seminários, produção de artigos, integramos projetos de pesquisa<sup>17</sup>, entre outras atividades formativas, sempre em busca da compreensão das relações federativas que se dão para efetividade do direito à educação. O Grupo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e tem relevante contribuição na produção de conhecimento acerca das estruturas federativas do Brasil e de outros Estados federativos, sempre direcionado à compreensão dos arranjos federativos para a oferta da educação pública.

---

<sup>17</sup> Esta pesquisa está ancorada nos trabalhos do “Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilda Cardoso de Araújo, e cujo Projeto Base está registrado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFES sob o número 6717/2015, conforme a Resolução nº 21/2013.

Nessa introdução, buscamos delimitar o objeto de nossa pesquisa, justificamos a relevância do tema proposto assim como trouxemos um conciso panorama do contexto em que se insere nosso objeto de análise. Expusemos também a hipótese levantada, a questão norteadora da pesquisa e os objetivos geral e específicos que direcionaram o desenvolvimento do trabalho.

No segundo capítulo, discorremos sobre os marcos teóricos que embasaram as análises presentes na pesquisa e que nos ajudaram a compreender a reconfiguração no papel exercido pelo governo federal quanto à elaboração das políticas educacionais dos EUA nestas duas primeiras décadas do século XXI.

A fim de mapear as produções acadêmicas brasileiras sobre o tema em tela, e nos certificarmos sobre o ineditismo da pesquisa, no terceiro capítulo apresentamos uma revisão narrativa (MARIANO; SANTOS, 2017) dos trabalhos acadêmicos já elaborados no Brasil, e que de algum modo abordaram o federalismo educacional norte-americano. Esta etapa nos foi de fundamental importância visto que nela buscamos situar o nosso objeto no campo acadêmico brasileiro, identificando os avanços e as delimitações dos trabalhos anteriores, assim como levantamos referências para nossa pesquisa.

Concluimos que o papel desempenhado no campo educacional pelo governo federal dos EUA nas primeiras décadas deste século XXI ainda não fora abordado diretamente pelas pesquisas que nos antecederam, sendo apenas diagonalmente citado em um número exíguo de trabalhos desenvolvidos no Brasil, comprovando o ineditismo do tema proposto, o que reforça a relevância da presente pesquisa. Sobretudo quando considerado o fato de que também somos regidos por um regime federativo de governo. E mais, como já citado, as políticas desenvolvidas naquele país muitas vezes refletem-se nas tendências das políticas educacionais implementadas no Brasil, sendo de grande valia analisarmos o que se passa no cenário educacional estadunidense para anteciparmos o que pode vir a ser adotado pelos legisladores brasileiros.

No quarto capítulo, contextualizamos sociopoliticamente nosso objeto de pesquisa, a fim de compreendermos a conjuntura em que se dá a relação entre o governo federal e estados no campo educacional estadunidense. Nela também retomamos os

principais fatos históricos que teceram o pano de fundo em que ocorre o fenômeno aqui estudado.

A quinta e a sexta seções são dedicadas à RI, método de análise utilizado nesta pesquisa. Foi justamente no movimento de análise dos trabalhos elencados na RI que identificamos evidências do crescimento do papel federal nas orientações dos modelos educacionais do país. As ações pautadas predominantemente em testagens de larga escala, padronização de currículos e *accountability*<sup>18</sup>, concomitantemente oportunizaram a crescente privatização da oferta da educação pública por meio da oferta de vouchers e do crescimento do número de *Charter schools* em todo o país. Após as análises do sexto capítulo, traçamos nossas considerações finais.

No próximo capítulo, passamos a trazer os pressupostos teóricos que nos balizarão por toda a pesquisa, à luz dos quais buscamos compreender as ações do governo federal dos EUA e as implicações das políticas implementadas no campo educacional daquele país.

---

<sup>18</sup> Optamos por preservar o termo *accountability* em sua língua original por ser esta uma palavra já amplamente incorporada nos meios organizacionais administrativos brasileiros, tendo em vista não haver uma tradução que abarque o total sentido do conceito. É encontrado em alguns casos traduzido como “responsabilização”, o que no contexto deste trabalho não expressa plenamente o significado.

## 2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A NATUREZA DO FEDERALISMO EDUCACIONAL DOS EUA

O federalismo norte-americano é considerado pelos teóricos como o modelo do federalismo moderno, a partir do qual muitas outras nações desenharam suas formas de governo (ELAZAR, 1995; ANDERSON, 2009; DALLARI, 2019). No campo dos estudos sobre federalismo, há uma ampla diversidade de conceitos e de explicações teóricas sobre os vários desenhos em que esta organização política pode se configurar. Há, no entanto, uma premissa consensual na literatura especializada: a de que o federalismo moderno teve sua gênese na formação dos Estados Unidos da América, na passagem do século XVIII para o século XIX. O modelo inspirou a estruturação política de diversos outros países e hoje, segundo o *Forum of Federations*<sup>19</sup>, vinte e cinco Estados-nação se organizam de forma federativa ao redor do mundo, sendo alguns deles de proporção territorial continental, como é o caso do Brasil, dos EUA e do Canadá. Releva ainda notar que os países organizados de forma federativa, hoje abrigam cerca de 40% da população mundial.

A adesão ao modelo pode estar associada ao fato de que, segundo Elazar (1995), o federalismo é uma forma de distribuição de poderes que busca associar pessoas e instituições em mútuo consenso, sem sacrificar a integridade de cada um. Dessa forma, afirma o autor, a federação é a forma de governo que mais propicia a vivência de minorias em equidade com as majorias, numa estrutura democrática onde é enfatizada a base consensual para a promoção de políticas públicas e onde a liberdade é premissa fundamental para a manutenção de repúblicas democráticas. “*Hence it is not surprising that peoples and states throughout the world are looking for federal solutions to the problems of political integration within a democratic framework*” (ELAZAR, 1991, p. 2)<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> O *Forum of Federations* é uma organização internacional que opera desde 1999 no compartilhamento de expertise para governos federativos e não centralizados, promovendo pesquisas, seminários e publicações sobre temas afins. Hoje a entidade congrega 10 países participantes: Austrália, Brasil, Canadá, Etiópia, Alemanha, Índia, México, Nigéria, Paquistão e Suíça. O *Forum* pode ser acessado pelo site: <https://forumfed.org/>

<sup>20</sup> Por isso, não é de surpreender que os povos e estados de todo o mundo estejam procurando soluções federais para os problemas da integração política dentro de um quadro democrático.(ELAZAR, 1991, p. 2, tradução nossa).

As peculiaridades de cada nação concernentes às suas configurações geopolíticas e em conformidade com suas heranças culturais, vão conformando vários desenhos federativos, visto que o federalismo, segundo a metáfora biológica utilizada por Elazar (1995), é apenas o gene original de diversas espécies. Para o autor, a federação moderna estabelecida a partir da Constituição dos EUA, é “[...] *a national union whose constitution is the supreme law of the land but in which authority and power are divided and shared by a general and constituent governments*”<sup>21</sup> (ELAZAR, 1995, p. 6).

Dessa forma, compreende-se que dentro de um Estado federal, há competências determinadas em sua Lei Suprema, que delineiam as alçadas do poder de cada ente. Tal Lei consolida a aliança<sup>22</sup> firmada entre os estados-membros, e faz-se soberana como base para as normativas elaboradas em quaisquer esferas de poder. Em contrapartida à renúncia de suas plenas soberanias, os entes federados se fortalecem diplomática, econômica e militarmente. Desse modo,

[...] *a federal arrangement is one of partnership, established and regulated by a covenant, whose internal relationships reflect the special kind of sharing that must prevail among the partners, based on a mutual recognition of the integrity of each partner and the attempt to foster a special unity among them* [...]. (ELAZAR, 1991, p. 5).<sup>23</sup>

Desse modo, não há relação hierárquica entre os entes, mas uma interdependência no exercício político em que operam competências exclusivas e competências compartilhadas (*self-rule* e *shared-rule*), conformando um modelo policêntrico de distribuição de poder. A Figura 2 elaborada por Elazar (1995), ilustra a matriz federativa que não opera na lógica dos modelos hierárquicos ou orgânicos, em que o poder está circunscrito a uma elite. A dinâmica de distribuição de poder no federalismo não acontece de cima para baixo ou do centro para as periferias, mas assemelha-se a um sistema cibernético, posto que o

[...] *federalism as such is based on noncentralization, that is to say, a political framework which has no single center but rather multiple centers framed by a*

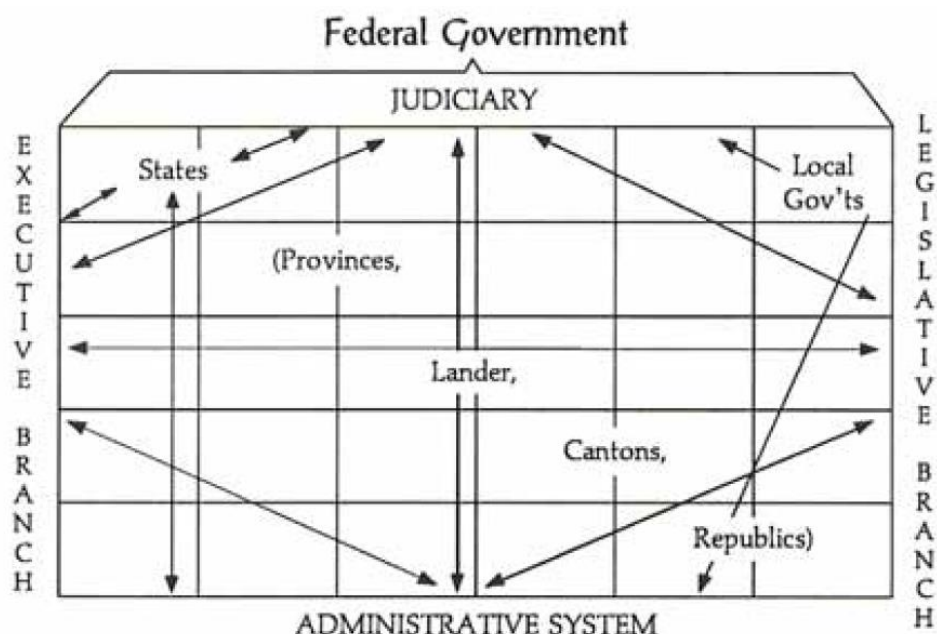
<sup>21</sup> “[...] uma união nacional cuja Constituição é a lei suprema do país, mas na qual a autoridade e o poder são divididos e compartilhados por um governo geral e constituinte” (ELAZAR, 1995, p. 6, tradução nossa).

<sup>22</sup> Elazar destaca que o termo “Federal” advém do vocábulo latino “*foedus*” que significa “aliança”, o que implica em um acordo de reciprocidade entre os componentes.

<sup>23</sup> “[...] um arranjo federal é uma espécie de parceria, estabelecida e regulada por um pacto, cujas relações internas refletem o tipo especial de partilha que deve prevalecer entre os sócios, com base no reconhecimento mútuo da integridade cada parceiro e a tentativa de promover uma unidade especial entre eles.” (ELAZAR, 1991, p. 5, tradução nossa).

*shared fundamental law, appropriate governmental institutions, and communications network.*" (ELAZAR, 1995, p. 11).<sup>24</sup>

Figura 2 - Matriz de modelo de governo federativo



Fonte: Extraído de Elazar (1995, p. 8).

Conforme simbolizam os direcionamentos das setas que permeiam toda a estrutura da figura ilustrativa, as políticas públicas em um governo federativo surgem de múltiplas fontes, dentro das variadas configurações federativas que existem, as quais podem congregam estados ou províncias ou *Länders* ou cantões, unidades estas que variam de nomenclatura e estrutura política a depender da tradição e herança histórica de cada Estado-nação. Os EUA têm seu sistema político embasado neste modelo, o qual Elazar identifica como sendo composto por arenas dentro de arenas.

Neste contexto, a Constituição federal exerce fundamental papel de delimitação do papel de cada esfera governamental, porém, sempre surgem os conflitos entre os dois níveis de governo que operam sobre um mesmo território. De fato, Schwartz (1984, p. 11) afirma que o federalismo americano só se firmou como tal “[...] após os sangrentos anos da guerra civil, pela derrota dos estados sulinos que haviam procurado separar-

<sup>24</sup> “[...] federalismo como tal é baseado na não centralização, ou seja, um quadro político que não tem um único centro, mas sim múltiplos centros enquadrados por uma lei fundamental compartilhada, instituições governamentais apropriadas e rede de comunicações. (ELAZAR, 1995, p. 11, tradução nossa).

se”. Até esse contundente evento, o espírito de “confederação” ainda era bastante vigente e o dualismo bem demarcado.

Não obstante à clara divisão de poderes que configurou o federalismo dual na gênese do Estado federal norte-americano, tal demarcação foi ao longo da história se tornando menos evidente, sobretudo durante e logo após os momentos de crise, quando recursos do governo federal eram transferidos aos estados, subsidiando programas de ajuda emergencial.

É a partir dessas interações que o modelo deixou de apresentar a clara natureza de federalismo estritamente dual e passou a ter características próprias de um federalismo cooperativo, principalmente a partir do chamado “*New Deal*”<sup>25</sup> em que diversos programas de combate à pobreza foram implementados pelo governo federal. Schwartz (1984, p. 64) destacou que “[...] há algumas décadas, a mudança do equilíbrio do poder causada pelo declínio do federalismo dual caracterizou-se, costumeiramente, como “novo federalismo””. O aspecto destacado deste “novo federalismo” foi o crescimento do poder federal, principalmente através do poder da bolsa exercido por meio de subvenções condicionais aos estados”. Nota-se que Schwartz pontua tal mudança ainda na década de 1980. Desde então o poder do governo federal continuou a crescer como observa Kincaid (2017).

Assim, de acordo com Elazar (1995), o cooperativismo entre os entes é algo inevitável devido às necessidades comuns que surgem na administração dos governos, e caso não houvesse tais interações, que podem ocorrer por meio de negociações ou compartilhamento de competências, fatidicamente o ente federal acabaria por se impor em ações unilaterais. À vista disso, compreendemos que Elazar não classifica como dissonantes o dualismo federativo e o modelo cooperativo, posto que mesmo em federações onde há a nítida divisão das esferas de poder, as interações entre os entes são comuns, visto que o federalismo cooperativo minimiza a coerção e maximiza o consenso por meio de negociações entre os entes.

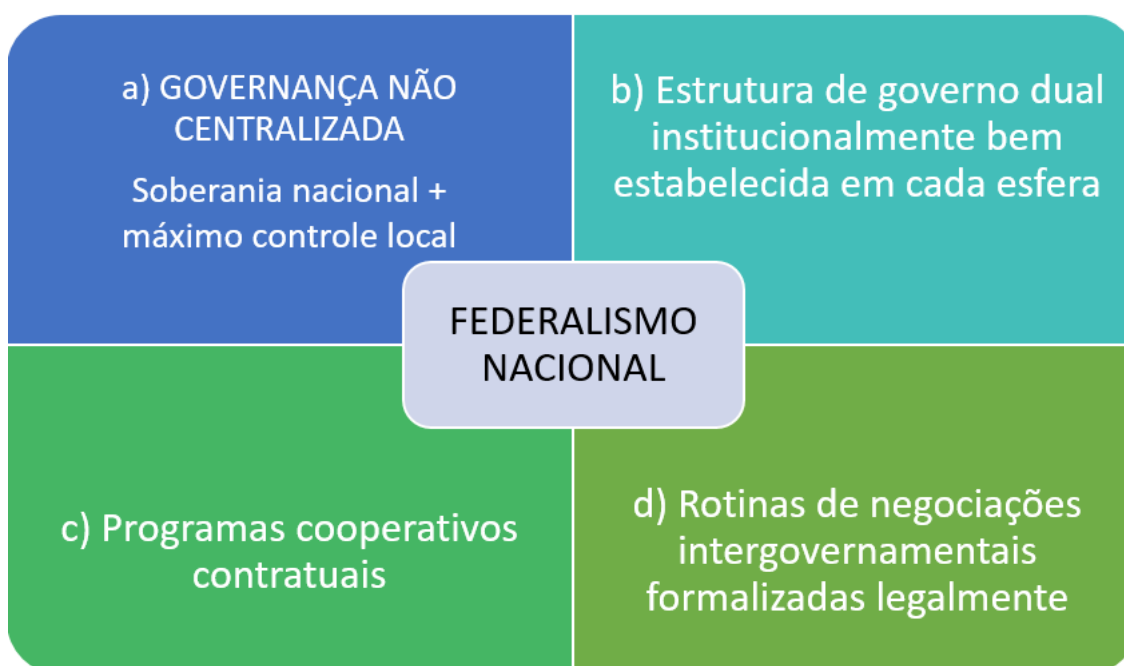
Pensamento alinhado a este é o de Kincaid (2017) quando afirma que o federalismo dual não implica necessariamente na tensão entre as duas esferas de poder. No

---

<sup>25</sup> Políticas sociais elaboradas pelo Presidente Franklin Delano Roosevelt na década de 1930 com fins de combater a pobreza e desigualdade social, à época extremadas pela Grande Depressão.

entanto, o autor demonstra que a partir da década de 1960, com o crescimento das políticas voltadas ao bem-estar social financiadas pelo governo federal, a cooperação exercida nas relações intergovernamentais tem sido implementada “de mão única” prevalecendo as iniciativas *top-down*<sup>26</sup>. Ora, a existência de um federalismo nacional, segundo Elazar (1995), requer quatro principais requisitos, os quais sintetizamos no Esquema 2:

Esquema 2 – Os 4 principais requisitos para um Federalismo Nacional



Elaboração: a autora. Fonte: Elazar (1995).

Analisando as premissas apresentadas por Elazar (1995) como elementares na existência de um Federalismo Nacional, notamos que o autor destaca como pilar do federalismo a formação dual das estruturas institucionais, em que o poder é não centralizado e que há máximo controle nos níveis subnacionais de governo, embora respeitada a soberania nacional. Tais premissas são conjugadas com a necessidade da elaboração de políticas de modo cooperativo, estabelecendo uma rotina de programas desenvolvidos num sistema de relações contratuais, onde constantemente são negociadas parcerias que são formalizadas legalmente.

<sup>26</sup> Termo utilizado para caracterizar de uma política implementada a partir de instâncias superiores de poder, ou seja, verticalizadas.

Nesse sentido, Morton Grodzins nos apresenta os conceitos de *Marble Cake* e *Layer Cake*, em sua clássica obra “*The American System*”, cuja primeira publicação data de 1966, sendo reeditada em 1984 por seu aluno Daniel J. Elazar. Grodzins discorre sobre as raízes do federalismo americano, compreendendo que em seu singular mecanismo, os entes compartilham funções, configurando-se assim a metáfora do “bolo mesclado”, visto que nesses casos, não há uma clara divisão dos limites de ação de cada esfera. Na obra supracitada, Grodzins (1984) se vale justamente da complexa estrutura de oferta educacional para exemplificar o que ele classifica como sistema caótico de atuação governamental. Isto porque os distritos escolares, em sua maioria, são dependentes financeiramente dos estados, que podem lhes fornecer livros didáticos, prover recursos para a construção e manutenção de instalações, emitir certificados entre outros serviços. As inter-relações incluem ainda o governo federal que também “[...] põe o dedo na torta [...]” para usar a metáfora utilizada por Grodzins (1984, p. 4), ao ofertar às escolas elementos da merenda escolar e ajudas técnicas de toda sorte. Se alargadas as classificações para as relações informais, a complexidade ainda aumenta, visto que as relações políticas entre os líderes das cidades, condados, estados, nação e o distrito escolar é que definirão o nível de suporte que a escola receberá (GRODZINS, 1984, p. 5).

Nota-se que o pensamento dos dois autores converge para a afirmação de que o federalismo dual existente na gênese da nação, já não é o modelo vigente nas relações federativas dos EUA. Nesse sentido ao analisar a leitura que as lideranças fazem do modelo federativo, Elazar (1995, p. 53) afirma que

*Thus in the days of dual federalism they perceived the system as one in which the federal and state governments each functioned within their own spheres with a minimum of contact and overlapping. Once the cooperative federalist model became the norm, they began to view the system as a marble cake in which there were no separations between the federal and state governments. When their concrete interests are involved, their perception tends to shift to one of intergovernmental interaction to a greater or lesser extent, depending on the nature of the issue and the degree and character of the interaction affecting it. Their involvement enables them to see this and also to see that the system has elements of both cooperation and conflict.<sup>27</sup>*

---

<sup>27</sup> “Assim, na época do federalismo dual, eles (os líderes) compreendiam o funcionamento do sistema de forma estanque em que o governo federal e os governos estaduais operavam dentro dos limites de suas esferas, mantendo apenas um mínimo de contato ou sobreposição nas ações. Uma vez que o modelo federalista cooperativo se tornou o padrão, eles começaram a enxergar o sistema aos moldes de um *marble cake*, em que não havia mais separações entre os governos federal e estadual. Quando seus interesses concretos estão envolvidos, sua percepção tende a se deslocar para uma interação intergovernamental em maior ou menor grau, dependendo da natureza do assunto e do grau e caráter

Duas constatações nos chamam atenção neste excerto: 1) o federalismo dual com claras divisões de esferas já não é vigente nos EUA, e 2) na conceituação das interações, as lideranças políticas interpretam como sendo cooperação ou conflito, de acordo com seus próprios interesses.

Kincaid (2017) assevera que mesmo nas ações em que a prerrogativa da competência é inteiramente dos estados, as forças políticas operam para que ocorram ações em cooperação, o que impossibilita qualquer tentativa de reconstrução do federalismo dual. Para o autor, as interações do governo federal a partir da década de 1960, assumiram um caráter fortemente coercitivo, em que programas eram elaborados unilateralmente, induzindo de diversos modos adesão dos estados:

*American federalism took a decisively coercive turn during the 1960s as the federal government increasingly formulated policy independently of state and local government officials and promulgated policies through unprecedented increases in conditions attached to federal aid, mandates imposed on state and local governments, preemptions of state powers, and court rulings and orders aimed at reforming state and local governments (KINCAID, 2017, p.1067).<sup>28</sup>*

Muitos destes programas coercitivos respondiam a demandas de movimentos sociais que buscavam a garantia de direitos. Nota-se que à época, eram bem escassas, ou mesmo inexistentes, as legislações estaduais referentes à regulação do trabalho infantil, a quantidade de horas diárias de trabalho, a discriminação por idade, sexo ou raça etc. Assim, o governo federal se valia do seu poder de gastar, para condicionar transferência de recursos a elaborações destas normativas estaduais.

Schwartz (1984, p. 18) destaca que “mesmo com a constante expansão da autoridade federal que ocorreu nas últimas décadas, ainda são os estados que desempenham muitas das funções governamentais mais essenciais no sistema americano. Assim, para citarmos alguns exemplos mais significativos, a educação pública é cuidada quase inteiramente pelos estados”.

---

da interação que lhes interessa. As circunstâncias é que ditam a forma como enxergarão o quadro, interpretando o sistema como tendo elementos que propiciam tanto a cooperação quanto o conflito.” (ELAZAR, 1995, p. 53, tradução nossa).

<sup>28</sup> “O federalismo americano tornou-se fortemente coercitivo durante a década de 1960, em que o governo federal formulou cada vez mais políticas independentemente dos estados e funcionários do governo local, promulgando políticas por meio de aumentos sem precedentes nas condicionantes relativos ao recebimento das subvenções, criando normativas impostas aos governos estaduais e locais, preempções de poderes estaduais e decisões judiciais e ordens destinadas a reformar os governos estaduais e locais.” (KINCAID, 2017, p.1067, tradução nossa)

A literatura sobre federalismo acessada (ELAZAR, 1995; GRODZINS, 1984) para embasar as análises dos dados, indicou que o desenho federativo é estruturalmente dual, mas com inserções do governo federal não de forma cooperativa, mas coercitiva, por meio da indução de programas de diversas naturezas, em grande medida direcionados a políticas sociais.

Após tais reflexões teóricas que nos nortearão na pesquisa, passamos a abordar, no capítulo a seguir, a maneira como as produções brasileiras vêm tratando a oferta educativa nos EUA no período entre 2001 a 2022.

### **3 FEDERALISMO EDUCACIONAL NOS EUA: ABORDAGENS DO TEMA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS**

Com o propósito de sumarizar o conhecimento já produzido no Brasil sobre o federalismo educacional dos EUA, apresentamos neste capítulo a revisão bibliográfica narrativa, efetuada “[...] com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico, [...] buscando identificar o “estado da arte” ou o alcance dessas fontes” (PRODANOV, 2013, p. 131) no campo das produções acadêmicas brasileiras. Embora o objeto esteja situado nos EUA, essa providência se fez necessária para situarmos os avanços e delimitações sobre o tema, já alcançados por estudos elaborados no Brasil.

A Revisão de Literatura é uma etapa elementar de qualquer trabalho científico e precisa ser cuidadosamente elaborada a fim de evitar os vícios comumente identificados nas publicações de monografias, dissertações e até de teses, como bem aponta a professora Alda Judith Alves Mazzotti (2002), quando de forma bastante didática elenca seus “tipos inesquecíveis” de escrita.

Mariano e Santos (2017) destacam que com o avanço da internet, as possibilidades de acesso à literatura acadêmica se ampliaram, assim como também se multiplicaram as metodologias utilizadas para revisar as publicações. Os autores identificam pelo menos cinco tipos de abordagem que são utilizadas pelos pesquisadores, conforme reproduzimos no Quadro 1, e que são adotadas de acordo com a finalidade que se propõem.

Quadro 1 - Tipos de Revisão de Literatura

Tipo	Revisão Qualitativa	Revisão Integrativa	Revisão Sistemática	Meta-análises	Enfoque Meta-analítico
Definição	Tipo de revisão que sintetiza os achados de estudos qualitativos. É uma recriação da meta análises aplicado a dados qualitativos.	É criação de estudos integradores de conceitos, métodos e opiniões para categorizar, objetivar e lançar novas perspectivas sobre um tema. Neste método, ter uma sistemática ajuda no processo.	É a pesquisa planejada por meio de ações que permitem diminuir o viés da pesquisa combinando os estudos mais relevantes, por isso, possui alta rigorosidade.	Integra vários estudos primários por meio de técnicas estatísticas, melhorando a validade da pesquisa através do efeito total e magnitude do efeito.	Utiliza abordagens da revisão qualitativa, integrativa e sistemática, podendo em análises mais profundas utilizar a meta análise como uma análise final.
Propósito	Informar pesquisas ou práticas pela sumarização (resumo) de processos ou experiências	Revisar métodos, teorias, e/ou estudos empíricos sobre um tópico particular	Sumariar (resumir) evidência concernente a um problema específico	Estimar o efeito de intervenções ou de relacionamentos	Mapear a literatura sobre um tema oferecendo
Escopo	Limitado ou amplo	Limitado ou amplo	Limitado	Limitado	Limitado ou amplo
Amostra	Pesquisa qualitativa	Pesquisa quantitativa ou qualitativa; literatura teórica; literatura metodológica	Pesquisa quantitativa de metodologia similar	Pesquisa quantitativa de metodologia similar	Pesquisa qualitativa e quantitativa
Análise	Narrativa	Narrativa	Narrativa ou estatística	Estatística	Narrativa e estatística

Elaboração: a autora. Fonte: Mariano e Santos (2017).

Neste trabalho, teremos o duplo esforço de, com acuidade, revisar a literatura acadêmica, utilizando dois dos tipos categorizados por Mariano e Santos (2017), a serem operados em dois momentos distintos da pesquisa. O primeiro deles é o que se apresenta neste capítulo, quando elaboramos a revisão tipificada como qualitativa narrativa, num amplo escopo, visto que para tal, acessamos as principais bases de dados nacionais. O segundo momento em que revisaremos a literatura será durante a formulação e categorização do corpus documental e decorrente análise dos dados, visto que a metodologia proposta nesta pesquisa é tipificada como RI, a qual descrevemos de forma mais aprofundada, no quinto capítulo, destinada a pormenorizar a metodologia de análise.

Na revisão qualitativa narrativa, etapa primordial da pesquisa, pudemos depreender os pressupostos teóricos que vão embasar a análise dos dados, assim como, em contato com os trabalhos já elaborados, buscamos consolidar a hipótese e a questão de investigação (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Nessa etapa, conhecemos os caminhos percorridos por outros pesquisadores, os métodos empregados por eles, as dificuldades enfrentadas e as lacunas ainda existentes, que justificam as novas investigações (TRIVIÑOS, 1987). É, portanto, um dos primeiros esforços empreendidos na presente pesquisa, posto que nesta etapa encontramos subsídios que nos ajudarão a pavimentar o solo sobre o qual firmaremos nossos argumentos, buscando contribuir na construção do conhecimento sobre o federalismo educacional norte-americano.

Sistematizamos as buscas no recorte temporal de 2001 a 2022, período que abarca e até excede em dois anos<sup>29</sup> as duas primeiras décadas do século XXI, marco temporal da pesquisa. Como fontes, elencamos três bancos de dados que, no país, reconhecidamente, congregam os trabalhos acadêmicos de maior relevância. Para acessar as teses e dissertações já publicadas, efetuamos buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>30</sup> e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), espaço vinculado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Quanto aos artigos publicados em revistas acadêmicas, utilizamos o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), principal portal eletrônico da América Latina e Caribe, o qual congrega também textos da Espanha, Portugal e África do Sul. A organização desta fase da pesquisa pode ser visualizada na Figura 3, onde apresentamos os descritores, estratégias de busca, recorte temporal e quantitativo de trabalhos.

---

<sup>29</sup> Julgamos pertinente levantar os trabalhos já publicados até 2022, quando finalizamos a escrita deste capítulo, com o fim de não excluir trabalhos que versassem sobre o objeto de análise dentro do seu estrito marco temporal, qual seja, as duas primeiras décadas do século XXI.

<sup>30</sup> Sigla de “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, órgão governamental que normatiza aspectos do ensino superior no país.

Figura 3 - Bases, estratégias de busca e quantitativo de publicações utilizadas



Elaboração: a autora.

O termo "Educação" utilizado na estratégia de busca foi validado pelo Thesaurus Brasileiro da Educação<sup>31</sup>. Já o termo "Federalismo" foi validado pelo site da Biblioteca Nacional<sup>32</sup> visto ser um termo tópico não específico da área da educação.

Desse modo, verificamos que os termos Educação e Federalismo são descritores hábeis a retornar os resultados pretendidos em nossa busca, a qual fizemos em dois momentos, em cada base de dados, utilizando as seguintes estratégias de busca<sup>33</sup>:

"ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA" AND EDUCAÇÃO

"ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA" AND FEDERALISMO

<sup>31</sup> A pesquisa foi efetuada no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), que é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos relacionados entre si, gerido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Pode ser conferida por meio do endereço: <https://vocabularyserver.com/brased/index.php?tema=6413&educacao>.

<sup>32</sup> A pesquisa pelo termo Federalismo no acervo de termos tópicos da Biblioteca Nacional, retornou o termo "Relações intergovernamentais" por equivalente, porém, ao desenvolvermos a busca nos bancos de dados com o uso deste descritor, não obtivemos nenhum resultado. A página da Biblioteca Nacional pode ser conferida no endereço: [https://acervo.bn.gov.br/sophia\\_web/Autoridade?guid=1660718739021](https://acervo.bn.gov.br/sophia_web/Autoridade?guid=1660718739021).

<sup>33</sup> A opção pela grafia por extenso do nome do país se deu porque ao utilizarmos as siglas EUA ou USA, reduziu-se o número de trabalhos. O mesmo se deu ao trocarmos o descritor Educação por Ensino.

Em face aos resultados da busca, analisamos os títulos e resumos de todos os trabalhos. Em seguida, selecionamos aqueles que abordavam o federalismo educacional na perspectiva da oferta da educação pública elementar e secundária e que, portanto, sob algum aspecto dialogavam com o tema de nossa pesquisa. A Tabela 1 lista o quantitativo de publicações que retornaram com as duas estratégias de busca e o número de trabalhos utilizados:

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos levantados por estratégia e quantitativo dos que foram utilizados

<b>Fonte</b>	<b>E 1</b>	<b>E 2</b>	<b>U 1</b>	<b>U 2</b>	<b>U Total</b>
BDTD	96	454	4	0	4
CAPES	57	13	2	4	6
SciELO	47	335	4	1	5
Total	200	802	10	5	15

Elaboração: a autora

Os trabalhos levantados foram lidos e, após a seleção dos que iriam compor a revisão de literatura, foram organizados a partir de duas categorias que se destacaram: 1) Trabalhos que apontam aspectos históricos do desenho do federalismo educacional estadunidense e; 2) Trabalhos que trazem à discussão as questões federativas à luz do Direito.

Assim, passamos a descrever as principais contribuições que as produções acadêmicas trouxeram para a esta pesquisa.

### 3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO FEDERALISMO ESTADUNIDENSE

Como já anteriormente assinalado, o número de pesquisas brasileiras que tangenciam de algum modo as relações federativas na oferta da educação pública nos EUA é bastante exíguo. Nas buscas efetuadas foram elencados apenas 15 trabalhos que nos ajudaram a compor os argumentos desta tese, dialogando direta ou indiretamente com o tema de nossa pesquisa.

As políticas públicas educacionais elaboradas nos EUA são desde os tempos do Brasil Império, fonte de inspiração para a elaboração de políticas públicas brasileiras. Isto é o que demonstra Santos (2016) em sua dissertação, em que toma por corpus documental os relatórios ministeriais emitidos pela Secretaria de Estado dos Negócios

do Império, no período de 1832 a 1888. O autor encontrou nos documentos uma visão mitificada do país da América do Norte em tela, visto que as citações a ele são feitas sempre em superlativos, tais como “o povo gigante”, “a grande República Americana”, “a grande nação”. Sendo assim, conforme Santos (2016, p. 89) “[...] já no século XIX, é possível identificar a presença de um americanismo que se faz ver nas menções aos Estados Unidos e na crença de que, através da emulação, se podia melhorar o estado da Instrução Pública no Brasil”.

A narrativa de viés acrítico presente nos relatórios analisados por Santos (2016), ressalta o progresso industrial e econômico daquele país, omitindo os notórios problemas enfrentados pela sua sociedade em relação à escravidão e ao tratamento dado aos povos indígenas nativos americanos. Os relatórios sequer mencionam a Guerra Civil de 1861 a 1865, e seus desdobramentos sociais, sobretudo quanto à segregação racial, em especial no sul do país. O autor, no que tange ao federalismo educacional, destaca que

[...] acerca de questões relativas à educação nos Estados Unidos, devemos mencionar o fato de que por vezes se fazia alusão a ela de modo homogeneizante. Qualquer qualificação que inicie com um “a educação nos Estados Unidos...” contém em si um elemento que contribui para o apagamento das diferenças que existiam entre os Estados no tocante a este quesito. Isso porque, como se sabe, a educação naquele país não estava ao encargo da União, mas dos Estados e seus respectivos municípios. Se há, portanto, algum aspecto que caracterize a educação dos Estados Unidos à época, tal aspecto seria a diversidade. Assim sendo, não se pode falar em um sistema nacional de educação, uma vez que cada Estado tinha a liberdade de dar a organização que melhor lhe parecesse a este ramo da administração. Isso significa que falar em “a educação nos Estados Unidos” era reduzir um quadro marcadamente heterogêneo a uma situação que se podia ver em alguns Estados, mas que, muito provavelmente, não correspondia à realidade dos demais Estados da União. (SANTOS, 2016, p. 89).

Nota-se que há um apagamento das questões dissonantes e a adoção de uma visão superestimada da realidade alheia fica explícita nos documentos do século XIX, e perpetua-se até o presente momento, visto que políticas de avaliações em larga escala são replicadas por aqui, dentre outras práticas importadas do Norte<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Sobre a influência da educação norte-americana no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, Warde (2000) relata sobre quão profundamente o Brasil se espelhou no modelo educacional norte-americano. Também o trabalho de Cardoso (2015) explicita mais uma vez essa tendência, ao focar a viagem de 28 professores àquele país, no período de 1929 a 1935, um tempo de notórias mudanças no campo educacional brasileiro, onde importantes movimentos surgiram em favor da escola pública, laica e gratuita. A iniciativa de Anísio Teixeira e da Associação Brasileira de Educação (ABE)

Para aprofundarmos o conhecimento sobre os fundamentos do federalismo norte-americano, e mais especificamente, sobre a natureza republicana originária de sua Constituição, muito nos ajudou o trabalho de Machado (2015), ambientado na América do Norte, na transição do século XVIII para o século XIX, período que abarca a independência dos EUA e a elaboração da sua primeira e única Constituição. A autora tem como pilar de sua dissertação a figura de Thomas Jefferson, e se debruça sobre seus escritos para afirmar os ideais republicanos da gênese da nação norte-americana.

Os princípios que fundamentaram a organização daquela nação e que estão inscritos na sua Carta Magna são sucintos e gerais, não havendo delimitações ou detalhamentos em extensos artigos, parágrafos e/ou alíneas. Analisando os princípios norteadores defendidos por Thomas Jefferson, a autora assevera que

Tão importante quanto à existência de Constituições que preveem a efetivação dos direitos, Jefferson acentuava a necessidade de revisão constante destas legislações. Ele condenou a fixidez das leis e pensou o tempo presente como algo que jamais deveria ser prejudicado por costumes já gastos, isso porque nenhuma sociedade pode fazer uma Constituição perpétua, nem mesmo uma lei eterna. Para ele, o mundo é dinâmico, pertence às gerações vivas e as leis são mundanas, criadas por homens de acordo com a compreensão e necessidades de cada tempo.

Considerou um governo democrático aquele que compreende a educação pública como característica essencial de sua política. Também, a liberdade depende do nível de instrução do povo. Na República de Jefferson, ela pertence ao povo bem instruído. Nunca vimos e provavelmente jamais veremos um Estado de homens ignorantes, regido por constituições e assistido de liberdade, por isso, é dever da nação elaborar um plano de instrução único a todos os cidadãos, a fim de garantir-lhes condições para serem livres (MACHADO, 2015, p. 31-32).

Neste sentido, compete dizer que a não inscrição do termo “educação” no texto constitucional tem fundamento na concepção ética e filosófica dos fundadores daquele país, não desmerecendo em nada a importância dada por eles ao tema. De fato, para os formuladores das bases constitucionais norte-americanas, a educação era considerada pilar fundamental do desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática.

Ao analisar a trajetória da centenária instituição norte-americana “*National Education Association of the United States of America*” (NEA), uma entidade que tradicionalmente milita pela causa da educação pública estadunidense e cuja

---

\_\_\_\_\_ tinha por objetivo preparar docentes aos moldes do ensino estadunidense a fim de replicar aqui no Brasil as melhores práticas.

fundação data de 1857, Urban (2016) percorre os mais importantes movimentos ocorridos na história da educação pública dos EUA. Dos artigos elencados na *SciELO* para a presente revisão, este foi o único totalmente ambientado no cenário educacional estadunidense, abordando estritamente eventos da história da educação pública daquele país. Isto nos oportunizou um maior aprofundamento em questões que perpassaram a evolução da oferta educacional nos EUA.

Para Urban, a NEA “[...] *became recognized as a leading organization representing the American educational enterprise, especially its elementary and secondary schools, and made federal relations a most important of its operations.*” (2016, p. 124)<sup>35</sup>. A vista disso, o texto traz importantes reflexões sobre as dinâmicas estruturais do ensino público estadunidense em amplos aspectos, abordando desde a atuação da entidade nas discussões sobre organizações curriculares até seu proeminente papel nas lutas feministas por maior espaço na gestão e liderança, ocorridas no início do século XX. O texto traz ainda o posicionamento da NEA nas lutas contra o segregacionismo racial e nos movimentos sociais dos anos 1960, sempre na defesa das pautas progressistas no campo educacional. Urban (2016) destaca ainda a importância da entidade na consolidação dos sindicatos da classe docente e seu papel fundamental operando o *lobby* pela criação do USDOE nos anos 1970.

No século XXI a NEA continua ativa em defesa da educação pública na luta contra vertentes neoliberais amparadas pelo mercado e que se inserem nas políticas educacionais na forma de *charter schools*, *vouchers* e outras inovações. Segundo a autora, devido às bandeiras as quais defende, a entidade é taxada pela direita política como sendo promotora de uma baixa qualidade intelectual no ensino público norte-americano.

Ainda sobre o aspecto histórico, o artigo de Berglund (2002) é um dos que melhor traçam o percurso da educação pública estadunidense, retomando aspectos da responsabilização por sua oferta desde os tempos coloniais, quando se preconizava a necessidade de educação pública, quer seja pelo pensamento protestante da necessidade de leitura dos textos sagrados, quer seja pela crença de que o

---

<sup>35</sup> “[...] tornou-se reconhecida como uma organização líder no campo educacional americano, especialmente no que diz respeito às escolas elementares e secundárias, com o foco principal nas relações federativas.” (URBAN, 2016, p. 124, tradução nossa).

desenvolvimento de uma nação está embasado na formação de bons cidadãos, o que envolve a necessidade da educação. O texto caminha na linha do tempo e relata os movimentos ocorridos a partir da década de 1960 que trouxeram a participação do governo federal nos assuntos relativos à educação, indicando as razões sociopolíticas que motivaram tal envolvimento crescente, e que permanece até os dias atuais. O trabalho de Berglund (2002) contribui em muito na contextualização de nossa pesquisa, nos ajudando a compor os aspectos históricos que sedimentaram o solo onde, no século XXI, floresceriam as reformas induzidas pelo governo federal.

Uma das produções brasileiras que mais nos elucidaram aspectos do federalismo estadunidense é a de Gonçalves (2006) que em sua tese, toma como arquétipos as estruturas federativas dos EUA e da Alemanha, buscando identificar diferenças e aproximações entre os modelos federativos destes dois países com o do Brasil. Para este fim, o autor ancora-se nos preceitos da Nova Economia Institucional, visando identificar os entraves à distribuição fiscal capaz de suportar uma maior equidade na oferta educacional.

Um dos aspectos destacados pelo autor que diferem substancialmente nos federalismos de Brasil, Alemanha e EUA, é que no Brasil os limites que separam os poderes legislativos, executivos e judiciário são muito difusos, o que compromete a função de “*check and balance*” própria das três instâncias de poder. Também conclui que o modelo brasileiro mais se assemelha ao modelo alemão no que diz respeito à cooperação e coordenação por meio de fóruns representativos, já que nos EUA a competição é notória entre os entes. Isto porque no federalismo dual, cada estado busca adequar as políticas públicas às suas próprias realidades e necessidades.

Ainda assim, segundo Gonçalves (2006), desde 1836 a educação já era universalizada, exceto para as pessoas em condição de escravidão. Era, no entanto, ofertada em escolas mantidas pela comunidade ou em instituições confessionais. Somente em 1849 o ensino básico se tornou obrigatório, público, gratuito nos EUA (GONÇALVES, 2006, p. 171).

O autor descreve as etapas e distribuição serial do ensino elementar e secundário estadunidense, apontando que há muitas variações devido às legislações próprias de cada estado. Quanto ao financiamento, Gonçalves (2006, p. 172-173) afirma que

Há uma relação muito estreita entre os tributos pagos pela comunidade e os serviços públicos prestados pelo Estado (União, estados, municípios). Os municípios, condados e distritos têm nível de autonomia fiscal muito diversificada, assim o financiamento do ensino básico obrigatório (custo, currículo, tempo de duração, etc.) é definido no distrito escolar, ou seja, pelo poder local [...] há uma estreita correlação entre as despesas do município com tributos do poder local e os serviços educacionais do distrito escolar. Isto implica que em distritos pobres as escolas refletem a sua condição, mesmo com a injeção de recursos dos governos estadual e federal, não existindo padronização alguma dos serviços educacionais nos EUA.

Vê-se que por conta da autonomia estatal há grandes disparidades no financiamento educacional norte-americano, visto que em alguns estados há maior centralização dos gastos públicos, sendo distribuídos em alguns estados até mesmo os livros didáticos e outros insumos escolares, enquanto em outros estados, essas aquisições ficam por conta dos distritos e das comunidades locais.

No que tange às relações federativas no campo educacional, Gonçalves (2006, p. 174) destaca que não há um órgão federal com função equiparada ao Ministério da Educação brasileiro. Destaca ainda que

[...] não há nos EUA um sistema nacional de ensino, não há centralização das decisões, nem coordenação da União em relação aos estados. Cada um dos 50 estados tem suas próprias leis para regular a instrução, em alguns estados as leis são similares, mas não há uniformidade na legislação educacional.

Ainda sobre o federalismo norte-americano, Gonçalves (2006, p. 177) cita que “[...] a federação americana teve com o propósito inicial “unir” os Estados antes autônomos [*come together*] para conquistar a independência e garantir a autonomia do novo Estado nacional central.” Porém, num arranjo federativo centrífugo, que mantém as autonomias estaduais, visto que

A elite política americana que redigiu a Constituição dos Estados Unidos no final do século 18 tinha uma profunda desconfiança da concentração do poder no Estado ou em um governante. Para reduzir o risco de opressão ou o surgimento de déspotas, a estrutura de governança do Estado foi desenhada para que o poder político não se concentre em apenas um nível político da federação ou em uma instituição específica. (GONÇALVES, 2006, p. 177)

O autor também descreve o desenho dos três poderes que compõem o governo federal, assim como o desenho fiscal do país. As análises e descrições contidas em sua tese em muito contribuíram para a nossa compreensão do desenho federativo daquele país, sobretudo no aspecto econômico, ao destacar as formas de transferências do governo federal, principal meio pelo qual ocorre a indução de

políticas públicas educacionais. Assim, muito nos valeram as descrições sobre subvenção, renúncia fiscal possíveis entre os níveis de governo daquele país.

Fica assim evidente pelos estudos de Gonçalves (2006, p.188) que o federalismo fiscal norte-americano amplia as desigualdades regionais, como cita:

As cidades, bem como outras formas de organização da malha urbana americana (distritos, condados, subúrbios, comunidades rurais) operam de acordo com documentos constitutivos outorgados pelos estados em sintonia com os anseios da população. A oferta de bens e serviços públicos são funções definidas pela comunidade, muitas comunidades locais são pequenas e não podem manter a sua própria polícia ou corpo de bombeiros, escolas ou bibliotecas, ou sistemas de tratamento de esgoto, ou coleta de lixo.

Essas pequenas comunidades, frequentemente, se unem às comunidades vizinhas para compartilhar esses serviços ou firmam contratos com o governo do estado ou do condado para a prestação desses serviços.

É importante frisar que a oferta de bens e serviços públicos está subordinada à capacidade de financiamento da população local, assim regiões ricas oferecem melhores e mais abrangentes serviços em contraste com regiões menos desenvolvidas que oferecem piores condições de vida.

Dessa forma, compreendemos que na ausência de uma coordenação federal, em conjunto com a garantia de ampla autonomia dos entes, surge a competição entre os estados. Acima deles rege apenas a Constituição que, como já visto reiteradas vezes nas pesquisas elencadas nessa revisão, em seu sucinto texto não se aprofunda nas matérias deixando a maior parte das normatizações a cargo dos estados.

Acerca da diversidade de oferta educacional, a depender de cada estado, o trabalho de Arns (2019), não obstante tratar-se de uma análise comparativa sobre o ensino de arte no Brasil e nos EUA, também dialoga com nossa pesquisa ao abordar a complexidade da estrutura de oferta educacional nos EUA que, por ter um modelo federativo plenamente descentralizado, opera heterogeneamente as leis e normativas que regem a educação pública obrigatória.

A autora destaca a ausência do termo Educação na Constituição daquele país, justamente por seus fundadores entenderem que a responsabilidade sobre este direito deve estar a cargo dos que lhe estão mais próximos, ou seja, estados, localidades e família. No entanto, traça as características gerais dos níveis escolares afirmando que o ensino médio norte-americano é inspirado no modelo escocês da “*Edinburgh’s Royal High School*” denominado *High School*, e só passou a existir nos EUA a partir de 1892. Apesar da heterogeneidade dos desenhos estaduais e distritais, existem certos padrões recorrentes que Arns identifica, dentre eles os turnos de 7 horas diárias nas

escolas, onde os alunos frequentam aulas de 45 a 90 minutos, com intervalos de 5 minutos entre elas e pausa para o almoço. Arns (2019) destaca ainda os variados currículos que têm em comum apenas a exigência do mínimo de 8 disciplinas ofertadas a cada ano, sendo cada uma computada como 1 crédito. Ao final da *High School*, o aluno precisará ter completado no mínimo 30 créditos para graduar-se.

Os testes avaliativos e pontuações cumulativas comumente utilizados na seleção para acesso às universidades, também são contemplados no texto de Arns (2019, p.70), que assinala haver críticas quanto aos resultados obtidos, visto que:

Uma análise dos resultados dos exames elaborada em 2019 pelo *National Center for Education Statistics* mostrou que alunos negros, hispânicos e nativos americanos têm a média mais baixa que a de brancos e asiáticos. O teste não leva em consideração questões socioeconômicas dos estudantes, o que acaba por resultar na disparidade entre os candidatos.

Como visto, a autora descreve aspectos das relações sociais que se dão na oferta educacional dos EUA, ainda que de forma generalizada, visto que devido a autonomia firmada constitucionalmente, cada estado e distrito daquele país têm seu próprio desenho de oferta educacional.

O trecho da dissertação de Arns (2019) que mais diretamente dialoga com nossa pesquisa é o que trata da NCLB e da lei que o sucedeu, o *Every Student Success Act* (ESSA). A autora descreve as bases de funcionamento destas políticas que partem do USDOE e alcançam os 50 estados norte-americanos, em que a adesão é voluntária, porém induzida por meio de incentivos e de financiamento. É nesse tópico que Arns (2019) toca o objeto central de nossa pesquisa, pois traz considerações sobre as relações entre o governo federal e os estados na implementação do NCLB e do ESSA.

Ainda sobre a inserção do governo federal nas políticas educacionais, a autora cita o *Common Core States Standards* (CCSS), um currículo básico que começou a ser elaborado pelo USDOE ainda nos anos 1990, e deve ser adotado integral ou parcialmente pelos estados a fim de equalizar o conhecimento requerido dos alunos para acesso às universidades e ingresso no mercado de trabalho. Arns (2019) não se furta de trazer as críticas da academia às políticas induzidas pelo USDOE. O ponto mais inflamado nas críticas é a quebra da autonomia dos estados no comando de suas próprias políticas educacionais, confrontando assim o pacto federativo.

Arns (2019), muito embora tenha como objetivo a análise de uma disciplina, no caso o ensino de artes, contribuiu com o entendimento da estrutura descentralizada do federalismo educacional estadunidense. De igual modo, a dissertação de Nascimento (2015) nos ajudou a compreender a distribuição de competências federativas no campo educacional, ainda que o objeto de seu trabalho seja a oferta da disciplina de estudos sociais. Ao contrário de Arns (2019), que retrata apenas o momento presente, Nascimento (2015) adota uma abordagem histórica, retomando a análise das políticas educacionais desde o nascimento do Estado-nação em 1787, com a promulgação da Constituição.

Ao trazer os relatos históricos da gênese da oferta educacional no país, o autor dialoga diretamente com o tema de nossa tese, em especial ao citar o papel do governo federal desde o século XIX, quando em 1867 foi criado o Departamento de Educação, embora sem função normativa ou de gestão, mas com o objetivo de monitorar os sistemas, efetuar pesquisas na área, apresentar relatórios e, sobretudo, promover a causa educacional. Nascimento (2015) cita que desde sua criação, o órgão é alvo de críticas por parte dos que advogam ser a educação uma matéria de responsabilidade exclusiva dos estados, locais e famílias, já que a carta magna sequer cita o termo educação, e a décima emenda dá aos estados a autonomia para a normatização e implementação de toda matéria não contida no texto constitucional. Nascimento (2015, p. 22) destaca que:

[...] a criação do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América dava início a uma discussão secular ainda em voga no país: a intervenção federal nas redes de ensino estaduais e distritais é algo positivo, desejável? Ferir ou não ferir a Constituição: eis a questão.

A discussão política sobre a natureza e legitimidade da atuação de um órgão federal no campo da educação, segundo Nascimento (2015), fez com que a trajetória do USDOE fosse atravessada por muitas polêmicas e a todo o tempo demarcada por disputas entre os dois maiores partidos do país, Republicanos e Democratas. Nesse cenário de disputas, o órgão atravessou altos e baixos quanto à sua importância dentro do federalismo norte-americano, até que em 1979, no governo Jimmy Carter, foi elevado à figura de Departamento de Estado. Na década de 1980, o órgão se projetou ainda mais, sobretudo após a publicação do relatório *A Nation at Risk*.

Em consonância com a hipótese de nossa pesquisa, Nascimento (2015, p. 23) afirma que após a década de 1980, a influência do governo federal na educação teve um constante movimento ascendente:

É notável, porém, o crescimento do papel das instâncias federais perante a educação nos Estados Unidos da América ao longo dos anos: hoje, o Education Department executa e incentiva programas que abrangem todas as áreas, níveis e redes de ensino, sem quaisquer exceções.

Ou seja, as fronteiras constitucionais da competência federativa para a oferta educacional têm sido borradas performando o que a literatura simboliza como um modelo *marble cake*<sup>36</sup> onde evidencia-se a tendência à centralização e o governo federal toma maior proeminência na elaboração das políticas públicas.

Nascimento (2015) ainda nos ajuda a compreender o impacto e desdobramentos do relatório *A Nation at Risk*, no que tange à padronização do currículo e implementação das avaliações em larga escala, movimento que atinge o ápice nas duas primeiras décadas do século XXI, com a implementação da NCLB e do posterior ESSA.

Sobre o ESSA, um dos objetivos é a assegurar o preparo dos estudantes para ingresso em uma carreira profissional. É justamente sobre o ensino profissionalizante que trata o artigo de Peralta, Dias e Gonçalves (2018), ao relatar os resultados de uma pesquisa efetuada em parceria entre uma universidade brasileira e uma universidade norte-americana, em que buscou-se comparar os marcos legais e os arcabouços curriculares do ensino secundário dos dois países, com o foco no ensino profissionalizante.

Para contextualizar, os autores descrevem a estrutura de oferta da educação pública obrigatória, reafirmando a responsabilidade restrita aos estados norte-americanos do provimento desse direito social, como já visto nas outras pesquisas aqui relatadas, ressaltando que “[...] o governo federal adentra no campo da educação quando os estados ou as localidades não defendem um interesse que seja nacional, ou quando é exigida uma liderança nacional para se ocupar de um problema comum a toda a nação” (PERALTA; DIAS; GONÇALVES, 2018, p. 971).

---

<sup>36</sup> Os termos “*Marble cake*” e “*Layer cake*” são conceitos referentes ao federalismo cooperativo e dual, respectivamente, remetendo à imagem de um bolo mesclado, em que os poderes se entrelaçam, e um bolo de camadas bem separadas. A primeira menção aos termos é creditada a Morton Grodzins, cientista político norte-americano com importante contribuição nos estudos sobre federalismo.

Os autores explicam que os estados precisam cumprir preceitos de *accountability* para aceder aos fundos federais destinados à educação profissionalizante, que podem abarcar os anos finais da *High School*, e para os quais há programas federais específicos delineados pelo USDOE.

A maior parte dos recursos dessa legislação é repassada por meio de financiamento (*grants*) aos estados. Alguns dos requisitos para o recebimento dos fundos estão relacionados a coordenação entre instituições de ensino médio e pós-médio, sistemas de *accountability* (prestação de contas que averiguem responsabilidade fiscal), metas de desempenho e sanções/incentivos para o cumprimento destas. (PERALTA; DIAS; GONÇALVES, 2018, p. 979)

Destarte, o texto já aponta elementos que denotam uma indução à adesão aos programas federais por meio de transferências de recursos e, dentro desses programas, um alinhamento aos anseios do mercado já que um dos critérios para a manutenção das transferências é a avaliação de desempenho que inclui a integração dos currículos às dinâmicas do setor produtivo local. Ao analisarem o histórico das alterações feitas nas legislações que regulam a oferta da educação para o trabalho, os autores notaram uma tendência à valorização e uma concomitante intensificação na regulação, visto que

[...] há um forte movimento para aprovar legislações que exijam dos estados avaliações em larga escala e monitoramento do desempenho dos alunos, cujas justificativas relacionam o rendimento dos alunos estadunidenses em avaliações nacionais e internacionais e a competitividade para o mercado. (PERALTA; DIAS; GONÇALVES, 2018, p. 971).

Tal monitoramento está diretamente associado à manutenção do financiamento federal. Ainda sobre a questão do financiamento, Pinto (2005) em pesquisa no estado da Califórnia conclui que há grande discrepância na distribuição do valor gasto por aluno, quando comparados distritos pobres e ricos. Diminuir tais discrepâncias e assegurar um patamar mínimo por aluno é um dos grandes desafios enfrentados na oferta educacional estadunidense. No caso da Califórnia, Pinto (2005) indica que o esforço de nivelamento se deu “por baixo” o que fez, naquele momento, o estado se colocar na 40ª posição do país, em relação ao valor gasto por aluno, não obstante ser um dos maiores estados do país e que abriga o maior número de matrículas da *K-12 education*.

Pinto (2005), ao descrever a estrutura governamental da educação californiana, que de forma geral tem grande similaridade com a dos demais estados, aponta haver

grande autonomia dos distritos na gestão de suas escolas, tanto em termos do financiamento quanto na divisão serial, composição de currículos e demais aspectos educacionais. O autor, porém, afirma que

De forma análoga ao que tem ocorrido no país como um todo, mas talvez em um ritmo mais acelerado, a Califórnia tem passado por um processo progressivo de centralização da gestão da educação nas mãos do estado em detrimento do poder local (distritos), tanto no que se refere ao financiamento quanto à definição do currículo e avaliação do desempenho dos alunos. [...]O que a história recente tem mostrado é que os governadores, pelo Conselho Estadual, inclusive por via judicial, assim como o poder legislativo, têm progressivamente reduzido a autonomia do superintendente e assumido um papel cada vez mais ativo na definição da política educacional, ao contrário do que acontecia no passado. Um dos exemplos dessa interferência é o “prêmio do governador correspondente ao repasse de uma razoável soma de dinheiro para escolas e seus professores (em torno de US\$ 20 mil/professor) que conseguissem elevar o desempenho de seus alunos nos testes padronizados. (PINTO, 2005, p. 701).

Dessa forma, o autor indica haver dentro das estruturas governamentais do Estado uma tendência de diminuição do poder local na gestão educacional, num claro movimento de centralização que, guardadas as devidas proporções, também ocorre em nível federal, o que nossa pesquisa buscou evidenciar.

Sobre a divisão constitucional das competências jurídicas, o autor destaca que, embora a Constituição norte-americana seja bastante concisa, os estados legislam sobre a educação e, no caso da Califórnia, há leis e normativas em profusão, muitas delas em razão de uma ativa judicialização. Isso denota um grande controle estatal da matéria que, segundo Pinto (2005) é necessário para assegurar um padrão mínimo de equidade entre os distritos, em especial diante de uma população em que as minorias são na realidade maioria populacional.

Por fim, nos trabalhos que retornaram à busca com a estratégia 1, encontramos ainda o estudo comparativo de Freitas e Shelton (2005) que toma por objeto a atenção à primeira infância no Brasil e nos EUA, não estando, portanto, dentro do recorte do nível de ensino abarcado por nossa pesquisa. No entanto, nos foi de especial interesse visto que os autores apontam várias similaridades nos serviços ofertados em ambos os países como citam: “Nossa breve revisão das políticas de atendimento à criança pequena nos Estados Unidos da América e no Brasil mostrou uma crescente similaridade entre os dois países” (FREITAS; SHELTON, 2005, p. 202).

Sendo esse atendimento o que precede à educação k-12, importa entender o desenho da oferta naquele país, visto que seu público é o que, ato contínuo, frequentará as escolas de educação pública obrigatória, objeto de nossa pesquisa. Tais autores demonstram em seu estudo a lacuna existente no atendimento de crianças pequenas nos EUA, afirmando que naqueles estados onde há previsão deste atendimento público, há uma divisão clara quanto à qualidade ofertada para crianças ricas e crianças pobres. No Brasil, embora haja na legislação a obrigatoriedade do atendimento a partir dos 4 anos de idade, a oferta também se diferencia entre regiões mais ricas e mais pobres. Ademais, o que está previsto em lei nem sempre se materializa quanto à universalização da escolarização das crianças a partir dos 4 anos de idade.

As leis brasileiras, em verdade, regem o federalismo educacional com detalhamentos de competências e de normas básicas organizacionais. Por esse motivo, encontramos nas buscas por meio da estratégia 2 de pesquisa, trabalhos elaborados no campo do Direito, os quais passamos a descrever.

### 3.2 AS CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS SOB O ENFOQUE DO DIREITO

Não obstante o tema Federalismo ser objeto de grande interesse na área do Direito, onde é analisado sob diversas perspectivas, no campo educacional há um número muito restrito de pesquisas que de alguma forma aludem às relações federativas para a oferta educacional.

Deste modo, conforme destacado na Tabela 1, ao utilizarmos a estratégia de busca 1, encontramos apenas 10 trabalhos que dialogavam com o tema de nossa pesquisa. A tese de Mazotti (2017) é um destes raros trabalhos. O próprio autor já inicia seu trabalho assinalando a necessidade de ampliação dos estudos sobre a matéria nas faculdades brasileiras. O autor analisa comparativamente a distribuição de competências no âmbito do direito à educação no Brasil e nos EUA, destacando que há grandes dissemelhanças nas estruturas de oferta dos dois países. Mazotti (2017) faz uma análise crítica da legislação que rege a matéria e afirma que, embora contemplado nas legislações de muitos países, o direito à educação não se materializa de forma equânime, o que gera o acionamento do Poder Judiciário. Destaca, entretanto, que no caso dos EUA a educação não é objeto de lei constitucional, o que gera ainda maior heterogeneidade entre os entes federados.

O que se revela é a complexidade da oferta educacional nos EUA, tendo em vista haver nos 50 estados e no distrito de Colúmbia, legislações próprias que regem suas estruturas de oferta da educação pública. Um exemplo de tais dissemelhanças está no financiamento educacional. Assim define Mazotti (2017, p. 192)

[...] podemos dizer que o financiamento escolar americano é formado por um sistema complexo de receitas provenientes da esfera federal, estadual e local, sendo as duas últimas as mais significativas, correspondendo a aproximadamente 90% do total do orçamento escolar.

Isso implica numa forte discrepância no financiamento educacional, não só entre estados, mas também dentro de um mesmo estado e ainda dentro de um mesmo distrito educacional, o que fica explícito no pensamento comum, citado pelo autor, sobre a desigualdade na oferta educacional americana: “[...] o CEP do indivíduo determina a qualidade de sua educação.” (MAZOTTI, 2017, p. 193).

Sendo o Imposto sobre Propriedade a maior fonte de recursos para a educação, nos bairros em que os imóveis são mais valorizados, há uma maior arrecadação e, conseqüentemente, mais recursos para as escolas locais. A segregação social fica assim determinada. Bairros mais pobres possuem escolas menos estruturadas porque arrecadam menos impostos de seus moradores e os municípios, via de regra, não possuem função redistributiva capaz de equalizar tais desigualdades. O autor reitera que “[...] estudar a educação nos EUA é como estudar 50 países diferentes, de modo que as generalizações devem sempre ser feitas com reservas e senso crítico” (MAZOTTI, 2017, p. 208)

A tese de Mazotti (2017) nos ajuda a compreender as divisões de competências entre os entes federados, considerando que

Nos EUA, ao seu turno, há uma tradição histórica de *local control* em relação à educação, de modo que, desde a elaboração da Constituição, já havia concordância dentre os *Founding Fathers* de que ela deveria ser considerada matéria de competência dos Estados. Por isso, ela não foi inserida no texto constitucional, visto que é de competência remanescente dos Estados (MAZOTTI, 2017, p. 215).

A compreensão da autonomia estadual é fundamental na afirmação de nossa tese que aborda a inserção gradual e progressiva do governo federal na formulação de políticas públicas educacionais. No entanto, também é importante compreender que, como destaca o autor,

A Constituição Federal dos EUA não prevê, expressamente, mecanismos de colaboração na área educacional. Porém, as leis federais, muitas delas já bastante antigas, como as *Land Ordinances de 1785 e 1787*, e, mais recentemente, o programa *Head Start*, não deixam dúvidas sobre sua existência no sistema jurídico norte-americano” (MAZOTTI, 2017, p. 217).

A afirmação de que a cooperação entre os entes é esperada e já inscrita em leis federais, dá abertura para a análise dos programas como o NCLB e ESSA, onde os dois níveis de governo operam em conjunto.

Dentre os trabalhos analisados no campo do Direito, a tese de doutoramento de Pinto (2004) é a que faz o retorno mais remoto às origens da formação constitucional federativa dos EUA. O recorte temporal delineado compreende desde a Revolução Gloriosa, passando pelo período colonial até as bases atuais, as quais foram, segundo o autor, profundamente impactadas pelos atentados de 11 de setembro, como afirma:

Um dos resultados da luta contra o terrorismo foi a desformalização da constituição. Essa é mais uma das ironias que podem ser constatadas a partir da experiência histórica recente. Uma ação terrorista que durou uma hora e trinta e cinco minutos, muito provavelmente praticada por um grupo fundamentalista minoritário mesmo no interior da religião islâmica, gerou um resultado talvez jamais imaginado por seus idealizadores: a desconstrução do núcleo do constitucionalismo moderno. Dezenove seqüestradores conseguiram aquilo que fora tentado, sem sucesso, num conflito de âmbito mundial em que milhões de pessoas perderam a vida: solapar as bases da organização do direito moderno. (PINTO, 2004, p. 337)

As afirmações de Pinto (2004) se alinham ao aspecto teórico de nossa tese, tendo em vista seu aprofundamento na conceituação da soberania constitucional e correlatos conceitos basilares do federalismo norte-americano. A respeito da jurisdição constitucional que rege as relações institucionais, o autor assevera que

[...] a Constituição Federal norte-americana – prevê um sofisticado sistema de freios e contrapesos que tem como objetivo a recíproca limitação entre as divisões do poder estatal. [...] trata-se de uma ideia que marcou o início do constitucionalismo moderno; alguns ensaios fundamentais do Federalista têm como eixo central a defesa desse sistema de controles múltiplos, que evite o monopólio da aplicação e interpretação da constituição por um ramo isolado da estrutura do Estado. Pois bem, a jurisdição constitucional é apenas um desses controles. Mas é uma estipulação crucial para a ideia moderna de constituição – e que, como visto, não estava explicitamente prevista no texto constitucional, tendo-se desenvolvido historicamente ao longo de dois séculos. (PINTO, 2004, p. 339)

Ao descrever o cenário de mudanças constitucionais naquele país, Pinto (2004) alinha-se ao nosso argumento no que diz respeito à ampliação da influência do governo central nas políticas públicas estaduais, sobretudo após o atentado do 11 de setembro. Na análise de Pinto (2004, p. 340), “A doutrina dos freios e contrapesos

parece não se aplicar a uma série de iniciativas governamentais implantadas a partir dos ataques de 11 de setembro”. No bojo dessa ampliação da centralização de poder, encontram-se as ações relativas à educação elementar e secundária, evidentemente que associadas a outros importantes aspectos políticos e socioeconômicos, os quais destacaremos no capítulo de análise dos dados.

A dissertação de Lembo (2010) também está situada no campo do Direito e nos serviu para aprofundar conceitos atinentes à estrutura dos Estados federais, visto que a autora reserva o primeiro capítulo de sua dissertação para analisar o que ela denomina de “inovadora forma de governo” criada na gênese da nação estadunidense, e que balizou a estruturação de outros países, incluso aí o Brasil. Bem verdade que o texto se restringe ao estudo do modelo federativo como forma de governo, sem perpassar o tema educacional, porém, dialoga com o capítulo de nossa pesquisa que trata do modelo federativo americano.

Ainda no campo do Direito, a dissertação de Senise (2011) traz importante contribuição nas discussões acerca da origem do Estado federal, revisando primeiramente os conceitos de estado-nação e de seus elementos constituintes, tais como território, governo e soberania. A autora disserta sobre os vários mecanismos que podem originar um Estado federativo, retomando as raízes históricas de formação dos EUA, e os desdobramentos deste fato histórico que reverberou na formulação dos desenhos federativos do Brasil, da Suíça, da Alemanha, da Argentina e das hoje desmembradas União Soviética e Iugoslávia.

Senise (2011) enfoca a formação do Federalismo no Brasil, tomando a origem dos estados brasileiros como exemplo para as várias formas de constituição dos Estados federados, quais sejam: desmembramento, fusão, aquisição onerosa e anexação. Uma quinta forma apontada pela autora, mas que é vedada dentro dos pactos federativos, é a secessão. Em geral, quando esta última ocorre, termina por formar novos Estados-nação, federativos ou unitários.

A pesquisa de Senise (2011) nos ajudou a compreender a formulação do pacto federativo dos EUA a partir das 13 ex-colônias britânicas, assim como elucidou a dinâmica de desmembramentos, aquisições onerosas e anexações que ensejaram o posterior alargamento de seu território (ELAZAR, 1995; KARNAL, 2007). Ao descrever

as bases em que o pacto federativo norte-americano foi consolidado, a autora afirma mais uma vez a grande autonomia dos estados federados, o que no Direito é denominado de competências residuais, visto que abarcam todos os temas não tratados pela carta magna daquela nação.

Numa vista geral dos trabalhos elencados neste capítulo, pudemos confirmar a lacuna existente na produção acadêmica brasileira de estudos voltados à análise das dinâmicas do federalismo norte-americano no campo da educação pública. No conjunto dos trabalhos contemplados, destacam-se alguns aspectos em que os autores se alinham na interpretação:

1) a gênese do modelo federativo norte-americano pautou-se na manifestação democrática e republicana de participação popular, onde a aversão aos poderes centralizadores foram o mote para a organização federativa de grande autonomia dos estados membros.

2) o desenho federativo de separação bem demarcada dos poderes e das alçadas de cada ente, característica do federalismo dual, foi proeminente nas primeiras décadas da nação, mas ao longo dos anos, as políticas implementadas sobretudo pelo governo federal têm se conformado a padrões mais cooperativos, em especial em tempos de crise, quando os fundos federais são transferidos aos estados por meio de programas de auxílio, muito embora as desigualdades e a competição entre os estados membros sejam bastante evidentes.

3) a educação pública obrigatória no país apresenta forte heterogeneidade, tendo leis e normativas muito particulares em cada unidade de gestão.

Os dados sistematizados nesta revisão bibliográfica narrativa reafirmaram a relevância de emprendermos esta pesquisa sobre o federalismo educacional norte-americano, visto que em muitos aspectos as inovações que ocorrem no campo educacional dos EUA são adaptadas e replicadas nas políticas educacionais do Brasil (FREITAS, 2018). Ora, em estudos relativos a políticas educacionais, torna-se necessária a contextualização do fenômeno em observação, conforme apregoam Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 158):

A análise do contexto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e

políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política. Há ainda as influências de grupos de pressão e de movimentos sociais. Além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas. Tais considerações sobre o contexto contemporâneo e histórico ajudam a iluminar os motivos que impulsionaram o surgimento da política em um momento específico.

Desse modo, situaremos no próximo capítulo o objeto de nossa análise no contexto sociopolítico que o ensejou, apontando os principais marcos históricos que antecederam as reformas vigentes no federalismo educacional norte-americano das primeiras décadas do século XXI.

#### 4 O FEDERALISMO NOS EUA E O PERENE DESAFIO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA OBRIGATÓRIA COM EQUIDADE

Os pequenos pés caminham cansados às margens da longa estrada de terra que os leva de volta para casa. É o fim de mais um dia de aulas na escola pública exclusiva para “*colored people*”<sup>37</sup> que ele frequenta. Na verdade, um lugar onde ele só comparece quando consegue uma carona que o leve. Desanimado, dá apenas alguns poucos passos e logo sua pequena silhueta desaparece em meio à poeira levantada por um emblemático ônibus escolar amarelo. As crianças brancas que ocupam os assentos daquele transporte, também retornam da jornada escolar. No entanto, as escolas públicas que elas frequentam se distinguem muito da dele. São construções bem mais confortáveis e paramentadas com recursos didático-pedagógicos. Seus alunos têm transporte garantido para ida e vinda todos os dias. Ele, porém, não carrega na pele a condição de acesso àquele transporte. A cor da sua pele é a única razão de o manterem caminhando às margens, e não só da estrada. (SEPARETE..., 1991).

A cena descrita é uma das que abrem o filme “*Separate But Equal*” (1991), ambientado nos Estados Unidos da América (EUA) de meados da década de 1950. A obra relata a saga do caso *Brown versus Board of Education of Topeka*<sup>38</sup>, um marco na luta em prol do fim da segregação racial nas escolas dos EUA. Assessorados pela *National Association for the Advancement of Colored People*<sup>39</sup>, os pais de Linda Brown pleitearam junto ao poder público a oferta educacional em igual condição para todas as crianças, independentemente da cor de suas peles ou outro fator segregatório. A ação que começou num distrito escolar do estado do Kansas seguiu até a Suprema Corte, impondo a intervenção do governo federal em assuntos referentes à educação pública, a qual, no desenho federativo dos EUA, é função precípua dos estados e comunidades locais.

A decisão unânime da Suprema Corte favorável ao pleiteante repercutiu em todo o país, tornando-se uma das mais importantes e seminais ações na luta pelos direitos

---

<sup>37</sup> A segregação racial, à época respaldada legalmente nos EUA, permitia a separação de espaços públicos exclusivos para pessoas brancas e outros reservados para pessoas negras (*colored people*).

<sup>38</sup> A linha de tempo da segregação racial é detalhada de forma bastante didática em *National Archives* (S/D).

<sup>39</sup> Instituição norte-americana que desde sua fundação em 1909, tem proeminência na luta pelos direitos civis de minorias, sobretudo dos afro-americanos.

civis, as quais tomaram maiores proporções nas décadas de 1950 e 1960. A pressão exercida pelos movimentos sociais culminou na implementação da política da “*Great Society*” durante o governo do Presidente Lyndon Johnson. O programa propunha uma série de medidas por meio das quais o governo federal intencionava eliminar a pobreza e minimizar injustiças sociais, culminando na promulgação de diversas leis que asseguraram direitos sociais já há muito demandados pela população<sup>40</sup>.

Em 1965, no bojo destas conquistas sociais, foi promulgado o ESEA, cujo principal foco era trazer uma maior equidade na oferta educacional entre os 50 estados norte-americanos, tendo em vista as desigualdades existentes naquele país de dimensões continentais (MANNA, 2006). O ato é reconhecido como um marco divisor no que tange à participação do governo federal nas políticas públicas educacionais, ainda que em pequena proporção, ao estabelecer um sistema de ajuda de custos para estudantes de baixa renda, portadores de deficiências, indígenas americanos, e imigrantes não nativos em língua inglesa.

Muito embora o ESEA seja um marco na reconfiguração das relações intergovernamentais para a oferta educacional, o papel do governo federal já vinha se constituindo ao longo da história, desde o século XIX (GRAHAM, 2005; DAVIES, 2007). A instituição do primeiro órgão federal atinente à Educação, o *Bureau of Education*<sup>41</sup>, se deu ainda em 1867 e logo foi transformado em *Office of Education* no ano de 1869. Operando, entretanto, como uma agência do Departamento de Interior onde permaneceu vinculado por 70 anos. Em 1939 passou a integrar a Agência de Segurança Nacional e em 1953 compôs a recém-criada Agência de Saúde, Educação

---

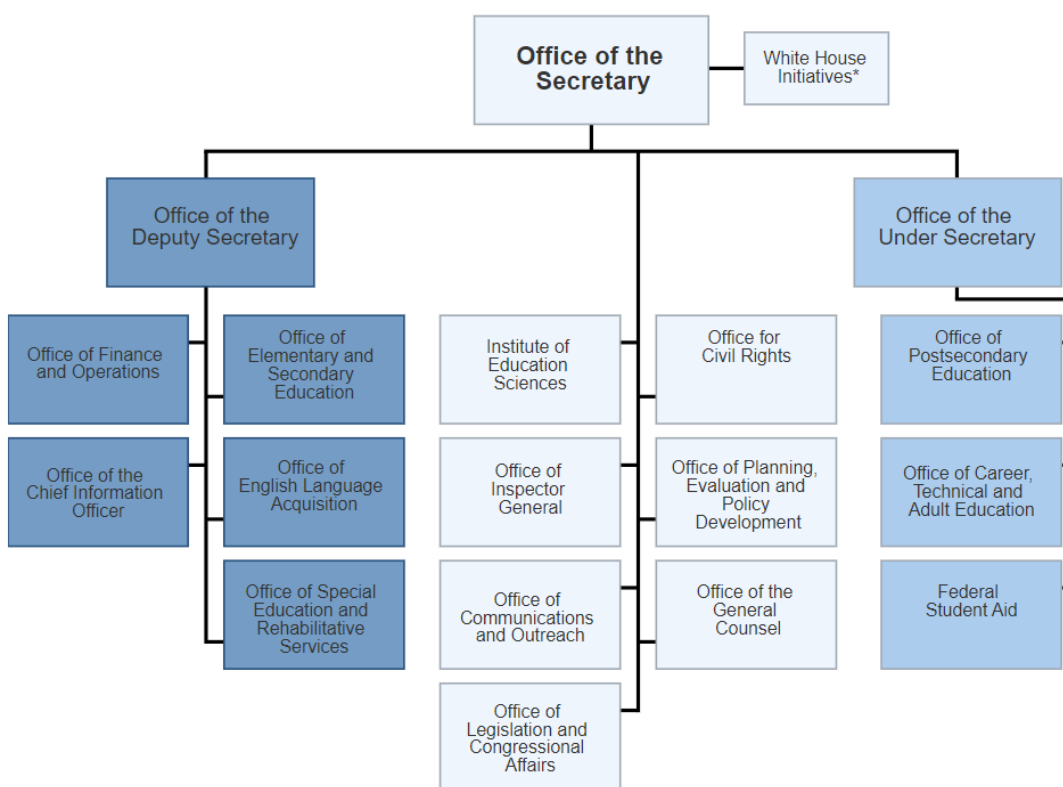
<sup>40</sup> Em 1963, após o assassinato de John F. Kennedy, Lyndon B. Johnson (Democratas) assumiu a Presidência dos EUA sendo reeleito em 1964. Em seu programa de governo denominado “*Great Society*” implementou uma série de medidas para a garantia de direitos civis, dentre elas a promulgação do ESEA.

<sup>41</sup> O texto da lei que em 1867 estabeleceu o *Bureau of Education*, assim expressa: “*that there shall be established, at the city of Washington, a department of education, for the purpose of collecting such statistics and facts as shall show the condition and progress of education in the several Sand Territories, and of diffusing such information respecting the organization and management of schools and schools systems, and methods of teaching, as shall aid the people of the United States in the establishment and maintenance of efficient schools systems, and otherwise promote the cause of education throughout the country*” (VOUGHT, 2009, p. 21). “Que seja estabelecido, na cidade de Washington, um departamento de educação, com o objetivo de recolher estatísticas e fatos que mostrem a condição e o progresso da educação nos vários Territórios, e de difundir informações sobre a organização e gestão das escolas e sistemas escolares, e métodos de ensino, que ajudem o povo dos Estados Unidos a estabelecer e manter sistemas escolares eficientes, e promover a causa da educação em todo o país” ((VOUGHT, 2009, p. 21, tradução nossa).

e bem-estar. Somente em 1980 o órgão alcançou o status de Departamento de Educação, desvinculado de outros gabinetes federais.

O Departamento de Educação dos Estados Unidos, atualmente, possui 4.400 funcionários os quais são distribuídos numa ampla estrutura operacional<sup>42</sup>, conforme ilustra a Figura 4. O órgão administra um orçamento anual de 68 bilhões de dólares, empregados na coleta e monitoramento de dados das escolas de todo o país, no fomento e divulgação de pesquisas e, sobretudo, na manutenção de políticas relativas ao combate à discriminação, buscando garantir a igualdade de acesso à educação.

Figura 4 – Estrutura operacional do USDOE



Fonte: Extraído de U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. (s/d)

Cada setor representado no organograma possui conselhos e atribuições específicas<sup>43</sup>, alinhadas à missão do USDOE, a qual está estabelecida na seção 427 do *General Education Provisions Act*, que assim declara:

<sup>42</sup> Julgamos pertinente a manutenção dos títulos e cargos na língua original para não incorrerem no A seção 427 da Lei sobre as Disposições Gerais em matéria de Educação estabelece risco de formular equiparações incompatíveis.

<sup>43</sup> As atribuições dos setores do USDOE estão discriminadas no Anexo 2, ao final deste documento.

*Ensure equal access to education and to promote educational excellence throughout the nation, by (1) ensuring equal opportunities to participate for all eligible students, teachers, and other program beneficiaries in any project or activity carried out under an applicable program; and (2) promoting the ability of such students, teachers, and beneficiaries to meet high standards (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, s/d).<sup>44</sup>*

Nota-se que não há no texto nenhuma alusão à formulação de leis gerais ou ações que impliquem na restrição da autonomia dos estados na gestão de seus sistemas educacionais, configurando-se formalmente como um órgão de monitoramento e de provisão de fundos para programas relativos à equidade da oferta educacional.

Historicamente, o foco do USDOE, em suas diversas configurações, sempre foi prioritariamente o fomento de pesquisas, a elaboração de relatórios e sistematização de dados censitários, monitoramento da oferta educacional implementada nos estados e difusão do conhecimento pedagógico e administrativo com fins de “promover a causa da educação no país”.

A promulgação do ESEA inaugurou o que Wong (2018) classifica como a primeira de três fases distintas em que se deram as relações entre a federação e os estados para a oferta da educação pública. A segunda fase destacada por Wong decorre principalmente dos desdobramentos do relatório *A Nation at Risk* publicado na década de 1980, e que elevou a educação ao rol dos temas de prioridade nacional, promovendo uma série de reformas induzidas pelo governo federal, voltadas à melhoria dos resultados educacionais mensurados principalmente via testes de larga escala.

O foco principal passa a ser o acompanhamento do desempenho de alunos e professores e a implementação de severa *accountability* nos sistemas públicos educacionais, a troco de subsídios e incentivos federais. A terceira fase, na visão de Wong, começa a partir de 2015 com a aprovação do ESSA, em que os estados retornam ao protagonismo nas elaborações de suas políticas educacionais, no entanto sob um alto índice de competição entre eles promovida pelo governo federal, momento em que o rigor nas cobranças por desempenho das escolas aumenta. As

---

<sup>44</sup> Assegurar a igualdade de acesso à educação e promover a excelência educacional em todo o país, (1) assegurando a igualdade de oportunidades de participação a todos os estudantes, professores e outros beneficiários elegíveis do programa em qualquer projeto ou atividade levada a cabo ao abrigo de um programa aplicável; e (2) promovendo a capacidade desses estudantes, professores e beneficiários para atingirem padrões elevados (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, s/d, tradução nossa).

três fases não são excludentes entre si, mas sim cumulativas e se superam incorporando as características das fases que as antecedem.

Desse modo, as políticas implementadas, se alinham à estrutura do federalismo coercitivo sistematizada por Kincaid (2011), onde os poderes locais representados pelas agências educacionais e pelos *Boards of Education*, têm seu papel diminuído devido a ação coercitiva do governo federal, que se efetiva com as seguintes características: 1) o governo federal é o decisor político dominante; 2) o governo federal é capaz de fazer valer a sua vontade política unilateralmente sobre os governos estaduais e locais; 3) os funcionários eleitos estaduais e locais são mais frequentemente lobistas do que parceiros na elaboração de políticas intergovernamentais; 4) as interações entre funcionários federais e funcionários eleitos estaduais e locais são mais frequentemente consultas do que negociações; 5) existem poucos limites constitucionais ao exercício do poder federal; 6) a elaboração de políticas de cooperação, quando ocorre, deve-se mais frequentemente à influência de grupos de interesses que atuam fora do sistema intergovernamental do que a funcionários estaduais e locais que atuam dentro do sistema intergovernamental; e 7) todas as áreas importantes de tomada de decisões estaduais e locais estão impregnadas de regras federais.

Tais características elencadas por Kincaid (2011) são capazes de explicar a adesão massiva às reformas educacionais das duas últimas décadas, em que as agências educacionais locais se submetem às iniciativas federais, restringindo a função dos *Boards* que, por sua natureza democrática e representativa, potencialmente traduziriam mais fidedignamente os anseios e necessidades reais das comunidades educacionais.

Soma-se a tais fatores, a baixa aptidão dos distritos em promover suas próprias reformas, preferindo acatar as políticas *top-down*, como afirma Adams (2020). Segundo o autor, mesmo que os eleitores prefiram uma agenda política mais próxima de seus perfis ideológicos, os membros do *Board* podem sentir que a moderação é mais adequada, visando a manutenção de seus cargos. Além disso, afirma Adams (2020), os superintendentes podem não refletir as ideologias das comunidades que servem, e mesmo que reflitam, podem não querer uma reputação de ideólogos que possa prejudicar suas carreiras no mercado de trabalho, ou seja, a gestão dos

sistemas é sempre atravessada por interesses políticos nem sempre alinhados à melhoria da oferta educacional.

No presente capítulo, abordamos somente o período que abarca a primeira fase, e o início da segunda fase, compreendido entre os anos de 1990 até 2000, visto que este período sedimenta o terreno onde se dará o fenômeno que motiva nossa pesquisa: o crescimento da interferência do governo federal na elaboração das políticas públicas educacionais nas duas primeiras décadas do século XXI. Assim, passamos, no próximo tópico, a situar historicamente os principais acontecimentos que se desdobraram na configuração atual do federalismo educacional norte-americano.

#### 4.1 A AUTONOMIA ESTADUAL PARA A REGULAÇÃO E FINANCIAMENTO EDUCACIONAL FIRMADA DESDE O NASCIMENTO DA FEDERAÇÃO

Para melhor compreendermos os fundamentos originários da estrutura governamental federativa norte-americana, faremos nesta seção um resgate dos mais relevantes marcos históricos concernentes à oferta educacional obrigatória nos EUA, ocorridos desde a formação da nação.

De fato, a já citada décima emenda da Constituição Federal dos EUA, que legitima a autonomia dos estados para regular e subsidiar a educação pública, em verdade só formaliza o que na prática já se evidenciava. Como ilustração, tomemos o caso das leis de compulsoriedade educacional que foram implementadas a partir do estado de Massachussets e, a partir dele, em todos os outros estados, sendo uma política implementada na forma de *botton-up*<sup>45</sup>. Segundo a historiadora Claudia Goldin<sup>46</sup>, o desenho da educação pública nos EUA espelhou-se em modelos institucionais e conceituais europeus, muito embora tenha adquirido em solo estadunidense suas próprias características, alinhadas às premissas democráticas de oferta igualitária, além de trazer um enfoque muito mais voltado para a prática e aplicabilidade dos saberes, distanciando-se assim do caráter mais filosófico e humanístico da educação europeia.

---

<sup>45</sup> Termo utilizado para caracterizar políticas que nascem por iniciativa popular ou a partir das instâncias subnacionais de poder.

<sup>46</sup> Valemo-nos aqui dos escritos de Goldin (1999); Graham (2005); Davies (2007); Nelson e Weinbaun (2009) e às informações disponíveis no site do USDOE, para contextualizar historicamente a formação do federalismo educacional estadunidense.

Dentre os conceitos europeus utilizados na criação dos sistemas educacionais estadunidenses, estava o modelo organizacional pautado na autonomia local (municipal). Em alguns estados de maior população rural, foram criadas jurisdições menores, dando início à formação dos distritos educacionais. O modelo de organização escolar que começou nos estados da chamada Nova Inglaterra, espalhou-se pelas demais regiões dos EUA.

Não obstante à designação da competência aos estados e locais, o governo federal, desde os primórdios da nação teve proeminente papel na criação de escolas públicas, visto que

*Although the main responsibility for schooling rested with states and localities, federal ordinances passed in 1785 and 1787 gave substantial acreage of federal lands in trust to new states entering the union, as long as the states agreed to set aside a portion of these lands for the support of public schools. These federal “land grants” not only supported the creation and maintenance of schools in each of the townships carved out of former territories, but also helped to build stable communities across the country, each with a local government and education system. The land grants show the value placed on education as positive element of nationbuilding by the first federal leaders. (KOBBER; RENTNER, 2020, p. 2).<sup>47</sup>*

Grande parte das terras cedidas àquele momento histórico, ainda pertenciam ao governo federal. A política federal de doação de territórios vinculada à garantia da reserva de espaços para a educação pública, permaneceu durante toda a guerra civil sendo até mesmo estendida para a garantia de instalações para oferta da educação superior, por meio do *Morrill Land Grant Act*, aprovado pelo Congresso em 1862. Ao final da guerra civil, com a criação da agência federal destinada a dar assistência aos recém libertos da escravidão e pessoas economicamente vulneráveis, comumente chamado *The Freedmen’s Bureau*, o governo federal passou a destinar recursos

*[...] offering federal aid to raise the educational level of the most disadvantaged members of society, (2) promoting economic (or “manpower”) development through the expansion of access to learning, and (3) assimilating*

---

<sup>47</sup> “Embora a principal responsabilidade pela educação fosse dos estados e municípios, decretos federais aprovados em 1785 e 1787 deram áreas substanciais de terras federais em confiança aos novos estados que ingressavam na união, desde que os estados concordassem em reservar uma parte dessas terras para o apoio das escolas públicas. Essas “doações de terras” federais não apenas apoiaram a criação e manutenção de escolas em cada um dos municípios esculpidos em antigos territórios, mas também ajudaram a construir comunidades estáveis em todo o país, cada uma com um governo local e um sistema educacional. As concessões de terras mostram a valorização da educação como elemento positivo da construção da nação pelos primeiros líderes federais”. (KOBBER; RENTNER, 2020, p. 2, tradução nossa).

*new citizens into American society for purposes of productive labor as well as social harmony.* (NELSON; WEINBAUM, 2009, p. 5)<sup>48</sup>

Nota-se que tais temáticas permanecem no foco das ações federais até os dias de hoje traduzidas em políticas públicas que, em alguns aspectos, podem impactar a autonomia da gestão local.

No século XIX, as ações federais promoveram a ampla difusão da educação, visto que desde os primeiros anos da República, o ensino público recebeu incentivos para que fosse universalmente ofertado, ainda que suportado por diversas fontes de financiamento, tais como taxas pagas pelos pais, impostos sobre propriedades, doações, entre outras fontes de recursos. As variadas formas de oferta, embora heterogêneas e sem um financiamento formalmente regulamentado, oportunizaram o acesso aos cidadãos livres, sem distinção de idade, escolarização prévia, sexo ou status social. Desta forma, *“By the 1840s, according to some estimates, primary school enrollment per capita in the United States had exceeded that in Germany, and by this standard Americans had become the best-educated people among those in the world’s richer nations”*<sup>49</sup> (GOLDIN, 1999, p. 1).

A expansão da escolarização nos EUA do século XIX e início do século XX, ainda segundo Gondin e Katz (1999), não se deu unicamente devido à descentralização, senão também por fatores atinentes à riqueza que se multiplicava na nação, à herança cultural das religiões protestantes que primavam pela escolarização de seus fiéis para que pudessem estudar a bíblia, e sobretudo pelos ideais democráticos de universalização da escolarização. Em 1852, no estado de Massachussetts, foi publicada a primeira lei de educação compulsória, o que se replicou gradativamente nos demais estados. A idade da obrigatoriedade compreendia entre 6 e 17 anos. Massachussetts é o estado em que também foi criado o primeiro *Board of Education*, em 1837.

---

<sup>48</sup> “[...] oferecendo ajuda federal para elevar o nível educacional dos membros mais desfavorecidos da sociedade, (2) promovendo o desenvolvimento econômico (ou “mão-de-obra”) por meio da expansão do acesso ao aprendizado e (3) assimilando novos cidadãos à sociedade americana para fins de produtividade trabalho, bem como a harmonia social” (NELSON; WEINBAUM, 2009, p. 5, tradução nossa).

<sup>49</sup> “Na década de 1840, de acordo com algumas estimativas, as matrículas na escola primária *per capita* nos Estados Unidos haviam excedido às da Alemanha e, tomando tais dados por base, os americanos haviam se tornado a população mais educada dentre as nações mais ricas do mundo” (GOLDIN, 1999, p. 1, tradução nossa).

Entretanto, as estimativas da amplitude da escolarização nos EUA do início do século XIX não consideravam pessoas em estado de escravidão<sup>50</sup>. A economia predominantemente agrícola do Sul do país, extremava a exclusão dessa população. Tanto que em 1830, no estado de Louisiana, foi promulgada uma Lei que proibia a escolarização dos escravos. Na Georgia e na Virgínia lei similar foi promulgada em 1831. No Alabama em 1832, na Carolina do Sul em 1834 e na Carolina do Norte em 1835 (GOLDIN, 1999).

Ainda em meados do século XIX, sobretudo após a Guerra Civil Americana, os estados do Sul foram obrigados a adequar suas constituições para que pudessem se reintegrar à federação. “*These new constitutions established free education as a basic right for both races and created structures for governing and financing public education*”<sup>51</sup> (KOBBER; RENTNER, 2020, p. 5). No entanto, é sabido que entre a fria letra da lei e o seu efetivo cumprimento, há uma considerável distância que invariavelmente passa por embates sociais e principalmente pela vontade política. Assim, nos anos 1870 a supremacia branca fez entrar em vigor as Leis de “Jim Crow” que instituíam a segregação, não só escolar, mas em amplos aspectos da convivência social. No ano de 1896 a Suprema Corte Norte-Americana, em veredito dado à causa *Plessy versus Ferguson*, interveio no campo educacional ao validar a separação das escolas de crianças pretas e brancas, instituindo a doutrina do “*Separate but Equal*”. Tal entendimento jurídico só veio a ser julgado inconstitucional em 1954, no evento citado no começo da presente seção.

#### 4.2 O FEDERALISMO EDUCACIONAL ANTE AS GUERRAS E OUTRAS CRISES DO SÉCULO XX

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por eventos mundialmente impactantes que interferiram tanto na economia quanto nas relações geopolíticas das nações. Nelson e Weinbaum (2009) assinalam que, não obstante à crença de que em época de crises, a educação torna-se precarizada, nos EUA, os efeitos da Primeira Grande Guerra foram minorados por ações do governo federal, ao implementar

---

<sup>50</sup> A economia agrícola dos estados do Sul estava fundamentada na mão de obra escrava, negando a essa população os direitos essenciais. Até meados do século XX a oferta educacional permaneceu legalmente segregatória, amparada na doutrina do “*Separate but Equal*”.

<sup>51</sup> “Essas novas constituições estabeleceram a educação gratuita como um direito básico para todas as raças e criaram estruturas para governar e financiar a educação pública” (KOBBER; RENTNER, 2020, p. 5, tradução nossa).

programas direcionados à educação técnico-profissional, além de prover amplo apoio à capacitação dos veteranos de guerra. Mesmo ante à Grande Depressão, os recursos destinados às crianças necessitadas tiveram expressivo crescimento. Nesse sentido,

*In 1935, however, Congress created the National Youth Administration (NYA) and the Works Progress Administration (WPA), both of which expanded federally funded job training and skills development programs. Moreover, the Agricultural Adjustment Act [...] authorized the Department of Agriculture to purchase surplus food for distribution to nonprofit school lunch programs. In 1940, this law was amended to include a school milk program, and, in 1946, several related food-commodity laws were consolidated to provide free meals to low-income children under the National School Lunch Act. (NELSON; WEINBAUM, 2009, p. 5)<sup>52</sup>*

Sobre tais políticas de fomento à alimentação escolar, Wong (2018) observa que muitos desses programas estavam alinhados a interesses políticos, como exemplo o programa de redução de preço da merenda escolar, que atendia aos interesses dos empresários do agronegócio.

De todo modo, evidencia-se que o papel do governo federal na oferta educacional toma maior expressividade em tempos de crise. Durante e após a Segunda Guerra Mundial, também se observou essa tendência, como citam Nelson e Weinbaum (2009, p. 6): *“In 1940, Congress passed the Lanham Act, which supported the construction, operation, and maintenance of school buildings for children whose parents were employed by the federal government (primarily on military bases)”<sup>53</sup>.*

Outra ação do governo federal que provocou grande repercussão durante a Segunda Guerra refere-se à promulgação do *Servicemen's Readjustment Act*, também conhecido como G.I. Bill, de 1944, que garantia aos veteranos de guerra vários benefícios sociais, dentre eles a manutenção das despesas referentes à escolarização nos níveis médios, técnicos e superior. A referida assistência promoveu o acesso de

---

<sup>52</sup> “Em 1935, no entanto, o Congresso criou a *National Youth Administration* (NYA) e a *Works Progress Administration* (WPA), que expandiram os programas de treinamento e desenvolvimento de qualificação laboral financiados pelo governo federal. Além disso, a Lei de Ajuste Agrícola [...] autorizou o Departamento de Agricultura a comprar alimentos excedentes para distribuição a programas de merenda escolar sem fins lucrativos. Em 1940, essa lei foi alterada para incluir um programa de leite para as escolas e, em 1946, várias leis relacionadas a produtos alimentícios foram consolidadas para fornecer refeições gratuitas a crianças de baixa renda sob a Lei Nacional de Merenda Escolar.” (NELSON e WEINBAUM, 2009, p. 5, tradução nossa).

<sup>53</sup> “Em 1940, o Congresso aprovou a Lei Lanham, que apoiava a construção, operação e manutenção de prédios escolares para crianças cujos pais eram empregados do governo federal (principalmente em bases militares)”. Nelson e Weinbaum (2009, p. 6, tradução nossa).

cerca de 8 milhões de veteranos de guerra a cursos universitários (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2020).

No auge da Guerra Fria, o lançamento em 1957 do foguete Sputnik, pela então União Soviética, deflagrou nova onda de reformas educacionais, na corrida por melhores avanços científicos e proeminência no campo das inovações tecnológicas.

O USDOE, ao registrar em seu site o histórico da participação federal na educação, cita o *National Defense Education Act* (NDEA), promulgado em 1958, como sendo uma das primeiras leis de abrangência nacional direcionada ao fomento à educação. Por meio do NDEA foram ofertadas bolsas estudantis para graduação e pós-graduação, além de formação técnica-profissional e estudos de línguas estrangeiras (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2020), muito embora o governo federal não interferisse diretamente na forma como eram empregados os recursos disponibilizados pelo programa, evitando com isso que a política fosse classificada como forma de controle federal sobre a educação. Buscava-se com o NDEA incentivar a formação de indivíduos capacitados a contribuir com os avanços científicos e tecnológicos voltados para a defesa da nação, à época em franca competição com a União Soviética.

A ajuda federal foi de substancial importância num momento em que os “*baby boomers*”<sup>54</sup>, entre os anos de 1945 e 1955, inflaram a população escolar com cerca de 4 milhões de crianças por ano, nas escolas elementares. Nesse contexto, a ajuda federal para a construção de escolas era muito bem-vinda pelos distritos. (NELSON; WEINBAUM, 2009). Entretanto, os programas elaborados pelo governo federal nem sempre alcançavam aprovação nas duas casas legislativas federais visto que as disputas políticas eram intensas e os recursos federais, dantes recebidos de bom grado, passaram a configurar uma tentativa de controle por parte do governo federal, sobretudo a partir dos anos 1950. A arena política formada por senadores, deputados, lobistas, grupos de ativistas, fundações filantrópicas e diversos outros atores, conformavam os programas federais aos moldes dos mais proeminentes atores.

---

<sup>54</sup> A partir do ano de 1945 até meados da década de 1960, logo após a II Guerra Mundial, o mundo ocidental, em especial os EUA com a implantação de políticas de bem-estar social, experimentou um rápido e extraordinário crescimento da taxa de natalidade, dando origem ao termo *baby-boomers*.

Outro importante fator que demandou o suporte federal foi a decisão da Suprema Corte pelo fim da segregação. Além do vultuoso investimento necessário para adequação dos sistemas ao aumento do número de matrículas, somou-se a resistência dos estados do Sul em implementar a nova diretriz federal de integração, o que culminou em

*A dramatic stand-off between President Eisenhower and Governor Orval Faubus ended only when Eisenhower used the National Guard to escort nine black students into Little Rock's formerly all-white Central High School. This event attracted nationwide attention and cast the federal government as the ultimate protector of racial equality and civil rights. To many southerners, however, it cast the federal government as a usurper of state and local prerogatives in the realm of education (NELSON; WEINBAUM, 2009, p. 9).<sup>55</sup>*

Os embates pela integração ocorridos entre o governo federal e os estados do Sul fez com que a segregação ainda se arrastasse por muitos anos. De fato, ela ainda se constitui informalmente (KOZOL, 2005). No início da década de 1960, sob o governo do presidente John F. Kennedy, os recursos federais para educação continuaram a crescer, mas, surgiu um novo fator de dissenso: o repasse de financiamento para escolas privadas e/ou confessionais. Para muitos essa ação representaria uma infração à primeira emenda constitucional que trata sobre a separação de Igreja e Estado.

Outro fenômeno destacado por Nelson e Weinbaum (2009) foi a relação direta entre o governo federal e os distritos escolares, sem a mediação dos estados. O surgimento das grandes metrópoles ensejou o rápido crescimento da população escolar e os grandes distritos recorrentemente necessitavam da ajuda federal para manutenção de seus sistemas, o que se desdobrou na criação do “*Council of Great City Schools marked a shift in state-federal relations in the realm of education.*” (NELSON; WEINBAUM, 2009, p.15).<sup>56</sup>

De fato, a década de 1960 foi profícua no avanço da atuação do governo federal no campo educacional, visto que, no ano de 1965, o Presidente Lyndon Johnson, num

---

<sup>55</sup> “Um impasse dramático entre o presidente Eisenhower e o governador Orval Faubus só terminou quando Eisenhower usou a Guarda Nacional para escoltar nove estudantes negros na antiga *Central High School* de *Little Rock*. Este evento atraiu a atenção nacional e colocou o governo federal como o maior protetor da igualdade racial e dos direitos civis. Para muitos sulistas, no entanto, colocava o governo federal como usurpador das prerrogativas estaduais e locais no âmbito da educação” (NELSON; WEINBAUM, 2009, p. 9, tradução nossa).

<sup>56</sup> “O *Council of Great City Schools* marcou uma mudança nas relações entre estados e governo federal no campo da educação.” (NELSON; WEINBAUM, 2009, p. 15, tradução nossa).

ato de implicações simbólicas, fez da sua primeira escola, localizada em Stonewall no estado do Texas, o palco para a assinatura do ESEA. A nova lei mudou radicalmente a relação entre Federação e estados, ampliando o escopo das transferências federais passando a abarcar, para além da construção de escolas, o provimento de insumos, tecnologia, bibliotecas etc. O foco principal era a equalização da oferta educacional e atenção à população vulnerável e às minorias.

Em conjunto com a ampliação do escopo de financiamento amparado pelo *Title I do ESEA* - emenda que respalda as transferências de recursos do governo federal para os estados em programas destinados ao combate às desigualdades sociais, veio também a necessidade de monitoramento da aplicação dos recursos. Surge daí o *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, um teste avaliativo destinado a mensurar a efetividade dos programas implementados nacionalmente com recursos federais.

Na década de 1970, muito embora os embates pela integração das escolas chegassem ao seu ponto crítico, os avanços quanto à inclusão de alunos com necessidades especiais foi notório, sendo amplamente regulamentado tanto em níveis estaduais quanto recebendo aportes de recursos da esfera federal.

Somente em 1979, no governo de Jimmy Carter, o órgão tornou-se, por fim, um Departamento Federal. O cenário era de crise econômica que se refletia nas estruturas das escolas públicas. Desse modo, a preocupação primeira passou a ser o monitoramento da qualidade educacional ofertada e seus resultados mensurados pelo desempenho dos alunos. A ampla publicização de baixos resultados que indicavam um declínio no rendimento dos alunos desdobrou-se em uma crescente insatisfação entre a população quanto aos sistemas de ensino e aumentou a pressão popular por políticas públicas efetivas na melhoria da educação e conseqüente aumento de *accountability* nos sistemas educacionais.

Com a ascensão do Presidente Ronald Reagan ao poder, em 1981, as premissas da descentralização e desregulamentação foram elevadas ao primeiro plano na administração federal, o que fez com que diminuíssem substancialmente os recursos federais para a educação. Segundo Nelson e Weinbaum (2009, p. 48) "*Reagan made no secret of his desire to abolish the U.S. Department of Education as a federal agency*

*altogether*<sup>57</sup>. Assim, sob a constante ameaça de extinção do órgão, associações de classe, políticos do partido democrata e entidades do terceiro setor se uniram em luta por sua continuidade. No entanto, em 1983, o fator crucial que definiu a sua permanência, e que consolidou o papel federal nas políticas educacionais foi a publicação do documento *A Nation at Risk* (HEWITT, 2008). A importância desse relatório é notória pois trazia profundas críticas à educação estadunidense, clamando por ações contundentes para a melhoria da educação pública obrigatória norte-americana. O documento é tido como um marco nas políticas educacionais dos EUA, e porque não dizer de todo o mundo, visto que a partir dele, inúmeras reformas foram implementadas em vários países, baseadas em suas premissas de avaliações em larga escala.

Em resposta ao relatório, o governo Reagan “[...] *stressing “achievement” and “accountability” as prerequisites for government aid, the Reagan administration made schools’ continuing eligibility for aid contingent on rising test scores. If schools did not produce higher scores, they would lose federal aid.* (NELSON; WEINBAUM, 2009, p. 49).<sup>58</sup>

Tal medida em nada melhorou a condição de ensino aprendizagem. Ao contrário, fez com que muitas escolas cessassem de receber a ajuda federal, piorando suas condições de oferta educacional. As ferramentas de testagem nacional foram se sofisticando e se replicando em testes locais. No entanto, a média do desempenho dos alunos não respondeu positivamente, o que se desdobrou em várias reformas também nos currículos escolares.

Releva notar que as reformas educacionais ensejadas a partir da publicação do relatório *A Nation at Risk*, são fundamentalmente cunhadas nos moldes da Economia Educacional, uma teoria que tem como um de seus principais defensores o economista Eric Hanushek, que reforça os pressupostos contidos naquele relatório, afirmando que o crescimento econômico de um país está correlacionado à natureza da educação ofertada aos seus cidadãos. Esta deve ser capaz de promover aos

---

<sup>57</sup> “Reagan não escondeu seu desejo de abolir completamente o Departamento de Educação dos EUA como uma agência federal” (NELSON; WEINBAUM, 2009, p. 48, tradução nossa).

<sup>58</sup> “Enfatizando a “efetiva realização” e a “*accountability*” como pré-requisitos para o auxílio federal, o governo Reagan fez com que a elegibilidade contínua das escolas para o auxílio dependesse do aumento das pontuações nos testes. Se as escolas não produzissem notas mais altas, perderiam o auxílio federal (NELSON; WEINBAUM, 2009, p. 49, tradução nossa).

indivíduos o acesso a bens tangíveis e intangíveis - tais como saúde e felicidade. À sociedade como um todo, a educação leva ao crescimento econômico, promove o diálogo democrático e diminui as desigualdades sociais em meio à diversidade.

Tendo em vista o contexto de aumento da pobreza e dos baixos resultados econômicos vividos pelos EUA ao final do século XX, o autor desde a década de 1990 já defendia ser necessária uma ampla reforma nos sistemas educacionais, pois, não obstante ser constante o aumento dos gastos públicos com educação no país, não se evidenciavam melhorias nos resultados obtidos. Nesse sentido, Hanushek (2010) defendia mudanças estruturais de governança baseadas em três princípios: 1) o uso eficiente dos recursos (financeiros e humanos) por meio de uma gestão capaz de “fazer mais com menos”; 2) incentivos para a melhoria do desempenho escolar, com a definição de metas com resultados vinculados a recompensas e; 3) aprendizado contínuo por meio de inovações, experimentações e adaptações voltadas à superação dos erros evidenciados e replicação das experiências exitosas. Tais premissas encontraram ampla aderência nos meios governamentais, independentemente do viés político-ideológico ostentado, e passaram a ser internacionalmente divulgadas<sup>59</sup>, respaldando reformas em todo o mundo até os dias atuais.

Nossa intenção nesta seção, foi relatar a evolução das relações federativas para a oferta da educação nos EUA que precederam as reformas ocorridas nas duas primeiras décadas do século XXI, a fim de contextualizar o ambiente onde estas se deram. Podemos notar que o caráter das reformas implementadas ao longo da história, corresponde às mudanças sociais que lhes foram concomitantes. Outra observação que assinalamos trata-se da evidente consolidação da participação federal na oferta da educação pública que paulatinamente foi se estabelecendo a partir da criação da república. Tais percepções antecipam os resultados da análise

---

<sup>59</sup> O livro “*Making Schools Work – Improving performance and controlling costs*” de Eric Hanushek, assim como seu artigo de título “*Assessing the effects of school resources on student performance: An update*”, ambos publicados na década de 1990, são uns dos textos mais citados pelos que defendem as reformas educacionais pautadas na lógica empresarial de otimização do uso de recursos (mais com menos), de controle de custos, de mensuração quantitativa de resultados, de punição ou bonificação por desempenho e de *accountability*. O economista é vinculado à *Hoover Institution*, um *Think Tank* de grande capilaridade que opera na promoção de políticas públicas sob premissas neoliberais (HORN, 2011). Hanushek já ocupou diversas funções em conselhos governamentais e atualmente é membro do *National Assessment Governing Board*, que define a política para o NAEP. Não obstante à sua reconhecida influência nos meios políticos governamentais no papel de tecnocrata, Hanushek não alcança tal relevância na literatura acadêmica. Nos estudos que compõem esta pesquisa, seu trabalho foi citado em apenas nove dos trabalhos, sempre associado às reformas de cunho mercadológico.

que será efetuada no próximo capítulo por meio da RI, já indicando a confirmação da hipótese levantada de que o governo federal norte-americano tem incidido cada vez mais na elaboração e implementação das políticas públicas no campo da educação.

## 5 A METODOLOGIA DA REVISÃO INTEGRATIVA

Ante à multiplicidade de ferramentas e abordagens possíveis para o estudo de políticas educacionais, consideramos adequado para a presente pesquisa o uso da RI, um método advindo do campo da saúde e que “[...] tem a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado.” (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 759).

A escolha deste método se deu quando, na busca por trabalhos referentes ao federalismo educacional norte-americano, encontramos uma considerável produção atinente às reformas na educação elementar e secundária ocorridas nas primeiras décadas do corrente século. A leitura dos títulos e resumos dos trabalhos indicou uma recorrente abordagem às políticas educacionais formuladas pelo USDOE, e que abordavam as relações intergovernamentais ocorridas entre governo federal e estados na oferta educacional. Surgiu daí nosso interesse em buscar na produção acadêmica, evidências da ampliação do papel do governo federal no referido campo.

Releva notar que, em seção anterior da pesquisa, já foi realizada a Revisão Sistemática Narrativa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; GALVÃO; RICARTE, 2019; CRONIN; GEORGE, 2020), por meio da qual buscamos aprofundar o conhecimento sobre federalismo educacional norte-americano a partir das pesquisas desenvolvidas no Brasil. Tal etapa está detalhada no terceiro capítulo deste trabalho. Nela pudemos confirmar a lacuna existente na produção de estudos brasileiros que auxiliassem no aprofundamento da compreensão sobre o federalismo educacional estadunidense, sobretudo no recorte temporal desta pesquisa.

Assim, a RI neste trabalho assume a natureza de “método de análise da pesquisa” por meio do qual buscaremos responder à questão de investigação levantada, assim como comprovar ou rejeitar a hipótese de que haja um paulatino aumento da incidência do governo federal norte-americano na elaboração das políticas educacionais dos entes subnacionais, e que tal atuação foi potencializada nas duas primeiras décadas do século XXI.

Com origem no campo da enfermagem, a RI é um método específico de revisão, bastante utilizado desde a década de 1980, e que integra estudos qualitativos e

quantitativos, tanto de natureza empírica quanto de natureza teórica, com fins de obter-se uma visão mais ampla de determinado fenômeno (WHITTEMOR; KNAFL, 2005; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014). O método é associado à técnica da Prática Baseada em Evidências (PBE), em que o pesquisador tem na análise de uma pluralidade de estudos anteriormente desenvolvidos, a possibilidade de construir uma síntese das melhores práticas (BEYEA; NICHLL, 1998; WHITTEMORE; KNAFL, 2005; ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014). Desse modo, a RI é indicada por contribuir tanto com o desenvolvimento da teoria quanto da prática, visto que traz à evidência as múltiplas políticas empregadas no campo pesquisado.

Os trabalhos de Botelho, Cunha e Macedo (2011) e de Cronin e George (2020) demonstraram a validade do uso de RI em estudos organizacionais e, portanto, nos indicaram a possibilidade de aplicar a metodologia para o estudo de políticas educacionais. Assim como no campo da saúde, a RI pode evidenciar modelos de gestão no campo organizacional, posto que

[...] revisões sistemáticas não são desenvolvidas apenas na área da saúde.  
[...] São temas contemplados nessas revisões sistemáticas: Educação; Desenvolvimento internacional; Serviço social; Segurança nutricional; Crime e justiça; Negócios e administração, além de tópicos transversais como Métodos de pesquisa e Translação do conhecimento (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 69).

Revisões bibliográficas têm distintas naturezas, a depender do objetivo em que são empregadas, sendo crescente o quantitativo de pesquisas operadas por meio desse método. A multiplicidade de abordagens oportuniza o risco de vieses, sendo necessário para validação do construto, acurácia e rigor em todos os estágios da pesquisa, sobretudo na escolha da estratégia de coleta de dados e na categorização e análise destes.

Whittemore e Knafl, (2005) destacam quatro tipos de revisão que comumente são empregados na PBE, quais sejam: Sistemática, Meta-análise, Qualitativa e Integrativa. Os três primeiros tipos são, em certo grau, limitados metodologicamente. Ou porque consideram pesquisas qualitativas e quantitativas excludentes entre si, ou por terem maior risco de viés nas sumarizações das pesquisas qualitativas, ou ainda por apresentarem resultados meramente quantitativos sem aprofundamento nas análises teórico-filosóficas, o caso das meta-análises. Os autores afirmam que a RI,

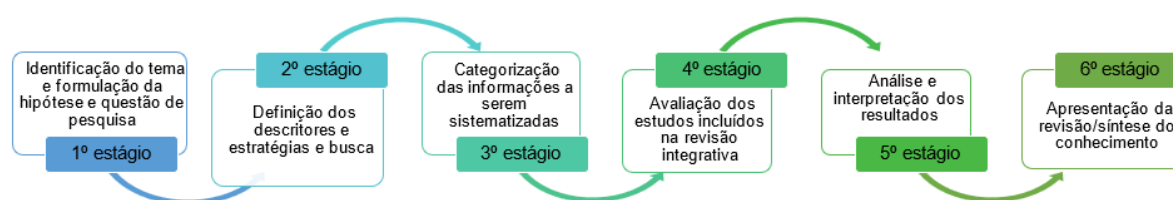
no entanto, permite associar, amplo espectro metodológico de pesquisas sendo capaz de conjugar estudos de variadas abordagens. Desse modo,

A revisão integrativa, finalmente, é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular. A ampla amostra, em conjunto com a multiplicidade de propostas, deve gerar um panorama consistente e compreensível de conceitos complexos, teorias ou problemas (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p.103).

Esta também é a conclusão de Cronin e George (2020) que afirmam ser a RI um método capaz de sintetizar o conhecimento já constituído sobre determinado tema. A larga abrangência da RI, no entanto, requer uma maior atenção ao rigor metodológico empregado ao longo do desenvolvimento da pesquisa (WHITTEMORE; KNAFL, 2005; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

A elaboração de uma RI é sistematizada em seis estágios subsequentes cujos critérios devem ser bem definidos e explicitados para a garantia de robustez do método utilizado. Os seis estágios estão dispostos de forma resumida na Figura 5.

Figura 5 - Estágios da Revisão Integrativa



Elaboração: a autora. Fonte: Mendes, Silveira e Galvão (2008).

O primeiro estágio ocorre quando o pesquisador define o tema a ser trabalhado, formula a questão de pesquisa e eventualmente propõe hipóteses sobre determinado fenômeno (WHITTEMORE; KNAFL, 2005; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). A elaboração da questão de pesquisa, primeiro estágio, implicará diretamente na escolha dos descritores e estratégia de busca nos bancos de dados, que é o segundo estágio da RI. A clareza nas questões e objetivos propostos delimitará o foco da

pesquisa e resultará no levantamento apropriado das fontes primárias a compor a amostra.

Neste trabalho, conforme já destacado no capítulo um, o tema e a questão de pesquisa surgiram a partir do envolvimento da autora com o grupo de pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais. Um dos objetivos do grupo é promover a análise da oferta educacional em contextos federativos diversos, o que nos levou a leituras sobre políticas educacionais norte-americanas.

Sobre as amostras a serem utilizadas, Cronin e George (2020, p. 2) destacam que “*An integrative review enables the synthesis of knowledge from across research approaches in a fragmented field. Addressing that fragmentation is an overarching goal therein, as evidenced by the high impact factors of journals*”<sup>60</sup>. Assim, buscamos identificar os periódicos mais relevantes sobre o tema. As buscas preliminares de trabalhos acadêmicos, por meio do Portal de Periódicos da Capes nos propiciou identificar os bancos de dados onde havia maior incidência de publicações sobre o federalismo educacional estadunidense, sendo destarte qualificados para a seleção das fontes primárias da pesquisa, o periódico *Publius the journal of federalism* e as publicações do ERIC, por ser esta uma biblioteca digital patrocinada pelo *Institute of Education Science*, entidade integrada ao USDOE. Dessa forma, passamos ao segundo estágio da pesquisa que se constitui na busca eletrônica de trabalhos que constem nos sites definidos por suas qualificações, conforme exposto acima, e com a utilização de descritores e filtros apropriados.

No site do periódico “*Publius the journal of federalism*”, utilizamos o descritor “*Education*”, tendo em vista ser um periódico específico para temas relativos ao federalismo, nos eximindo de utilizar o descritor “*federalism*” para a busca. Para especificar o tipo de publicação e recorte temporal, também aplicamos os seguintes filtros; *Format: Journal Article - Section: Articles - Published: January 2001 to December 2022*. Nesses parâmetros retornaram da busca 437 artigos, a serem analisados no 3º estágio.

---

<sup>60</sup> “Uma revisão integrativa permite a síntese do conhecimento de várias abordagens de pesquisa em um campo fragmentado. Abordar essa fragmentação é um objetivo abrangente, como evidenciado pelos altos fatores de impacto dos periódicos”. (CRONIN; GEORGE, 2020, p. 2, tradução nossa).

No endereço eletrônico do ERIC utilizamos o descritor “*FEDERAL*”<sup>61</sup>, tendo em vista ser este um banco de dados específico de temas relativos à educação, o que nos eximiu de incluir o termo “*education*” na pesquisa. Os demais filtros utilizados foram: *Publication Type: Journal Articles / Peer reviewed only / Education Level: Elementary and Secondary Education / Publication date: Since 2003 (Last 20 years)*. Obtivemos por meio desta busca específica, o retorno de 508 publicações as quais foram selecionadas para serem analisadas no terceiro estágio da RI.

No terceiro estágio da RI, buscamos identificar na literatura levantada, os aspectos que dizem respeito à questão investigada, por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos resultantes da busca eletrônica, descartando aqueles que se distanciaram do tema e do objeto da pesquisa, sendo nesse estágio o momento em que ocorreu a seleção inicial da amostra, categorizada no quarto estágio, quando foram destacados os conceitos fundamentais e as informações posteriormente sistematizadas, tais como metodologia utilizada em cada trabalho, ano de publicação, principais inferências e teorias firmadas.

A tabela 2 mostra de forma sintetizada o número de trabalhos levantados durante o segundo estágio da RI, o número de trabalhos elencados no terceiro estágio da RI e o número de trabalhos categorizados, no quarto estágio da RI, sendo disponibilizado no Apêndice 1 informações mais detalhadas sobre cada um dos 110 textos selecionados no terceiro estágio da RI, que foram reduzidos a 98 após a leitura detalhada feita no quarto estágio, sendo então identificados como atinentes à pesquisa.

Tabela 2 – Número de trabalhos presentes em cada estágio da RI

Fonte	Descritor	Trabalhos Levantados	Trabalhos Elencados	Trabalhos Categorizados
		2º Estágio da RI	3º Estágio da RI	4º Estágio da RI
<b>Publius</b>	Education	437	36	29
<b>ERIC</b>	Federal	508	74	69
<b>Total</b>		945	110	98

Elaboração: a autora.

<sup>61</sup> Ao efetuarmos testes com o descritor “*federalism*” na ERIC, o buscador só retornou nove trabalhos.

Tendo sido definidos os trabalhos a serem incluídos na amostra, iniciou-se o quarto estágio da RI, quando ainda ocorreram descartes de trabalhos que, numa leitura mais aprofundada, demonstraram não dialogarem com o tema proposto, sendo incapazes de trazer contribuição para as fundamentações argumentativas, considerando as premissas indicadas por Soares *et al.* (2014, p. 234)

*The following aspects should be considered in the development of the IR question: how do the authors define the concept, and what are the different theoretical perspectives that have been used to describe it? What studies have been developed focusing on the theme, and how can this scope be expanded? What are the relationships that have been revealed between the concept studied and other related phenomena? What methodological approaches have been used to study and understand the concept?*<sup>62</sup>

No quarto estágio, os estudos passaram por uma análise crítica e foram classificados sob critérios determinados pelo autor, tais como, a abordagem do tema, o foco da pesquisa, os métodos e ferramentas utilizados, e outros aspectos que emergiram durante a leitura e que julgamos relevante sistematizar para a efetivação da análise feita posteriormente, durante o quinto estágio. Na Tabela 3 demonstramos a quantidade de trabalhos analisados já separados por categoria, após a leitura e análise detalhada de cada um dos trabalhos elencados no 3º estágio.

Dentro as políticas identificadas como frequentes nos temas abordados nos trabalhos, pudemos classificar sete categorias, quais sejam: 1) *No Child Left Behind* – os trabalhos referentes a este programa são os de maior incidência em todo *corpus* da pesquisa; 2) *Accountability* e avaliações – este tema é diretamente ligado ao NCLB, configurando-se como eixo principal da reforma; 3) Autonomia – é a categoria mais presente nas publicações da Publius, justamente por tratar de aspectos da reconfiguração do pacto federativo; 4) *School Choice* e *Charter schools* – tema desenvolvido mais nas publicações da ERIC, justamente por estar ligado às formas de privatização da educação pública; 5) CCSS – a padronização do currículo focada em avaliações de larga escala; 6) *Waivers* e *Grants* – temas relevantes por serem os principais instrumentos operados pelo executivo federal para implementar suas

---

<sup>62</sup> Os seguintes aspectos devem ser considerados no desenvolvimento da questão da RI: como os autores definem o conceito e quais são as diferentes perspectivas teóricas que têm sido utilizadas para descrevê-lo? Que estudos foram desenvolvidos com foco no tema e como esse escopo pode ser ampliado? Quais são as relações que foram reveladas entre o conceito estudado e outros fenômenos relacionados? Que abordagens metodológicas têm sido utilizadas para estudar e compreender o conceito? (SOARES *et al.*, 2014, p. 234, tradução nossa).

políticas; 7) ESSA – a reforma ainda vigente que segue o padrão da anterior no que tange à permanência das testagens, recompensas e punições.

Tabela 3 – Número de trabalhos analisados por categoria

	<b>Publius</b>	<b>ERIC</b>
<b>Categoria</b>	Nº de trabalhos	Nº de trabalhos
<i>No Child Left Behind</i>	3	26
<i>Accountability e avaliações</i>	-	18
<b>Autonomia dos entes subnacionais</b>	16	1
<i>School Choice e Charter schools</i>	-	5
<i>Common Core State Standards</i>	2	6
<i>Waivers e Grants</i>	4	3
<i>Every Students Succeeds Act</i>	4	10
<b>Excluídos após leitura</b>	7	5
<b>Total</b>	36	74

Elaboração: a autora.

Com todo o corpus documental devidamente sistematizado, a pesquisa passa à sua parte autoral mais contributiva, quando os embasamentos teóricos auxiliam nas discussões e análises interpretativas dos resultados. É nesse momento que as hipóteses são confirmadas ou rejeitadas, assim como podem surgir novas questões a serem investigadas em trabalhos futuros (WHITTEMORE; KNAFL, 2005; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Passamos no próximo capítulo a desenvolver o 5º estágio da pesquisa, no qual dissertamos sobre os trabalhos analisados, buscando por meio deles compreender o papel desempenhado pelo governo federal nas políticas educacionais implementadas no século XXI, já na perspectiva da elaboração do sexto e último estágio da RI, o qual consiste na elaboração do documento final contendo as considerações relativas aos resultados obtidos, listando também eventuais indicações de lacunas existentes no campo, levantadas durante a pesquisa.

## 6 RECONFIGURAÇÕES DO PAPEL DO GOVERNO FEDERAL DOS EUA ANTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

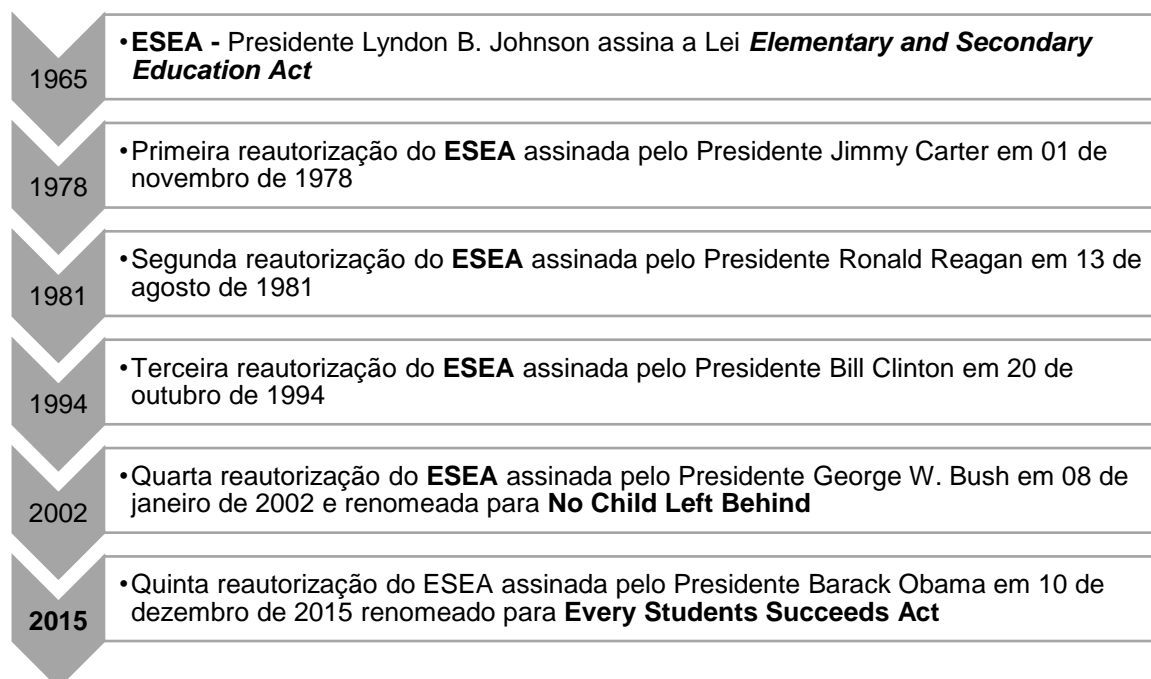
No capítulo anterior nos ativemos à descrição da metodologia utilizada, pormenorizando as estratégias de busca empregadas no arrolamento dos trabalhos a serem utilizados na RI. Ato contínuo expusemos o resultado do levantamento do corpus documental da pesquisa, o qual categorizamos de acordo com a temática proeminente em cada trabalho.

No presente capítulo, temos por objetivo analisar as publicações já categorizadas, buscando encontrar, nos textos elencados, evidências que confirmem ou rejeitem a hipótese de que a incidência do governo federal norte-americano tem se intensificado no campo da educação pública elementar e secundária, sobretudo nas primeiras décadas do século XXI.

Com base na proeminência das categorias, sistematizamos a análise na seguinte ordem: 1) NCLB – programa que entrou em vigência logo na virada do século e demarcou o aprofundamento da incidência do governo federal nas políticas educacionais com ênfase na política de *stick and carrots*; 2) *Accountability* e avaliações – pilares das reformas implementadas no século XXI; 3) Autonomia – a reconfiguração da matriz federativa educacional no século XXI; 4) *School Choice* e *Charter schools* – o grande portão de entrada do mercado no campo da educação pública; 5) *Common Core* – padronização focada em avaliações de larga escala; 6) *Waivers e Grants* – a principal moeda de troca para adesão às políticas federais; 7) ESSA – a reforma ainda vigente e os desafios a serem superados.

Embora tenhamos, no quarto capítulo deste trabalho, contextualizado sociopoliticamente o recorte espaço-temporal da pesquisa, releva aqui destacar que o federalismo educacional norte-americano tem como marco principal a promulgação do ESEA, em 1965, sendo este uma lei que prevê reautorizações periódicas, com fins de adequar as normativas aos avanços sociais e políticos que ocorrem ao longo dos anos. No esquema 3, apresentamos a linha temporal das reautorizações já aprovadas pelo Congresso ao longo dos 58 anos que transcorreram desde sua promulgação.

### Esquema 3 – Linha do tempo das reautorizações do ESEA



Elaboração: a autora. Fonte: adaptado de Sharp (2016).

Como demonstram as datas das reautorizações, a periodicidade e o intervalo temporal entre elas não é regular podendo ter a vigência prorrogada, como resultado dos embates ocorridos durante a tramitação da proposta no Congresso e do tempo necessário para a sua aprovação, o que pode se alongar por anos a depender, dentre outros fatores, da correlação de forças entre Democratas e Republicanos. O NCLB, reautorização aprovada bipartidariamente pelo Congresso em 2001, é marco de mudanças fundamentais na relação entre governo federal e estados, visto ter promovido as mais radicais e contundentes inovações no que tange às políticas de controle e punições aos entes subnacionais. Pelo grande impacto provocado pelo NCLB no federalismo educacional norte-americano, começamos a análise por essa categoria.

#### 6.1 NCLB – UM MARCO DE PROFUNDAS MUDANÇAS NAS RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS PARA A OFERTA EDUCACIONAL

A bandeira da reforma da educação elementar e secundária foi empunhada no primeiro mandato do ex-presidente George W. Bush como sendo a grande e fundamental ação em prol do avanço social dos cidadãos norte-americanos (GROWE;

MONTGOMERY, 2003). Tanto que seu programa educacional foi intitulado “*No Child Left Behind*”, nome que segundo Ravitch (2011), remetia ao renomado “*The Children’s Defense Fund’s Leave No Child Behind*”<sup>63</sup>, uma instituição que desde 1973 desenvolve o trabalho de garantir saúde e bem-estar para crianças em situação de vulnerabilidade. A ideia propagada de que nenhuma criança naquele país ficaria sem acesso à educação, foi abraçada por democratas e republicanos de forma a aprovarem em ampla maioria a reforma proposta por Bush.

Assim, a Lei que promoveu a reautorização<sup>64</sup> do ESEA, a *Public Law 107-110* – intitulada NCLB, foi publicada em 8 de janeiro de 2002. O cenário político naquele momento histórico era de profundo abalo provocado pelos atentados de 11 de setembro de 2001 e, como consequência daquele evento de magnitude sem precedentes, todas as áreas de atuação do executivo federal foram impactadas. O atentado promoveu legitimação ao fortalecimento dos poderes do governo federal, tendo em vista as proeminentes questões de segurança nacional. Nesse contexto, o NCLB que, em sua aprovação em 2001, já houvera recebido o apoio bipartidário tanto na casa dos representantes (381 votos a favor e só 41 votos contra) quanto no senado (87 votos a favor e só 10 votos contra), fez ecoar o crescimento da influência do governo federal também sobre o campo educacional, com uma ampla adesão à Lei por parte dos estados.

No entanto, as divergências e resistências à Lei logo começaram a surgir devido ao caráter da reforma, que implicava fundamentalmente em pelo menos quatro controversos aspectos: 1) *Accountability* – promovia a assistência à implantação prescrevendo sanções e recompensas; 2) Qualificação dos Profissionais; 3) Currículo e Instrução, e; 4) Vinculação de financiamento federal à adoção das normas da reforma. Tais medidas foram pautadas na lógica de gestão empresarial e, como já previa Gray (2006, p. 13), “*Its bottom line, business-model approach to teaching and*

---

<sup>63</sup> “*The Children’s Defense Fund’s Leave No Child Behind*” foi fundada e é presidida por Marian Wright Edelman, uma conceituada ativista social que militou ao lado de Martin Luther King pelos direitos civis em especial pela dessegregação. A missão da instituição inclui garantir segurança às crianças para usufruírem de um crescimento saudável e moralmente fundamentado.

<sup>64</sup> Algumas leis norte-americanas, como é o caso do ESEA, são aprovadas com determinação de data de vigência, sendo necessário ao final de suas vigências, passarem reformulação posta à votação no Congresso Federal (reautorização da lei). A atualização visa a adequação da lei aos novos cenários econômicos e sociais que historicamente vão naturalmente sendo modificados.

*learning may become its undoing*<sup>65</sup>, o que a história veio comprovar. Isto porque a meta era alcançar 100% de proficiência de todos os alunos até 2014, isto é, equalizar os resultados corrigindo as diferenças num intervalo de 12 anos, desconsiderando o desafio das desigualdades entre grupos de alunos de diferentes estratos sociais, visto que o NCLB “[...] *is falling far short of achieving its ambitious goals because it mainly concentrates on accountability for results but largely neglects the resources and supports that students need to achieve those results*”, afirmam Rebell e Wolff (2008, p. 206)<sup>66</sup>.

O rígido acompanhamento da periódica melhoria dos resultados era aferido por meio do *Adequate Yarly Progress* (AYP) - avaliações fundamentadas em testes padronizados que deveriam ser aplicados anualmente nos graus 3 a 8 e uma vez na High School (MCGUINN, 2016). Ocorre que o NCLB previa sanções caso não fosse alcançada a adequada progressão anual. A elaboração dos testes de AYP, no entanto, ficou por conta de cada estado, o que se desdobrou em diferentes matrizes de avaliação, revelando e reforçando desigualdades já existentes. Ora, desde as décadas de 1980 e 1990 muitos estados já haviam desenvolvido seus próprios modelos de testagem em larga escala - o que confirma a teoria de Manna (2006) sobre a influência exercida pelos estados sobre a elaboração de políticas em outras unidades da federação, chegando até mesmo no nível federal de elaboração de políticas – caso das testagens padronizadas.

Quando o NCLB veio a ser implantado nos estados que já operavam avaliação em larga escala, a adaptação do AYP causou conflito por divergirem nos critérios de mensuração. Assim, um mesmo estado poderia resultar negativo no teste federal enquanto resultava positivo nos testes estaduais. E o que é mais grave: as diferentes métricas causaram disparidades de estado para estado quanto ao número de escolas que alcançavam o AYP implicando na punição de escolas que apresentavam melhores resultados que outras que, por supostamente terem alcançado AYP, não sofriam sanções do governo federal (LINN, 2005). Os resultados também não correspondiam com o percentual de proficiência mensurado pelo NAEP, a testagem

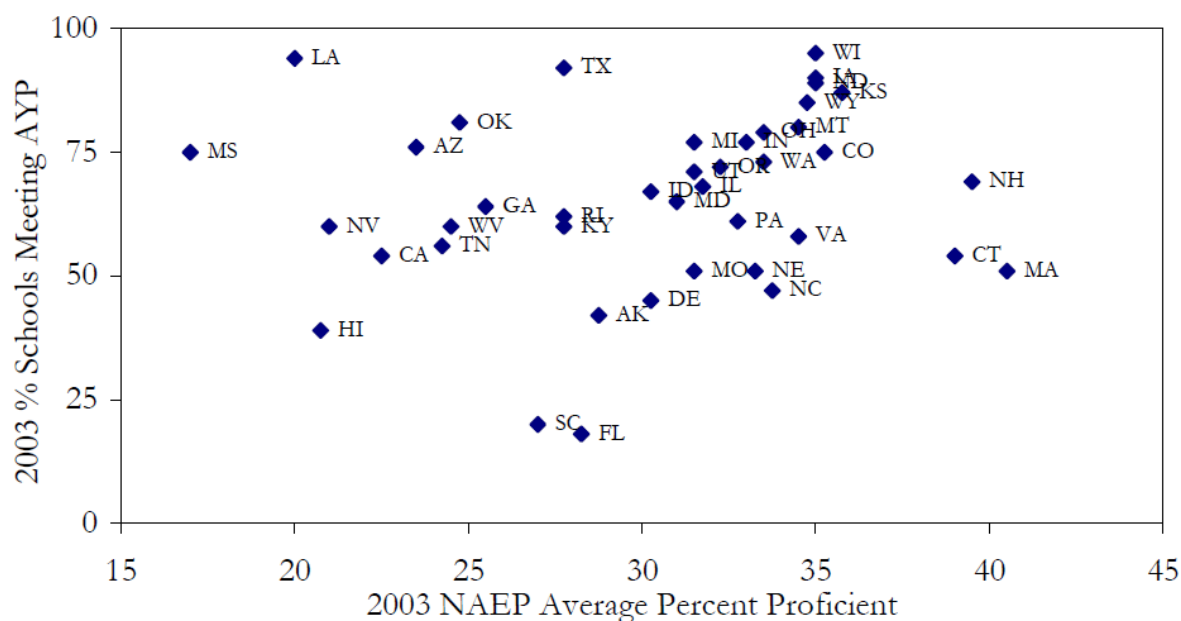
---

<sup>65</sup> “As premissas básicas de abordagem empresarial para o ensino e aprendizagem poderão levá-la (a reforma) à ruína” (GREY, 2006, p. 13, tradução nossa).

<sup>66</sup> “[...] está muito longe de atingir os seus ambiciosos objetivos, porque se concentra principalmente na responsabilização pelos resultados, mas negligência sobremodo os recursos e suportes de que os alunos necessitam para alcançar esses resultados. (REBELL; WOLFF, 2008, p. 206, tradução nossa)

em nível federal aplicada para avaliar a condição da educação nacional, como ilustra a Figura 6.

Figura 6 – Correlação entre o AYP estadual e a percentagem no NAEP em 2003



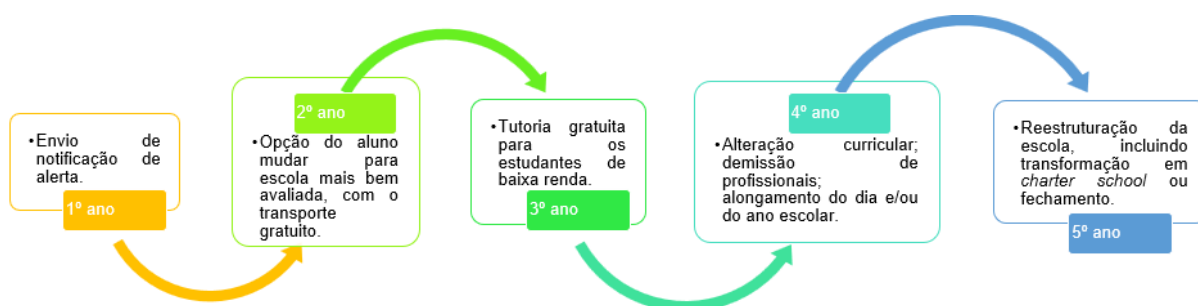
Fonte: Extraído de Linn (2005, p. 13).

Nota-se que a grande maioria dos estados atribuíram AYP positivo para mais de 50% de suas escolas, porém a média percentual alcançada por elas no NAEP em nenhum estado passou de 45%. Chama a atenção a avaliação da Louisiana (LA), em que perto de 100% das escolas alcançaram AYP positivo enquanto a média de proficiência no NAEP beirava a 20%. No levantamento de Linn (2005), os resultados mais consistentes são demonstrados pela Flórida e Carolina do Sul em que AYP e NAEP aparecem ambos na casa dos 25% a 30%, ou seja, os critérios de aferição estão mais aproximados.

As sanções aplicadas às escolas e distritos que não alcançassem a meta de progressão anual (AYP), seguiam uma escala progressiva de severidade, conforme mostra a Figura 7. As punições implicavam desde a redução nas transferências de recursos federais; reelaboração de currículos; oferta da opção de transferência para

escolas vizinhas mais bem avaliadas<sup>67</sup>, com garantia de transporte gratuito; apresentação de alternativas de governança, dentre elas a demissão de gestores escolares e a substituição de superintendentes, chegando até mesmo a medidas mais extremas de fechamento de escolas e reestruturação ou dissolução de distritos escolares (MINTROP; TRUJILLO, 2005; RAVITCH, 2011; WONG, 2018).

Figura 7 – Progressão das sanções por não cumprimento do AYP



Elaboração: a autora. Fonte: Ravitch (2011), Shapiro e Thompson (2008) e Mintrop e Trujillo (2005).

Releva notar que no paulatino agravamento das sanções,

*The NCLB scheme, ignoring the research consensus, assumes that improvement is continuous and consistent and that goals can be reached in a fixed time, regardless of the distance to be traveled. It says, simply, that we use 2001–2002 as the base year and progress in equal annual steps for twelve years, when 100 percent proficiency will be achieved.* (ROSE, 2004, p. 123).<sup>68</sup>

Por óbvio, ao desconsiderar-se o ponto de partida e as condições culturais, sociais e econômicas de cada unidade e cada subgrupo, a meta de 100% de proficiência em 12 anos tornou-se claramente inalcançável ensejando o massivo insucesso em todo o país (LEE, 2004; MINTROP; TRUJILLO, 2005; FARMER *et al.*, 2006; MURNANE, 2007; HIRSCH, 2007; AMREIN-BEARDSLEY, 2009). Diane Ravitch relata que em entrevista ao Senador Lamar Alexander à época do lançamento do NCLB, ela o questionou se era real a sua expectativa de que todos os estudantes fossem

<sup>67</sup> Também é dado o direito à transferência de escola, caso a instituição for avaliada como de alto risco de violência, ou se os estudantes forem vítimas de violência, como determina o *Unsafe School Choice Option* determinado desde o ESEA. (GASTIC; GASIEWSKI, 2008).

<sup>68</sup> “Ignorando o consenso entre pesquisadores, o NCLB assume que a melhoria é contínua e consistente e que as metas podem ser alcançadas em um determinado período de tempo, independentemente da distância a ser percorrida por cada grupo de alunos. O programa simplesmente determina que, tome-se por base o ano letivo de 2001-2002 e avança-se em etapas anuais regulares por mais doze anos, até que sejam alcançados os 100% de proficiência em 2014”. (ROSE, 2004, p. 123, tradução nossa).

proficientes em 2014, ao que o Senador respondeu: “*No, Diane, we don’t expect that, but it’s good to have goals.*” (RAVITCH, 2020, p. 20).<sup>69</sup>

Logo nos primeiros anos de implantação do NCLB, Anderson (2005, p. 2) já destacava que o ato “[...] *impels historians and policy analysts to reassess the political and ideological justification for federal involvement in education. Under NCLB, the federal government has placed itself at the center of a high stakes accountability system for all schools.*”<sup>70</sup>. Nota-se que com o NCLB, o governo federal assumia um papel de proeminência nas políticas de padronização e monitoramento de resultados. Um ato político imbuído de profundos significados ideológicos, pois ressignificava o papel federal no âmbito educacional do país.

Tanto o foi que Anderson (2005) comparou a amplitude dos efeitos do NCLB, ao impacto da primeira Lei federal no campo educacional - o ESEA, visto que ambas ampliaram o direcionamento federal nas normativas da educação pública no país, embora o foco NCLB fosse o resultado do desempenho estudantil norte-americano em geral, enquanto o ESEA tinha em perspectiva a dessegregação racial e a diminuição das desigualdades sociais, dentro do amplo programa de combate à pobreza: *The Great Society* (MCANDREWS, 2009). As duas leis foram apoiadas (e mais do que isso, fortemente incentivadas) pelos chefes do executivo federal, coincidentemente dois texanos, um liberal - o democrata Lyndon. B. Johnson, e o outro conservador – o republicano George W. Bush.

O apoio bipartidário à Lei indica as implicações ideológicas de sua aprovação, que enfraqueceu o tradicional equilíbrio entre as pautas políticas defendidas pelos Liberais em oposição àquelas defendidas pelos Conservadores, ainda que de imediato não possibilitasse a aprovação de ações mais radicais, tais como a legalização das transferências federais para distribuição de *vouchers* vinculados à *school choice* - pauta dos conservadores, ou construção de escolas ou diminuição de número de

---

<sup>69</sup> “Não, Diane, nós não esperamos isto, mas é bom ter metas” (RAVITCH, 2020, p. 20, tradução nossa).

<sup>70</sup> “[...] impele historiadores e analistas políticos a reavaliarem as justificativas políticas e ideológicas para o envolvimento federal na educação. Com o NCLB, o governo federal se colocou no centro de um sistema de *accountability* que representa uma aposta de alto risco, envolvendo todas as escolas.” (ANDERSON, 2005, p. 2, tradução nossa).

alunos por classe - pauta de liberais (ANDERSON, 2005). Ainda assim, o NCLB abria possibilidades para a inserção de outras agendas políticas de ambos os lados.

De fato, como afirmam Shapiro e Thompson (2008), a reforma foi um esforço sem precedentes de expansão do papel do governo federal no campo educacional, pois apresentou uma panaceia coercitiva elaborada por políticos e implementada num movimento *top-down*, sob o alegado fim de melhoria da educação, mas que em verdade tinha por objetivo a privatização da educação pública daquele país. O NCLB apresentou uma receita geral baseada em padronização e *accountability* como solução para o amplo e diverso campo educacional norte-americano, focando apenas nos sintomas e não na raiz do problema. Como exemplo, citamos a análise feita por Farmer *et al.* (2006, p. 7) sobre as condições das escolas rurais:

*The tremendous diversity in the characteristics, resources, and needs in rural schools across the United States make it impractical to identify universal approaches to improve student performance. Rather, there is a need to develop flexible interventions and policies that help schools be responsive to the particular needs of their students and communities in relation to their available resources and circumstances.*<sup>71</sup>

Todo o programa é baseado em cinco princípios bases, que se articulam sob as premissas da administração empresarial, conforme o Esquema 4.

---

<sup>71</sup> “A enorme diversidade de características, recursos e necessidades das escolas rurais nos Estados Unidos torna impraticável a adoção de uma abordagem universal para melhorar o desempenho dos alunos. Pelo contrário. É necessário desenvolver intervenções e políticas flexíveis que ajudem as escolas a responder às necessidades específicas dos seus alunos e comunidades em relação aos recursos e circunstâncias disponíveis.” (FARMER *et al.* 2006, p. 7, tradução nossa).

#### Esquema 4 – Os 5 princípios estruturantes do NCLB



Elaboração: a autora. Fonte: Shapiro e Thompson (2008).

O primeiro princípio, *accountability* e avaliações, rege os demais, visto ser pela métrica quantitativa dos resultados dos testes padronizados que são disparadas as medidas corretivas pela eventual não efetividade dos demais aspectos. O segundo princípio que se refere ao financiamento, é a mola propulsora da reforma e, portanto, é o que mais diretamente e primeiramente é afetado pelo NCLB. Neely (2015) afirma que o programa trouxe um desafiador aumento nos custos administrativos dos sistemas educacionais locais e estaduais, tendo em vista a necessidade de se cumprir as prescrições e normativas, que exigiam a formulação de relatórios e uma série de outros processos referentes à *accountability*.

O condicionamento dos fundos federais ao cumprimento dos estritos critérios do NCLB, se alinha às práticas atuais do federalismo norte-americano, que segundo Neely (2015), revela uma tendência crescente, por parte dos legisladores federais, em direção a uma maior influência política atrelada a acordos financeiros condicionais, isto é, induções *top-down* de adesão a políticas federais. O autor declara que “*In education policy, NCLB marked the first major use of contingent grants as a strictly enforced policy tool, leading to what some have seen as an encroachment on the part of the federal government into K-12 education*” (NEELY, 2015, p. 4).<sup>72</sup>

<sup>72</sup> No campo da política educacional, o NCLB marcou a primeira grande utilização de subvenções condicionais como ferramenta política rigorosamente aplicada, conduzindo ao que alguns consideraram

No NCLB, o financiamento federal contingenciado à adequação dos sistemas aos padrões estabelecidos levou ao aumento das despesas administrativas, principalmente naqueles distritos com maior dependência dos recursos federais, como demonstra Neely (2015). Ora, os recursos federais para a educação K-12, historicamente, são em primeiro lugar direcionados para ações voltadas a diminuir desigualdades, tomando por base os termos do *Title 1* do ESEA. Desse modo, os distritos mais dependentes de tais recursos são justamente aqueles que atendem a uma população socioeconomicamente mais vulnerável e, conseqüentemente, contam com menores arrecadações de taxas e recursos a serem revertidos para a educação.

O NCLB provocou o efeito adverso de aumentar as despesas administrativas justamente para os distritos mais pobres onde a melhoria da oferta educacional já era um grande desafio mesmo antes de terem de arcar com os custos administrativos extras decorrentes do NCLB. Tal realidade confirma o que Murnane (2007) assevera, quando avalia como meramente retóricos os discursos que afirmam que as reformas objetivam diminuir as desigualdades, visto que, até então, elas não têm alcançado êxito na equalização do ensino. Botzakis (2004, p. 8) ainda é mais enfático ao afirmar que com o NCLB *“The government is setting up scapegoats to take the blame for failure while placing questionable measures to correct these school failures”*<sup>73</sup>. Na sua análise, Botzakis se embasa na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, publicada na década de 1970, para atribuir parte da causa da falha educacional ao modelo de educação bancária ainda hoje praticado em escolas norte-americanas, sobretudo para os grupos mais vulneráveis socioeconomicamente.

Donnor e Shockey (2010) destacam que dentre os grupos vulneráveis, os piores resultados são aferidos entre os estudantes afro-americanos masculinos. O NCLB não mudou tal realidade assim como não houve melhoria na prática docente de professores alfabetizadores, posto que os programas implementados induziam à adoção de métodos questionáveis com foco no treinamento para os testes de avaliação em larga escala, em detrimento da liberdade de cada professor escolher o

---

uma intromissão do governo federal no ensino elementar e secundário. (NEELY, 2015, p. 4, tradução nossa).

<sup>73</sup> “O governo está criando bodes expiatórios para levar a culpa pelo fracasso, ao colocar medidas questionáveis para corrigir esses fracassos escolares.” (BOTZAKIS, 2004, p. 8, tradução nossa).

melhor método de acordo com as características e necessidades de seu próprio alunado (DEVER; CARLSTON, 2009).

A rápida implantação do NCLB trouxe instabilidade e desordem aos sistemas educacionais do país, conforme demonstram Gosnell-Lamb; O'reilly; Matt (2013), por meio de uma *survey*<sup>74</sup>. Isto porque os vários relatórios a serem elaborados elevaram o nível de estresse provocado nos profissionais que passaram a se preocupar muito mais com a preparação dos alunos para os testes padronizados em detrimento de seus programas curriculares.

No entanto, os autores apontam certo avanço no treinamento de professores e profissionais do administrativo para o uso de recursos tecnológicos, aliás, a mesma crítica positiva feita por Overbaugh e Lu (2009) ao analisarem o programa de treinamento de professores para inserção de tecnologia em seus currículos, que teve ampla aprovação dos professores por qualificá-los melhor para a utilização das variadas mídias no processo de ensino e aprendizagem. O referido programa é ofertado pela *WHRO Public Média*, uma associação composta por 21 escolas públicas da Virgínia, cuja fundação em 1957 se deu por meio de uma doação da Ford Foundation e com o apoio técnico de empresas privadas de comunicação. A WHRO subsiste amparada por doações voluntárias<sup>75</sup>, configurando-se como uma brecha para inserção de entidades não governamentais na produção de conteúdo pedagógico, bem ao gosto do mercado.

Os pilares da NCLB, segundo Jones (2009), são fundamentados no relatório *A Nation at Risk*, visto que o documento já aclamava a necessidade de um currículo comum, além de prever uma rigorosa certificação de professores e a utilização dos testes em larga escala para a avaliação dos desempenhos estudantis. Ora, *“Standardized testing often assesses surface knowledge and reveals little about the real, usable*

---

<sup>74</sup> Na pesquisa de Gosnell-Lamb; O'reilly; Matt (2013), dos 95 itens listados como tendo sido modificados com a implantação do NCLB, apenas 19 foram avaliados como positivos pelos respondentes da *survey*.

<sup>75</sup> A WHRO é uma empresa do ramo de comunicações sem fins lucrativos que se intitula pública, mas que recebe doações de variadas fontes, um modelo recorrente nos EUA. Para maior aprofundamento na história e nas atuais atividades da WHRO, sugerimos a visita em seu site: <https://corporate.whro.org/about-whro/history>.

*knowledge of the individual.*” (GOSNELL-LAMB; O'REILLY; MATT, 2013, p. 215)<sup>76</sup>, e apesar disso, a aplicação de tais avaliações tem sido uma tendência mundial fomentada por organizações supraestatais, sobretudo a OCDE.

O NCLB é duramente criticada por ter sido embasada nos padrões empresariais de controle e governança e como sumariza Johnson (2004, p. 3)

*This bill is not based on educational research and research-based theory. Instead, it is an illusion built upon ideological fallacies, nested within the narrow confines of a parochial paradigm, and sprinkled with a lot of I-thinkisms. Sadly, NCLB will ultimately cost a great deal of money to implement and enforce; money that could have been spent on things that really matter such as books, smaller class sizes, professional development, early childhood education, child care, and parenting education. And in the end, our students, schools, and teachers will be worse off and education will have taken a giant step backwards.*<sup>77</sup>

As mudanças estruturais provocadas pelo NCLB alcançaram todo o escopo da educação elementar e secundária do país, modificando negativamente desde as práticas dos gestores e *staff* administrativo, o trabalho docente e até mesmo o de conselheiros escolares (SABENS; ZYROMSKI, 2009), num claro indicativo de que ações *top-down* elaboradas sem a participação coletiva dos principais usuários – no caso professores, pais, alunos, acadêmicos especializados, enfim, a comunidade escolar – pode resultar num grande retrocesso, levando à precarização do ensino público e conseqüente fortalecimento da privatização. Como afirmam Wong e Sunderman (2007, p.348),

*In implementing NCLB, the Bush administration has significantly expanded federal authority over education relative to that of the states. As it directs the pace of education reform, NCLB has also placed additional demands on states to build up their capacity in implementing the federal requirements.*<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> “Testes padronizados frequentemente avaliam superficialmente o conhecimento e revelam pouco sobre o real e utilizável conhecimento do indivíduo” (GOSNELL-LAMB; O'REILLY; MATT, 2013, p. 215, tradução nossa).

<sup>77</sup> Este projeto de lei não se baseia em pesquisa educacional ou em teorias baseadas em pesquisa. Em vez disso, é uma ilusão construída sobre falácias ideológicas, aninhada nos limites estreitos de um paradigma paroquial e polvilhada com muitos "achismos". Infelizmente, o NCLB acabará por custar muito dinheiro para ser implementado e aplicado; dinheiro que poderia ter sido gasto em coisas que realmente importam, como livros, turmas menores, desenvolvimento profissional, educação infantil, cuidados infantis e instrução aos pais. E, no final, os nossos alunos, escolas e professores ficarão em pior situação e a educação terá dado um passo gigantesco para trás. (JOHNSON, 2004, p. 3, tradução nossa).

<sup>78</sup> "Ao implementar o NCLB, a administração Bush alargou significativamente a autoridade federal sobre a educação em restrição à autonomia dos estados. Ao orientar o ritmo da reforma da educação, o NCLB também colocou exigências adicionais aos estados no sentido de reforçarem a sua capacidade de

Tais afirmações confirmam as análises de McGuinn (2005) quando assevera ser o NCLB a mais significativa e extensiva reconfiguração no papel federal desde a implantação do ESEA. Ao condicionar a transferência de fundos federais à aplicação de testes periódicos na *K-12 education*, alinhados a padrões curriculares pré-estabelecidos, sob um forte sistema de *accountability*, a lei fez profundas mudanças nos princípios federativos de restrição da ação federal no campo da educação.

A partir dela, como condicionante de acesso aos fundos federais, passou-se a exigir alta qualificação dos professores e instituiu-se pela primeira vez o direito de os pais requererem o acesso aos dados referentes à formação dos docentes, incentivando a busca por outras instituições de ensino (*school choice*) caso a escola não obtivesse os resultados esperados. A ampla divulgação dos dados escolares objetivava promover o policiamento das progressões anuais (AYP) alcançadas pela escola, no sentido de diminuir as diferenças em proficiência de leitura e matemática, especialmente nos alunos de condição econômico-social vulnerável. O não cumprimento das metas tinha como consequência progressivas sanções à escola que abrangiam desde a substituição de professores à privatização da gestão, incluindo a possibilidade da transformação da escola em uma "*charter school*".

O NCLB, para McGuinn (2005), não representou exatamente uma ruptura nas tendências das políticas educacionais implementadas desde a década de noventa, sendo considerado por muitos apenas uma extensão das reformas ocorridas durante o governo do Democrata Bill Clinton, tais como a "*Goals 2000*" e o "*Improving America's Schools Act*" - a reautorização do ESEA ocorrida em 1994. O "*Improving America's Schools Act*" já orientava a aplicação de testes em larga escala e a adoção de um currículo comum, representando uma significativa mudança filosófica na educação.

No entanto, a reforma de 1994 tinha um caráter menos indutivo e por isso alcançou baixa adesão dos estados. Embora não se estabelecesse tão amplamente, serviu como base estrutural para a implementação do NCLB. A grande inovação do NCLB, implementado pelo Republicano George W. Bush, se deu pela vinculação do repasse

---

aplicação das ações requeridas pelo governo federal. (WONG; SUNDERMAN, 2007, p. 348, tradução nossa).

dos fundos federais ao cumprimento de metas anuais, com a aplicação de medidas punitivas às escolas que não obtivessem êxito na melhoria de seus resultados.

No campo político, causou estranhamento que o Partido Republicano, historicamente defensor da política de “Estado Mínimo”, apoiasse uma reforma de tal natureza, onde não só os aportes financeiros federais aumentariam, mas também o direcionamento federal para as políticas educacionais de cada estado. McGuinn (2005) observa que uma das principais razões para a ampla aceitação do NCLB foi o aumento dos custos para a manutenção dos programas do *Title 1*, que foram pesando cada vez mais nos orçamentos estatais, tornando os fundos federais cada vez mais atrativos e necessários, o que associado à ascensão do tema educação ao topo das agendas políticas, visto ser identificado como um tema diretamente ligado ao crescimento econômico e competitividade do país, acabou por fazer com que Republicanos e Democratas se alinhassem na defesa do NCLB.

Na verdade, assegura o autor, nas décadas de 1980 e 1990 já havia uma certa propensão de consenso bipartidário quanto ao aumento da participação federal na elaboração das políticas educacionais, até mesmo em resposta à pressão efetuada pelos estados que serviam de laboratórios para inovações na gestão de seus sistemas. Mediante os resultados exitosos das reformas implementadas localmente, tais reformas acabavam por aceder às agendas políticas de outros estados (MANNA, 2006), culminando na elevação das demandas até o nível federal.

A ascensão do tema educação à agenda política em nível federal, para McGuinn (2005), se deve às disputas entre Democratas e Republicanos. Democratas, tradicionalmente, defendiam o aumento do financiamento para as escolas públicas enquanto republicanos argumentavam a favor de *vouchers*, *Charter schools* e *school choice*. Devido à postura dos Republicanos de privilegiar os padrões empresariais na gestão educacional, a opinião pública passou a caracterizar suas propostas como contrárias às demandas da educação causando perda de força política. Isso lhes provocou um maior ativismo no campo educacional tendo em vista não perderem votos, principalmente os da parcela indecisa da população. Por essa razão, o então candidato republicano George W. Bush fez da causa educacional sua plataforma principal de campanha em 2000.

A proposição do NCLB é, portanto, claramente uma ação em resposta às suas promessas de campanha, e consolida a ampliação do papel federal não só no tocante ao financiamento da educação, mas principalmente no que se refere ao direcionamento das políticas locais. Dessa forma, a reforma firma uma rara proposição bipartidária sintetizando a negociação entre Democratas e Republicanos ao promover o aumento das verbas federais direcionadas à educação – causa defendida pelos democratas, porém, atrelando os aportes a políticas de *accountability*, *vouchers* e *school choice*, pautas defendidas pelos Republicanos. No entanto, o grande desafio foi a implementação da lei nos estados.

McGuinn (2005) cita que após 5 anos, nenhum dos 50 estados havia conseguido promover a qualificação de todos os professores em exercício, conforme requerido na lei, e apenas 19 estados conseguiram apresentar os relatórios agendados. Além disso, menos da metade dos estados cumpriram as metas referentes ao suporte técnico para as escolas de baixo desempenho. A inflexibilidade e rigidez dos padrões federais causou protestos e movimentação contrária por parte dos estados o que provocou a troca do titular do USDOE no segundo mandato de Bush e a flexibilização de alguns critérios, tais como o modelo de avaliação do progresso anual.

A insatisfação dos estados com a implantação do NCLB foi aumentando na medida em que os estados precisavam incrementar seus orçamentos educacionais, muito além da quantia vinda do governo federal, para garantir o cumprimento das metas. A resistência surgiu sobretudo naqueles estados onde era grande a população pobre e de imigrantes latinos, visto que ano a ano não alcançavam os padrões exigidos. Tal insatisfação promoveu diversas ações contra o governo federal e uma crescente resistência contra o NCLB posto que a lei “[...] *seems to be a classic example of a coercive conditional grant-in-aid.*” (SHELLY, 2008, p. 444)<sup>79</sup>. O autor observa ainda que “*Since the passage of the original Elementary and Secondary Education Act (ESEA) of 1965, the federal government has added more and more conditions to*

---

<sup>79</sup> “[...] parece ser um exemplo clássico de uma subvenção condicional coerciva (SHELLY, 2008, p 444, tradução nossa).

*funding streams like Title 1, with state and local dependence leading to compliance.*"<sup>80</sup> (p. 447). Dessa forma, firmou-se a ampliação do papel federal na educação:

*Before NCLB, most observers considered state governments to be the level of the intergovernmental system with the most control over public education. With NCLB, the federal government demanded a preeminent role in defining what would count as a quality education. (SHELLY, 2008, p. 462)*<sup>81</sup>

Sob tal conjuntura, o autor busca identificar, quais variáveis levam estados a resistirem à implementação do NCLB e assinala que aqueles que possuem maior número de alunos não nativos em língua inglesa, e ainda os de maior população em condição econômica vulnerável são os que mais resistem à implementação, visto que enfrentam maiores desafios para o alcance das metas estipuladas, em muitos casos inalcançáveis.

Na verdade, a resistência às reformas também pode ser compreendida pela ótica de Young (2018, p. 94) quando afirma que reformas implementadas nos moldes *top-down* têm poucas chances de êxito, visto que a participação dos pais e da comunidade são peças-chave para a melhoria da qualidade na educação. A autora afirma:

*While the modern standards movement engulfed budgets and narrowed curricula, it also left too many parents and community members out of the process of school improvement. That keystone needs to be replaced. The nation needs to get away from standards-based education and get back to standards-referenced local control of curriculum and instruction with policies that cultivate the community supports necessary to improve education for all students.*<sup>82</sup>

Reformas constituídas sem a participação da comunidade educacional não refletem as necessidades locais, portanto não acarretam engajamento, comprometendo o resultado. Por fim, numa síntese das avaliações, análises e compreensões observadas nos 29 artigos categorizados na RI como essencialmente relativos ao

---

<sup>80</sup> Desde a aprovação da Lei de Educação Básica e Secundária (ESEA) original de 1965, o governo federal acrescentou cada vez mais condições a fluxos de financiamento como o Título 1, com a dependência estadual e local levando ao cumprimento (SHELLY, 2008, p. 447, tradução nossa).

<sup>81</sup> Antes do NCLB, a maioria dos observadores considerava os governos estaduais como o nível do sistema intergovernamental que detinha o maior controle sobre a educação pública. Com o NCLB, o governo federal assumiu um papel preponderante definindo o que contaria como uma educação de qualidade (SHELLY, 2008, p. 462, tradução nossa).

<sup>82</sup> Ao mesmo tempo em que o moderno movimento de padronização engoliu orçamentos e restringiu currículos, também deixou muitos pais e membros da comunidade fora do processo de melhoria escolar. Esse fundamento precisa ser substituído. A nação precisa abandonar a educação baseada em padrões e voltar ao controle local referenciado por padrões de currículo e instrução com políticas que cultivem a participação e apoio comunitários tão necessários para a melhoria da educação para todos os alunos. (YOUNG, 2018, p. 94, tradução nossa).

programa NCLB, concluímos que é consenso entre os acadêmicos que a Lei representa uma forte inserção do governo federal nas políticas públicas educacionais do país, exercendo um papel coercitivo sem precedentes, ao passo que extremou o policiamento do desempenho escolar, com severas e progressivas sanções àqueles que não alcançavam o progresso anual, medidos por testes padronizados.

## 6.2 CONTROLE E RESPONSABILIZAÇÃO: AS POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI

As políticas baseadas em *accountability* tomam por régua os resultados de testes padronizados, aos quais são submetidos periodicamente os estudantes das escolas públicas elementares e secundárias. Tais políticas foram um dos aspectos mais impactantes das reformas educacionais implementadas pelo governo federal nas primeiras décadas do século XXI. Em decorrência dessas medidas, depositou-se alto grau de responsabilização nos professores pelo desempenho dos estudantes. Wronowski e Urick (2019, p. 3) relataram que “*The federal accountability era focused on teachers as a leverage point for educational reform, using federal-level sanctions with NCLB and financial incentives with RTTT to control state-level reforms*”.<sup>83</sup>

Para alcançar melhoria nos resultados dos estudantes, as práticas docentes tornaram-se (des)profissionalizantes e desmoralizantes, na medida em que tais práticas minaram a autonomia dos docentes dentro de suas salas de aula, fazendo com que focassem não mais no ensino de um amplo e humanístico escopo curricular, e redirecionassem suas práticas para o “treinamento” dos alunos para obtenção de bons “*scores*”, dentro dos restritos conteúdos abarcados nos testes padronizados, já que trabalhavam sob ameaça de sanções no caso de “mau desempenho” de seus alunos. Como consequência de tão extremada pressão, cresceu a rotatividade dos profissionais, especialmente notada nas regiões que atendem às populações mais vulneráveis, onde as condições de ensino são precarizadas e que, portanto, apresentam os piores resultados nos testes padronizados (WRONOWSKI; URICK, 2019, p. 3).

---

<sup>83</sup> “A era da responsabilização federal centrou-se nos professores como ponto de alavancagem para a reforma educativa, utilizando sanções a nível federal com a NCLB e incentivos financeiros com a RTTT para controlar as reformas a nível estatal” (WRONOWSKI; URICK, 2019, p. 3, tradução nossa).

Em uma pesquisa entre estagiários de pedagogia – *pre-service teachers* (PSTs), Jeasik, James e Swarts (2020) buscaram compreender as expectativas de futuros professores que exercerão seu ofício já na era das reformas baseadas em *accountability*, já em curso há 20 anos os testes padronizados do NCLB e do ESSA. Jeasik, James e Swarts (2020, p. 161) citam:

*A comment like “For me, school was boring and the things we were forced to learn were meaningless” was representative of many of these PSTs concerning their K-12 school experience. The nature of these comments about standardized testing and the prevalence of teacher-centered test-prep instruction may provide insight into the unprecedented prevalence of student apathy.*<sup>84</sup>

Dessa forma, a referida apatia estudantil deixa de ser meramente identificada pelos testes, mas torna-se uma consequência da lógica de ensino focada no preparo para tais testes, configurando desse modo um círculo vicioso provocado pelos sistemas de avaliação via testes padronizados. Toda uma geração de estudantes está comprometida pelas reformas focadas em treinamento para os testes. Embora haja o discurso recorrente por parte dos políticos de que a educação é a chave para o crescimento econômico,

*There is an inherent contradiction between the oft-repeated mantra that we need creativity and innovation in tomorrow's workforce and the kind of education that has been mandated in successive waves of reform over the last two decades, an education marked by standardization and prescription.* (BLOOM; VANSLYKE-BRIGGS, 2019, p. 91).<sup>85</sup>

Como consequência da precarização do trabalho docente na “era da *accountability*” o número de candidatos à profissão de professor decaiu significativamente tanto dos graduandos em instituições públicas quanto em privadas, declara Bloom e Vanslyke-Briggs (2019). Os autores ainda afirmam que muitos dos que ainda se dispõem ao cargo, têm limitadas suas práticas:

*It is our contention that tomorrow's teachers, schooled under a regime of standardization, may have lost their capacity for rich, creative pedagogy*

<sup>84</sup> “Comentários como “*Para mim, a escola era chata e as coisas que éramos forçados a aprender não tinham sentido*” representavam o sentimento de muitos desses *Pré Service Teachers* (estagiários) sobre sua experiência escolar K-12. A natureza desses comentários sobre testes padronizados e a prevalência de treinamento para os testes centrada no professor pode dar indicações sobre a prevalência sem precedentes da apatia dos alunos” (JEASIK; JAMES; SWARTS, 2020, p. 161, tradução nossa).

<sup>85</sup> “Existe uma contradição inerente entre o mantra frequentemente repetido de que precisamos de criatividade e inovação na força de trabalho de amanhã e o tipo de educação que foi exigida em sucessivas ondas de reforma nas últimas duas décadas, uma educação marcada pela padronização e prescrição.”. (BLOOM; VANSLYKE-BRIGGS, 2019, p. 91, tradução nossa).

*based in their own unique sensibilities and driven by the unique needs and interests of a particular group of children. According to our preliminary results, early career teachers in the field and pre-service teachers are increasingly dependent on pre-packaged, corporate-produced curricula and materials (BLOOM; VANSLYKE-BRIGGS, p. 107).<sup>86</sup>*

Em face aos baixos resultados apresentados nos testes padronizados, as reformas baseadas em *accountability* oportunizaram a entrada de terceiros no campo educacional, ao reforçar o estigma de que a educação pública é invariavelmente de pior qualidade que a privada, e como solução apresenta a opção de *vouchers* e *charter schools*, visto que “[...] *accountability was a way to demonstrate the failure of the public schools thus facilitating the privatization of education*” (JENNINGS *et al.*, 2007, p. 28)<sup>87</sup>. Além desse efeito deletério sobre a educação pública, segundo Jennings *et al.* (2007) as ferramentas federais de *accountability* diminuem a autonomia dos distritos escolares, que são as instâncias administrativas mais próximas da população, fazendo com que estes abdicuem de sua função de liderar as reformas escolares, já que as deliberações nas recentes reformas são verticalmente direcionadas desde o governo federal e estadual.

Para o autor, estas incursões implicam diretamente na fragilização do caráter democrático da gestão escolar, visto que os distritos escolares são arenas locais e participativas, e ponto de interseção entre a comunidade local e os poderes governamentais. Uma vez que os estados e o governo federal levaram os distritos escolares a abdicarem das suas responsabilidades históricas de conduzir as reformas educacionais em resposta às reais necessidades de sua comunidade, o caráter democrático se vê obscurecido.

Na autorização do ESSA, o governo federal incentivou os estados a criarem medidas de mensuração de resultados incluindo aspectos não contemplados anteriormente. Buscou-se nessa orientação encontrar uma forma mais holística de avaliação considerando taxas de infrações disciplinares e taxas de absenteísmo. Porém, tais inovações se apresentaram com alto grau de complexidade tendo alta probabilidade

---

<sup>86</sup> Afirmamos que os professores de amanhã, escolarizados sob um regime de estandardização, podem ter perdido a sua capacidade de exercer uma pedagogia rica e criativa baseada nas suas próprias sensibilidades únicas e orientada pelas necessidades e interesses únicos de um determinado grupo de crianças. De acordo com os nossos resultados preliminares, os professores em início de carreira no campo e os professores em formação estão cada vez mais dependentes de currículos e materiais pré-embalados e produzidos por empresas.

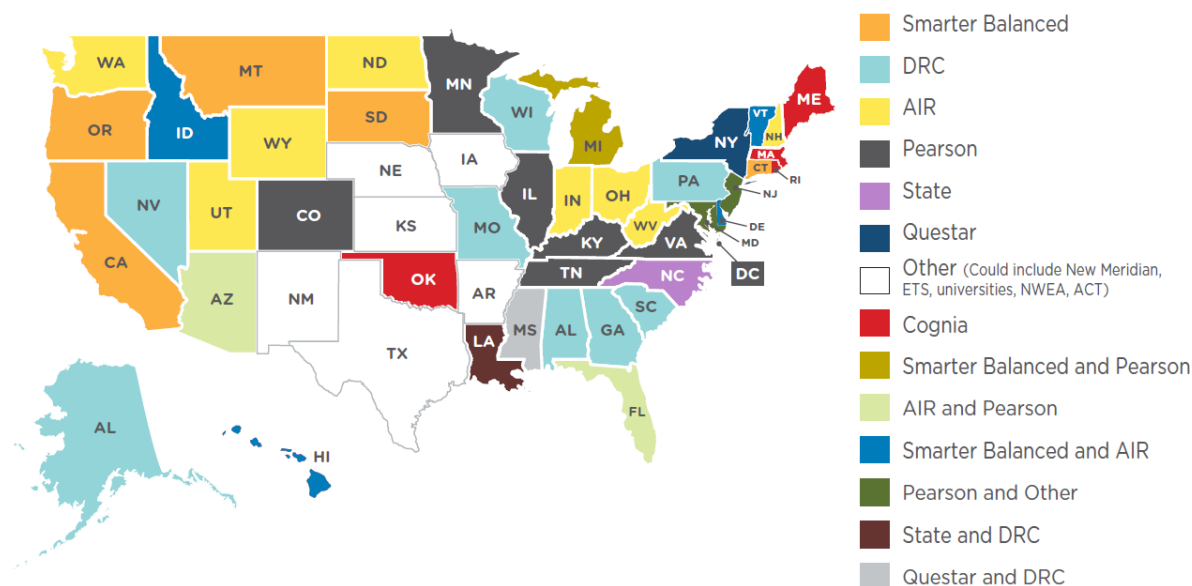
<sup>87</sup> “[...] *Accountability* foi uma maneira de demonstrar a falha das escolas públicas e com isso facilitar a privatização da educação” (JENNINGS *et al.*, 2007, p. 28, tradução nossa).

de vieses nas mensurações, pois como afirmam Sun, Kennedy e Anderson (2020) é um grande desafio combinar diferentes medidas numa única ferramenta de avaliação, que possa definir o sucesso ou fracasso do aluno e da escola. Na ausência desta ferramenta, adotando complexas inovações de avaliação, os sistemas escolares estarão apenas acrescentando mais medidas no já sobrecarregado arcabouço de responsabilização.

Ainda segundo Sun, Kennedy e Anderson (2020), a utilização adequada dos dados escolares exige conhecimentos técnicos e a compreensão sistêmica das questões práticas envolvidas, sendo improdutivo aplicar intervenções padronizadas, visto que estas desconsideram as peculiaridades de cada instituição e particularmente de seus alunados (EPPLEY *et al.*, 2018; SLAVIN; CHEUNG; ZHUANG, 2021). Assim, Bae (2018) propõe não que sejam eliminados os sistemas de *accountability*, posto serem necessários para o acompanhamento do avanço no desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos sistemas escolares. Porém, que as métricas sejam baseadas em numa abordagem holística por meio de múltiplas medidas, compreendendo não apenas a cognição com foco restrito em leitura e matemática. Para Bae (2018) um sistema de *accountability* mais significativo deve abarcar quatro condições fundamentais: capacitação com amplo escopo curricular; engajamento de toda a comunidade educacional e constituição de consensos; recursos para provisão de boas estruturas organizacionais; apoio para a flexibilização e inovação em nível local.

Ocorre que após duas décadas de avaliações em larga escala, os sistemas de avaliação persistem no mesmo modelo de testes padronizados, muito embora a ineficiência do método já seja excessivamente comprovada pelos estudiosos (VOLANTE, 2004; MEYEN; GREER; POGGIO, 2008; AU, 2013; JENNINGS; BEARAK, 2014; CONLEY, 2015; BLAND; GAREIS, 2018). O método é criticado pelos efeitos nocivos para o ensino e aprendizagem, pela precarização do trabalho docente, pela limitação curricular que acarreta, pelo viés meritocrático que imprime, dentre outros aspectos negativos demonstrados pelas pesquisas. Além do mais, a indústria dos testes é uma larga porta de entrada para os empresários da educação. Nesse contexto, Olson (2020) mapeia as várias organizações envolvidas na venda desta ferramenta, considerando apenas os testes aplicados nos graus 3 a 8 da educação elementar, como ilustra a Figura 8.

Figura 8 – Vendedores de testes padronizados para os graus 3 a 8 da educação elementar nos EUA



Fonte: Extraído de Olson (2020, p. 9).

Como podemos notar, grandes corporações dominam grande parte dos estados, como é o caso da “*Smarter Balanced*”, uma empresa que está no mercado desde 2010 e que detém a venda dos testes para o estado da Califórnia, o qual contabiliza o maior número de matrículas do país, além de estar presente também no Oregon, Montana e na Dakota do Sul.

A aprovação do ESSA em 2015 deu importante abertura para a mudança nas metodologias de avaliação dos estados e de imediato cessaram as sanções prescritas pelo NCLB. Além disso, foi concedido que se usasse outras avaliações nacionais já vigentes<sup>88</sup> – o *Scholastic Assessment Test* e o *American College Testing*, em substituição às testagens do ensino secundário (OLSON, 2020). A demanda por novos métodos de avaliação já era antiga, notória e fundamentada nos estudos acadêmicos, visto que

*The decentralized nature of educational governance in the U. S. has meant that assessments are often the only way to gauge educational quality, as opposed to many of the countries with which the U. S. competes that focus on the quality of curriculum and instructional practices, and then use multi-measure systems of assessment with a strong emphasis on formative*

<sup>88</sup> São exames de múltipla escolha aplicados nacionalmente e utilizados por muitas universidades dos EUA como parte do processo admissional.

*measures, the results of which are used to improve education first and foremost, not to publicly shame schools and punish educators.* (CONLEY, 2015, p. 4).<sup>89</sup>

Muito embora o ESSA tenha propiciado aos estados a oportunidade de implementar avaliações mais integrais abrangendo outros aspectos educacionais, as avaliações padronizadas ainda são predominantes naquele país.

No entanto, algumas ações pontuais já têm surgido na busca de novo direcionamento para as avaliações. Tais inovações demandam acurada observação para não caírem em armadilhas, tais como o fomento do mercado de venda de materiais de treinamento para os professores, já que estes terão um papel mais relevante na formulação das medidas avaliativas (PERIE, 2020).

Como resposta à demanda por novos métodos, cinco estados - Louisiana e New Hampshire em 2018; Georgia e Carolina do norte em 2019; e Massachusetts em 2020 - receberam autorização para utilização dos recursos federais para a implementação de programas pilotos de avaliação baseada em desempenho, cujo escopo seja mais abrangente que o dos testes padronizados, e que sejam construídos numa perspectiva de maior participação da comunidade local e mais alinhado ao curso formativo do aluno. Após cinco anos de implementação destes programas piloto, os resultados serão analisados para que eventualmente sejam expandidos por todo o estado (HEDGER, 2020). Tais avaliações alternativas, conforme assinalam Bland e Gareis (2018), carecem ainda de uma definição quanto ao conceito de desempenho, já que o termo pode ser compreendido por variadas perspectivas.

No Quadro 2 adaptamos as classificações feitas por Bland e Gareis (2018) dos conceitos de avaliações alternativas já contempladas pela literatura acadêmica.

---

<sup>89</sup> “A natureza descentralizada da governança educacional nos EUA leva as avaliações a serem em geral unicamente uma forma de medir a qualidade da educação, ao contrário de muitos dos países com os quais os EUA competem, os quais se concentram na qualidade do currículo e das práticas de ensino e, por conseguinte, utilizam sistemas com várias medidas de avaliação com ênfase nas ações formativas, cujos resultados são utilizados para melhorar a educação em primeiro lugar, e não para envergonhar publicamente as escolas e castigar os educadores” (CONLEY, 2015, p. 4, tradução nossa).

Quadro 2 – Conceituação de avaliações alternativas já contempladas por teóricos

Avaliações Alternativas			
	Avaliação de desempenho	Avaliação Autêntica	Avaliação por portfólio
Habilidade e competência	Mede a competência ou a capacidade claramente. Articula o que os professores devem ensinar e o que os alunos devem estar aptos a aprender, e permite a avaliação tanto do processo quanto do produto.	Demonstra conhecimentos, competências ou comportamento num contexto da vida real em vez de problemas criados só para a sala de aula.	Avalia a eficácia das aulas de interação interpessoal com os alunos ou pares.
Processo	Demonstra conhecimentos, habilidades e competências, incluindo o processo através do qual resolvem problemas e fornece informações sobre os processos cognitivos dos alunos e as suas atitudes em relação ao conteúdo	Apresenta uma questão intelectualmente instigante ou um problema ou tarefa individualmente significativos, que envolvam pensamento de ordem superior.	Demonstra domínio de um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes.
Valor e atitude	Tem valor intrínseco e suscita o interesse e a motivação dos alunos para além da sala de aula para o mundo real.	Realista porque as perguntas, tarefas, ou problemas têm valor e interesse para além da sala de aula, no mundo real dos alunos.	Proporciona aos alunos uma oportunidade de selecionar artefactos e entradas para seu portfólio.

Elaboração: a autora. Fonte: Bland e Gareis (2018).

Um conceito síntese das alternativas descritas no quadro é dado por Bland e Gareis (2018, p. 66):

*Performance assessments, which can develop as a task or product, necessitate subjective judgment to measure students' abilities to authentically demonstrate knowledge, skills, and processes in a way that provides value, interest, and motivation to students beyond the actual score or grade.<sup>90</sup>*

Conceito este que está bem distante das avaliações empregadas nos testes anuais padronizados. Caso fosse assimilado pelas reformas locais, estaduais ou federais, certamente levariam a resultados bastante distintos dos atuais.

Os autores citam o estado da Virgínia como precursor de novos métodos avaliativos que buscam reduzir os testes de múltipla escolha e implementar avaliações alternativas desenvolvidas por cada divisão escolar local. Assim, a avaliação passaria a incluir medidas que contemplem as capacidades de raciocínio de ordem superior, ponderadas durante a vida acadêmica do aluno, e não somente nos testes anuais padronizados.

<sup>90</sup> As avaliações de desempenho, que podem desenvolver-se como uma tarefa ou produto, requerem um julgamento subjetivo para medir as capacidades dos alunos e para demonstrar autenticamente os conhecimentos, competências e processos de uma forma que proporcione valor, interesse e motivação aos alunos para além das atuais pontuações ou notas." (BLAND; GAREIS, 2018, p. 66, tradução nossa).

### 6.3 AUTONOMIA DOS ESTADOS: RECONFIGURAÇÕES DO FEDERALISMO AO LONGO DOS GOVERNOS DE BUSH, OBAMA E TRUMP

A autonomia dos estados conforme instituído na formação da nação, já não apresenta a mesma configuração e amplitude, como afirma Kincaid (2019, p. 184):

*The federal system moved from almost exclusively state authority in 1790 to predominantly federal authority in 2010. The system also became more administrative in terms of declining state sovereignty and rising state administration of federal policies.<sup>91</sup>*

O mesmo autor, em análise sobre a reconfiguração no papel do governo federal nas políticas públicas afirma que

*The principal instruments of centralization have been Congress and the Supreme Court; the principal political agents have been political parties and interest groups responding to opportunities created by exogenous forces such as market integration and technological change. (KINCAID, 2019, p. 168).<sup>92</sup>*

O movimento se intensificou nos primeiros anos do século XXI, após os atentados de 11 de setembro de 2001, quando houve uma notável centralização em nome da segurança nacional. A predominância do partido Republicano tanto nas duas casas do Congresso quanto nos governos estaduais também favoreceu o fortalecimento do executivo central, visto que

*[...] for the first time in over three decades, one Party holds the reins of government [...] A key to the Republican Party's success has been its ability to build a centralized, integrated political organization that guides party strategy not just the national level but also at the state and local levels. This intergovernmental political network is composed not just of party officials members; it also includes a wide array of interest groups nonprofit organizations, (e.g. churches, "527" organizations)<sup>93</sup>, and media personalities. (KRANE; KOENIG, 2005, p. 39-40).<sup>94</sup>*

<sup>91</sup> "O sistema federal passou de uma autoridade quase exclusivamente estadual em 1790 para uma autoridade predominantemente federal em 2010. O sistema também se tornou mais administrativo em termos de declínio da soberania dos Estados e de aumento da administração estatal das políticas federais". (KINCAID, 2019, p. 184, tradução nossa).

<sup>92</sup> "Os principais instrumentos de centralização têm sido o Congresso e a Suprema Corte; os principais agentes políticos têm sido partidos políticos e grupos de interesse respondendo a oportunidades criadas por forças exógenas, como integração de mercado e mudança tecnológica". (KINCAID, 2019, p. 168, tradução nossa).

<sup>93</sup> Organização "527" são grupos isentos de imposto amparados pelo artigo 527 do Código da Receita Federal norte-americana, que em geral atuam para apoio de candidaturas em cargos públicos.

<sup>94</sup> "[...] pela primeira vez em mais de três décadas, um partido detém as rédeas do governo [...] A chave do sucesso do Partido Republicano tem sido a sua capacidade de construir uma organização política centralizada e integrada que orienta a estratégia do partido não só a nível nacional, mas também a nível estatal e local. Esta rede política intergovernamental é composta não só por membros dos funcionários do partido, mas também por uma vasta gama de grupos de interesse, organizações sem

A ação centralizadora do governo Bush foi classificada por Posner (2007) como federalismo coercitivo, em consonância com as afirmações de Kincaid (2019; 2011; 2019). No entanto, não obstante exercer esse papel mais incisivo nas políticas locais, o governo federal não foi capaz de responder com eficiência e prontidão as demandas emergenciais que surgiram ao longo do governo Bush. Alguns destes eventos alcançaram proporção catastrófica, como o foi o caso do furacão Katrina em 2005, o qual causou grande destruição e ceifou mais de 1800 vidas. O fenômeno exigiu ações imediatas que não obtiveram a pronta e adequada resposta do governo federal. A destruição total da maior parte das escolas públicas atingidas pelo furacão na região metropolitana de Nova Orleans oportunizou a abertura de *charter schools*.

Na educação, os primeiros anos de implantação do NCLB também trouxeram insatisfação de forma generalizada, devido às rígidas medidas de controle e punição. Tal cenário fez com que eclodissem vários conflitos e demandas por todo o país, especialmente quanto à precedência dos estatutos dos estados sobre as normativas federais, afirmam Dinan e Krane (2006). Os autores citam que o federalismo é “elástico” em suas estruturas, financiamentos e políticas federais, operando uma dinâmica em que por não ser um modelo fixo, há sempre uma nova caracterização.

Em face à esta elasticidade é que, extremada a insatisfação quanto às regras do NCLB e conseqüente judicialização das causas referentes às punições impetradas pelo USDOE, nas quais a decisão dos juízes foram majoritariamente a favor dos estados (DINAN, 2008), já ao final do segundo mandato de Bush, o USDOE viu-se forçado a promover a flexibilização das regras de AYP, que passaram a comparar não o desempenho das mesmas turmas anualmente, mas o desempenho dos alunos individualmente, tomando como referência seus resultados a cada novo ano escolar (grau) cursado (DINAN, 2008).

Nesse movimento, O USDOE já sinalizava a mudança de estratégia abandonando o rígido controle prescrito NCLB, e como já tratado no tópico anterior, flexibilizações e transferências emergenciais só aumentaram com a troca para o governo do democrata Obama, o qual assumiu a presidência num cenário de economia devastada pela crise de 2008. A conjuntura econômica teve o efeito de aumentar a incidência do

---

fins lucrativos (por exemplo, igrejas, organizações "527") e personalidades dos media.” (KRANE; KOENIG, 2005, p. 39-40, tradução nossa).

governo federal na orientação das políticas estaduais, conforme relatam Conlan e Posner (2011, p. 423):

*However, the depth of the recession ironically legitimized significant expansion of federal grants to states and local governments to serve as a countercyclical tool to mitigate the downward spiral of economic decline. Consequently, this administration had access to the federal assistance toolbox at a level not seen since the days of Lyndon Johnson and the Great Society.<sup>95</sup>*

Isto porque o Congresso no governo Obama já não vivenciava uma orientação consensuada para as políticas educacionais. Na verdade, os embates eram constantes num contexto de polarização (GAMKHAR; PICKERILL, 2012; PICKERILL; BOWLING, 2014; BULMAN-POZEN; METZGER, 2016) o que retardou a reautorização do ESEA, cuja proposta tramitou sob acirradas disputas, até sua aprovação em 2015 sob a forma do ESSA.

Essa demora na aprovação da reforma fez com que o USDOE recorrentemente exercesse sua autoridade concedendo isenções e transferência de recursos aumentando a incidência sobre os sistemas educacionais estaduais (WONG, 2015). Como exemplo dessa constante incidência, Conlan e Posner (2011) relatam que ao final de 2012, 45 dos 50 estados tiveram suas propostas de isenção aprovadas pelo USDOE. Bulman-Pozen e Metzger (2016, p. 308), sobre o governo de Obama, afirmam que,

*President has turned to administrative action to achieve his goals, pushing his agenda on the nation under a justificatory “We Can’t Wait” mantra. Meanwhile, states have led the opposition to such executive action. Governors refuse to participate in Administration initiatives, and state attorneys general sue the federal executive branch for overreach in a variety of areas.<sup>96</sup>*

Assim, a expectativa de que no governo de Obama houvesse uma inflexão na tendência centralizadora operada pelo governo de Bush foi frustrada, e no que

---

<sup>95</sup> “No entanto, a profundidade da recessão legitimou ironicamente uma expansão significativa dos subsídios federais aos estados e governos locais para servir de instrumento contracíclico para mitigar a espiral descendente do declínio econômico. Consequentemente, esta administração teve acesso à caixa de ferramentas de assistência federal a um nível nunca visto desde os dias de Lyndon Johnson e da Grande Sociedade.” (CONLAN; POSNER, 2011, p.423, tradução nossa).

<sup>96</sup> “O Presidente utilizou-se de ações administrativas para atingir suas metas, impondo sua agenda à nação sob a justificativa do “Não podemos esperar” repetida como um mantra. Enquanto isso, os estados lideraram a oposição a essa ação executiva. Governadores se recusam a participar de iniciativas do governo e procuradores-gerais dos estados processam o Executivo federal por abusos em diversas áreas” (BULMAN-POZEN E METZGER, 2016, p. 308, tradução nossa).

concerne às reformas educacionais, somente foram alteradas as estratégias com a implementação de políticas que promoviam a competição por recursos entre os entes subnacionais, como exemplo o Programa *Race to the Top* (RTTT).

*The RTTT grants have been allocated to states that applied and agreed to meet the standards of the program, which are similar to the rules required by NCLB waivers. The most problematic part of RTTT involves new performance-based teacher and principal evaluations and pay scales that are tied to increases in students' test scores" (PICKERILL; BOWLING, 2014, p. 326).<sup>97</sup>*

As condicionantes impostas pelo USDOE em contrapartida às transferências de recursos, sobrecarregavam os profissionais da educação visto que eram avaliados pelo desempenho dos alunos nos testes padronizados e pelo AYP. Ora, geralmente, os professores são tomados como os principais responsáveis pelo bom desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, pelo êxito das reformas fundamentadas em resultados quantificáveis, desconsiderando-se todo o contexto socioeconômico do alunado e as condições de ensino e aprendizagem em que trabalham (WAKEFIELD, 2017).

Como já visto, a partir da promulgação do ESSA, há uma forte tendência de o USDOE promover uma maior autonomia aos estados para formular suas próprias normativas de testagem, avaliação e padrões curriculares, desde que os resultados quantitativos demonstrem crescimento.

Como exemplo, citamos o estudo de Adams (2020) que analisa a política do *Local Control Funding Formula*, adotada na Califórnia desde 2013 que permite às agências educacionais locais gerirem a alocação dos recursos com maior flexibilidade, podendo adequar o orçamento às suas próprias realidades e necessidades. Adams (2020), analisa o quanto esta flexibilização propicia a experimentação de novas políticas e inovações por parte das agências locais, concluindo que distritos menores são mais propensos a inovações exercendo maior autonomia após a descentralização. Isto, em parte, devido à proximidade que existe entre os gestores e a comunidade local. Nos distritos maiores, por conta da cultura de padronização das políticas anteriores, há

---

<sup>97</sup> "As bolsas RTTT foram alocadas aos estados que se inscreveram e concordaram em atender aos padrões do programa, que são semelhantes às regras exigidas pelas isenções do NCLB. A parte mais problemática do RTTT envolve novas avaliações baseadas no desempenho de professores e diretores e escalas de remuneração que estão ligadas a aumentos nas notas dos testes dos alunos." (PICKERILL; BOWLING, 2014, p. 326, tradução nossa).

uma tendência à acomodação e à obediência às orientações vindas do estado, sem atentar para as necessidades peculiares dos locais.

Outro fator que faz com que uma unidade seja afeita a inovações, segundo Adams (2020) são as mediações efetuadas pelos gestores. Quando há articulação entre as forças políticas e administrativas há maior propensão a experimentações. Esse pensamento se alinha ao de Cox e Cox (2009) quando afirmam que os conflitos que emergem das inovações podem ser melhor contornados quando os líderes e os profissionais da educação buscam compreender o contexto e as agendas políticas que ensejam as inovações e agem cooperativamente, em movimentos bem planejados.

No entanto, em 2017 tomou posse o presidente Donald Trump, numa conjuntura de alta polarização e que, embora tivesse maioria nas duas casas do Congresso federal, promoveu ações unilaterais do executivo, provocando a resistência dos estados já que trazia ideias bastantes conflitantes relativas às mudanças climáticas, políticas de imigração e no que tange à educação pública, buscou minimizar as diretrizes concernentes aos direitos civis. As ações verticais unilaterais e de natureza conservadora, segundo Goelzhauser e Konisky (2020), caracterizam um federalismo punitivo sem precedentes e peculiar do governo Trump. Como exemplo de tais ações, os autores relatam que

*The Trump administration banned transgender people from military service, revoked federal guidance concerning gender identity recognition in public schools, jettisoned inclusive census questions, removed gender identity and sexual orientation from nondiscrimination statements, and proposed a rule abolishing nondiscrimination protections in the implementation of federal health care programs [...]. Numerous states are considering bills regarding transgender rights, including proposals limiting public school facility use based on birth sex, restricting public school sports participation based on birth sex, banning LGBTQ sex education in public schools, forbidding gender identity recognition on government documents, preempting local government protections, and prohibiting the provision of or counsel regarding medical services for transitioning minors. (GOELZHAUSER; KONISKY, 2020, p. 331).<sup>98</sup>*

---

<sup>98</sup> “A administração Trump banuiu transgêneros do serviço militar, revogou orientações federais sobre reconhecimento de identidade de gênero em escolas públicas, eliminou questões de censo inclusivo, removeu identidade de gênero e orientação sexual de declarações de não discriminação e propôs uma regra abolindo proteções de não discriminação na implementação de assistência médica federal. programas [...]. Vários estados estão considerando projetos de lei relativos aos direitos dos transgêneros, incluindo propostas que limitam o uso de escolas públicas com base no sexo de nascimento, restringem a participação em esportes em escolas públicas com base no sexo de

As ações contundentes de desregulamentação demonstravam a clara estratégia de invalidar as políticas afirmativas alcançadas no governo Democrata que o precedeu. Nesse sentido, Rose e Goelzhauser (2018, p. 330) afirmam que

*[...] rescinding Obama-era regulations clarifying how states should measure schools' performance and hold low-performing schools accountable under the law. U.S. Secretary of Education Betsy DeVos subsequently released a scaled-back application template for states to use in developing their accountability plans that included fewer requirements than before, particularly with regard to soliciting input from the education community. She said the new guidelines would allow states and districts to implement the law with "maximum flexibility."*<sup>99</sup>

A mudança do papel exercido pelo USDOE no governo de Trump foi basicamente voltada a aspectos que implicavam no favorecimento da entrada de instituições privadas na oferta da educação pública por meio de *vouchers* e *charter schools*, reconfigurando a natureza da incidência do governo federal nas políticas estaduais. O papel de ordenação direta e orientação das políticas locais antes exercido pelos governos Bush e Obama é alterado para um papel de inovações nas políticas estaduais cuja consequência é a redução do papel do Estado. Concomitantemente, operou desregulamentações que anularam os avanços sociais do governo anterior, propagando políticas conservadoras de exclusão de direitos de pessoas transgêneras, diminuição da proteção contra assédio sexual e ainda incentivou a utilização de armas de fogo em ambiente escolar (ROSE; GOELZHAUSER, 2018).

Com o advento da pandemia da Covid 19, embora tenha exercido papel cooperativo no que tange à alocação de recursos, em suas manifestações públicas o executivo central instigou as escolas a permanecerem abertas, ignorando a amplitude dos riscos e gravidade da crise sanitária, em clara negação às evidências científicas sobre a natureza e letalidade do vírus.

---

nascimento, proíbem a educação sexual LGBTQ em escolas públicas, proíbem o reconhecimento de identidade de gênero em documentos do governo, fornecendo jurisprudências para o governo local quanto às proteções e proibindo o fornecimento ou aconselhamento em relação a serviços médicos para menores em transição." (GOELZHAUSER; KONISKY, 2020, p.331, tradução nossa).

<sup>99</sup> “[...] rescindindo os regulamentos da era Obama que esclareciam a forma como os estados deviam medir o desempenho das escolas e responsabilizar as escolas com baixo desempenho ao abrigo da lei. Posteriormente, a Secretária da Educação dos EUA, Betsy DeVos, divulgou um modelo de inscrição reduzido para os estados utilizarem no desenvolvimento dos seus planos de *accountability*, que incluía menos requisitos do que anteriormente, em especial no que diz respeito à solicitação de participação da comunidade educativa. A Secretária afirmou que as novas diretrizes permitiriam aos Estados e aos distritos aplicar a lei com "a máxima flexibilidade". (ROSE; GOELZHAUSER, 2018, p. 330, tradução nossa).

O governo Trump representou o avanço de uma gestão fortemente pautada em ideologia conservadora, a qual se perpetua mesmo no governo Democrata de seu sucessor Joe Biden. Isto devido à formação polarizada do Congresso e o grande número de estados governados por conservadores. A correlação de forças entre os governantes tem levado Biden, assim como Obama, a se utilizar das prerrogativas do poder executivo central para atingir suas metas, visto que no Congresso não consegue expressivo apoio ou grandes avanços (KONISKY; NOLETTE, 2022). Dessa forma, em todo o período analisado nesta pesquisa, são notórios a atuação verticalizada e um ativismo do poder executivo no nível federal de governo, incidindo na elaboração das políticas educacionais dos estados.

#### 6.4 A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA VIA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE VOUCHERS E *CHARTER SCHOOLS*

A origem dos *vouchers* para escolha de escola (*school choice*) remonta à década de 1950. A inovação veio como resposta à decisão da Suprema Corte no caso *Brown versus Board of Education of Topeka*, cuja sentença deliberava pela dessegregação nas escolas. Os estados do sul dos EUA, onde havia maior resistência à dessegregação, criaram os *vouchers* para que estudantes brancos não se vissem forçados a frequentar as mesmas escolas que estudantes pretos. A ligação da gênese dos *vouchers* à segregação racial, segundo Ravitch (2023), fez com que a ideia ficasse estigmatizada até os anos 1990, quando voltou a ser propagada como a grande solução para os problemas da educação pública<sup>100</sup>.

Os argumentos a favor da *school choice* não se comprovam nos estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo dos anos. Os defensores destas políticas baseiam-se na alegada promoção da igualdade de oportunidade para que alunos pobres possam frequentar as mesmas escolas que alunos ricos, embora o valor dos *vouchers* não seja suficiente para arcar com os custos das escolas frequentadas pela elite. Ora, *“Vouchers use public money to pay for private schools and thus stand as a potentially*

---

<sup>100</sup> Diane Ravitch (2023, s/p) afirma que a ideia dos *vouchers* “[...] was revived in 1990 by a scholarly book by John Chubb and Terry Moe called *Politics, Markets, and America’s Schools, in which they theorized that vouchers were actually a panacea. (Their word.)*” “[...] foi reavivado em 1990 por um livro acadêmico de John Chubb e Terry Moe intitulado *Politics, Markets, and America’s Schools* no qual teorizaram que os *vouchers* eram de facto uma panaceia. (em suas palavras.)”. (RAVITCH, 2023, s/p, tradução nossa).

*lucrative business opportunity*” (SALTMAN, 2009, p. 139) <sup>101</sup>, por isso são tão preciosos e defendidos por organizações empresariais.

Outro argumento utilizado é o da preservação da liberdade de escolha entre escolas de variadas vertentes ideológicas, incluindo as confessionais. Mas o principal argumento utilizado é o de que a qualidade do ensino nas escolas privadas é superior ao das escolas públicas, estas massivamente criticadas e amplamente desmerecidas, desde a publicação do relatório *A Nation at Risk*. Em oposição a tais ideias, Veenis (2018, p. 22) afirma que *“Our public schools, with all their imperfections, offer the most viable conduits through which meaningful societal change might be harnessed and channeled with greatest ubiquity.”*<sup>102</sup>

Veenis (2018) destaca que os que advogam pela privatização por meio dos vouchers ressaltam que as várias reformas implementadas pelo governo federal com o objetivo de diminuir as desigualdades na oferta educacional não obtiveram êxito. Em decorrência, o mercado acha guarida para suas inovações ofertando “soluções” pautadas no modelo da “gestão eficiente” para a administração dos bens públicos. Por outro lado, Saltman (2009) lista alguns dos principais argumentos defendidos pelos que criticam a oferta de vouchers:

- Encorajar os pais a escolherem escolas privadas pagando as mensalidades com dinheiro público, diminui os já escassos recursos federais das escolas públicas que mais precisam deles - escolas que têm sido historicamente subfinanciadas pelo fato de estarem situadas em regiões onde os imóveis são mais baratos e conseqüentemente as taxas cobradas das comunidades locais para a manutenção da oferta educacional são insuficientes.
- Vouchers têm sido historicamente utilizados para manter ou piorar a segregação racial contrariando as políticas de dessegregação.

---

<sup>101</sup> Os vouchers usam dinheiro público para pagar escolas privadas e, assim, se colocam como uma oportunidade de negócio potencialmente lucrativa. (SALTMAN, 2009, p. 139, tradução nossa).

<sup>102</sup> “As nossas escolas públicas, com todas as suas imperfeições, oferecem os canais mais propícios através dos quais uma mudança social significativa pode ser ensejada e canalizada com maior equidade”. (VEENIS, 2018, p.22, tradução nossa).

- A universalização da educação fica comprometida pois os vouchers redefinem o bem público como um bem privado, exacerbando as desigualdades de financiamento já existentes.
- *Vouchers* comprometem o caráter democrático do ensino público, ao tratarem os cidadãos como consumidores.
- A utilização dos vouchers em escolas confessionais mina a separação constitucional entre a Igreja e o Estado.

Sob todas essas críticas, os vouchers acabam por não alcançar amplo apoio político, principalmente por parte dos Democratas, tampouco por parte da opinião pública. Como alternativa aos *vouchers*, outra forma de privatização da educação pública amplamente difundida nos EUA tem sido as *charters schools* que, ao contrário das políticas de vouchers, encontram apoio bipartidário, como cita Margolis (2005, p. 88):

*Republicans might support charters because of their freemarket roots and perceived capacity to “dent” the public education monopoly, while Democrats may support charters because they often funnel opportunities to the inner-city and can be seen as a means to forestall vouchers.*<sup>103</sup>

Segundo Veenis (2018), a primeira *charter school* foi aberta em 1992 por Albert Shanker, um ex-dirigente da *American Federation of Teachers*, no estado de Minnesota. A instituição congregou um grupo de ex-professores de escolas públicas que intencionavam ter maior liberdade para inserir pautas e abordagens progressistas no novo modelo de escola. A ideia era tornar as *charters schools* verdadeiros laboratórios de experimentações e inovações em prol a diminuição das lacunas socioculturais existente entre alunos de diferentes origens. No entanto, o projeto original foi subvertido e apropriado por políticos com outros fins e obviamente com muitas consequências. Margolis (2005) afirma que a política tornou os professores mais ansiosos que livres e mais cansados que inspirados, ao contrário do que ansiavam seus fundadores.

---

<sup>103</sup> “Os republicanos apoiam as *charter schools* devido às suas raízes no livre mercado e à sua notória propensão para “eliminar” o monopólio do ensino público, enquanto os democratas apoiam as *charter schools* porque muitas vezes elas ampliam as oportunidades para os centros das cidades, onde residem as populações mais vulneráveis, e ainda podem ser vistas como um meio de evitar os vouchers.” (MARGOLIS, 2005, p.88, tradução nossa).

O autor ainda ressalta que o crescimento do número de *charter schools* é, em grande parte, incentivado pelas transferências do governo federal que desde 1995 encoraja a expansão desta forma de privatização induzida por meio do financiamento. Esse movimento caracteriza o que Grodzins (1984) já definia como uma mistura “não pura” entre público e privado em que grupos privados performam a função pública – a oferta educacional, e órgãos públicos são usados para propósitos privados – a legitimação via financiamento das *charter schools*. Desse modo, dentro dos seis primeiros anos do NCLB, o número de empresas privadas de administração de *charter schools* quadruplicou. Com base no relatório anual do *Profiles of For-Profit Education Management Organizations (Profiles)*<sup>104</sup>, Molnar e Garcia (2007, p.13) citam que em 1999 “[...] 13 for-profit companies operated 135 schools in 15 states. In the most recent report (2005-2006), 51 education management organizations managed 521 schools, with a total enrollment of 237,179 students across 29 states and the District of Columbia.”<sup>105</sup>

Ao atualizarmos os números com dados do relatório mais recente – referente ao ano escolar de 2018-2019, já se contavam 117 empresas com fins lucrativos operando em 900 escolas. Se somadas àquelas sem fins lucrativos, totalizaram 636 organizações que geriram 3729 escolas, com um total de matrículas de 1.947.974 alunos em 41 dos 50 estados norte-americanos, mais o Distrito de Columbia (MIRON *et al.*, 2021).

Nesse sentido, Saltman (2009, p.134) assevera que “*Sending billions of dollars of support the way of the charter school movement, NCLB pushes schools that do not meet AYP to restructure in ways that encourage privatization, discourage unions, and avoid local regulations on crucial matters.*”<sup>106</sup>. O que também apregoam Molnar e Garcia (2007, p.12) quando dizem que “*At the federal level, the No Child Left Behind (NCLB) legislation favors the expansion of privatizing approaches to education through*

<sup>104</sup> O relatório “*Profiles of For-Profit and Nonprofit Education Management Organizations*” é um documento elaborado pela National Education Policy Center- NEPC, vinculada à *Western Michigan University*, e que desde 1999 levanta dados e analisa o crescimento das *education management organizations (EMO)* operantes no campo da educação pública norte-americana.

<sup>105</sup> “[...] 13 empresas com fins lucrativos geriam 135 escolas em 15 estados. No relatório mais recente (2005-2006), 51 organizações de gestão da educação geriam 521 escolas, com um total de 237 179 alunos inscritos em 29 estados e no Distrito de Colúmbia” (MOLNAR; GARCIA, 2007, p.13, tradução nossa).

<sup>106</sup> “Enviando milhares de milhões de dólares de apoio ao movimento das *charters schools*, o NCLB obriga as escolas que não cumprem o AYP a reestruturarem-se de forma a encorajar a privatização, a desencorajar os sindicatos e a evitar regulamentos locais em matérias cruciais.” (SALTMAN, 2009, p. 134, tradução nossa).

*district to charter school conversions of schools labeled failing and by creating a market for supplemental education services”.*<sup>107</sup>

Dessa forma, vemos uma incidência do governo federal, propiciando a inserção de agentes privados na educação pública, tanto amealhando recursos públicos, quanto direcionando a gestão administrativa e pedagógica, num modelo muito menos supervisionado que as escolas públicas tradicionais (SALTMAN, 2009). A fraca supervisão governamental sobre tais instituições promove o crescimento da indústria das *charters schools* sem que paralelamente garanta a qualidade ofertada por tais instituições.

Nesse contexto, Veenis (2018) elenca os três tipos de *charter schools*: 1) *Charters* com fins lucrativos, que são instituições denominadas de *Education Management Organizations* - EMOs; 2) *Charters* sem fins lucrativos, denominadas de *Charters Management Organizations* - CMOs; e 3) *charters* autônomas.

O governo federal, sobretudo após o ESSA com seus programas de transferências de recursos vinculado à competição entre os estados, instigou a expansão das *charter schools* institucionalizando as condicionantes para suas permanências, conforme cita Veenis (2018, p. 21)

*Federal grants earmarked for charter school expansion should carry with them the following addendum stipulations: 1.) Awardees should commit to operating schools that are socioeconomically and racially/ethnically mixed, 2.) Secondary level charter schools should offer college-preparatory coursework that is open to all enrollees, 3.) For-profit operators should contribute a portion of their profits to high poverty districts in the states where they operate, and 4.) Secondary level charter schools must demonstrate a strong record of placing minority students of low SES into four-year colleges who are underrepresented in said institutions—or risk losing their charter.*<sup>108</sup>

<sup>107</sup> “A nível federal, a legislação No Child Left Behind (NCLB) favorece a expansão da privatização da educação através da conversão de escolas rotuladas como fracassadas em *charters schools* e da criação de um mercado de serviços de educação suplementar.” (MONAN; GARCIA, 2007, p.12, tradução nossa).

<sup>108</sup> As subvenções federais destinadas à expansão de escolas charter devem incluir as seguintes estipulações de adendos: 1.) Os premiados devem se comprometer a operar escolas que sejam socioeconômica e racial/eticamente mistas, 2.) As *charter schools* de nível secundário devem oferecer cursos preparatórios para a faculdade abertos a todos os inscritos, 3.) As instituições com fins lucrativos devem contribuir com uma parte de seus lucros para distritos de alta pobreza nos estados onde operam e 4.) As *charter schools* de nível secundário devem demonstrar um forte histórico de colocar alunos minoritários de baixo status socioeconômico - SES em faculdades de quatro anos que estão sub-representadas nessas instituições - ou correm o risco de perder sua licença. (VEENIS, 2018, p. 21, tradução nossa).

Isto é, as *charter schools* na legislação do ESSA tinha bem definida a função de preparar os alunos para a carreira profissional ou curso superior, principal foco da reforma de Obama em 2015. Os efeitos deletérios e as inúmeras críticas feitas ao NCLB fizeram com que muitas de suas orientações e normativas fossem abandonados no ESSA, tais como a eliminação da obrigatoriedade dos testes anuais de AYP e suas consequências (SALTMAN, 2009). No entanto, a política das *charter school* e dos vouchers permaneceu e até se intensificou. Notadamente devido ao forte lobby exercido por parte da indústria milionária que se estruturou em torno desse serviço.

No mundo dos negócios, as crises são encaradas como oportunidades de crescimento. Tal lógica é apropriada pelos empreendedores da educação. Saltman (2009) lista uma série de tragédias que resultaram na rápida expansão das *charter schools* e das políticas de vouchers. Um exemplo contundente foi a destruição causada pela passagem do furacão Katrina em Nova Orleans, como descreve o autor:

*Hurricane Katrina in New Orleans typifies the new form of educational privatization. The disaster has been used to enrich a predominantly White tiny business and political elite while achieving educational privatization goals that the right has been unable to achieve before: (1) implement the largest ever experiment in school vouchers; (2) allow for enormous profits in education rebuilding by contracting firms with political connections; and (3) allow the replacement of a system of universal public education with a charter school network designed to participate in the dispossession of poor and African American residents from their communities. Such documents as those by the Urban Institute and Heritage Foundation discuss strategies to make the temporary voucher scheme permanent and even how to take advantage of future disasters.* (SALTMAN, 2009, p. 139).<sup>109</sup>

A lógica empresarial, desse modo, é a tônica das reformas e das soluções apresentadas pelo mercado, tanto para solver os problemas crônicos, quanto para atender as situações emergenciais. Isto porque o mercado está sempre atento às novas oportunidades de ganho de capital. A educação pública, em decorrência das

---

<sup>109</sup> “O furacão Katrina, em Nova Orleans, tipifica a nova forma de privatização educacional. O desastre foi usado para enriquecer uma pequena elite empresarial e política predominantemente branca, ao mesmo tempo em que alcançava metas de privatização educacional que a direita não conseguiu alcançar antes: (1) implementar a maior experiência de todos os tempos em vouchers escolares; (2) permitir enormes lucros na reconstrução da educação, contratando empresas com conexões políticas; e (3) permitir a substituição de um sistema de educação pública universal por uma rede de escolas charter destinada a participar da desapropriação de residentes pobres e afro-americanos de suas comunidades. Documentos como os do Instituto Urbano e da Fundação do Patrimônio discutem estratégias para tornar o esquema de voucher temporário permanente e até mesmo como aproveitar futuros desastres.” (SALTMAN, 2009, p. 139, tradução nossa).

reformas e direcionamentos dos governos federal e estaduais tem se transformado em um promissor nicho de mercado e balcão de oportunidades. Sobre essa mercantilização do ensino público, Jennings *et al.* (2007, p. 28) afirmam que

*This led policymakers and policy entrepreneurs to conclude that schools lacked the capacity to reform on their own, thus promoting the development of a school reform industry. Ironically, public funding would be made available to support this industry even if the schools had been denied funding for their earlier reform efforts. New American Schools (as one of the principal design organizations for school reform) decided that education was a new market and gave up its nonprofit to become a for-profit venture.<sup>110</sup>*

Veenis (2018) cita que *Think Thanks* de viés conservador e com alto poder de financiamento, encomendam pesquisas que apresentem resultados favoráveis às *charters schools* e operam uma ampla divulgação de tais pesquisas. O massivo *merchandising* influencia fortemente a opinião pública firmando politicamente a permanência e difusão das *charters schools*. Já as pesquisas desenvolvidas por acadêmicos que preservam sua independência, muito embora contem com menos recursos, encontram resultados muito diferentes daqueles e demonstram pouco ou nenhuma melhora no desempenho dos alunos dos diversos grupos sociais matriculados em *charter schools*. Sobre essas divergentes versões, podemos fazer coro com Ravitch (2023, s/p) quando afirma que:

*The purpose of vouchers is to abandon public schools. As choice prevails, the community sees no reason to tax itself for private choices. Bond issues will lose. Parents whose children are no longer in school will not pay taxes for other people's children. People without children will think, "that's not my responsibility." People will not want to pay for religious schools for those of a different faith. Schooling will become a personal responsibility, not a civic responsibility.<sup>111</sup>*

---

<sup>110</sup> "Isto levou os políticos e os "empreendedores políticos" a concluir que as escolas não tinham capacidade para se reformarem sozinhas, promovendo assim o desenvolvimento de uma indústria de reforma escolar. Ironicamente, o financiamento público foi disponibilizado para apoiar esta indústria mesmo que anteriormente as escolas não tivessem recebido tal financiamento para os seus esforços de reforma anteriores. A New American Schools (como uma das principais organizações de concepção da reforma escolar) decidiu que a educação era um novo mercado e abandonou a sua atividade sem fins lucrativos para se tornar uma empresa com fins lucrativos." (JENNINGS *et al.*, 2007, p. 28, tradução nossa).

<sup>111</sup> "O objetivo dos vouchers é banir as escolas públicas. À medida que a escolha prevalece, a comunidade não vê razão para se tributar pelas escolhas privadas. O vínculo com as obrigações perder-se-á. Os pais cujos filhos já não estão na escola não pagarão impostos pelos filhos de outras pessoas. As pessoas sem filhos pensarão: "isso não é da minha responsabilidade". As pessoas não vão querer pagar escolas religiosas para aqueles que têm uma fé diferente. A escolaridade tornar-se-á uma responsabilidade pessoal e não uma responsabilidade cívica." (RAVITCH, 2023, s/p, tradução nossa).

Tais contradições são ignoradas governos após governos, prevalecendo os interesses do empresariado, ávidos pelo promissor mercado em que se tem configurado a educação pública (SALTMAN, 2009). Releva notar que as políticas de vouchers são elaboradas em cada unidade federativa de forma peculiar, sem que haja uma normativa única por parte do governo federal. No entanto, os estados acabam sendo incentivados a promover tais políticas interessados na subvenção oriunda do governo federal.

Esse incentivo por parte do USDOE foi exacerbado no governo de Donald Trump, cuja secretária de educação, a economista Betsy DeVos, era conhecida por sua forte atuação em defesa dos vouchers e *charters schools* em seu estado, Michigan. Em pesquisa que analisou os discursos de Betsy DeVos durante seu mandato, Cohen (2021) assinalou que, muito embora haja em todo o perfil daquela gestão um marcado tom populista, no que tange à educação, permaneceram e se fortaleceram as premissas de desregulamentação e privatização com o forte incentivo das políticas de vouchers e *charters schools*, já em curso nas gestões anteriores.

Como cita Wong (2020), o foco do USDOE durante o governo de Donald Trump foi promover a autoridade política estadual, diminuindo o direcionamento federal sobre as questões de direitos civis e expandir a escolha de escolas públicas e privadas, diminuindo a atuação do legislativo e fortalecendo o poder do executivo e do administrativo na esfera federal.

Concomitante a isso, propôs diminuir o orçamento do USDOE, o que causou grande comoção entre a comunidade escolar, ocasionando protestos em Washington e diversas cidades por todo o país (WONG, 2020). A diminuição do orçamento não foi aprovada pelo Congresso, mas a orientação do USDOE seguiu na direção de diminuir a atuação do governo federal nas políticas estaduais dando o maior enfoque para a criação de *charter schools*. Como cita Wong (2020, p. 432)

*Clearly, the Trump administration saw much room for school choice expansion. The National Association of Secondary School Principals and other professional associations, however, repeatedly expressed concern that the Trump plan would siphon off resources from public schools.[...] While Trump was not the first president to promote school choice, he was arguably*

*the first president in modern times who actively leveraged state and local control to support school choice and services for private school students.*<sup>112</sup>

Assim, o papel do governo federal no governo Trump torna-se desregulador no que tange às políticas sociais, porém, bastante influente no que se refere à expansão da *school choice*, *vouchers* e *charter schools*, além de seguir advogando fortemente em favor da regularização das transferências de recursos federais para escolas confessionais, sob a alegação da inconstitucionalidade do preconceito religioso.

Por fim, ao analisarmos os textos da RI que se aprofundaram no tema das políticas de *vouchers* e *charters schools*, pudemos confirmar a crescente e permanente incidência do governo federal nas políticas públicas educacionais, com reformas que não alcançaram êxito na redução de desigualdades e induziram a elaboração das políticas estaduais numa direção que oportuniza ainda mais a entrada de organizações não governamentais, com ou sem fins lucrativos, no campo da educação pública daquele país. E como prenunciam Miron *et al.* (2021, p. 25)

*Charters as a new form of public school. From our data collection and from the evidence presented in the overall trends in the charter school sector, it is becoming clear that charter schools are a vehicle for privatization. Currently more than half of all public charter school students are enrolled in privately operated, and often privately owned, schools. In light of current trends and the surge of new EMOs over the past eight years, we can expect that by 2025, some 66% of all public school students will be in privately operated charter schools; by 2030, close to 80% of all public charter school students will be in privately operated schools.*<sup>113</sup>

A expectativa do exponencial crescimento das *charters schools* durante os próximos anos é preocupante não só para o contexto da educação pública norte-americana. Considerando que grande parte das inovações ocorridas no campo educacional

<sup>112</sup> “Claramente, a administração Trump viu muito espaço para a expansão da *school choice*. A Associação Nacional de Directores de Escolas Secundárias e outras associações profissionais, no entanto, expressaram repetidamente a preocupação de que o plano de Trump pudesse desviar recursos das escolas públicas. [...] Embora Trump não tenha sido o primeiro presidente a promover a *school choice*, foi sem dúvida o primeiro presidente dos tempos modernos que ativamente alavancou o controle estadual e local para apoiar a *school choice* e os serviços para os alunos em escolas privadas.” (WONG, 2020, p. 432, tradução nossa).

<sup>113</sup> “As *charters schools* como uma nova forma de escola pública. A partir da nossa coleta de dados e das provas apresentadas nas tendências gerais do setor das *charter schools*, torna-se claro que as *charter schools* são um veículo de privatização. Atualmente, mais de metade dos alunos das *charter schools* públicas estão matriculados em escolas de gestão privada e, muitas vezes, de propriedade privada. Tendo em conta as tendências atuais e do surgimento de novos EMOs (education management organization) nos últimos oito anos, podemos esperar que, em 2025, cerca de 66% de todos os alunos de escolas públicas estarão em *charter schools* geridas pelo sector privado; em 2030, cerca de 80% de todos os alunos de *charters schools* públicas estarão em escolas privadas.” (MIRON *et al.*, 2021, p. 25, tradução nossa).

daquele país acabam sendo de algum modo replicadas no mundo ocidental, compreendemos ser de primordial importância a atenta observação de seus desdobramentos e das eventuais ameaças que tais políticas possam significar para os sistemas educacionais de outros países.

## 6.5 COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE – O DIRECIONAMENTO FEDERAL PARA POLÍTICAS DE PADRONIZAÇÃO DE CURRÍCULOS E AVALIAÇÕES

O CCSS foi uma das reformas baseadas em padronização - *standards-based reform* (SBR), que buscaram adequar o grau de aprendizagem dos alunos norte-americanos a *benchmarks*<sup>114</sup> internacionais. Padronização de currículo, avaliação em larga escala e *accountability* há anos já vinham sendo implantadas isoladamente no âmbito dos estados, sobretudo após a publicação do relatório *A Nation at Risk*, na década de 1980. Todavia, nas primeiras décadas do século XXI, a tendência alcançou dimensão federal, especialmente a partir do lançamento do NCLB.

Numa análise das políticas de SBR precedentes ao CCSS, Geer (2018) assinala que desde o século XIX já aconteciam nos EUA iniciativas de padronizações no campo educacional. O autor cita como exemplo o *National Education Association's Committee of ten*, que em 1892 buscou padronizar o currículo da *High School*. Outro exemplo de SBR é o "*First common transportation code*", de 1939, que à época foi adotado por 48 dos 50 estados, e que deu origem ao "onipresente ônibus amarelo" - termo utilizado pelo autor, um emblemático transporte escolar norte-americano. Todavia, foi na década de 1960 que ocorreram as principais e seminais reformas fundamentadas em padronizações em nível federal.

O grande marco de SBR foi o lançamento do ESEA, de 1965, que buscou equalizar a oferta educacional até então fortemente díspar e segregatória. Outro importante marco SBR foi o lançamento, em 1969, do NAEP, uma avaliação que compara o nível de aprendizagem dos diversos estados, e é considerado como experiência basilar para o CCSS. Geer (2018, p. 103) destaca que o "*NAEP, however, was better able to*

---

<sup>114</sup> Países asiáticos e europeus (China, Singapura, Finlândia, Suécia...) são tomados por referência no campo da Educação, tendo em vista terem recorrentemente obtido os melhores resultados em avaliações internacionais, tais como o PISA.

*influence the instructional core. [...], the goal of NAEP was to assess the condition and progress of education in the United States*<sup>115</sup>, o que demonstra a estreita ligação entre o teste e a elaboração do CCSS.

Após as seminais reformas da década de 1960, o mais impactante fator que impulsionou as SBR foi o relatório *A Nation at Risk*, publicado na década de 1980, já citado nesta pesquisa em capítulos anteriores. O documento amplificou as discussões sobre os conteúdos curriculares provocando um embate entre os que advogavam por um cânone curricular centrado nos padrões europeus ocidentais, em confronto com aqueles que defendiam a inclusão de saberes orientados a uma formação multicultural contextualizada às vivências dos alunos.

As reformas que se desdobraram a partir de então caracterizaram-se pela ampliação dos direcionamentos advindos do USDOE, sempre no sentido de padronizar e avaliar por meio de testes em larga escala, como exemplifica o lançamento, em 1994, do *Improving America's Schools Act*<sup>116</sup>, cujas metas incluíam graduar 90% da população na *high school*, meta esta que não se cumpriu.

O lançamento do NCLB é tido como culminante na inserção de SBR. A respeito do NCLB, Geer (2018, p.107) define como sendo o mais conceitualmente agressivo e ambicioso, visto que representou a mais contundente política, visto que acrescia consequências e punições àqueles que não alcançassem melhorias anuais nos resultados apurados pelos testes em larga escala, além de estabelecer a inviável meta de 100% de proficiência para todos os estudantes, até o ano de 2014.

Na esteira das cada vez mais frequentes SBR é que foi lançado o CCSS. O programa federal determinava a padronização dos conteúdos obrigatórios nas disciplinas de matemática e artes da linguagem (língua inglesa). Lançado em 2010, o CCSS teve de imediato uma massiva adesão, tanto que alcançou 43 dos 50 estados já no seu primeiro ano.

---

<sup>115</sup> “O NAEP, no entanto, foi mais capaz de influenciar o núcleo do ensino. [...], o objetivo do NAEP era avaliar a condição e o progresso da educação nos Estados Unidos.” (GEER, 2018, p. 103, tradução nossa).

<sup>116</sup> O *Improving America's Schools Act* foi promulgado em 20 de outubro de 1994, como reautorização do ESEA, com validade até o ano fiscal de 1999.

Jochim e Lavery (2015) creditam a ampla adesão dos estados ao CCSS por ser este uma política bipartidária, o que minimizou a resistência política por parte dos governos de turno de cada estado. Contudo, os autores advertem que:

*recent years have brought Republicans and Democrats together more often than not and this growing convergence has been driven by a shared agenda around standards and accountability. Yet, our analysis of the fall out over Common Core strongly suggests that the partisan coalitions that underlie education reform are far from stable, even given this persistent shared agenda. As vague notes of agreement are further developed and put into practice they can be challenged by established interests that drive coalitions to rise and fall in unexpected ways.* (JOCHIM; LAVERY, 2015, p. 401).<sup>117</sup>

A instabilidade política que permeia as negociações de políticas em nível federal é notória, tanto que quando alcançam algum consenso avançam nas agendas estaduais, mas podem sofrer retrocessos a depender do clima político situacional. Sobre o CCSS, Jochim e Lavery (2015) atribuem a imediata aceitação não só por ser uma agenda bipartidária, mas principalmente por ter sido implementado em conjunto com o RTTT que condicionava transferências de recursos federais à implementação do CCSS.

Kornhaber, Griffith e Tyler (2014) apontam que a formulação do CCSS é decorrente das disparidades reveladas na implementação do NCLB, visto que o NCLB delegava aos estados a incumbência de desenhar seus próprios parâmetros de mensuração das melhorias anuais dos resultados das instituições. Tal particularização alargava ainda mais as desigualdades regionais.

O CCSS, desse modo, serviria como uma ferramenta de equalização, proporcionando igualdade de acesso ao conhecimento padronizado do que se deve saber e das habilidades requeridas nos parâmetros internacionais, padrões estes claramente direcionados à preparação para o mercado de trabalho. Sob este enfoque econômico do CCSS, Kornhaber, Griffith e Tyler (2014, p. 13) afirmam que *“Participants believed*

---

<sup>117</sup> “Nos últimos anos, os republicanos e os democratas têm-se juntado com mais frequência e esta convergência crescente tem sido impulsionada por uma agenda partilhada em torno de padronização e *accountability*. No entanto, a nossa análise das consequências do Common Core sugere fortemente que as coligações partidárias que estão na base da reforma da educação estão longe de ser estáveis, mesmo tendo em conta esta persistente agenda partilhada. À medida em que os desenhos de acordo são desenvolvidos e postos em prática, podem encontrar barreiras de grupos de interesse estabelecidos que levam as coligações a crescerem e a caírem de formas inesperadas.” (JOCHIM; LAVERY, 2015, p. 401, tradução nossa).

*the Common Core would provide better and more equal workforce preparation for students, and it would improve U.S. competitiveness in the global marketplace”*.<sup>118</sup>

Tendo em conta tal objetivo basilar do CCSS, importa destacar que o programa foi elaborado a muitas mãos, como cita Geer (2018, p. 110):

*[...] they were the product of an interstate consortium of policymakers, scholars, and educators. Initial stakeholder groups included the Council of Chief State School Officers and the National Governor’s Association, who were primarily responsible for the earliest drafts, as well as the Hunt Institute for Educational Leadership and Policy, the Education Trust, the National Research Council, the National Education Association, and various coalitions of teachers, parents, and community groups who were invited to read and respond in their respective states.*<sup>119</sup>

É evidente que cada entidade envolvida no processo tinha seus próprios objetivos. Todavia, os detentores de maior capacidade econômico-financeira, e conseqüentemente, de maior poder de influência, obtiveram proeminência no desenho do CCSS. Kornhaber, Barkauskas e Griffith (2016, p. 25) observam que

*Venture philanthropists’ broad and strategic funding enabled them to purchase increased influence over public policy and public institutions without incurring any accountability for the policies they advanced. It has also empowered them to install public policies without democratic processes.*<sup>120</sup>

Esta análise está alinhada ao que afirma Vogel *et al.* (2019) quando analisam o processo de elaboração e implementação do CCSS e concluem que a reforma não foi constituída sob um processo democrático, visto que não contou com o engajamento da comunidade escolar, nem foi construída sob amplo debate, ignorando as reais necessidades da educação pública. Também o RTTT, sendo uma das principais políticas de suporte à adesão do CCSS, não se caracterizava como uma política

<sup>118</sup> Os participantes acreditavam que o Common Core forneceria uma preparação melhor e mais igualitária da força de trabalho para os estudantes e melhoraria a competitividade dos EUA no mercado global. (KORNHABER; GRIFFITH; TYLER, 2014, p. 13, tradução nossa).

<sup>119</sup> “[...] ele era o produto de um consórcio interestadual de formuladores de políticas, acadêmicos e educadores. Os grupos de interesse iniciais incluíam o *Council of Chief State School Officers* e a *National Governor’s Association*, que foram os principais responsáveis pelos primeiros rascunhos, bem como o *Hunt Institute for Educational Leadership and Policy*, o *Education Trust*, o *National Research Council*, o *National Education Association* e vários outros coletivos de professores, pais e grupos comunitários que foram convidados a ler e responder em seus respectivos estados” (GEER, 2018, p. 110, tradução nossa).

<sup>120</sup> “O amplo e estratégico financiamento patrocinado pelos “filantropos de risco” permitiu que eles aumentassem a influência sobre a elaboração de políticas públicas e até mesmo sobre as instituições públicas, sem que se responsabilizassem pelas políticas que promoviam. Além disso propiciou a instalação de políticas públicas sem que passassem pelos devidos processos democráticos.” (KORNHABER; BARKAUSKAS; GRIFFITH, 2016, p. 25, tradução nossa).

democrática na medida em que promovia a competição entre os estados sob premiações no montante de US\$ 4,35 bilhões, que eram distribuídos entre os que se enquadrassem nos critérios do programa e apresentassem melhores desempenhos nas avaliações. Os recursos do programa eram, em parte, financiados por fundações filantrópicas, destacando-se dentre elas a Fundação Bill e Melinda Gates (KORNHABER; BARKAUSKAS; GRIFFITH, 2016).

A presença de atores não governamentais na implementação do RTTT não estava restrita à doação de recursos. Era também oferecida uma ampla assessoria na forma de suporte técnico e tecnológico, assim como materiais pedagógicos, ofertados nem sempre de forma gratuita<sup>121</sup>, o que demonstra a abertura dada ao mercado por meio das políticas federais na educação. Os estados vencedores do RTTT, em sua maioria, foram assessorados por tais entidades não governamentais, tanto aquelas sem fins lucrativos quanto as efetivamente do mercado.

Ocorre que, com o sistema de transferências de fundos do RTTT apenas para os estados que são proeminentes e alcançam os melhores resultados avaliados sob os critérios do governo federal, o RTTT não se mostrou uma política democrática, visto que não promoveu o acesso equânime à universidade ou mesmo uma pavimentação adequada para a construção de uma carreira de sucesso no mundo do trabalho. O CCSS e o RTTT tampouco elevaram a qualidade ou diminuíram as desigualdades de oferta educacional.

Por outro lado, para os filantropos envolvidos, as reformas funcionaram como uma importante ferramenta de marketing, trazendo maior visibilidade de suas marcas ante o público e ampliando a inserção destas entidades na elaboração de políticas públicas dentro das máquinas governamentais nos níveis estaduais e federal. Quanto ao Governo Federal, os Programas auferiram uma maior inserção nas políticas educacionais dos estados. Nesse sentido é que Kornhaber, Barkauskas e Griffith (2016, p. 26), afirmam: *"In essence, those who set directions for the Common Core*

---

<sup>121</sup> "Instituições com fins lucrativos que recebem subsídios federais para fornecerem testes do Common Core, currículo alinhado ou outros recursos se beneficiaram com o aumento das vendas e da receita. Uma pesquisa com fornecedores de software educacional e conteúdo digital indicou que seu mercado cresceu 57% entre os anos letivos de 2010-11 e 2012-13 devido ao Common Core e demandas relacionadas a novas avaliações". (KORNHABER; BARKAUSKAS; GRIFFITH, 2016, p. 25, tradução nossa).

*and those who provided resources for its implementation have benefitted, even as potential benefits to schools, educators, and students are elusive, and the entire claim may ultimately be empty.*<sup>122</sup>

Destarte, os vários atores envolvidos na reforma do Common Core, quais sejam, governos, organizações filantrópicas e mercado, tiveram garantido o retorno para seus investimentos, seja em capital financeiro e/ou em capital político, embora o objetivo principal do Programa, a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, não tenha sido comprovadamente alcançado. Pelo contrário, as cada vez mais numerosas avaliações padronizadas impostas como condição para acesso aos fundos federais, trouxeram estresse ao trabalho docente e induziram os professores a dedicarem-se ao “treinamento” dos estudantes para alcançarem bons resultados nos testes de larga escala, em detrimento do exercício do pensamento crítico e das habilidades sociais e interpessoais (KINSEY, 2006; LEVITT, 2017).

Sob tal cenário de ampliação de desigualdades e na dificuldade de cumprimento das metas por parte dos estados, logo se deram as reações contrárias ao CCSS. Isto porque uma série de questões que foram ignoradas quando a iniciativa foi adotada, incluindo preocupações sobre custo, avaliação de professores, *accountability* e autonomia foram trazidas à tona, na medida em que o CCSS teve que ser conciliado com as instituições e com os sistemas escolares já existentes (JOCHIM; LAVERY, 2015). Callaghan, Karch e Kroeger (2020, p. 528) assinalam que:

*The subsequent implementation of Common Core sparked opposition from numerous sources. Teachers unions objected to the pacing of the standards rollout and its potential negative implications for both teachers and students, while public support dwindled as the standards had unanticipated effects on suburban schools that had historically been viewed as effective.*<sup>123</sup>

A resistência ao CCSS desdobrou-se numa série de proposições de leis, por parte dos estados, com vistas a assegurar a própria autonomia. O volume destas propostas

<sup>122</sup> “Em suma, aqueles que definiram as diretrizes para o Common Core e aqueles que forneceram recursos para sua implementação se beneficiaram com a política. Porém, os benefícios potenciais para escolas, educadores e alunos foram ilusórios, e as reivindicações destes podem não serem atendidas.” (KORNHABER; BARKAUSKAS; GRIFFITH, 2016, p. 26, tradução nossa).

<sup>123</sup> “A subsequente implementação do Common Core gerou oposição de várias fontes. Os sindicatos de professores se opuseram ao ritmo da implantação dos padrões e suas possíveis implicações negativas para professores e alunos, conseqüentemente o apoio do público diminuiu, pois CCSS teve efeitos imprevistos nas escolas suburbanas que historicamente eram vistas como eficazes” (CALLAGHAN; KARCH; KROEGER, 2020, p. 528, tradução nossa).

aumentou consideravelmente nas últimas décadas, em grande parte promovido por *think tanks* e grupos de interesse que, por motivações ideológicas ou profissionais promovem pesquisas em busca de elementos que respaldem a elaborações de projetos de lei voltados à anulação dos direcionamentos federais. Callaghan, Karch e Kroeger (2020) destacam que grande parte de leis estaduais são réplicas de modelos propostos por grupos de interesse<sup>124</sup> e organizações de *advocacy*<sup>125</sup>. Os modelos jurídicos se disseminam pelos estados muitas vezes apresentando até mesmo grande similaridade textual, corroborando a teoria do *Borrowing Strength* de Manna (2006), a qual explica a replicação de uma política que se mostre exitosa, ascendendo às agendas políticas de outros estados e se fortalecendo com tal replicação ao alcançar outras unidades da federação.

Com a ascensão de Donald Trump ao poder, O CCSS tão amplamente divulgado durante o governo de Obama, foi desincentivado pelo executivo federal. Em 26 de abril de 2017 Trump publicou a Ordem de número 13971 que em sua Seção 1 assim explicita:

*It shall be the policy of the executive branch to protect and preserve State and local control over the curriculum, program of instruction, administration, and personnel of educational institutions, schools, and school systems, consistent with applicable law, including ESEA, as amended by ESSA, and ESEA's restrictions related to the Common Core State Standards developed under the Common Core State Standards Initiative. (TRUMP, 2017, s/p).<sup>126</sup>*

O documento deixa clara a linha administrativa adotada por Trump, ao declarar proteção à autonomia dos estados e locais para elaborações das suas políticas educacionais, sem, no entanto, diminuir a responsabilização pelos resultados mensurados nos testes padronizados.

Ao eximir os estados de cumprirem algumas das exigências dos governos anteriores, como por exemplo a adesão ao Common Core, Trump atingiu dois de seus objetivos

---

<sup>124</sup> Callaghan, Karch e Kroeger (2020) destacam a atuação da American Legislative Exchange Council (ALEC), uma organização de ideologia conservadora que opera *advocacy* sobre várias temáticas.

<sup>125</sup> Respaldados por substanciais recursos advindos de filantropos e grupos de interesse, lobistas e *think-tanks* promovem a defesa e divulgação das ideias e agendas dos que os financiam, tanto frente à opinião pública quanto nos meios governamentais.

<sup>126</sup> “Será política do poder executivo proteger e preservar o controle estadual e local sobre o currículo, o programa de instrução, a administração e o pessoal das instituições de ensino, das escolas e dos sistemas escolares, em conformidade com a legislação aplicável, incluindo o ESEA, tal como alterada pela ESSA, e as restrições do ESEA relacionadas com as normas estaduais de base comum desenvolvidas no âmbito da iniciativa CCSS”. (TRUMP, 2017, s/p, tradução nossa).

cujos fins eram meramente políticos e nada tinham a ver com a melhoria da educação: anular ações do governo democrata que o antecederam ao mesmo tempo em que diminuiu a ação direta do USDOE nas políticas locais, mas concomitantemente incentivando a utilização de vouchers numa acelerada privatização do ensino público. Nesses termos, o executivo federal se utilizou dos instrumentos legais – a autonomia do governo federal para emitir ordenanças – atuando diretamente nas políticas educacionais estaduais e locais sem a mediação do legislativo, isto é, sem as discussões democráticas e participativas, prática que Trump exerceu também em outras áreas de seu governo (YOUNG, 2020).

#### 6.6 *WAIVERS AND GRANTS* – ISENÇÕES E FLEXIBILIZAÇÃO PARA A ADEQUAÇÃO DAS REFORMAS ÀS REALIDADES DOS ESTADOS

Os baixos resultados nos testes anuais AYP, como já visto em seção anterior, implicavam em punições gradativas às instituições, as quais trabalhavam sob um rigoroso controle com foco na meta prevista pelo NCLB de alcançar 100% de proficiência dos alunos até o ano de 2014.

As fortes medidas de controle e punição impostas pelo NCLB estabeleceram um ambiente hostil na educação pública norte-americana, visto que “incentivos e sanções podem ser bons para empresas, para quem o lucro é prioridade absoluta, mas não são bons para escolas” (RAVITCH, 2011, p. 122). À medida em que os anos se passaram, o desempenho dos alunos não respondeu às expectativas e as medidas punitivas desencadearam alto índice de rotatividade de profissionais, recorrentes reformulações administrativas e até mesmo o fechamento de escolas. Conseqüentemente multiplicou-se a judicialização por parte daqueles que sob os rígidos métodos de *accountability* se viram privados dos fundos federais (WONG, 2008).

Em face ao iminente insucesso de grande número de escolas, já ao final do segundo mandato de Bush, foram admitidas algumas isenções e flexibilizações nas rígidas normas do NCLB. O esgarçamento da relação do governo federal com os estados ao final do segundo mandato do governo Bush levou o USDOE a fazer concessões (*waivers*) e a flexibilizar as transferências de recursos (*grants*), já que

*Initially, ED discouraged state requests for waivers from NCLB provisions, possibly because waivers gave an easy target to critics like Superfine who argued that flexibility had undermined the ability of previous reform efforts to improve public schools. However, beginning in 2005, ED began to offer states flexibility in the terms it would approve as compliant with NCLB. (SHELLY, 2008, p. 457).<sup>127</sup>*

Porém, foi no governo de Obama que a flexibilização e as isenções fiscais tomaram maior proporção (SAULTZ; FUSARELLI; MCEACHIN, 2017). Como exemplo, citemos a fundamental renúncia aplicada a todos os estados que isentava a obrigatoriedade de alcance de 100% de proficiência em matemática e língua inglesa até 2014. Esta exigência que se provou inexecutável, se mantida, certamente provocaria tamanha onda de insatisfação que se transformaria num problema incontornável. Entretanto, variados casos particulares demandados pelos estados foram homologados pelo governo de Obama. Isenções e renúncias são instrumentos que exigem negociação entre as partes e como assevera Shelly (2008, p. 453)

*[...] waivers have become a critical “informal and extraconstitutional safeguard” of state power and one of the most popular methods by which federal and state governments have reached accommodation on grants-in-aid and other programs that cause dispute.<sup>128</sup>*

Ora, via de regra, os estados estão sempre ávidos por receber recursos federais ainda que estes estejam vinculados à adoção das políticas federais. Muitas adesões são efetivadas já prevendo uma futura solicitação de flexibilização das normas. Assim, as políticas implementadas *top-down* são em geral de aceitação garantida, exceto quando, em casos muito pontuais, a política incorra num frontal confronto ideológico, como foi o caso do “*Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act*”, um programa federal de 1996, de viés altamente conservador, que garantia recursos exclusivos para a implementação da educação para a abstinência sexual fora do casamento, com o alegado fim de prevenir a gravidez na adolescência. A controversa política remetia à guerra cultural, tendo em vista que a orientação para a abstinência

---

<sup>127</sup> “Inicialmente, o USDOE desencorajou os pedidos dos estados de renúncia às disposições do NCLB, possivelmente porque as renúncias constituíam um alvo fácil para críticos como *Superfine*, que argumentavam que a flexibilidade tinha prejudicado a capacidade dos esforços de reforma anteriores para melhorar escolas públicas. No entanto, a partir de 2005, o USDOE começou a oferecer aos estados flexibilidade nos termos que aprovaria como estando em conformidade com a NCLB.” (SHELLY, 2008, p. 457, tradução nossa).

<sup>128</sup> “As renúncias tornaram-se uma “salvaguarda informal e extraconstitucional” fundamental do poder e um dos métodos mais populares pelos quais os governos federal e estadual chegaram a um acordo sobre as subvenções e outros programas que causam disputas” (SHELLY, 2008, p. 453, tradução nossa).

sexual não é consenso entre educadores, pais ou responsáveis e, portanto, teve baixa adesão por parte dos estados (DOAN, MCFARLANE, 2012).

Em setembro de 2011, o USDOE propôs uma série de medidas de flexibilização e isenção fiscal referentes aos requisitos mais rígidos do NCLB. Para que fossem beneficiados com tais isenções e flexibilizações, os estados precisariam adotar novas políticas de controle elaboradas pelo governo federal, mas que delegavam aos estados maior autonomia na elaboração de suas métricas de controle, porém os resultados deveriam estar alinhados aos padrões federais, incluindo neles o CCSS. A adesão às isenções se deu principalmente devido à proximidade do ano de 2014, data em que todos os alunos deveriam ter 100% de proficiência segundo o NCLB, meta que se provou inalcançável. Assim, ao final de 2011, 43 dos 50 estados já haviam submetido solicitações de isenções ao USDOE, modificando principalmente os critérios de avaliação dos professores e as metas a serem alcançadas pelos subgrupos étnicos/raciais (SAULTZ; FUSARELLI; MCEACHIN, 2017).

O foco nesse novo momento era o preparo dos estudantes para o ingresso na faculdade ou numa carreira profissional. Os novos critérios exigiam uma categorização das escolas como “prioritárias” ou “escolas foco”, de acordo com o desempenho apresentado, e estas eram justamente as subsidiadas com os fundos do *Title 1*, isto é, as que atendiam as populações econômica e socialmente mais vulneráveis.

Com a maior autonomia dos estados para compor as métricas de controle, aumentou ainda mais a heterogeneidade das políticas implementadas. Como agravante, em um estudo de abordagem quantitativa, Rivera Rodas (2019) demonstrou que escolas que atendem estudantes de baixa renda, em geral, têm mais professores iniciantes, menos qualificados e de menores salários. Sempre que vão adquirindo tempo de experiência os profissionais buscam melhores salários que em geral são ofertados por escolas de melhores desempenho, o que implica na alimentação de um círculo vicioso visto que, os professores menos preparados são sempre os que atendem aos alunos de baixos resultados nas avaliações. Em estudo sobre os efeitos das isenções e flexibilizações, Dee e Dizon-Ross (2019, p. 317) concluíram:

*Our findings provide clear evidence that the success of top-down accountability reforms can vary widely across states and that the ability of*

*such reforms to lead to the intended results depends on the alignment of federal goals with the goals and implementation at the ground level.*<sup>129</sup>

Isto porque como Shelly (2008) apregoa, os grupos de interesses envolvidos, o tamanho da população, o alinhamento partidário e a capacidade de negociação de cada governo estadual implicam diretamente na concessão das flexibilizações por parte do governo federal.

Como já exposto, as renúncias e flexibilizações foram ainda mais frequentes com a entrada de Barack Obama no governo. As flexibilizações se concretizaram em programas de natureza competitiva entre os estados, sempre com foco na melhoria dos resultados nos testes padronizados. O então Secretário de Educação, Arnie Duncan – de 2009 a 2015, elaborou estratégias que se fundamentavam na vinculação das transferências dos recursos federais à implementação de inovações<sup>130</sup>, muitas das quais ampliavam a participação do mercado com a oferta de serviços de tutoria e assessoria administrativa (MOLNAR; GARCIA, 2007; BULMAN-POZEN; METZGER, 2016; SUN; PENNER; LOEB, 2017).

Ocorre que tais medidas também não obtiveram imediata resposta, como afirmam Sun, Penner e Loeb (2017). Por meio de uma pesquisa de abordagem quantitativa, os pesquisadores demonstraram que o efeito de tais reformas só começou a ser notado após o terceiro ano da implementação, quando houve alguma melhoria nos seguintes aspectos: 1) diminuiu-se a diferença entre as escolas de baixo desempenho e as demais escolas; 2) reduziu-se o absenteísmo injustificado e; 3) diminuiu-se a rotatividade dos professores, os quais relataram receber maior suporte profissional.

Os trabalhos categorizados na RI como sendo essencialmente relativos ao tema das renúncias e flexibilização na concessão das transferências de recursos convergem

---

<sup>129</sup> “As nossas conclusões dão evidências claras de que o êxito das reformas baseadas em accountability elaboradas top-down pode variar muito entre os estados e que a capacidade de tais reformas conduzirem aos resultados pretendidos depende do alinhamento dos objetivos federais com os objetivos e a implementação ao nível local.” (DEE; DIZON-ROSS, 2019, p. 317, tradução nossa).

<sup>130</sup> O governo de Barack Obama operou a transferência de recursos para escolas de baixo rendimento, o *School Improvement Grants* (SIG), vinculando o benefício à adesão dos estados às políticas desenhadas pelo governo federal, tais como o RTTT ou o CCSS. Entre 2009 e 2010 os estados receberam 1,4 bilhões de dólares por meio do SIG para promoverem inovações educacionais de natureza competitiva. Para saber mais, acessar USDOE (S/D): [https://oese.ed.gov/offices/office-of-formula-grants/school-support-and-accountability/school-improvement-grants/#:~:text=School%20Improvement%20Grants%20\(SIGs\)%2C,greatest%20need%20for%20the%20funds](https://oese.ed.gov/offices/office-of-formula-grants/school-support-and-accountability/school-improvement-grants/#:~:text=School%20Improvement%20Grants%20(SIGs)%2C,greatest%20need%20for%20the%20funds).

para a mesma conclusão de que o governo federal se utilizou destes métodos para alcançar a adesão dos estados às suas metas, visto que

*As the twentieth century progressed, the federal government learned that attaching conditions to grants would cause state governments to adjust their policies to accomplish Washington's goals. [...] Waivers have been one of the most common ways in which states have achieved federal policy change. Both the federal government and state governments have numerous reasons to seek flexibility in the implementation of conditions attached to federal grants in aid." (SHELLY, 2008, p. 453, 454).<sup>131</sup>*

Dentre as várias razões, citadas por Shelly (2008), pelas quais a flexibilização é interessante tanto para estados quanto para o governo federal, destaca-se a força que pode emergir da união dos 50 estados, o que pode impedir a efetivação de uma política federal, caso sejam contrários à mesma. Outro importante aspecto destacado é que as renúncias e isenções são moedas de troca no Congresso quando a polarização é extremada. Desse modo, se uma política desenhada por democratas encontra maior divergência em estados de governo republicano (ou vice-versa), as *waivers* podem ser negociadas como atenuantes das divergências. Além disso, a flexibilização reduz a intensiva supervisão federal dando margem para os estados adequarem as políticas às suas próprias necessidades.

Dessa forma, podemos afirmar que a categoria *Waivers and Grants* da RI nos ajuda a confirmar a hipótese de que há uma importante incidência do governo federal nas políticas educacionais dos estados, ainda que estes exerçam seu poder de negociação diante aos programas elaborados no sentido top-down.

## 6.7 EVERY STUDENTS SUCCEEDS ACT: A DISPUTADA REAUTORIZAÇÃO DO ESEA FACE AO POLARIZADO CONGRESSO DURANTE O GOVERNO OBAMA

A reautorização do ESEA redefinido sob as premissas da Lei intitulada *Every Students Succeeds Act* (ESSA), foi elaborada durante o governo de Obama e precedida de fortes embates no Congresso (EMERSON; LEMASTERS; HOWERTON, 2008). Tanto assim que a Lei que estava prevista para entrar em vigor no ano de 2007, só foi aprovada quase ao final do segundo mandato de Obama, em 2015. A demora na

---

<sup>131</sup> "À medida que o século XX avançou, o governo federal aprendeu que a inclusão de condições nas subvenções faria com que os governos estaduais ajustassem as suas políticas para atingir os objetivos de Washington [...] As isenções e renúncias têm sido uma das formas mais comuns de os estados conseguirem uma mudança na política federal. Tanto o governo federal quanto os governos estaduais têm inúmeras razões para buscar flexibilidade na implementação das condições associadas às transferências de recursos federais de ajuda." (SHELLY, 2008, p. 453-454, tradução nossa).

aprovação da reautorização fez com que “[...] *the Obama Administration opted to make education policy unilaterally from the executive branch with a creative, expansive, and controversial use of executive power.*” (MCGUINN, 2016, p. 394).<sup>132</sup>

Assim, o governo, ante as crescentes demandas decorrentes da rigidez do NCLB, tomou algumas ações controversas tais como a adoção do CCSS, a exigência de alta qualificação dos professores e, sobretudo, a frequente concessão de isenções aos estados que não alcançavam as metas exigidas pelo programa então vigente. Ora, no campo da educação, o uso de isenções é associado à pressão do governo para que os estados adotem políticas impopulares (MCGUINN, 2016; SAULTZ; FUSARELLI; MCEACHIN, 2017).

A adoção do CCSS foi alavancada pelo lançamento do programa RTTT, de caráter altamente competitivo, lançado pelo governo Obama como alternativa de incidência nas políticas locais, já que a aprovação da reautorização do ESEA seguia em disputa no Congresso por quase toda a vigência de seus dois mandatos. As promulgações de diversas ordenanças, concessões e isenções pelo executivo federal não agradava nem a democratas nem a republicanos. Assim, o ESSA foi aprovado como resposta do Congresso à grande incidência do USDOE nas políticas educacionais, numa coalizão bipartidária que tinha por objetivo limitar a ação do governo federal (WANG, 2020).

O ESSA era esperado como a grande chance do partido Democrata elaborar uma reforma educacional cujo foco fosse o bem-estar social, a provisão de recursos e o banimento do rígido sistema de testagens e controle implementado pelo governo Republicano que o antecedeu (GUNZELMANN, 2009). Nesse sentido, Bishop e Jackson (2015) citam que a expectativa sobre o ESSA era por uma reforma que: 1) distribuisse os recursos de forma apropriada e equitativa; 2) utilizasse novas medidas de avaliação tanto dos recursos ofertados quanto dos resultados obtidos; 3) compartilhasse entre os vários atores envolvidos a responsabilização pelos resultados; 4) proporcionasse boas condições para a formação continuada dos educadores; 5) que os sistemas de avaliação fossem apropriados e que

---

<sup>132</sup> “[...] a administração de Obama optou por fazer política educacional unilateralmente a partir do poder executivo com um uso criativo, expansivo e controverso do poder executivo” (MCGUINN, 2016, p.394, tradução nossa).

considerassem o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, a colaboração, a criatividade e a interrelação entre os pares; 6) promovesse a transparência dos dados com facilitado acesso a toda a comunidade escolar; 7) proporcionasse o engajamento das famílias de forma significativa e responsiva; 8) efetuassem intervenções, quando necessárias, como um mecanismo de fortalecimento para as escolas, para os profissionais, enfim, para as comunidades.

No entanto, a expectativa não se concretizou. Pelo contrário, o governo de Obama trouxe decepção para grande parte de seus eleitores<sup>133</sup>. Declaram Carr e Porfilio (2011, p. 1).

*Unfortunately, the Obama administration has not veered from its predecessor despite the compelling rhetorical messaging that was signify "hope" and "change". It has continued to support and promulgate social and economic policies that promote the interests of the corporate elite over the needs of the populace.<sup>134</sup>*

Segundo McGuinn (2016) o ESSA incorporou do NCLB dois conceitos fundantes que não o permitiram mudar o direcionamento das políticas: Primeiramente, o de que os problemas na educação têm raízes políticas e, portanto, o governo federal deve intervir não apenas como provedor de recursos adicionais, mas também implementando mudanças por meio de inovações a serem adotadas pelos estados. Em segundo lugar, as escolas e os professores devem ser os responsáveis por melhorar o desempenho escolar de todos os alunos, mesmo (e principalmente) aqueles cujas perspectivas educacionais são prejudicadas pelos contextos sociais e pela pobreza.

Por conta da incorporação das premissas já vigentes, contrariando as expectativas das organizações de classe e dos políticos liberais, o ESSA foi considerado apenas

---

<sup>133</sup> Obama, por sua trajetória pessoal e política, conferia aos seus eleitores aspirações de mudanças, de rumo nas tendências conservadoras vigentes desde a era Reagan. Afirmava que faria o que Clinton e Bush não conseguiram. Comparou seu governo ao de Reagan, o qual nos anos 1980 representou a ruptura dos padrões de "welfare state" dominantes desde a década de 1960. Obama ambicionou ser um presidente transformador tanto quanto o ex-presidente republicano, e por tal característica, foi comumente alcunhado de "Reagan da Esquerda". No entanto, o ambiente hostil das duas casas do congresso, ambas lideradas pela oposição, impediram a realização de suas iniciativas. Além disso, ao contrário de Reagan, Obama não conseguiu eleger um sucessor Democrata, oportunizando o desmonte das políticas afirmativas que conseguiu implantar durante seus oito anos de governo.

<sup>134</sup> "Infelizmente, a administração Obama não se afastou da sua antecessora, apesar das mensagens retóricas convincentes que significavam "esperança" e "mudança". Continuou a apoiar e a promulgar políticas sociais e econômicas que promovem os interesses da elite empresarial em detrimento das necessidades da população" (CARR; PORFILIO, 2011, p. 1, tradução nossa).

uma nova versão do já muito criticado NCLB, tanto pelos acadêmicos quanto por toda comunidade escolar. (RAVITCH, 2011; CONLAN; POSNER, 2011; MCGUINN, 2016; WONG, 2018).

O lançamento de programas que promoviam a competição entre os estados, tais como o RTTT, *School Improvement Grants (SIG)*, *Investing in Innovation (I3)* oportunizou ainda mais a entrada de organizações não governamentais no campo da educação pública, com crescimento das *charter schools*, e outros aparatos inovadores cujo alegado fim era melhorar o desempenho dos estudantes. As normas destas políticas são bastante prescritivas e segundo McGuinn (2016) o modelo representa um misto entre o federalismo cooperativo e o federalismo coercitivo, visto que os recursos que antes eram distribuídos de acordo com o número de estudantes dos subgrupos atendidos pelo *Title 1*, com os programas competitivos, os recursos passam a ser distribuídos de acordo com a implementação dos critérios estabelecidos pelo USDOE.

Os recursos ofertados aos vencedores do RTTT fizeram com que 40 dos 50 estados participassem da primeira edição, em que apenas 2 foram vencedores. Na segunda edição, 45 estados participaram da competição pelos recursos federais e, desta vez, 10 estados venceram. A crítica mais evidente a tais inovações é que elas desconsideram o princípio da equidade na distribuição de recursos federais, promovendo a aceitação das políticas elaboradas pelo governo federal por meio da indução via possibilidades de fomento financeiro.

As mudanças da nova Lei, deram maior flexibilidade aos estados no que tange aos critérios de avaliação e, ao contrário do NCLB, o ESSA não mais definiu uma data determinada para a o alcance da meta de 100% de proficiência em leitura e matemática para todos os alunos. Na verdade, nem mesmo os 100% foram exigidos. Com a flexibilização, cada estado poderia propor o percentual e a data em que deveriam ser alcançadas as metas, propondo diferentes objetivos para cada subgrupo de alunos. Wong (2020) chama a atenção para a implicação que este direcionamento traz para a equalização do ensino, visto que a diversificação das metas só aumenta as desigualdades entre os subgrupos de alunos (CHU, 2019).

A equalização do ensino com a diminuição das desigualdades é a mola mestra das reformas desde o lançamento do ESEA, porém, segundo Chu (2019), ainda hoje não

há um consenso do que seja equidade para os gestores. Aparentemente julga-se que a oferta educacional com equidade é a que distribui recursos de forma equânime e que permite a aferição do êxito das ações por meio de resultados de testes padronizados. No entanto essa forma de avaliação tem se provado ineficaz e as políticas generalizadas não produzem efeito positivo.

Como exemplo, citamos o caso do subgrupo dos estudantes imigrantes de baixa renda e não nativos em língua inglesa, que encontram dificuldades em acompanhar as aulas, o que compromete seus aprendizados e conseqüentemente seus resultados. Para tal grupo, as ações precisam ser específicas e capazes de suprir suas necessidades, até mesmo para quebrar a lógica da reprodução social e promover mobilidade de suas posições na divisão social do trabalho, como afirmam Reeb-Reascos e Serniuk (2018). Como apregoa Gunzelmann (2009, p. 22), *“Equitable educational opportunities will include essential needs, including safety, healthful buildings, and nutritious meals, along with superior educators, equipment, and materials.”*<sup>135</sup>

Para que tais necessidades sejam atendidas, Chu (2019) assinala que as políticas devem ser formuladas pelas comunidades mais próximas à realidade dos estudantes. O autor cita que o ESSA fez essa aproximação, ao delegar aos estados a formulação dos critérios de avaliação e cronogramas de testagem. Ocorre que na elaboração das políticas em nível estadual, a segregação persistiu visto que os programas não promoveram de forma sistemática a continuidade entre os níveis *K-12* e a faculdade ou profissionalização, como afirmam Hackmann, Malin e Bragg (2019) ao efetuarem uma detalhada análise dos Planos do ESSA elaborados pelos 50 estados mais o distrito de Columbia e Porto Rico. Os autores concluíram que *“Without a clear focus on addressing the needs of racially minoritized students, the ESSA will do little to address the historic and persistent equity gaps in our nation’s public schools.”* (HACKMANN; MALIN; BRAGG, 2019 p. 24).<sup>136</sup>

---

<sup>135</sup> “Oportunidades educativas equitativas incluirão necessidades essenciais, incluindo segurança, edifícios saudáveis e refeições nutritivas, juntamente com educadores, equipamento e materiais de qualidade superior”. (GUNZELMANN, 2009, p. 22, tradução nossa).

<sup>136</sup> “Sem um enfoque claro na resposta às necessidades dos alunos racialmente minoritários, a ESSA pouco fará para resolver as históricas e persistentes lacunas de equidade nas escolas públicas do nosso país.” (HACKMANN; MALIN; BRAGG, 2019 p. 24, tradução nossa).

Como já visto, o ESSA entrou em vigor somente quando já faltavam apenas dois anos para o fim do mandato de Obama, sucedido por Donald Trump. A administração do USDOE no governo Trump incentivou ainda mais cada estado a promover inovações, definindo seus próprios calendários para alcance de metas, mas não promoveu nenhuma orientação para que se norteassem, o que promoveu a elaboração de planos cada vez mais heterogêneos, ampliando as desigualdades e iniquidades dentro do país.

Numa análise sobre as mudanças ocorridas na avaliação dos professores após a publicação do ESSA, Wang (2020) destaca que com a flexibilização promovida pelo ESSA e sob a responsabilidade dos estados, os critérios ficaram menos quantitativos, mais participativos e menos punitivos. Essa conclusão está alinhada ao que declaram Close, Amrein-Beardsley e Collins (2020, p. 21) quando afirma que as flexibilizações:

*[...] may have driven some of the philosophical changes noted, especially in terms of more cooperative and formative, and less punitive and consequential teacher evaluation systems. Some state department personnel cited that new teacher evaluation systems with a focus on stakeholder involvement even changed teachers' and state leaders' relationships from "combative to cooperative." Perhaps this new era of teacher evaluation even reflects an honest effort to correct some of the pugnaciousness of the previous federal policies.<sup>137</sup>*

As exacerbadas ações de controle associadas a rígidas punições determinadas pelo NCLB moveram as entidades de classe a lutarem contra os sistemas de avaliação. Assim, as mudanças na legislação refletem o resultado dessas lutas e embates, além de representarem o esforço do Congresso pela diminuição das ações diretas do executivo no governo de Obama nas políticas educacionais, conforme já antes citado.

A responsabilidade por estipular os critérios de avaliação das escolas que necessitassem ou não de intervenção ficou inteiramente por conta dos estados, assim como o de definir que tipo de intervenção deveriam implementar, num claro movimento de anulação das políticas dos governos anteriores. A centralização nesse contexto passa a ser em torno dos estados, que reduzem ainda mais o poder de

---

<sup>137</sup> “[...] pode ter impulsionado algumas das mudanças filosóficas observadas, especialmente em termos de sistemas de avaliação de professores mais cooperativos e formativos, e menos punitivos e consequentes. Alguns funcionários de departamentos estaduais citaram que os novos sistemas de avaliação de professores com foco no envolvimento das partes interessadas até mudaram as relações entre os professores e os líderes estaduais de "combativas para cooperativas". Talvez esta nova era de avaliação de professores reflita até um esforço honesto para corrigir alguma da combatividade das políticas federais anteriores.” (CLOSE; AMREIN-BEARDSLEY; COLLINS, 2020, p. 21, tradução nossa).

controle dos distritos e das comunidades sobre suas respectivas escolas (METTE; AGUILAR; WIECZOREK, 2020).

Wang (2020) destacou que embora tecnicamente a reautorização do ESEA sob as premissas do ESSA tivessem vigência até 2020, não é prioridade do Congresso legislar sobre a K-12 education no momento e sim sobre a educação superior. Assim, o autor, citando as palavras do ex-secretário de educação (1991-1993) e atual senador republicano Lamar Alexander, prediz que o ESSA ainda vai vigorar por muitos anos, mesmo que a reautorização expire, repetindo o que ocorreu com o NCLB.

Em suma, após a análise dos 98 trabalhos que compõem a RI, pudemos inferir que, na literatura acadêmica, o consenso é que as reformas implementadas nas duas primeiras décadas do século XXI não se mostraram exitosas quanto ao alegado objetivo de diminuir desigualdades, tampouco melhoraram os resultados quantificáveis. As iniciativas caracterizaram a dinâmica de um federalismo coercitivo, em que políticas pautadas em recompensas e punições alcançaram a adesão dos estados, induzidos pelo financiamento federal.

As reformas elaboradas sem a participação das comunidades, desconsideraram as realidades e necessidades locais, reduzindo o processo de ensino e aprendizagem ao mero treinamento para testes padronizados, precarizando o trabalho docente, além de alavancar um efervescente mercado de produção de testes e assessorias educacionais externas.

A alternância do partido político em exercício não alterou a dinâmica de indução de políticas por parte do governo federal, sempre direcionadas à padronização e controle. A tendência de orientar as políticas educacionais para a padronização, testagens e ranqueamentos, se acentuou sobretudo após a divulgação do relatório *A Nation at Risk*, nos EUA, e rapidamente se espalhou por vários países. Sobre a expansão desse modelo mercadológico de elaboração de políticas públicas, Tarlau e Moeller (2020, p. 555) asseveram que

A influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança. Também é a história de como o conhecimento de políticas públicas de educação atravessa fronteiras nacionais, embora de

forma desigual, por meio de certos nós e redes de capital, conhecimento e poder.

Sob tal perspectiva é que, nas análises do contexto educacional norte-americano, em todo o tempo nos remetemos às reformas realizadas no Brasil, visto que em muitos pontos elas se assemelham às práticas do norte. Sobre tais inquietações, traçaremos algumas considerações no capítulo que encerra esta pesquisa.

## 7 APONTAMENTOS FINAIS E PARALELOS INQUIETANTES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nesta pesquisa, nos debruçamos sobre a dinâmica das relações intergovernamentais para oferta da educação pública no contexto federativo norte-americano, tradicionalmente um modelo de governo não centralizado, herança de sua histórica formação centrípeta. Tal gênese garantiu grande autonomia aos entes federados, concernente à elaboração de suas políticas públicas e suas normatizações, visto terem sido atribuídas aos estados e aos poderes locais, as competências residuais da Constituição. A educação é um dos termos não contemplados na Constituição, tornando sua oferta uma atribuição dos entes subnacionais e das comunidades locais.

Todavia, com o decorrer dos anos, as políticas públicas educacionais implementadas nos EUA foram se firmando sob relações intergovernamentais não características de um federalismo puramente dual, evidenciando uma participação cada vez mais proeminente do governo federal, embora o aporte de recursos distribuídos por meio de programas federais não represente mais que 9% de todo o montante empregado na educação pública daquele país.

Nosso objetivo na pesquisa foi justamente analisar de que forma as ações federais impactaram na autonomia dos estados quanto à gestão de seus sistemas educacionais, assim como oportunizaram a inserção de atores não governamentais no campo da educação pública elementar e secundária. Para alcançar tal objetivo, retomamos os principais fatos históricos relativos à ação do governo federal no campo estudado, a partir da promulgação do ESEA, lei considerada pelos teóricos e estudiosos do federalismo educacional norte-americano como sendo o marco inicial das ações federais no campo da educação pública.

Concluimos que a partir daquele primeiro momento, quando o *welfare-state* ainda era a ideologia dominante nas políticas públicas implementadas, a incidência do governo federal foi se intensificando, e reconfiguraram-se fundamentalmente a partir dos anos 1980, sobretudo após a publicação do relatório *A Nation at Risk*, concomitantemente ao alinhamento das políticas econômicas do país ao pensamento neoliberal.

As alarmantes críticas apresentadas no relatório *A Nation at Risk* demandaram ações dos governos que desdobraram-se em reformas educacionais traçadas nos moldes

da Economia da Educação, uma vertente essencialmente pautada na mensuração de resultados quantificáveis e na gestão educacional focada em eficiência e eficácia no uso de recursos – tanto os materiais e financeiros, quanto os “recursos humanos”, conceitos importados dos meios corporativos e que desconsideram as premissas de uma educação equânime, republicana e democrática.

As políticas educacionais sob tal orientação, a partir das décadas de 1980 e 1990 foram difundidas mundialmente por meio de organizações supraestatais, tais como OCDE e Banco Mundial (SOARES, 2020; SILVA, 2023), e prepararam o cenário para as reformas implementadas nas primeiras décadas do século XXI, recorte temporal de nossa pesquisa. As análises demonstraram que neste período, as ações do governo federal foram ostensivamente intensificadas, e alcançaram a adesão dos estados fundamentalmente por meio de transferências de recursos, incentivos e isenções, o que configura um federalismo coercitivo.

Para chegarmos a tais conclusões, utilizamo-nos da metodologia da Revisão Integrativa, na qual analisamos 98 trabalhos, elencados após a triagem dos 945 trabalhos que retornaram nas buscas efetuadas no periódico *Publius the journal of federalism* e nas publicações do *Education Resource Information Center* – ERIC.

Os trabalhos foram classificados de acordo com suas temáticas proeminentes, resultando em sete categorias analisadas: *No Child Left Behind*; *Accountability* e avaliações; Autonomia dos entes subnacionais; *School Choice e Charter schools*; *Common Core State Standards*; *Waivers e Grants*; *Every Students Succeeds Act*.

Assim, observamos que já no início do século XXI foi lançado o programa NCLB, a quarta reautorização do ESEA. A reforma, assim como as outras iniciativas federais que a sucederam - o CCSS, o RTTT e o ESSA - se provou ineficaz para diminuir as desigualdades e melhorar o desempenho estudantil. Isso porque as metas estipuladas eram inalcançáveis e os rígidos critérios de aferição de desempenho avaliado via testes padronizados, desconsideravam importantes fatores socioeconômicos diretamente relacionados ao rendimento escolar.

A literatura acessada evidenciou que a reautorização do ESEA por meio do Programa Federal *No Child Left Behind*, aprovada em 2001, foi marco divisor nas reformas educacionais norte-americanas pois significou a mais contundente inserção do

governo federal no direcionamento das políticas educacionais, implementando ações fortemente orientadas por recompensas e sanções, atribuídas de acordo com um intenso e periódico mecanismo de testagem em larga escala e de responsabilização dos gestores e professores. Também esvaziou os currículos, configurando o processo de ensino e aprendizagem ao mero treinamento para as constantes testagens em larga escala. Como consequência, tanto alunos quanto professores desenvolveram uma certa apatia em suas práticas escolares, esvaziadas de sentido humanístico.

Tal realidade contribui para que a educação pública seja constantemente detratada pela grande mídia e por *think tanks*, que ancorados na propaganda baixa qualidade da educação pública, divulgam amplamente suas próprias análises e pesquisas, cujos resultados favorecem a privatização em suas multiformes estratégias.

Uma das mais recorrentes formas de privatização do ensino público norte-americano tem sido a implementação de *charter schools*, que segmentam a oferta educacional e são geridas sob supervisão muito menos rígida que as determinadas para as escolas públicas regulares. Os *vouchers* para a escolha escolar também tem sido uma política cada vez mais prolífera, tanto em governos republicanos quanto em governos democratas, e mais recentemente, distribuídos universalmente, não importando a condição econômica do beneficiado, sob a justificativa de isonomia. É o que aconteceu no estado do Arizona onde o então governador republicano Doug Ducey aprovou um programa de vouchers universais, isto é, habilitou todos os alunos, independentemente de renda familiar, a utilizarem os recursos em escolas privadas ou religiosas ou *homeschooling*, enfim, em qualquer natureza de oferta educacional, não obstante o público ter rejeitado os vouchers por meio de um referendo estadual em 2018 (por uma margem de 65-35%).

Assim, os recursos públicos passam a ser disputados por instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, cujas premissas ideológico-acadêmicas nem sempre correspondem aos princípios laicos e democráticos. A padronização do currículo foi massivamente fomentada pelo governo Obama, associada ao programa RTTT, uma iniciativa que promovia a competição por fundos federais, pautada em princípios meritocráticos em nada condizentes com uma gestão democrática e equânime. Os estados que se submetiam ao programa eram compelidos a adotar o CCSS, fragilizando a autonomia da gestão de suas redes de ensino.

A reautorização do ESEA que substituiria o NCLB, foi alvo de prolongado embate no congresso, sendo aprovado apenas em meados do segundo mandato de Obama. A correlação de forças entre republicanos e democratas fez com que o executivo federal exercesse inúmeras vezes sua atribuição de conceder *waivers* e *grants* como ferramenta indutora para adesão aos programas. Tal prática se perpetuou no governo Trump, o qual buscou desmontar políticas afirmativas implementadas no governo Obama, dando grande ênfase à instituição de *charter schools* e potencializando a entrada de agentes externos no campo da educação pública.

A incidência dos atores privados se deu tanto no que tange à elaboração das políticas públicas, influenciadas por estudos encomendados e financiados por fundações, entidades filantrópicas e *think tanks* ligados aos meios empresariais, quanto na execução e implementação das inovações. Isto porque tais atores também se beneficiavam ao ofertar tecnologias, assessorias e contratos de prestação de serviços, para além de assumirem a gestão de *charters schools* e acessarem os fundos públicos por meio de *vouchers*.

Dessa forma, os resultados das análises comprovaram nossa tese de que o desenho federativo dos EUA tem se reconfigurado, evidenciando uma atuação mais efetiva do governo federal na elaboração de políticas públicas educacionais, o que implica na fragilização da autonomia dos estados e das comunidades locais, além de abrir espaços e precedentes para a influência de atores não governamentais na oferta da educação pública, com a proeminência de políticas *top-down* fundamentadas em *accountability*, testagens e padronização.

Na elaboração das análises, foi-nos impossível dissociar muitas das reformas implementadas no contexto norte-americano, das políticas educacionais presentes na realidade brasileira. Isto porque sendo os EUA um dos signatários e provedores mais influentes de organizações supraestatais, tais como o Banco Mundial e a OCDE, sua influência nas reformas econômicas e educacionais se evidenciam por todo o mundo.

Assim, num custoso e disciplinado exercício, buscamos durante as análises nos ater às delimitações da pesquisa, muito embora víamos em cada desafio enfrentado pela educação pública dos EUA, grandes similaridades refletidas nas políticas

educacionais brasileiras, ainda que destacadas as peculiaridades socioeconômicas e geográficas dos dois países.

Desse modo, são comuns aos dois países a precarização do trabalho docente, o tecnicismo e a redução curricular nos processos de ensino e aprendizagem, que hoje se orientam ao treinamento para participação em testes de larga escala, a privatização da educação em suas diversificadas modalidades, o avanço e desmedido uso de plataformas digitais, a responsabilização punitiva e a bonificação meritocrática de gestores e de professores, os mecanismos gerencialistas de gestão escolar, para citar apenas alguns dentre os muitos e grandes desafios.

A qualidade na oferta educacional brasileira tem sido tema recorrente, tanto nos meios acadêmicos quanto nas instâncias legislativas. Entretanto, como bem citam Oliveira e Araujo (2005) o termo não é de tão fácil definição, visto que o termo “qualidade” se reconfigura, a depender do contexto em que é aplicado.

Hoje, qualidade educacional no Brasil é majoritariamente medida pelos resultados aferidos nos testes padronizados, prática espelhada nas reformas norte-americanas dos anos 1980/1990. Entretanto, ainda é notória a desigualdade da oferta no continental território brasileiro. Isto porque a busca pela universalização garantiu o acesso à grande maioria dos cidadãos, porém, a permanência no ensino médio tornou-se um grande gargalo onde cerca da metade dos que iniciam esta etapa, não conseguem concluí-la.

Assim, as desigualdades territoriais e socioeconômicas são tão - ou até mais - evidentes aqui, que nos EUA, e assim como acontece lá, as reformas até então aqui implementadas não foram exitosas em minimizar as diferenças.

Outra tendência observada nos EUA que também se efetiva nas políticas brasileiras, é o surgimento de inúmeras fundações e entidades privadas que disputam a proeminência na elaboração de reformas educacionais, sempre pautadas nos moldes empresariais de otimização do uso dos recursos com eficiência e eficácia na gestão. Há, portanto, um grande número de instituições em ações filantrópicas que atuam em nome da responsabilidade social.

No Brasil, um vultoso e ativo grupo de atores dessa natureza, é o GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, que atua desde 1989, momento que coincide com a expansão do pensamento neoliberal na orientação das políticas no país, diminuindo o tamanho do Estado e oportunizando a inserção de agentes privados na oferta dos serviços públicos. Sobre essa proliferação de atores privados, Tarlau e Moeller (2020) assinalam que o setor em que as iniciativas filantrópicas mais atuam no Brasil é justamente no campo da educação.

Uma das organizações mais ativas nesta arena é a Organização da Sociedade Civil Todos Pela Educação (TPE)<sup>138</sup>, a qual agrega a participação de diversas pessoas físicas e instituições privadas. A organização foi fundada em 06 de setembro de 2006 – com lançamento na véspera das comemorações da independência do Brasil, no próprio Museu do Ipiranga, o que tem um forte poder imagético e imprime simbolismo à ação, significando a confluência de diversos agentes privados em prol da educação pública brasileira. O TPE, propaga primar pela melhoria da oferta educacional no país operando como um influente *think tank*, na elaboração de políticas públicas educacionais, cuja principal matriz de referência são os testes em larga escala que passam a ter função primordial como ferramenta de gestão e de indução de políticas, implicando também na responsabilização dos gestores<sup>139</sup>.

Como exemplo da inserção destes atores no desenho das políticas federais, citamos o Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, um programa implementado pelo Ministério da Educação (MEC) cujas bases são estruturadas nas 5 metas elaboradas pelo TPE. Em 2020, a organização tensionou as discussões pela aprovação do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, defendendo um modelo fortemente pautado em meritocracia. Todavia, tais premissas gerencialistas foram confrontadas por outras entidades que historicamente demarcam resistência aos movimentos privatistas da educação, os “Disruptores”, conforme denomina Ravitch (2020).

---

<sup>138</sup> Dois trabalhos que desvelam com profundidade a natureza do TPE são: o livro de Martins (2016), e a tese de Nascimento (2019).

<sup>139</sup> Não por acaso, a partir das iniciativas pautadas na lógica empresarial de gestão, em 09/08/2006 foi apresentado na Câmara dos Deputados o Projeto da Lei de Responsabilização da Educação (PL 7420/2006), iniciativa da Deputada Professora Raquel Teixeira (PSDB-GO). O projeto ainda está em tramitação, porém, desde 03/02/2023 já corre no Senado um novo projeto (PL 88/2023) apresentado pelo Senador Flávio Arns (PSB-PR), também com foco na responsabilização dos gestores.

Uma relevante instituição de resistência aos disruptores no Brasil é a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), uma organização que desde 1999 articula entidades e instituições em prol da educação pública de qualidade e socialmente referenciada. As ações em rede capitaneadas pela CNDE se contrapõem às iniciativas mercadológicas que constantemente se projetam na elaboração das políticas públicas educacionais. Assim, por ocasião da elaboração do Novo Fundeb sua atuação foi fundamental para assegurar um desenho mais democrático da reforma, alcançando inclusive uma maior participação do governo federal no financiamento da educação. Entretanto, nos embates pela instituição das bases da nova lei, os disruptores ainda alcançaram a instituição do Valor Aluno Ano por Resultado, um dispositivo de complementaridade de valores, que pode traduzir a lógica de gestão por meritocracia, ao estipular condicionantes para as transferências dos recursos federais.

Outras importantes ações federais que sofreram a influência de instituições ligadas ao empresariado brasileiro foram a instituição da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, ambas aprovadas em 2017. Os moldes de tais políticas espelham as tendências de focar nas habilidades socioemocionais e no protagonismo individual, transcritos de modelos estrangeiros e inseridos nas políticas brasileiras por *Think Tanks*, desconsiderando o contexto sociocultural e econômico das redes de ensino locais.

Um dos principais agentes que arquitetou tais desenhos foi a Fundação Lemann, uma instituição que, entre outras estratégias de atuação do espaço público, promove o intercâmbio de acadêmicos, políticos e jovens talentos para formação intelectual nos EUA. O objetivo é a posterior inserção destes sujeitos nos ambientes acadêmicos e legislativos do Brasil, a fim de replicarem suas ideologias na produção de políticas públicas.

Estudos posteriores poderão avançar traçando aproximações e distanciamentos entre o contexto educacional norte-americano e as ações implementadas no Brasil. Destacamos como importantes aspectos a serem analisados, o exercício da gestão democrática das escolas, que assim como evidenciou-se nos EUA, há muito vem sendo fragilizada no Brasil, com o esvaziamento dos conselhos escolares, com a extinção da eleição de diretores, com a prática da ocupação de cargos públicos por

meio de processos licitatórios e com o recrutamento de servidores com processos espelhados nos moldes empresariais.

Também é alvo de investigação a crescente privatização das escolas públicas que ocorre por meio da contratação de assessorias externas para formação de professores e técnicos administrativos, além da oferta de materiais pedagógicos e plataformas digitais, dentre outras iniciativas que replicam políticas tidas como exitosas em pontos específicos do país, e que são adotadas pelo governo federal para serem disseminadas verticalmente por todo o país.

Ainda sobre futuras pesquisas, destacamos como fenômeno a ser investigado, os movimentos evolutivos das avaliações em larga escala, que nos EUA já sinalizam uma inflexão, mas que no Brasil ainda são preponderantes e diretamente associadas ao financiamento educacional. Destacamos que a ampla base de dados coletada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, pode ser usada como fonte para o desenvolvimento de uma avaliação que contemple aspectos mais amplos do percurso formativo do aluno, conforme modelos que já se desenvolvem em alguns estados norte-americanos. Releva notar que, nessa perspectiva, foi desenhado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, um projeto iniciado em 2016, que contemplava amplos aspectos avaliativos, mas que foi interrompido após a destituição do governo de Dilma Rousseff.

Por fim, consideramos que as inquietações provocadas pela pesquisa desenvolvida no contexto federativo do EUA, nos instigam a olhar com acuidade nosso próprio cenário educacional, compreendendo que as recorrentes reformas e inovações implementadas no contexto norte-americano, sobretudo nas duas primeiras décadas do século XXI, pelas evidências demonstradas nos trabalhos e textos acadêmicos aqui analisados, não têm logrado êxito nem no que diz respeito ao atendimento das especificidades das minorias, nem no que tange à diminuição das desigualdades de desempenho entre alunos ricos e pobres. Assim, a oferta equânime do direito à educação, característica de uma sociedade verdadeiramente democrática, não se consolida naquele país. Tal realidade nos leva a indagar

Embora tendo modelos distintos de federalismo, as políticas públicas educacionais implementadas nos EUA podem nos servir como laboratório, evitando a reincidência

nos equívocos já ali evidenciados. Julgamos ser papel da ciência evidenciar tais riscos a fim de neles não incorreremos. Assim, pesquisas vindouras que comparem o contexto educacional dos dois países serão de grande valia tanto para os meios acadêmicos quanto para embasar as elaborações das políticas públicas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Brian E. *Decentralization and policy experimentation in education: The consequences of enhancing local autonomy in California*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 50, n. 1, p. 30-54, 2020. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article-abstract/50/1/30/5418897?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 out. 2022
- ALVES-MAZZOTTI, Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. P. 25-44. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto. **A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.
- AMREIN-BEARDSLEY, Auderey. *The Unintended, Pernicious Consequences of "Staying the Course" on the United States' No Child Left Behind Policy*. **International Journal of Education Policy and Leadership**, v. 4, n. 6, p. 1-13, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898887.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.
- ANDERSON, George. **Federalismo: uma introdução**. 1. Ed. São Paulo: FGV, 2009.
- ANDERSON, Lee W. *The No Child Left Behind Act and the legacy of federal aid to education*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 13, p. 1-21, 2005. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=9&id=EJ846553>. Acesso em: 1 nov. 2022.
- ARNS, Sophia Yoshida. **O ensino de artes visuais na Educação Básica do Brasil e o dos Estados Unidos da América: aproximações e distanciamentos**. 2019.121 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- ARRETCHE, Marta. Federalismo e democracia no Brasil: a visão da ciência política norte-americana. **São Paulo em Perspectiva**. Fundação SEADE, v. 15, n. 4, p. 23-31, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/6352>. Acesso em: 28 ago 2022.
- AU, Wayne. *Hiding behind high-stakes testing: Meritocracy, objectivity and inequality in US education*. **International Education Journal: Comparative Perspectives**, v. 12, n. 2, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017702.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.
- BAE, Soung. *Redesigning systems of school accountability: A multiple measures approach to accountability and support*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 8-8, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169485.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.
- BERGLUND, Susan. *El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del gobierno federal*. **CDC**, Caracas, v. 19, n. 50, p. 129-151, mayo 2002. Disponível em: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1012-25082002000200007&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082002000200007&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 13 nov. 2022.

BEYEA, Suzanne; NICHLL, Leslie H. *Writing an integrative review*. **Aorn Journal**, v. 67, n. 4, p. 877-881, 1998. Disponível em: <https://aornjournal.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1016/S0001-2092%2806%2962653-7>. Acesso em: 29 jul. 2022

BISHOP, Joseph P.; JACKSON, John H. *Fifty Years Later: A Chance to Get ESEA Back on Track*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 24, p. n24, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070363.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2022.

BLAND, Lynne M.; GAREIS, Christopher R. *Performance Assessments: A Review of Definitions, Quality Characteristics, and Outcomes Associated with Their Use in K-12 Schools*. **Teacher Educators' Journal**, v. 11, p. 52-69, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=4&id=EJ1174728>. Acesso em: 18 out. 2022.

BLOOM, Elizabeth; VANSLYKE-BRIGGS, Kjersti. *The Demise of Creativity in Tomorrow's Teachers*. **Journal of Inquiry and Action in Education**, v. 10, n. 2, p. 90-111, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1241564.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://doaj.org/article/7401482b2c944627b3f327ce6ddfede>. Acesso em: 10 jul. 2022

BOTZAKIS, Stergios. *No Child Left Behind? To Whom Are We Accountable?*. **Teacher Education Quarterly**, v. 31, n. 4, p. 7-13, 2004. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=14&id=EJ79527>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional 59/2009**. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 10 out. 2022.

BULMAN-POZEN, Jessica; METZGER, Gillian E. *The president and the states: Patterns of contestation and collaboration under Obama*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 46, n. 3, p. 308-336, 2016. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article/46/3/308/1752741>. Acesso em: 14 out. 2022.

CALLAGHAN, Timothy; KARCH, Andrew; KROEGER, Mary. *Model state legislation and intergovernmental tensions over the affordable care act, common core, and the second amendment*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 50, n. 3, p. 518-539, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/publius/pjaa012>. Acesso em: 13 out. 2022.

CARDOSO, Silmara de Fatima. "**Viajar é ser autor de muitas histórias**": experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929 - 1935). 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARR, Paul R.; PORFILIO, Brad. *The Obama Education Files: Is There Hope to Stop the Neoliberal Agenda in Education?*. **Journal of Inquiry and Action in Education**, v. 4, n. 1, p. 1, 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134633.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

CHU, Yiting. *What are they talking about when they talk about equity? A content analysis of equity principles and provisions in state Every Student Succeeds Act plans*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 158-158, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=3&id=EJ1260900>. Acesso em: 2 nov. 2022.

CLOSE, Kevin; AMREIN-BEARDSLEY, Audrey; COLLINS, Clarin. *Putting Teacher Evaluation Systems on the Map: An Overview of State's Teacher Evaluation Systems Post-Every Student Succeeds Act*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, n. 58, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=2&id=EJ1250211>. Acesso em: 1 nov. 2022

COHEN, Michael Ian. *Education Populism? A Corpus-Driven Analysis of Betsy DeVos's Education Policy Discourse*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. 16, p. n16, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=14&id=EJ1288201>. Acesso em: 2 nov. 2022

CONLAN, Timothy J.; POSNER, Paul L. *Inflection point? Federalism and the Obama administration*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 41, n. 3, p. 421-446, 2011. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article-abstract/41/3/421/1937388?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 out. 2022.

CONLEY, David. *A new era for educational assessment*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 8-8, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051685.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

COX, Betty; COX, Becky. *The Politics of Education: A Commentary and Action Agenda*. **International Journal of Educational Leadership Preparation**, v. 4, n. 3, p. n3, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048622.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

CRONIN, Matthew A.; GEORGE, Elizabeth. *The why and how of the integrative review*. **Organizational Research Methods**. The University of Auckland Business School Research Paper Series. 2020. Disponível em: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3993538](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3993538). Acesso em: 13 nov. 2022.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O estado federal**. 2. Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2019.

DAVIES, Gareth. **See government grow: Education politics from Johnson to Reagan**. University Press of Kansas, 2007.

DEE, Thomas S.; DIZON-ROSS, Elise. *School performance, accountability, and waiver reforms: Evidence from Louisiana*. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 41, n. 3, p. 316-349, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=3&id=EJ1223473>. Acesso em: 1 dez. 2022

DEVER, Martha T.; CARLSTON, Gary. *No Child Left behind: Giving Voice to Teachers of Young Children*. **Journal of Educational Research & Policy Studies**, v. 9, n. 1, p. 61-79, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=10&id=EJ896279>. Acesso em: 13 out. 2022.

DINAN, John. *The state of American federalism 2007–2008: Resurgent state influence in the national policy process and continued state policy innovation*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 38, n. 3, p. 381-415, 2008. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article-abstract/38/3/381/1867539?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 11 out. 2022.

DINAN, John; KRANE, Dale. *The state of American federalism, 2005: Federalism resurfaces in the political debate*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 36, n. 3, p. 327-374, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/publius/pjj028>. Acesso em: 11 out. 2022.

DOAN, Alesha E.; MCFARLANE, Deborah R. *Saying no to abstinence-only education: An analysis of state decision-making*. **Publius: The journal of federalism**, v. 42, n. 4, p. 613-635, 2012. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article-abstract/42/4/613/1862064?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 1 dez. 2022.

DONNOR, Jamel K.; SHOCKLEY, Kmt G. *Leaving Us behind: A Political Economic Interpretation of NCLB and the Miseducation of African American Males*. **Educational Foundations**, v. 24, p. 43-54, 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=8&id=EJ902672>. Acesso em: 13 out. 2022.

ELAZAR, Daniel Judah. **Exploring Federalism**. University of Alabama Press. 1991

ELAZAR, Daniel Judah. **Federalism: An Overview**. HSRC Publishers. 1995.

EMERSON, Joseph; LEMASTERS, Linda; HOWERTON, Everett. *Reformers or Roadblocks: Educational Interest Groups and State Policy Formation*. **International Journal of Educational Leadership Preparation**, v. 3, n. 1, p. n1, 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067111.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

EPPLEY, Karen; AZANO, Amy Price; BRENNER, Devon; SHANNON, Patrick. What counts as evidence in rural schools? *Evidence-based practice and practice-based evidence for diverse settings*. **The Rural Educator**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=18&id=EJ1225232>. Acesso em: 15 out. 2022.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 9-12, 2014. Disponível em: <https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FARMER, Thomas W; LEUNG, Man-Chi; BANKS, Jonathan; SCHAEFER, Victoria; ANDREWS, Bruce; MURRAY, Robert Allen. Adequate yearly progress in small rural schools and rural low-income schools. **The Rural Educator**, v. 27, n. 3, p. 1-7, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ783867.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

FRANCIS, Cassidy; PEREZ JUNIOR, Zeke. *EDUCATION COMMISSION OF THE STATES. 50-State Comparison: Free and Compulsory School Age Requirements*. 2020. Disponível em: <https://www.ecs.org/50-state-comparison-free-and-compulsory-school-age-requirements/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; SHELTON, Terri Lisabeth. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. 2005, v. 21, n. 2, p. 197-205. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000200010>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GAMKHAR, Shama; PICKERILL, J. Mitchell. *The state of American federalism 2011–2012: A fend for yourself and activist form of bottom-up federalism*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 42, n. 3, p. 357-386, 2012. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article-abstract/42/3/357/1826473?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 out. 2022.

GASTIC, Billie; GASIEWSKI, Josephine Ann. *School Safety under NCLB's Unsafe School Choice Option*. **Penn GSE Perspectives on Urban Education**, v. 5, n. 2, p. n2, 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835616.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2022.

GEER, Wil. *The 50 Year History of the Common Core*. **Educational Foundations**, v. 31, p. 100-117, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212104.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

GOELZHAUSER, Greg; KONISKY, David M. *The State of American Federalism 2019–2020: Polarized and punitive intergovernmental relations*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 50, n. 3, p. 311-343, 2020. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article/50/3/311/5870265>. Acesso em: 11 out. 2022.

GOLDIN, Claudia. *A brief history of education in the United States*. **NBER working paper series on historical factors in long run growth**. N. 119. JEL No. I2, N3. *Development of the American Economy*, 1999.

GOLDIN, Claudia; KATZ, Lawrence F. *The returns to skill across the twentieth century United States*. **NBER Working paper**, v. 7126, 1999. Disponível em: [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w7126/w7126.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w7126/w7126.pdf). Acesso em: 5 nov. 2022.

GONÇALVES, Renaldo Antonio. **Educação e Federalismo no Brasil**. 2006. 241 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2006.

GOSNELL-LAMB, Judy; O'REILLY, Frances L.; MATT, John J. *Has No Child Left Behind Changed the Face of Leadership in Public Schools?*. **Journal of Education and Training Studies**, v. 1, n. 2, p. 211-216, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054893.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

GRAHAM, Patricia Albjerg. **Schooling America: How the public schools meet the nation's changing needs**. Oxford University Press, 2005.

GRAY, David L. *A Report Card for No Child Left Behind*. **Alabama Counseling Association Journal**, v. 32, n. 1, p. 9-14, 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=11&id=EJ902486>. Acesso em: 13 out. 2022

GRODZINS, Morton. **The American system: A new view of government in the United States**. Transaction Publishers, 1984.

GROWE, Roslin; MONTGOMERY, Paula S. *Educational Equity in America: Is Education the Great Equalizer?*. **Professional Educator**, v. 25, n. 2, p. 23-29, 2003. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842412.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

GUNZELMANN, Betsy A. *New possibilities for a new era: Research-based education for equality and excellence*. **educational HORIZONS**, v. 88, n. 1, p. 21-27, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868335.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

HACKMANN, Donald G.; MALIN, Joel R.; BRAGG, Debra D. *An analysis of college and career readiness emphasis in ESSA state accountability plans*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 160-160, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=17&id=EJ1238914>. Acesso em: 1 nov. 2022.

HANUSHEK, Eric A. *Making schools work: Improving performance and controlling costs*. Brookings Institution Press, 2010.

HEDGER, Joseph. *States Experiment with Assessment through Innovative Pilots*. **State Education Standard**, v. 20, n. 3, p. 40-42, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=2&id=EJ1277129>. Acesso em: 16 out. 2022.

HERNANDEZ-TORRANO, Daniel; COURTNEY, Matthew GR. *Modern international large-scale assessment in education: an integrative review and mapping of the literature*. **Large-scale Assessments in Education**, v. 9, n. 1, p. 1-33, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40536-021-00109-1>. Acesso em: 9 out. 2021.

HEWITT, Thomas W. "Speculations on "A Nation at Risk": Illusions and Realities. 2008. **Phi Delta Kappan** 89.8, p. 575-79. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172170808900808>. Acesso em: 12 nov. 2022.

HIRSCH, Lisa. *Closing the Gaps of No Child Left Behind: The Assessment Debate for Essential Schools*. **Horace**, v. 23, n. 1, p. n1, 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851735.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

HORN, Jim. *Corporate Education Reform's Slime Machine Goes After NRC Report... Media again tout right-wing attacks on public education researchers, facts about teacher evaluations*. **Substance News**, 2011. Disponível em: Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851735.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

HUNT, John W. *A Nation at Risk and No Child Left Behind: Déjà VU for Administrators?*. **Phi Delta Kappan**, Vol. 89, I. 8, p. 580–585, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170808900809>. Acesso em: 14 nov. 2022.

JEASIK, Cho JAMES, Joanie; SWARTS, Gabriel P. *The Impact of US Pre-Service Teachers' High-Stakes, Accountability Era Schooling Experiences on Their Future Teaching Practices*. **Journal of Teacher Education and Educators**, v. 9, n. 2, p. 143-167, 2020. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1069049>. Acesso em: 15 out. 2022.

JENNINGS, Jennifer L.; BEARAK, Jonathan Marc. "Teaching to the test" in the NCLB era: How test predictability affects our understanding of student performance. **Educational Researcher**, v. 43, n. 8, p. 381-389, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044311.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

JENNINGS, Michael E; NOBLIT, George W.; BRAYBOY, Bryan; COZART, Sheryl. *Accountability and Abdication: School Reform and Urban School Districts in the Era of Accountability*. **Educational Foundations**, v. 21, p. 27-38, 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=13&id=EJ831199>. Acesso em: 15 out. 2022.

JOCHIM, Ashley; LAVERY, Lesley. *The Evolving Politics of the Common Core: Policy Implementation and Conflict Expansion*. **Publius: The Journal of Federalism**, Volume 45, Issue 3, Summer 2015, Pages 380-404. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/publius/pjv015>. Acesso em: 10 jan. 2023.

JOHNSON, Andrew. *No Child Left Behind: The Emperor Has No Clothes*. **International Journal of Whole Schooling**, v. 1, n. 1, p. 8-12, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854545.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

JONES, Leslie. *The Implications of NCLB and a Nation at Risk for K-12 Schools and Higher Education*. **International Journal of Educational Leadership Preparation**, v. 4, n. 1, p. n1, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=11&id=EJ1068512>. Acesso em: 13 out. 2022.

KARNAL, Leandro. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. 3. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

Kincaid, John. *The rise of social welfare and onward march of coercive federalism*. P. 8-33. In: MEEK, Jack Wayne; THURMAIER, Kurt. **Networked Governance: The Future of Intergovernmental Management**. Washington: QG Press, 2011. Disponível em: <https://ldr.lafayette.edu/concern/publications/12579s65s>. Acesso em: 1 nov. 2022.

KINCAID, John. *Dynamic de/centralization in the United States, 1790–2010*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 49, n. 1, p. 166-193, 2019. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article-abstract/49/1/166/5115663?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 out. 2022.

KINCAID, John. *The eclipse of dual federalism by one-way cooperative federalism*. **Arizona State Law Journal**. LJ, v. 49, p. 1061, 2017. Disponível em: [https://arizonastatelawjournal.org/wp-content/uploads/2017/11/Kincaid\\_Pub.pdf](https://arizonastatelawjournal.org/wp-content/uploads/2017/11/Kincaid_Pub.pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

KINSEY, Gary. *Understanding the Dynamics of No Child Left Behind: Teacher Efficacy and Support for Beginning Teachers*. **Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development**, v. 18, p. 147-162, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795138.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

KOBER, Nancy; RENTNER, Diane Stark. *History and Evolution of Public Education in the US*. **Center on Education Policy**. 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606970.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

KONISKY, David M.; NOLETTE, Paul. *The State of American Federalism 2021–2022: Federal Courts, State Legislatures, and the Conservative Turn in the Law*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 52, n. 3, p. 353-381, 2022. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article-abstract/52/3/353/6609880?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 10 out. 2022.

KORNHABER, Mindy L.; BARKAUSKAS, Nikolaus J.; GRIFFITH, Kelly M. *Smart Money? Philanthropic and Federal Funding for the Common Core Education Policy Analysis Archives*, v24 n93 Sep 2016 Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ1116786>. Acesso em: 13 out. 2022.

KOZOL, Jonathan. *The shame of the nation: the restoration of apartheid schooling in America*. Crown, 2005.

KRANE, Dale; KOENIG, Heidi. *The state of American federalism, 2004: Is federalism still a core value?*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 35, n. 1, p. 1-40, 2005. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article-abstract/35/1/1/1864813?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 out. 2022.

LEE, Jaekyung. *How feasible is adequate yearly progress (AYP)? Simulations of school AYP" uniform averaging" and" safe harbor" under the No Child Left Behind Act*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 12, p. 14-14, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852299.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022

LEMBO, Carolina Maria. **Federalismo e suas variantes**: do modelo norte-americano à União Europeia. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEVITT, Roberta. *Teachers Left behind by Common Core and No Child Left Behind*. In: **Forum on Public Policy Online. Oxford Round Table**. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=15&id=EJ1173568>. Acesso em: 13 out. 2022.

LINN, Robert L. *Conflicting demands of No Child Left Behind and state systems: Mixed messages about school performance*. **Education policy analysis archives**, v. 13, p. 33-33, 2005. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846738.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

LOO, Bryce. Education in the United States of America. 2018. **World Education News + Reviews**. Disponível em: <https://wenr.wes.org/2018/06/education-in-the-united-states-of-america>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MACHADO, Denise de Almeida. **Educação republicana e laicidade**: uma leitura de Thomas Jefferson. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

MAINARDES, Jefferson.; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. p. 222-247. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANNA, Paul. **Collision course**: Federal education policy meets state and local realities. CQ Press, 2011.

MANNA, Paul. ***School's in: Federalism and the national education agenda***. Georgetown University Press, 2006.

MARGOLIS, Jason. "Every day I spin these plates": a case study of teachers amidst the charter phenomenon. ***The Journal of Educational Foundations***, v. 19, n. 1, p. 87, 2005. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=11&id=EJ739899>. Acesso em: 16 out. 2022.

MARIANO, Ari Melo; SANTOS, Maíra Rocha. Revisão da Literatura: Apresentação de uma Abordagem Integradora. ***XXVI AEDEM International Conference - Economy, Business and Uncertainty: ideas for a European and Mediterranean industrial policy? Reggio Calabria*** (Itália). **Anais**. 2017. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Ari-Mariano/publication/319547360\\_Revisao\\_da\\_Literatura\\_Apresentacao\\_de\\_uma\\_Abordagem\\_Integradora/links/59beb024aca272aff2dee36f/Revisao-da-Literatura-Apresentacao-de-uma-Abordagem-Integradora.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ari-Mariano/publication/319547360_Revisao_da_Literatura_Apresentacao_de_uma_Abordagem_Integradora/links/59beb024aca272aff2dee36f/Revisao-da-Literatura-Apresentacao-de-uma-Abordagem-Integradora.pdf). Acesso em: 14 ago. 2022.

MARTINS, Erika. Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. **Rio de Janeiro: Editora Lamparina**, 2016.

MAZOTTI, Marcelo. **O ativismo judicial no panorama do direito à educação: a intervenção do Poder Judiciário nas políticas públicas educacionais e seus efeitos práticos: estudo comparado entre o Brasil e os EUA**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MCANDREWS, Larry. "Not the Bus, but Us": George W. Bush and School Desegregation. ***Educational Foundations***, v. 23, p. 67-82, 2009. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=12&id=EJ869701>. Acesso em: 15 out. 2022.

MCGUINN, Patrick. *From no child left behind to the every student succeeds act: Federalism and the education legacy of the Obama administration*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 46, n. 3, p. 392-415, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.1093/publius/pjw014>. Acesso em: 14 out. 2022

MCGUINN, Patrick. *The National Schoolmarm: No Child Left Behind and the New Educational Federalism* **Publius: The Journal of Federalism**, Volume 35, Issue 1, Winter 2005, Pages 41–68. Disponível em:

<https://academic.oup.com/publius/article-abstract/35/1/41/1864775?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 2 dez. 2022.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, p. 758-764, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

METTE, Ian M.; AGUILAR, Israel; WIECZOREK, Douglas. *A thirty state analysis of teacher supervision and evaluation systems in the ESSA era*. **Journal of**

**Educational Supervision**, v. 3, n. 2, p. 105, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=3&id=EJ1260900>. Acesso em: 1 nov. 2022.

MEYEN, Edward L.; GREER, Diana L.; POGGIO, John C. *Blending Assessment with Standards-Based Instruction as an Approach to Adding Equity to No Child Left Behind (NCLB)*. In: **Forum on Public Policy Online. Oxford Round Table**, 2008. p. n2. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099434.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

MILHOMEM, Ana Karina de Oliveira. A teoria da escolha pública e a dívida pública federal: uma análise histórica do endividamento brasileiro na nova república. **Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais**, v. 37, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.tce.mg.gov.br/revista/index.php/TCEMG/article/view/377>. Acesso em: 2 jan. 2023.

MINTROP, Heinrich; TRUJILLO, Tina. *Corrective Action in Low-Performing Schools: Lessons for NCLB Implementation from State and District Strategies in First-Generation Accountability Systems*. **CSE Report 657. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST)**, 2005. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846754.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

MIRON, Gary; SHANK, Christopher; ELGEBERI, Najat; DAVIDSON, Caryn; ALVAREZ, Fanny Hernandez de; JURDZY, Brandy; LARSEN, Judith; PHAM, Dung; RUDER, Kelly; URDAPILLETA, Laura; URSCHEL, Jessica. *Profiles of For-Profit and Nonprofit Education Management Organizations: Fifteenth Edition - 2020-2021*. **Commercialism in Education Research Unit**, 2021. Disponível em: <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/publications/RB%20Miron%20EMO%20complete%204.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2023.

MOLNAR, Alex; GARCIA, David R. *The expanding role of privatization in education: Implications for teacher education and development*. **Teacher Education Quarterly**, v. 34, n. 2, p. 11-24, 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795151.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

MONTESQUIEU, Charles Baron de. **O espírito das Leis**. Tradução: Cristina Muracheo. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOURAO, Paulo Reis; CUNHA, Eurico José A. Políticas Pork Barrel: Um estudo sobre o caso português do PIDDAC. *Econômica*, v. 13, n. 1, 2011. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Pol%C3%ADticas+Pork+Barrel%3A+Um+estudo+sobre+o+caso+portugu%C3%AAs+do+PIDDAC&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Pol%C3%ADticas+Pork+Barrel%3A+Um+estudo+sobre+o+caso+portugu%C3%AAs+do+PIDDAC&btnG=) Acesso em 19 de maio de 2023

MURNANE, Richard J. *Improving the education of children living in poverty*. **The future of children**, p. 161-182, 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=13&id=EJ795871>. Acesso em: 24 out. 2022

NASCIMENTO, Maira Ielena Cerqueira. **Progressão da aprendizagem do conhecimento histórico nos currículos prescritos de *Social Studies* dos Estados Unidos da América (1995-2012)**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal De Sergipe, Sergipe, 2015.

NASCIMENTO, Rosenerly Pimentel. **O Sistema Nacional de Educação e a agenda federativa: um estudo sobre a ação do Movimento Todos pela Educação**. 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

NATIONAL ARCHIVES. ***Timeline of Events Leading to the Brown v. Board of Education Decision of 1954***. S/D. Disponível em: <https://www.archives.gov/education/lessons/brown-v-board/timeline.html>. Acesso em: 13 nov. 2022.

NEELY, Stephen R. *No child left behind and administrative costs: A resource dependence study of local school districts*. ***Education Policy Analysis Archives***, v. 23, p. 26-26, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ1062328>. Acesso em: 15 out. 2022.

NELSON, Adam; WEINBAUM, Elliot. *Federal education policy and the states, 1945-2009: A brief synopsis*. **Albany, NY: New York State Archives**, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. ***Revista Brasileira de Educação***, n. 28, p. 5–23, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 1 set. 2023.

OLSON, Lynn. *A Shifting Landscape for State Testing*. ***State Education Standard***, v. 20, n. 3, p. 7, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=5&id=EJ1277452>. Acesso em: 17 out. 2022.

OVERBAUGH, Richard; LU, Ruiling. *The impact of a NCLB-EETT funded professional development program on teacher self-efficacy and resultant implementation*. ***Journal of Research on Technology in Education***, v. 41, n. 1, p. 43-61, 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=11&id=EJ810574>. Acesso em: 13 out. 2022.

PERALTA, Deise Aparecida; DIAS, Ana Lucia Braz; GONÇALVES, Harryson Junio Lessa. Educação Profissional nos EUA: traços históricos, legais e curriculares. ***Educação & Realidade [online]***. 2018, v. 43, n. 3, p. 969-987. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623666866>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PERIE, Marianne. *Performance Assessments: Promises and Pitfalls*. ***State Education Standard***, v. 20, n. 3, p. 35-39, 2020. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=17&id=EJ1277085>. Acesso em: 3 nov. 2022.

PICKERILL, J. Mitchell; BOWLING, Cynthia J. *Polarized parties, politics, and policies: Fragmented federalism in 2013–2014*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 44, n. 3, p. 369-398, 2014. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article-abstract/44/3/369/2760325?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 13 out. 2022.

PINTO, Cristiano Otávio Paixão Araújo. **A reação Norte-Americana aos atentados de 11 de setembro de 2001 e seu impacto no Constitucionalismo Contemporâneo**: um estudo a partir da teoria da diferenciação do Direito. 2004. 427 f. Tese (Doutorado em Direito). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende Uma análise do financiamento da educação no estado da Califórnia, EUA. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2005, v. 35, n. 126, p. 699-722. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300009>. Acesso em: 29 jul. 2022

POSNER, Paul. *The politics of coercive federalism in the Bush era*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 37, n. 3, p. 390-412, 2007. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article/37/3/390/1922375>. Acesso em: 19 out. 2022.

PRADO, Débora Figueiredo Barros do. **Federalismo e Política Internacional**: os conflitos entre a União e os governos estaduais nos Estados Unidos. 2013. 322 f. 2013. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAVITCH, Diane. **Peter Greene: The True Purpose of Vouchers!** in: Diane Ravitch's blog. (2023). Disponível em: <https://dianeravitch.net/2023/04/29/peter-greene-the-true-purpose-of-vouchers/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

RAVITCH, Diane. **Slaying Goliath**: The passionate resistance to privatization and the fight to save America's public schools. Vintage, 2020.

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

REBELL, Michael A.; WOLFF, Jessica R. *Meaningful educational opportunity: A vital and viable mission for NCLB*. **educational HORIZONS**, v. 86, n. 4, p. 203-225, 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ798523.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022

REEB-REASCOS, Kathleen; SERNIUK, Jennifer. *ESSA, Low-Wage Migrants, and the Persistent Neoliberal Education Structure: A Critical Review*. **Texas Education Review**, 2018. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=17&id=EJ1291141>. Acesso em: 1 nov. 2022.

RIVERA RODAS, Elizabeth I. *Separate and Unequal--Title I and Teacher Quality*. **Education policy analysis archives**, v. 27, n. 14, p. n14, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1206382.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2022.

ROSE, Lowell C. *No child left behind: The mathematics of guaranteed failure*. **Educational Horizons**, v. 82, n. 2, p. 121-130, 2004. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=12&id=EJ684642>. Acesso em: 14 out. 2022

ROSE, Shanna; GOELZHAUSER, Greg. *The state of American federalism 2017–2018: Unilateral executive action, regulatory rollback, and state resistance*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 48, n. 3, p. 319-344, 2018. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article-abstract/48/3/319/5003360?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 out. 2022.

SABENS, Franciene S.; ZYROMSKI, Brett. *Aligning School Counselors, Comprehensive School Counseling Programs, and the No Child Left Behind Act of 2001*. **Journal of School Counseling**, v. 7, n. 31, p. n31, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ886145.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

SALTMAN, Kenneth J. *Schooling in disaster capitalism: How the political right is using disaster to privatize public schooling*. **Critical pedagogy in uncertain times: Hope and possibilities**, p. 27-54, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=12&id=EJ795160>. Acesso em: 18 out. 2022.

SANTOS, José Augusto Batista dos. **Os Estados Unidos como nação-modelo no Brasil oitocentista: o caso da instrução pública (1832-1888)**. 2016. 105 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SAULTZ, Andrew; FUSARELLI, Lance D.; MCEACHIN, Andrew. *The Every Student Succeeds Act, the decline of the federal role in education policy, and the curbing of executive authority*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 47, n. 3, p. 426-444, 2017. Disponível em: <https://academic.oup.com/publius/article-abstract/47/3/426/3603290?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 mai. 2023.

SCHWARTZ, Bernard. **O federalismo norte-americano atual: uma visão contemporânea**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1984

SENATE. **Constitution of the United States**. 1789. Disponível em: <https://www.senate.gov/about/origins-foundations/senate-and-constitution/constitution.htm>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SENISE, Irineia Maria Braz Pereira. **Formação de Estados federados**. 2011. Dissertação (Mestrado em Direito). 161 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

**SEPARATE but equal**. Direção: George Stevens Jr. Produtoras: *Republic Films e Liberty Films*. DVD. 1991.

SHAPIRO, Arthur; THOMPSON, Alana S. *Why Band-Aids Don't Work: Analyzing and Evaluating No Child Left Behind (NCLB) in Light of Constructivist Philosophy, Theory, and Practice*. In: **Forum on Public Policy Online. Oxford Round Table**. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801, 2008. p. n2. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099438.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022

SHARP, Laurie A. *ESEA Reauthorization: An Overview of the Every Student Succeeds Act*. **Texas Journal of Literacy Education**, v. 4, n. 1, p. 9-13, 2016. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=6&id=EJ1110854>. Acesso em: 14 out. 2022

SHELLY, Bryan. *Rebels and their causes: State resistance to no child left behind*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 38, n. 3, p. 444-468, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/publius/pjn008>. Acesso em: 10 de out. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Autores Associados, 2023.

SLAVIN, Robert E.; CHEUNG, Alan CK; ZHUANG, Tengting. *How could evidence-based reform advance education?*. **ECNU Review of Education**, v. 4, n. 1, p. 7-24, 2021. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=15&id=EJ1290078>. Acesso em: 15 out. 2022.

SOARES, Cassia Baldini; HOGA, Luiza Akiko Komura; PEDUZZI, Marina; SANGALETI, Carine; YONEKURA, Tatiana; SILVA, Deborah Rachel Audebert Delage. *Integrative review: concepts and methods used in nursing*. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 335-345, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/3ZZqKB9pVhmMtCnsvVW5Zhc/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geog Ens Pesq**, Santa Maria, v. 24, e16, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843/pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, p. 407-420, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 9 out. 2021

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), v. 8, p. 102-106, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 set. 2021.

SUN, Min; PENNER, Emily K.; LOEB, Susanna. *Resource-and approach-driven multidimensional change: Three-year effects of school improvement grants*. **American Educational Research Journal**, v. 54, n. 4, p. 607-643, 2017. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=5&id=ED586405>. Acesso em: 15 out. 2022.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. Consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em:

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/88624295/2020\\_Tarlar\\_Moeller\\_Consenso\\_por\\_Filantropia-libre.pdf?1657895877=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO\\_CONSENSO\\_POR\\_FILANTROPIA\\_Como\\_uma\\_fund.pdf&Expires=1694310150&Signature=DkNSAG81VQtXzBa574c-KSmAYKzL9OpNtfwJAgsUiLem0nqo8-XMDk~NTjeJgSm2a7QXG6j2X7azOSOtGlgdovzO9DMg-3MwNNtRF9rgmpLjtY7bScYqQ4g46vWN~OlqwtBe4sk8AIH7XdPf8ljKkWtlivV6NR4o56Z9DqoSEIaA8jW4o7X-6ADqx5lhgt4XmOR9B7WPUcnPuKHYJnYsdohEHW-FhedwwwDO8GRG4g8asp2cbR4FZ9LSRh3iYef~X1RCtHan228-ibpml~8QDfSUJZXLAVyWtfErnGCxuaxmVq5buYNCfbsitFIQgPh-ntE3--GRz~OJgs9~8seAsA\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/88624295/2020_Tarlar_Moeller_Consenso_por_Filantropia-libre.pdf?1657895877=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_CONSENSO_POR_FILANTROPIA_Como_uma_fund.pdf&Expires=1694310150&Signature=DkNSAG81VQtXzBa574c-KSmAYKzL9OpNtfwJAgsUiLem0nqo8-XMDk~NTjeJgSm2a7QXG6j2X7azOSOtGlgdovzO9DMg-3MwNNtRF9rgmpLjtY7bScYqQ4g46vWN~OlqwtBe4sk8AIH7XdPf8ljKkWtlivV6NR4o56Z9DqoSEIaA8jW4o7X-6ADqx5lhgt4XmOR9B7WPUcnPuKHYJnYsdohEHW-FhedwwwDO8GRG4g8asp2cbR4FZ9LSRh3iYef~X1RCtHan228-ibpml~8QDfSUJZXLAVyWtfErnGCxuaxmVq5buYNCfbsitFIQgPh-ntE3--GRz~OJgs9~8seAsA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em 1 set. 2023.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **Da Democracia na América**. Tradução de Pablo Costa e Hugo Medeiros. Campinas: Vide editorial, 2019

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulos: Atlas, 1987

TRUMP, Donald J. **Presidential Executive Order on Enforcing Statutory Prohibitions on Federal Control of Education**, Executive Order 13791. April 26 2017. Disponível em:

[https://uscode.house.gov/view.xhtml?req=\(title:20%20section:1232a%20edition:prelim\)](https://uscode.house.gov/view.xhtml?req=(title:20%20section:1232a%20edition:prelim)). Acesso em: 14 mai. 2023.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **An Overview of the U.S. Department of Education**. 2010. Disponível em:

<https://www2.ed.gov/about/overview/focus/what.html#whatis>. Acesso em Acesso em 2 de agosto de 2022.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **The Federal Role in Education**. S/D.

Disponível em: <https://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>. Acesso em: 2 ago. 2022.

URBAN, Wayne Joseph. *National education association of the United States of America*. **História da Educação**. 2016, v. 20, n. 48. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Fxfjzbnhpbj68dpwmWKcMbL/?lang=en>. Acesso em: 29 jul. 2022.

VEENIS, Jon C. *Paradoxical Choices: The Realities and Limitations of Privatized Education for Latino Students*. **Texas Education Review**, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=6&id=EJ1291143>. Acesso em: 9 out. 2022.

VEGEL, Anton et al. Framing Democratic Proceduralism in Education Reform: No Child Left Behind and Common Core State Standards. **Education Reform Journal**, v. 4, n. 2, p. 26-34, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=15&id=EJ1242190>. Acesso em: 13 out. 2022.

VERSTEGEN, Deborah A. *Policy Perspectives on State Elementary and Secondary Public Education Finance Systems in the United States*. **Educational Considerations**, v. 43, n. 2, p. 25-32, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106271.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

VOLANTE, Louis. *Teaching to the Test: What Every Educator and Policy-Maker Should Know*. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848235.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

VOUGHT, Sabra W. *The library of the federal office of education*, (1934). **Peabody Journal of Education**, 12:1, 21-25, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01619563409535227?needAccess=true>. Acesso em: 10 nov. 2022.

WAKEFIELD, Dara V. Perfect Storm Hits Georgia Schools: *Teachers Overwhelmed*. **AILACTE Journal**, v. 14, n. 1, p. 69-101, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ1198462>. Acesso em: 14 out. 2022.

WANG, Yinying. *Understanding congressional coalitions: A discourse network analysis of congressional hearings for the Every Student Succeeds Act*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 119-119, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ1265325>. Acesso em: 1 nov. 2022.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva [online]**. 2000, v. 14, n. 2, p. 37-43. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/Z4JFrsQDBfg68x3BtZRnq6n/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2022.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, p. 769-792, 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?format=pdf&lang=pt>  
. Acesso em 09 outubro de 2021

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. *The integrative review: updated methodology*. **Journal of advanced nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>.  
Acesso em: 24 ago. 2022.

WONG, Kenneth K. *Education policy Trump style: The administrative presidency and deference to states in ESSA implementation*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 50, n. 3, p. 423-445, 2020. Disponível em:

<https://academic.oup.com/publius/article/50/3/423/5864200>. Acesso em: 19 out. 2022.

WONG, Kenneth K. *Federal ESEA waivers as reform leverage: Politics and variation in state implementation*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 45, n. 3, p. 405-426, 2015. Disponível em:

<https://academic.oup.com/publius/article-abstract/36/4/523/1899446?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 15 out. 2022.

WONG, Kenneth K. Political context of education finance in the United States. **Educational Studies in Japan**, v. 3, p. 41-52, 2008. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=11&id=EJ842866>. Acesso em: 15 out. 2022.

WONG, Kenneth K. *Public Education as a shared state-federal function in the United States: institutional changes and policy challenges*. In: WONG, Kenneth K.; KNÜPLING, Felix; KÖLLING, Mario. **Federalism and education: Ongoing challenges and policy strategies in ten countries**. IAP, 2018.

WONG, Kenneth; SUNDERMAN, Gail. *Education Accountability as a Presidential Priority: No Child Left Behind and the Bush Presidency*. **Publius: The Journal of Federalism**, Volume 37, Issue 3, Summer 2007, Pages 333–350. Disponível em:

<https://academic.oup.com/publius/article-abstract/37/3/333/1920975?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 2 dez. 2022.

WRONOWSKI, Meredith L.; URICK, Angela. *Examining the relationship of teacher perception of accountability and assessment policies on teacher turnover during NCLB*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 86, p. n86, 2019. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=4&id=EJ1223675>. Acesso em: 24 out. 2022.

YOUNG, Victoria M. *Assessing the Cornerstone of US Education Reform*. **Educational Foundations**, v. 31, p. 74-99, 2018. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=federal&pr=on&ft=on&ff1=eduElementary+Secondary+Education&ff2=pubJournal+Articles&pg=4&id=EJ1212039>. Acesso em: 19 out. 2022.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DA PUBLIUS QUE COMPÕEM A RI

<b>PUBLIUS The Journal of Federalism</b>				
FILTROS: EDUCATION - Format: Journal Article - Section: Articles - Published: January 2001 to December 2022 RETORNO TOTAL DE ARTIGOS – 437				
<span style="color: green;">■</span> NCLB <span style="color: blue;">■</span> Local/state Autonomy <span style="color: cyan;">■</span> Common core <span style="color: purple;">■</span> ESSA <span style="color: yellow;">■</span> Waivers and grants <span style="color: red;">■</span> school choice <span style="color: orange;">■</span> Accountability				
	TÍTULO	AUTOR(ES)	DATA DE PUBLICAÇÃO	FONTE / ACESSO
1	<b>Education</b> Accountability as a Presidential Priority: No Child Left Behind and the Bush Presidency	Kenneth Wong, Gail Sunderman	<b>Published:</b> 16 May 2007	Publius: The Journal of Federalism, Volume 37, Issue 3, Summer 2007, Pages 333–350, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjm011">https://doi.org/10.1093/publius/pjm011</a>
2	The National Schoolmarm: No Child Left Behind and the New Educational Federalism	Patrick McGuinn	<b>Published:</b> 01 January 2005	Publius: The Journal of Federalism, Volume 35, Issue 1, Winter 2005, Pages 41–68, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pji001">https://doi.org/10.1093/publius/pji001</a>
3	Rebels and Their Causes: State Resistance to No Child Left Behind	Bryan Shelly	<b>Published:</b> 07 May 2008	Publius: The Journal of Federalism, Volume 38, Issue 3, Summer 2008, Pages 444–468, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjn008">https://doi.org/10.1093/publius/pjn008</a>
1	Decentralization and Policy Experimentation in <b>Education</b> : the Consequences of Enhancing Local Autonomy in California	Brian E Adams	<b>Published:</b> 21 March 2019	Publius: The Journal of Federalism, Volume 50, Issue 1, Winter 2020, Pages 30–54, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjz006">https://doi.org/10.1093/publius/pjz006</a>
2	The State of American Federalism, 2004: Is Federalism Still a Core Value?	Dale Krane, Heidi Koenig	<b>Published:</b> 01 January 2005	Publius: The Journal of Federalism, Volume 35, Issue 1, Winter 2005, Pages 1–40, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pji020">https://doi.org/10.1093/publius/pji020</a>
3	The State of American Federalism 2011–2012: A Fend for Yourself and Activist Form of Bottom-Up Federalism	Shama Gamkhar, J. Mitchell Pickerill	<b>Published:</b> 03 July 2012	Publius: The Journal of Federalism, Volume 42, Issue 3, Summer 2012, Pages 357–386, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjs027">https://doi.org/10.1093/publius/pjs027</a>
4	The State of American Federalism 2018–2019: Litigation, Partisan Polarization, and the Administrative Presidency	Greg Goelzhauser, David M Konisky	<b>Published:</b> 10 July 2019	Publius: The Journal of Federalism, Volume 49, Issue 3, Summer 2019, Pages 379–406, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjz014">https://doi.org/10.1093/publius/pjz014</a>
5	The Politics of Coercive Federalism in the Bush Era	Paul Posner	<b>Published:</b> 23 May 2007	Publius: The Journal of Federalism, Volume 37, Issue 3, Summer 2007, Pages 390–412, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjm014">https://doi.org/10.1093/publius/pjm014</a>

6	<i>The State of American Federalism 2014–15: Pathways to Policy in an Era of Party Polarization</i>	Shanna Rose, Cynthia J. Bowling	<b>Published:</b> 02 June 2015	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 45, Issue 3, Summer 2015, Pages 351–379, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjv028">https://doi.org/10.1093/publius/pjv028</a>
7	<i>The State of American Federalism 2007–2008: Resurgent State Influence in the National Policy Process and Continued State Policy Innovation</i>	John Dinan	<b>Published:</b> 09 May 2008	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 38, Issue 3, Summer 2008, Pages 381–415, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjn014">https://doi.org/10.1093/publius/pjn014</a>
8	<i>Fragmented Federalism: The State of American Federalism 2012–13</i>	Cynthia J. Bowling, J. Mitchell Pickerill	<b>Published:</b> 12 June 2013	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 43, Issue 3, Summer 2013, Pages 315–346, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjt022">https://doi.org/10.1093/publius/pjt022</a>
9	<i>The State of American Federalism 2016–2017: Policy Reversals and Partisan Perspectives on Intergovernmental Relations</i>	Greg Goelzhauser, Shanna Rose	<b>Published:</b> 08 June 2017	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 47, Issue 3, Summer 2017, Pages 285–313, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjx038">https://doi.org/10.1093/publius/pjx038</a>
10	<i>Polarized Parties, Politics, and Policies: Fragmented Federalism in 2013–2014</i>	J. Mitchell Pickerill, Cynthia J. Bowling	<b>Published:</b> 23 May 2014	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 44, Issue 3, Summer 2014, Pages 369–398, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pju026">https://doi.org/10.1093/publius/pju026</a>
11	<i>The President and the States: Patterns of Contestation and Collaboration under Obama</i>	Jessica Bulman-Pozen, Gillian E. Metzger	<b>Published:</b> 21 May 2016	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 46, Issue 3, Summer 2016, Pages 308–336, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjw008">https://doi.org/10.1093/publius/pjw008</a>
12	<i>Dynamic De/Centralization in the United States, 1790–2010</i>	John Kincaid	<b>Published:</b> 04 October 2018	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 49, Issue 1, Winter 2019, Pages 166–193, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjy032">https://doi.org/10.1093/publius/pjy032</a>
13	<i>The State of American Federalism 2017–2018: Unilateral Executive Action, Regulatory Rollback, and State Resistance</i>	Shanna Rose, Greg Goelzhauser	<b>Published:</b> 24 May 2018	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 48, Issue 3, Summer 2018, Pages 319–344, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjy016">https://doi.org/10.1093/publius/pjy016</a>
14	<i>The State of American Federalism, 2005: Federalism Resurfaces in the Political Debate</i>	John Dinan, Dale Krane		<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 36, Issue 3, Summer 2006, Pages 327–374, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjj028">https://doi.org/10.1093/publius/pjj028</a>
15	<i>The State of American Federalism 2019–2020: Polarized and Punitive Intergovernmental Relations</i>	Greg Goelzhauser, David M Konisky	<b>Published:</b> 11 July 2020	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 50, Issue 3, Summer 2020, Pages 311–343, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjaa021">https://doi.org/10.1093/publius/pjaa021</a>

16	<i>The State of American Federalism 2021–2022: Federal Courts, State Legislatures, and the Conservative Turn in the Law</i>	David M Konisky, Paul Nolette	<b>Published:</b> 17 June 2022	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 52, Issue 3, Summer 2022, Pages 353–381, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjac022">https://doi.org/10.1093/publius/pjac022</a>
1	<i>The Evolving Politics of the Common Core: Policy Implementation and Conflict Expansion</i>	Ashley Jochim, Lesley Lavery	<b>Published:</b> 16 April 2015	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 45, Issue 3, Summer 2015, Pages 380–404, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjv015">https://doi.org/10.1093/publius/pjv015</a>
2	<i>Model State Legislation and Intergovernmental Tensions over the Affordable Care Act, Common Core, and the Second Amendment</i>	Timothy Callaghan, Andrew Karch, Mary Kroeger	<b>Published:</b> 10 May 2020	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 50, Issue 3, Summer 2020, Pages 518–539, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjaa012">https://doi.org/10.1093/publius/pjaa012</a>
1	<b>Education</b> Policy Trump Style: <i>The Administrative Presidency and Deference to States in ESSA Implementation</i>	Kenneth K Wong	<b>Published:</b> 28 June 2020	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 50, Issue 3, Summer 2020, Pages 423–445, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjaa016">https://doi.org/10.1093/publius/pjaa016</a>
2	<i>The Every Student Succeeds Act, the Decline of the Federal Role in <b>Education</b> Policy, and the Curbing of Executive Authority</i>	Andrew Saultz, Lance D. Fusarelli, Andrew McEachin	<b>Published:</b> 11 April 2017	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 47, Issue 3, Summer 2017, Pages 426–444, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjx031">https://doi.org/10.1093/publius/pjx031</a>
3	<i>From No Child Left behind to the Every Student Succeeds Act: Federalism and the <b>Education</b> Legacy of the Obama Administration</i>	Patrick McGuinn	<b>Published:</b> 05 June 2016	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 46, Issue 3, Summer 2016, Pages 392–415, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjw014">https://doi.org/10.1093/publius/pjw014</a>
4	<i>Inflection Point? Federalism and the Obama Administration</i>	Timothy J. Conlan, Paul L. Posner	<b>Published:</b> 07 June 2011	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 41, Issue 3, Summer 2011, Pages 421–446, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjr020">https://doi.org/10.1093/publius/pjr020</a>
1	<i>The Bigger They Are: Cross-State Variation in Federal <b>Education</b> and Medicaid Waivers, 1991–2008</i>	Bryan Shelly	<b>Published:</b> 15 May 2013	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 43, Issue 3, Summer 2013, Pages 452–473, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjt011">https://doi.org/10.1093/publius/pjt011</a>
2	<i>Saying No to Abstinence-Only <b>Education</b>: An Analysis of State Decision-Making</i>	Alesha E. Doan, Deborah R. McFarlane	<b>Published:</b> 23 January 2012	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 42, Issue 4, Fall 2012, Pages 613–635, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjr052">https://doi.org/10.1093/publius/pjr052</a>
3	<i>Competitive Grants and Educational Federalism: President Obama’s Race to the Top Program in Theory and Practice</i>	Paul Manna, Laura L. Ryan	<b>Published:</b> 27 June 2011	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 41, Issue 3, Summer 2011, Pages 522–546, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjr021">https://doi.org/10.1093/publius/pjr021</a>

4	<i>Federal ESEA Waivers as Reform Leverage: Politics and Variation in State Implementation</i>	Kenneth K. Wong	<b>Published:</b> 30 April 2015	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 45, Issue 3, Summer 2015, Pages 405–426, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjv020">https://doi.org/10.1093/publius/pjv020</a>
1	<i>Rethinking Federalism for More Effective Governance</i>	Alice M. Rivlin	<b>Published:</b> 12 June 2012	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 42, Issue 3, Summer 2012, Pages 387–400, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjs028">https://doi.org/10.1093/publius/pjs028</a>
2	<i>Laboratories of Bureaucracy: How Bureaucrats Learn across States in Setting Early Childhood <b>Education</b> Standards</i>	Kelly B Smith	<b>Published:</b> 23 April 2022	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 52, Issue 4, Fall 2022, Pages 553–578, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjac010">https://doi.org/10.1093/publius/pjac010</a>
3	<i>Learning without Widespread Policy Adoption: Early Childhood <b>Education</b> in the American States</i>	Kelly B Smith	<b>Published:</b> 28 March 2019	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 50, Issue 1, Winter 2020, Pages 3–29, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjz008">https://doi.org/10.1093/publius/pjz008</a>
4	<i>Intergovernmental Grants: A Formal Model of Interrelated National and Subnational Political Decisions</i>	Craig Volden	<b>Published:</b> 02 March 2007	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 37, Issue 2, Spring 2007, Pages 209–243, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjl022">https://doi.org/10.1093/publius/pjl022</a>
5	<i>Environmental Policy and the Bush Era: The Collision Between the Administrative Presidency and State Experimentation</i>	Barry Rabe	<b>Published:</b> 25 May 2007	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 37, Issue 3, Summer 2007, Pages 413–431, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjm007">https://doi.org/10.1093/publius/pjm007</a>
6	<i>Money and Mandates: The Politics of Intergovernmental Conflict</i>	William T. Gormley, Jr.	<b>Published:</b> 17 May 2006	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 36, Issue 4, Fall 2006, Pages 523–540, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjl001">https://doi.org/10.1093/publius/pjl001</a>
7	<i>Justice Anthony Kennedy's Federalism and the Limits of State Sovereignty</i>	Frank J Colucci	<b>Published:</b> 10 May 2019	<i>Publius: The Journal of Federalism</i> , Volume 49, Issue 3, Summer 2019, Pages 490–514, <a href="https://doi.org/10.1093/publius/pjz012">https://doi.org/10.1093/publius/pjz012</a>

## APÊNDICE B - QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DA ERIC QUE COMPÕEM A RI

ERIC – Education Resources Information Center				
FILTROS: <i>Descritor: FEDERAL / Publication Type: Journal Articles / Peer reviewed / Education Level: Elementary and Secondary Education / Published: January 2001 to December 2022</i> Nº de Publicações total: 508				
<span style="color: blue;">■</span> Common core <span style="color: lightblue;">■</span> Local/state Autonomy <span style="color: purple;">■</span> ESSA <span style="color: green;">■</span> NCLB <span style="color: orange;">■</span> Accountability <span style="color: yellow;">■</span> waivers and grants <span style="color: red;">■</span> School choice / charter				
	TÍTULO	AUTOR(ES)	DATA DE PUBLICAÇÃO	ACESSO
1	<i>Smart Money? Philanthropic and Federal Funding for the Common Core</i>	Kornhaber, Mindy L.; Barkauskas, Nikolaus J.; Griffith, Kelly M.	Sep 2016	<i>Education Policy Analysis Archives, v24 n93 Sep 2016</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;id=EJ1116786">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;id=EJ1116786</a>
2	<i>Teachers Left behind by Common Core and No Child Left Behind</i>	Levitt, Roberta	2017	<i>Forum on Public Policy Online, v2017 n2 2017</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=15&amp;id=EJ1173568">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=15&amp;id=EJ1173568</a>
3	<i>Framing Democratic Proceduralism in Education Reform: No Child Left behind and Common Core State Standards</i>	Vegel, Anton	2019	<i>Education Reform Journal, v4 n2 p26-34 2019</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=15&amp;id=EJ1242190">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=15&amp;id=EJ1242190</a>
4	<i>The 50 Year History of the Common Core</i>	Geer, Wil	Fall-Win 2018	<i>Educational Foundations, v31 n3-4 p100-117 Fall-Win 2018</i> <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212104.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212104.pdf</a>
5	<i>Assessing the Cornerstone of U.S. Education Reform</i>	Young, Victoria M.	Fall-Win 2018	<i>Educational Foundations, v31 n3-4 p74-99 Fall-Win 2018</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=4&amp;id=EJ1212039">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=4&amp;id=EJ1212039</a>
6	<i>It's Not Education by Zip Code Anymore--But What is It? Conceptions of Equity under the Common Core</i>	Kornhaber, Mindy L.; Griffith, Kelly; Tyler, Alison	Jan 2014	<i>Education Policy Analysis Archives, v22 n4 Jan 2014</i> <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018842.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018842.pdf</a>
1	<i>Perfect Storm Hits Georgia Schools: Teachers Overwhelmed</i>	Wakefield, Dara V.	Fall 2017	<i>AILACTE Journal, v14 n1 p69-101 Fall 2017</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;id=EJ1198462">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;id=EJ1198462</a>

1	<i>Understanding Congressional Coalitions: A Discourse Network Analysis of Congressional Hearings for the Every Student Succeeds Act</i>	Wang, Yinying	Aug 2020	Education Policy Analysis Archives, v28 n119 spec iss Aug 2020 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;id=EJ1265325">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;id=EJ1265325</a>
2	<i>Putting Teacher Evaluation Systems on the Map: An Overview of State's Teacher Evaluation Systems Post-Every Student Succeeds Act</i>	Close, Kevin; Amrein-Beardsley, Audrey; Collins, Clarin	Apr 2020	Education Policy Analysis Archives, v28 n58 spec iss Apr 2020 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=2&amp;id=EJ1250211">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=2&amp;id=EJ1250211</a>
3	<i>A Thirty State Analysis of Teacher Supervision and Evaluation Systems in the ESSA Era</i>	Mette, Ian; Aguilar, Israel; Wieczorek, Douglas	2020	Journal of Educational Supervision, v3 n2 Article 7 p105-135 2020 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=3&amp;id=EJ1260900">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=3&amp;id=EJ1260900</a>
4	<i>What Are They Talking about When They Talk about Equity? A Content Analysis of Equity Principles and Provisions in State Every Student Succeeds Act Plans</i>	Chu, Yiting	Dec 2019	Education Policy Analysis Archives, v27 n158 Dec 2019 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=5&amp;id=EJ1238939">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=5&amp;id=EJ1238939</a>
5	<i>Rural Educator Policy Brief: Rural Education and the Every Student Succeeds Act</i>	Brenner, Devon	Sum 2016	Rural Educator, v37 n2 p23-27 Sum 2016 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=5&amp;id=EJ1225319">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=5&amp;id=EJ1225319</a>
6	<i>ESEA Reauthorization: An Overview of the Every Student Succeeds Act</i>	Sharp, Laurie A.	Sum 2016	Texas Journal of Literacy Education, v4 n1 p9-13 Sum 2016 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=6&amp;id=EJ1110854">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=6&amp;id=EJ1110854</a>
7	<i>ESSA, Low-Wage Migrants, and the Persistent Neoliberal Education Structure: A Critical Review</i>	Reeb-Reascos, Kathleen K.; Serniuk, Jennifer	Fall 2018	Texas Education Review, spec iss p2-12 Fall 2018 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=17&amp;id=EJ1291141">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=17&amp;id=EJ1291141</a>
8	<i>An Analysis of College and Career Readiness Emphasis in ESSA State Accountability Plans</i>	Hackmann, Donald G.; Malin, Joel R.; Bragg, Debra D.	Dec 2019	Education Policy Analysis Archives, v27 n160 Dec 2019 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=17&amp;id=EJ1238914">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=17&amp;id=EJ1238914</a>

9	<i>Fifty Years Later: A Chance to Get ESEA Back on Track</i>	Bishop, Joseph P.; Jackson, John H.	Mar 2015	Education Policy Analysis Archives, v23 n24 Mar 2015 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070363.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070363.pdf</a>
10	<i>The Obama Education Files: Is There Hope to Stop the Neoliberal Agenda in Education?</i>	Carr, Paul R.; Porfilio, Brad J.	2011	Journal of Inquiry and Action in Education, v4 n1 p1-30 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134633.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134633.pdf</a>
1	<i>No Child Left Behind and Administrative Costs: A Resource Dependence Study of Local School Districts</i>	Neely, Stephen R.	Mar 2015	Education Policy Analysis Archives, v23 n26 Mar 2015 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;id=EJ1062328">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;id=EJ1062328</a>
2	<i>Leaving Us behind: A Political Economic Interpretation of NCLB and the Miseducation of African American Males</i>	Donnor, Jamel K.; Shockley, Kmt G.	Sum-Fall 2010	Educational Foundations, v24 n3-4 p43-54 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=8&amp;id=EJ902672">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=8&amp;id=EJ902672</a>
3	<i>The No Child Left Behind Act and the Legacy of Federal Aid to Education</i>	Anderson, Lee W.	Apr 2005	Education Policy Analysis Archives, v13 n24 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=9&amp;id=EJ846553">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=9&amp;id=EJ846553</a>
4	<i>No Child Left behind: Giving Voice to Teachers of Young Children</i>	Dever, Martha T.; Carlston, Gary	Spr 2009	Journal of Educational Research & Policy Studies, v9 n1 p61-79 Spr 2009 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=10&amp;id=EJ896279">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=10&amp;id=EJ896279</a>
5	<i>The Implications of NCLB and a Nation at Risk for K-12 Schools and Higher Education</i>	Jones, Leslie	Jan-Mar 2009	International Journal of Educational Leadership Preparation, v4 n1 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=11&amp;id=EJ1068512">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=11&amp;id=EJ1068512</a>
6	<i>The Impact of a NCLB-EETT Funded Professional Development Program on Teacher Self-Efficacy and Resultant Implementation</i>	Overbaugh, Richard; Lu, Ruiling	Fall 2008	Journal of Research on Technology in Education, v41 n1 p43-61 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=11&amp;id=EJ810574">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=11&amp;id=EJ810574</a>
7	<i>A Report Card for No Child Left Behind</i>	Gray, David L.	Spr 2006	Alabama Counseling Association Journal, v32 n1 p9-14 Spr 2006 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=11&amp;id=EJ902486">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=11&amp;id=EJ902486</a>

8	<i>"Not the Bus, but Us": George W. Bush and School Desegregation</i>	McAndrews, Larry	Win-Spr 2009	<i>Educational Foundations</i> , v23 n1-2 p67-82 Win-Spr 2009 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=12&amp;id=EJ869701">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=12&amp;id=EJ869701</a>
9	<i>No Child Left Behind: The Mathematics of Guaranteed Failure. NCLB: Failed Schools--Or Failed Law?</i>	Rose, Lowell C.	Win 2004	<i>Educational Horizons</i> , v82 n2 p121-130 Win 2004 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=12&amp;id=EJ684642">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=12&amp;id=EJ684642</a>
10	<i>Improving the Education of Children Living in Poverty</i>	Murnane, Richard J.	Fall 2007	<i>Future of Children</i> , v17 n2 p161-182 Fall 2007 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=13&amp;id=EJ795871">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=13&amp;id=EJ795871</a>
11	<i>No Child Left Behind? To Whom Are We Accountable?</i>	Botzakis, Stergios	Fall 2004	<i>Teacher Education Quarterly</i> , v31 n4 p7-13 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=14&amp;id=EJ795278">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=14&amp;id=EJ795278</a>
12	<i>Has No Child Left Behind Changed the Face of Leadership in Public Schools?</i>	Gosnell-Lamb, Judy; O'Reilly, Frances L.; Matt, John J.	Oct 2013	<i>Journal of Education and Training Studies</i> , v1 n2 p211-216 Oct 2013 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054893.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054893.pdf</a>
13	<i>Aligning School Counselors, Comprehensive School Counseling Programs, and the No Child Left Behind Act of 2001</i>	Sabens, Franciene S.; Zyromski, Brett	2009	<i>Journal of School Counseling</i> , v7 n31 2009 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ886145.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ886145.pdf</a>
14	<i>Why Band-Aids Don't Work: Analyzing and Evaluating No Child Left Behind (NCLB) in Light of Constructivist Philosophy, Theory, and Practice</i>	Shapiro, Arthur; Thompson, Alana S.	Sum 2008	<i>Forum on Public Policy Online</i> , v2008 n2 Sum 2008 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099438.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099438.pdf</a>
15	<i>Meaningful Educational Opportunity: A Vital and Viable Mission for NCLB</i>	Rebell, Michael A.; Wolff, Jessica R.	Sum 2008	<i>Educational Horizons</i> , v86 n4 p203-225 Sum 2008 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ798523.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ798523.pdf</a>
16	<i>Conflicting Demands of No Child Left Behind and State Systems: Mixed Messages about School Performance</i>	Linn, Robert L.	Jun 2005	<i>Education Policy Analysis Archives</i> , v13 n33 Jun 2005 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846738.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846738.pdf</a>
17	<i>School Safety under NCLB's Unsafe School Choice Option</i>	Gastic, Billie; Gasiewski, Josephine Ann	Spr 2008	<i>Penn GSE Perspectives on Urban Education</i> , v5 n2 Spr 2008 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835616.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835616.pdf</a>

18	<i>The Unintended, Pernicious Consequences of "Staying the Course" on the United States' No Child Left Behind Policy</i>	Amrein-Beardsley, Audrey	2009	<i>International Journal of Education Policy and Leadership</i> , v4 n6 p1-13 2009 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898887.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898887.pdf</a>
19	<i>Closing the Gaps of No Child Left Behind: The Assessment Debate for Essential Schools</i>	Hirsch, Lisa	Win 2007	<i>Horace</i> , v23 n1 Win 2007 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851735.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851735.pdf</a>
20	<i>Reformers or Roadblocks: Educational Interest Groups and State Policy Formation</i>	Emerson, Joseph; Lemasters, Linda; Howerton, Everett	Jan-Jun 2008	<i>International Journal of Educational Leadership Preparation</i> , v3 n1 Jan-Jun 2008 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067111.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067111.pdf</a>
21	<i>Adequate Yearly Progress in Small Rural Schools and Rural Low-Income Schools</i>	Farmer, Thomas W.; Leung, Man-Chi; Banks, Jonathan; Schaefer, Victoria; Andrews, Bruce; Murray, Robert Allen	Sum 2006	<i>Rural Educator</i> , v27 n3 p1-7 Sum 2006 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ783867.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ783867.pdf</a>
22	<i>How Feasible Is Adequate Yearly Progress (AYP)? Simulations of School AYP "Uniform Averaging" and "Safe Harbor" under the No Child Left Behind Act</i>	Lee, Jaekyung	Apr 2004	<i>Education Policy Analysis Archives</i> , v12 n14 Apr 2004 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852299.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852299.pdf</a>
23	<i>Corrective Action in Low Performing Schools: Lessons for NCLB Implementation from First-Generation Accountability Systems</i>	Mintrop, Heinrich; Trujillo, Tina	Dec 2005	<i>Education Policy Analysis Archives</i> , v13 n48 p1-30 Dec 2005 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846754.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846754.pdf</a>
24	<i>Understanding the Dynamics of No Child Left Behind: Teacher Efficacy and Support for Beginning Teachers</i>	Kinsey, Gary	Fall 2006	<i>Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development</i> , v18 p147-162 Fall 2006 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795138.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795138.pdf</a>
25	<i>No Child Left Behind: The Emperor Has No Clothes</i>	Johnson, Andrew	Sep 2004	<i>International Journal of Whole Schooling</i> , v1 n1 p8-12 Sep 2004 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854545.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854545.pdf</a>
26	<i>Educational Equity in America: Is Education the Great Equalizer?</i>	Grove, Roslin; Montgomery, Paula S.	Spr 2003	<i>Professional Educator</i> , v25 n2 p23-29 Spr 2003 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842412.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842412.pdf</a>
1	<i>States Experiment with Assessment through Innovative Pilots</i>	Hedger, Joseph	Sep 2020	<i>State Education Standard</i> , v20 n3 p40-42 Sep 2020 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=2&amp;id=EJ1277129">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=2&amp;id=EJ1277129</a>
2	<i>School Performance, Accountability, and Waiver Reforms: Evidence from Louisiana</i>	Dee, Thomas S.; Dizon-Ross, Elise	Sep 2019	<i>Educational Evaluation and Policy Analysis</i> , v41 n3 p316-349

				<a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=3&amp;id=EJ1223473">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=3&amp;id=EJ1223473</a>
3	<i>Performance Assessments: A Review of Definitions, Quality Characteristics, and Outcomes Associated with Their Use in K-12 Schools</i>	Bland, Lynne M.; Gareis, Christopher R.	<i>Spr 2018</i>	<i>Teacher Educators' Journal</i> , v11 p52-69 <i>Spr 2018</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=4&amp;id=EJ1174728">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=4&amp;id=EJ1174728</a>
4	<i>Examining the Relationship of Teacher Perception of Accountability and Assessment Policies on Teacher Turnover during NCLB</i>	Wronowski, Meredith L.; Urick, Angela	<i>Jul 2019</i>	<i>Education Policy Analysis Archives</i> , v27 n86 <i>Jul 2019</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=4&amp;id=EJ1223675">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=4&amp;id=EJ1223675</a>
5	<i>A Shifting Landscape for State Testing</i>	Olson, Lynn	<i>Sep 2020</i>	<i>State Education Standard</i> , v20 n3 p7-11, 42 <i>Sep 2020</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=5&amp;id=EJ1277452">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=5&amp;id=EJ1277452</a>
6	<i>Accountability and Abdication: School Reform and Urban School Districts in the Era of Accountability</i>	Jennings, Michael E.; Noblit, George W.; Brayboy, Bryan; Cozart, Sheryl	<i>Sum-Fall 2007</i>	<i>Educational Foundations</i> , v21 n3-4 p27-38 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=13&amp;id=EJ831199">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=13&amp;id=EJ831199</a>
7	<i>How Could Evidence-Based Reform Advance Education?</i>	Slavin, Robert E.; Cheung, Alan C. K.; Zhuang, Tengting	<i>Mar 2021</i>	<i>ECNU Review of Education</i> , v4 n1 p7-24 <i>Mar 2021</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=15&amp;id=EJ1290078">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=15&amp;id=EJ1290078</a>
8	<i>Performance Assessments: Promises and Pitfalls</i>	Perie, Marianne	<i>Sep 2020</i>	<i>State Education Standard</i> , v20 n3 p35-39 <i>Sep 2020</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=17&amp;id=EJ1277085">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=17&amp;id=EJ1277085</a>
9	<i>What Counts as Evidence in Rural Schools? Evidence-Based Practice and Practice-Based Evidence for Diverse Settings</i>	Eppley, Karen; Azano, Amy Price; Brenner, Devon; Shannon, Patrick	<i>Sum 2018</i>	<i>Rural Educator</i> , v39 n2 p36-40 <i>Sum 2018</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=18&amp;id=EJ1225232">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=18&amp;id=EJ1225232</a>
10	<i>The Multidimensionality of School Performance: Using Multiple Measures for School Accountability and Improvement</i>	Sun, Min; Kennedy, Alec I.; Anderson, Eric M.	<i>Jun 2020</i>	<i>Education Policy Analysis Archives</i> , v28 n89 <i>Jun 2020</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=19&amp;id=EJ1261526">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=19&amp;id=EJ1261526</a>

11	<i>The Impact of U.S. Pre-Service Teachers' High-Stakes, Accountability Era Schooling Experiences on Their Future Teaching Practices</i>	Cho, Jeasik; James, Joanie; Swarts, Gabriel P.	2020	<i>Journal of Teacher Education and Educators</i> , v9 n2 p143-167 2020
12	<i>The Demise of Creativity in Tomorrow's Teachers</i>	Bloom, Elizabeth; VanSlyke-Briggs, Kjersti	2019	<i>Journal of Inquiry and Action in Education</i> , v10 n2 p90-111 2019 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1241564.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1241564.pdf</a>
13	<i>A New Era for Educational Assessment</i>	Conley, David	Feb 2015	<i>Education Policy Analysis Archives</i> , v23 n8 Feb 2015 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051685.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051685.pdf</a>
14	<i>Redesigning Systems of School Accountability: A Multiple Measures Approach to Accountability and Support</i>	Bae, Soung	Jan 2018	<i>Education Policy Analysis Archives</i> , v26 n8 Jan 2018 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169485.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169485.pdf</a>
15	<i>Hiding behind High-Stakes Testing: Meritocracy, Objectivity and Inequality in U.S. Education</i>	Au, Wayne	2013	<i>International Education Journal: Comparative Perspectives</i> , v12 n2 p7-20 2013 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017702.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017702.pdf</a>
16	<i>"Teaching to the Test" in the NCLB Era: How Test Predictability Affects Our Understanding of Student Performance</i>	JENNINGS, Jennifer L.; BEARAK, Jonathan Marc.	2014	<i>Educational Researcher</i> , v. 43, n. 8, p. 381-389, 2014 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044311.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044311.pdf</a>
17	<i>Blending Assessment with Standards-Based Instruction as an Approach to Adding Equity to No Child Left Behind (NCLB)</i>	Meyen, Edward L.; Greer, Diana L.; Poggio, John C.	Sum 2008	<i>Forum on Public Policy Online</i> , v2008 n2 Sum 2008 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099434.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099434.pdf</a>
18	<i>Teaching to the Test: What Every Educator and Policy-Maker Should Know</i>	Volante, Louis	Sep 2004	<i>Canadian Journal of Educational Administration and Policy</i> , n35 Sep 2004 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848235.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848235.pdf</a>
1	<i>Resource- and Approach-Driven Multidimensional Change: Three-Year Effects of School Improvement Grants</i>	Sun, Min; Penner, Emily K.; Loeb, Susanna	Aug 2017	<i>Grantee Submission, American Educational Research Journal</i> v54 n4 p607-643 Aug 2017 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=5&amp;id=ED586405">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=5&amp;id=ED586405</a>
2	<i>Political Context of Education Finance in the United States</i>	Wong, Kenneth K.	Dec 2008	<i>Educational Studies in Japan: International Yearbook</i> , n3 p41-52 Dec 2008 <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=11&amp;id=EJ842866">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=11&amp;id=EJ842866</a>
3	<i>Separate and Unequal -- Title I and Teacher Quality</i>	Rivera Rodas, Elizabeth I.	Feb 2019	<i>Education Policy Analysis Archives</i> , v27 n14 Feb 2019 <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1206382.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1206382.pdf</a>

1	<i>Paradoxical Choices: The Realities and Limitations of Privatized Education for Latino Students</i>	Veenis, Jon C.	Fall 2018	<i>Texas Education Review, spec iss p13-30 Fall 2018</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=6&amp;id=EJ1291143">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=6&amp;id=EJ1291143</a>
2	<i>"Every Day I Spin These Plates": A Case Study of Teachers Amidst the Charter Phenomenon</i>	Margolis, Jason	Win-Spr 2005	<i>Educational Foundations, v19 n1-2 p87-109 Win-Spr 2005</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=11&amp;id=EJ739899">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=11&amp;id=EJ739899</a>
3	<i>Schooling in Disaster Capitalism: How the Political Right Is Using Disaster to Privatize Public Schooling</i>	Saltman, Kenneth J.	Spr 2007	<i>Teacher Education Quarterly, v34 n2 p131-156 Spr 2007</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=12&amp;id=EJ795160">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=12&amp;id=EJ795160</a>
4	<i>Education Populism? A Corpus-Driven Analysis of Betsy Devos's Education Policy Discourse</i>	Cohen, Michael Ian	Feb 2021	<i>Education Policy Analysis Archives, v29 n16 Feb 2021</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=14&amp;id=EJ1288201">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=14&amp;id=EJ1288201</a>
5	<i>The Expanding Role of Privatization in Education: Implications for Teacher Education and Development</i>	Molnar, Alex; Garcia, David R.	Spr 2007	<i>Teacher Education Quarterly, v34 n2 p11-24 Spr 2007</i> <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795151.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795151.pdf</a>
1	<i>Great Expectations? Critical Discourse Analysis of Title I School-Family Compacts</i>	Evans, Michael P.; Radina, Rachel	2014	<i>School Community Journal, v24 n2 p107-126 2014</i> <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048622.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048622.pdf</a>
2	<i>The Politics of Education: A Commentary and Action Agenda</i>	Cox, Betty; Cox, Becky	Jul-Sep 2009	<i>International Journal of Educational Leadership Preparation, v4 n3 Jul-Sep 2009</i> <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071009.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071009.pdf</a>
3	<i>New Possibilities for a New Era: Research-Based Education for Equality and Excellence</i>	Gunzelmann, Betsy A.	Fall 2009	<i>Educational Horizons, v88 n1 p21-27 Fall 2009</i> <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868335.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868335.pdf</a>
4	<i>Does Horace Mann Still Matter?</i>	Baines, Lawrence	Sum 2006	<i>Educational Horizons, v84 n4 p268-275 Sum 2006</i> <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750638.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750638.pdf</a>
5	<i>Growing up with No Child Left Behind: An Initial Assessment of the Understanding of College Students' Knowledge of Accountability Testing</i>	Zilberberg, Anna; Anderson, Robin D.; Swerdzewski, Peter J.; Finney, Sara J.; Marsh, Kimberly R.	Sum 2012	<i>Research &amp; Practice in Assessment, v7 p12-25 Sum 2012</i> <a href="https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=5&amp;id=EJ1062686">https://eric.ed.gov/?q=federal&amp;pr=on&amp;ft=on&amp;ff1=edu+Elementary+Secondary+Education&amp;ff2=pubJournal+Articles&amp;pg=5&amp;id=EJ1062686</a>

**ANEXOS**

# ANEXO A - FAIXA ETÁRIA DE OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DOS EUA

## State Education Practices (SEP)

Compiles and disseminates data on state education practice activities

**Table 5.1. Compulsory school attendance laws, minimum and maximum age limits for required free education, by state: 2017**

[Click for the newest version of this table.](#)

State	Age of required school attendance	Minimum age limit to which free education must be offered	Maximum age limit to which free education must be offered
Alabama	6 to 17	5 <sup>1</sup>	17 <sup>2</sup>
Alaska	7 to 16 <sup>3</sup>	5	20
Arizona	6 to 16 <sup>4</sup>	6	21
Arkansas	5 to 18	5	21
California <sup>5</sup>	6 to 18	5	21
Colorado	6 to 17	5	21
Connecticut	5 to 18 <sup>6</sup>	5	21
Delaware	5 to 16	5	21
District of Columbia	5 to 18	5 <sup>7</sup>	† <sup>8</sup>
Florida	6 to 16	4	—
Georgia	6 to 16	5	19
Hawaii	5 to 18	5	20
Idaho	7 to 16	5	21
Illinois	6 to 17	4	21 <sup>9</sup>
Indiana	7 to 18	5	22
Iowa	6 to 16 <sup>10</sup>	5	21
Kansas	7 to 18	5	† <sup>11</sup>
Kentucky	6 to 18	5	21
Louisiana	7 to 18	5 <sup>12</sup>	20 <sup>13</sup>
Maine	7 to 17	5 <sup>14</sup>	20
Maryland	5 to 18	5	21
Massachusetts	6 to 16	3 <sup>15</sup>	22
Michigan	6 to 18	5	20
Minnesota	7 to 17	5	21
Mississippi	6 to 17	5	21
Missouri	7 to 17 <sup>16</sup>	5 <sup>17</sup>	21
Montana	7 to 16 <sup>18</sup>	5	19
Nebraska	6 to 18	5	21
Nevada	7 to 18	5	21 <sup>19</sup>
New Hampshire	6 to 18	—	21
New Jersey	6 to 16	5	20
New Mexico	5 to 18	5	—
New York	6 to 16 <sup>20</sup>	5	21
North Carolina	7 to 16	5	21
North Dakota	7 to 16	5	21
Ohio	6 to 18	5	22
Oklahoma	5 to 18	5 <sup>21</sup>	21
Oregon	6 to 18	5	19 <sup>22</sup>
Pennsylvania	8 to 17	6 <sup>23</sup>	21 <sup>24</sup>
Rhode Island	5 to 18 <sup>25</sup>	5	21 <sup>26</sup>
South Carolina	5 to 17	5	22 <sup>27</sup>
South Dakota	6 to 18 <sup>28</sup>	5	21
Tennessee	6 to 18	5	—
Texas	6 to 19	5	26
Utah	6 to 18	5	—
Vermont	6 to 16 <sup>29</sup>	5	†
Virginia	5 to 18	5	20
Washington	8 to 18	5	21
West Virginia	6 to 17	5	22
Wisconsin	6 to 18	4	20
Wyoming	7 to 16 <sup>30</sup>	5	21

— Not available. In this state, local education agencies determine their maximum or minimum age, or the information is not available in the statute.

† Not applicable. State has not set a maximum age limit.

<sup>1</sup> In Alabama, the parent or legal guardian of a 6-year-old child may opt out of enrolling their child by notifying the local board of education, in writing, that the child will not be in school until he or she is 7 years old.

<sup>2</sup> In Alabama's city school systems, students are entitled to admission until age 19.

<sup>3</sup> Alaska requires that students attend until they are 16 or complete 12<sup>th</sup> grade.

<sup>4</sup> In Arizona, students must attend until they are 16 or complete 10<sup>th</sup> grade.

<sup>5</sup> In California, no school district may receive school district appropriations for independent study by students 21 years of age or older, or by students 19 years of age or older who have not been continuously involved in kindergarten, or any of the 1st to 12th grades, inclusive since their 18th birthday.

<sup>6</sup> In Connecticut, the parent of a 5- or 6-year-old child may opt out of enrolling their child until he or she is 7 by signing an option form.

<sup>7</sup> District of Columbia students who are at least 3 years old by September 30 are eligible for admission to the preK-3 program. Students who are 4 years old by September 30 are eligible for the preK-4 program. Students who are 5 years old by September 30 are eligible for kindergarten.

<sup>8</sup> An adult student who is a resident of the District of Columbia is eligible for free instruction in the schools, as long as the student meets all other criteria and prerequisites for admission.

<sup>9</sup> In Illinois, reenrollment is denied to any child 19 years of age or older who has dropped out of school and who cannot, because of age and lack of credits, attend classes during the normal school year and graduate before his or her 21<sup>st</sup> birthday.

<sup>10</sup> In Iowa, children enrolled in preschool programs (4 years old on or before September 15) are considered to be of compulsory attendance age.

<sup>11</sup> Adults in Kansas have access to an education if they enroll in a public school. However, school districts are not required to provide educational services in a regular school setting to anyone who has reached 19 years of age and who is not currently enrolled in a school district. If a school district elects not to provide a person with educational services in a regular school setting, the district must offer the person educational services in an alternative setting or program.

State	Age of required school attendance	Minimum age limit to which free education must be offered	Maximum age limit to which free education must be offered
	<sup>12</sup> Each Louisiana city and parish school board may provide for a child younger than 5 to enter kindergarten if that child has been identified as gifted by the state guidelines.		
	<sup>13</sup> In Louisiana, admission must be granted to any student who is 19 years of age or younger on September 30 or 20 years old on September 30 and has sufficient course credits that he or she will be able to graduate within one school year of admission or readmission.		
	<sup>14</sup> In Maine, students must be at least 5 years old before October 15, or 4 years old by October 15 if they are enrolled in a public preschool program prior to kindergarten (where offered).		
	<sup>15</sup> Each school committee in Massachusetts establishes its own minimum age for school attendance, provided that it is not older than mandatory minimum age established by the state.		
	<sup>16</sup> Missouri requires attendance until 17 or the completion of 16 credits toward high school graduation.		
	<sup>17</sup> A child between 5 and 7 years old in Missouri may be excused from attendance at school if a parent or guardian submits a written request.		
	<sup>18</sup> In Montana, attendance is required until students are 16 or complete 8th grade.		
	<sup>19</sup> In Nevada, students may attend a comprehensive public school until age 21; or, from age 18, they may attend an adult high school program. There is no upper age limit for adult high schools.		
	<sup>20</sup> In New York, the boards of education in the Syracuse, New York City, Rochester, Utica, and Buffalo school districts are authorized to require children who are 5 years old on or before December 1 to attend kindergarten unless the parents elect not to enroll their child until the following September, or the child is enrolled in a non-public school or home instruction. New York local boards of education may require 16- and 17-year old students who are not employed to attend school until the last day of the school year in which the student turns 17.		
	<sup>21</sup> In Oklahoma, children who are least 4 years old but not older than 5 on or before September 1 may attend either half-day or full-day programs in their district free of charge as long as the district has the physical facilities and teaching staff to accommodate the student.		
	<sup>22</sup> In Oregon, a district may admit a student who has not yet turned 21 if he or she requires additional education to receive a diploma.		
	<sup>23</sup> The board of school directors in any Pennsylvania school district may establish kindergarten programs for children between the ages of 4 and 6.		
	<sup>24</sup> In Pennsylvania, a child who reaches age 21 during the school term and who has not graduated from high school may continue to attend the public schools in their district free of charge until the end of the school term.		
	<sup>25</sup> In Rhode Island, the compulsory age is 16 if a student has an alternative learning plan for obtaining a high school diploma or its equivalent.		
	<sup>26</sup> Although some Rhode Island districts allow students to complete the school year after they turn 21, this practice is not universal and not required.		
	<sup>27</sup> In South Carolina, individuals older than 21 years old may attend night schools.		
	<sup>28</sup> In South Dakota, the compulsory age limit is 16 if a child enrolls in a general education development test preparation program that is school-based or for which a school contracts, and the child successfully completes the test or reaches the age of 18.		
	<sup>29</sup> Vermont requires students to attend school until they are 16 or complete 10th grade.		
	<sup>30</sup> Wyoming requires students to attend school until they are 16 or complete 10th grade.		
	SOURCE: Education Commission of the States, <i>Age Requirements for Free and Compulsory Education</i> , retrieved January 8, 2018 from <a href="https://www.ecs.org/age-requirements-for-free-and-compulsory-education/">https://www.ecs.org/age-requirements-for-free-and-compulsory-education/</a> . Data Source.		

IES NCES National Center for Education Statistics

Explore the Institute of Education Sciences

IES

- Home
- About
- Publications
- Data
- Funding
- News

IES Centers

- NCEE
- NCER
- NCES
  - Home
  - About
  - Programs
  - Publications
  - Data
  - Data Training
  - School Search
  - News
  - Kids' Zone
- NCSER

IES Policies and Standards

- ED Data Inventory
- IES Diversity Statement
- NCES Statistical Standards
- Peer Review Process
- Privacy and Security Policies
- Public Access Policy

Contact Us

U.S. Department of Education

Additional Resources

- ERIC
- Sitemap
- Organizational Chart

## ANEXO B - ESTATUTOS FUNCIONAIS DO USDOE

[Skip to main content](#) | [About Us \(/about/\)](#) | [Contact Us \(/about/contacts/gen/\)](#) | [FAQs \(https://www.ed.gov/answers/\)](#) |

 [Language Assistance](#) ▼

# US Department of Education Principal Office Functional Statements

Office of the Secretary

[Functional Statements \(https://www2.ed.gov/about/offices/list/om/fs\\_po/index.html\)](https://www2.ed.gov/about/offices/list/om/fs_po/index.html) > [Office of the Secretary \(home.html\)](#)

## Sections

- I. [Mission and Responsibilities \(intro.html#MR\)](#)
- II. [Duties and Functions of the Secretary \(intro.html#DF\)](#)
- III. [Order of Succession \(intro.html#OS\)](#)
- IV. [Duties and Functions of the Immediate Office of the Secretary \(intro.html#DFI\)](#)
- V. [Duties and Functions of Subunits in the Office of the Secretary \(intro.html#DFS\)](#)

## I. Mission and Responsibilities

Section 427 of the General Education Provisions Act states that the Department of Education's mission is to ensure equal access to education and to promote educational excellence throughout the nation, by (1) ensuring equal opportunities to participate for all eligible students, teachers, and other program beneficiaries in any project or activity carried out under an applicable program; and (2) promoting the ability of such students, teachers, and beneficiaries to meet high standards.

[Top](#)

## II. Duties and Functions of the Secretary

The Secretary is responsible for the overall direction, supervision, and coordination of all activities of the Department and is the principal adviser to the President on Federal policies, programs and activities related to education in the United States.

[Top](#)

## III. Order of Succession

In the event that the Secretary dies, resigns or is otherwise unable to perform the functions and duties of the office, and the office is thereby deemed to be vacant, the Deputy Secretary shall temporarily perform the functions and duties of the office in an acting capacity.

- Deputy Secretary
- Under Secretary
- General Counsel
- Assistant Secretary, Office of Elementary and Secondary Education
- Assistant Secretary, Office of Planning, Evaluation and Policy Development
- Assistant Secretary, Office of Special Education and Rehabilitative Services
- Assistant Secretary, Office for Civil Rights

- Assistant Secretary, Office of Postsecondary Education
- Assistant Secretary, Office of Career, Technical, and Adult Education
- Assistant Secretary, Office of Legislation and Congressional Affairs
- Assistant Secretary, Office of Communications and Outreach
- Chief of Staff, Office of the Secretary
- Senior Advisor, Office of the Secretary
- Senior Advisor, Office of the Deputy Secretary
- Deputy Chief of Staff for Strategy, Office of the Secretary
- Deputy Chief of Staff for Policy and Programs, Office of the Secretary
- Deputy General Counsel, Program Service, Office of the General Counsel
- Principal Deputy Assistant Secretary, Office of Finance and Operations

In instances where the office is not vacant, but all the above principal officers are unable to perform the functions and duties of the office, the functions and duties of the offices shall be performed by the remaining principal officers in an order of seniority determined by date of appointment.

Top

## IV. Duties and Functions of the Immediate Office of the Secretary

The Immediate Office of the Secretary (OS) provides direct advisory and logistical support to the Secretary and Deputy Secretary. Senior staff positions in OS include the Chief of Staff to the Secretary (CoS), the Deputy Chief of Staff for Strategy (DCoSS), the Deputy Chief of Staff for Policy and Programs (DCoSPP), and the Senior Advisor(s).

### i. Duties and Functions of the Secretary's Chief of Staff

The CoS provides overall direction and guidance to the OS staff, works closely with the White House on a wide variety of policy matters coming before the Secretary, represents the Secretary's views in contacts with senior officials within and outside the Department and responds to appropriate inquiries concerning the Secretary's views and positions. Additionally, the CoS coordinates and collaborates with relevant personnel within and external to the agency, with significant roles in contributing to and achieving the mission and goals of the agency. The CoS provides overall direction and guidance to the Deputy Chief of Staff for Strategy, the Deputy Chief of Staff for Policy and Programs, and the International Affairs subunit.

### ii. Duties and Functions of the Deputy Chief of Staff for Strategy

The DCoSS provides guidance and direction on a wide range of issues, including strategy, operations, budget, equity, and higher education and workforce policy. The DCoSS provides guidance and direction to Senior Advisors, the White House Initiatives, the Office of Management and Planning, the International Affairs Office, and the White House Liaison, who coordinates with the White House on personnel and scheduling matters and on sensitive political issues and is responsible for the processing and placement for all appointments for non-career and advisory council positions.

### iii. Duties and Functions for the Deputy Chief of Staff for Policy and Programs

The DCoSPP provides guidance and direction on a wide range of issues, including strategy, operations, budget, and PK-12 education policy. The DCoSPP provides guidance and direction to Senior Advisors, Special Assistants, and the Scheduling and Advance Staff.

#### iv. Duties and Functions of Senior Advisors

Senior Advisor(s) provide expert advice to the Secretary and the Deputy Secretary to inform decision-making on the Department's strategic direction and program and policy goals; implement critical change efforts and initiatives across the Department on behalf of the Secretary and the Deputy Secretary; evaluate and advise on the implications of proposed new or revised education policies, regulations and legislation and other education-related proposals critical to the Secretary and the Deputy Secretary; supports the development and execution of executing effective management approaches; provides guidance on how the Department invests in and administers grants; and advises on the operation and human capital management.

Top

### V. Duties and Functions of Subunits in the Office of the Secretary

#### i. Scheduling and Advance Staff

The Scheduling and Advance Staff is responsible for meeting the daily information needs of the Office of the Secretary and for managing the logistics and advance work for the Secretary's travel and public appearances.

In performing its responsibilities, the Staff:

- Manages all aspects related to the Secretary's travel and public appearances.
- Receives and schedules requests for speaking engagements.
- Clears and plans the agenda for Secretarial appearances and coordinates the advance work related to travel and logistics.
- Coordinates the preparation of briefing materials for the Secretary, assuring the Secretary is briefed in advance of daily meetings and trips. This responsibility entails:
  - Determination of the information needed for each activity and management of the data collection process.
  - Analysis of the information provided and preparation of briefing materials.
  - Preparation of briefing materials for the White House for Presidential and Vice Presidential trips and meetings.

#### ii. Office of Management and Planning

The Office of Management and Planning is responsible for the development and implementation of operational policies and procedures related to management and administrative functions, including direction of Office-wide management improvement initiatives. The two components of the Office of Management and Planning are the Executive Office and the Office of Events Management and Partnerships.

The Office of Management and Planning is led by a Deputy Assistant Secretary for Management and Planning, who advises the OS Chief of Staff and OS Deputy Chief of Staff for Strategy on matters related to the two organizational units and represents OS at meetings, when appropriate.

#### iii. Executive Office

The Executive Office (EO) provides administrative and management services and is responsible for: the development, execution, and monitoring of the OS budget and contracts; development of internal administrative policies and operating procedures; human resources management; information technology, telecommunications and office equipment services; office space planning and utilization; travel authorizations and reimbursements, etc. The EO is also responsible for the coordination of emergency preparedness activities as they relate to the Secretary's Continuity of Government responsibilities. EO serves as the point of contact for the White House in all matters relating to the Secretary's role as a presidential successor.

In performing its responsibilities, the EO:

- Reviews and comments on administrative policy directives from the Office of Finance and Operations (OFO) and implements management procedures and directives from other ED offices, OMB, OPM, and other Federal agencies.
- Prepares briefing and background materials on controversial management and administrative matters for the Secretary and the Deputy Secretary and prepares and coordinates responses as appropriate.
- Provides all administrative services for the employees in OS (such as space planning, human resources, property inventory control, travel, supplies, health and safety, small purchases, contracts, budget, information technology, etc.).
- Formulates and executes the annual budget and personnel target level request and develops the annual fiscal operating plan.
- Provides support and guidance in all areas of human resources, including: workforce analysis; organizational structure; reorganization proposals; labor and employee relations; and the personnel management system.
- Establishes and administers a gift fund account, as well as the Secretary's reception fund.
- Establishes systems for monitoring home-to-work transportation afforded to the Secretary and the Deputy Secretary, as appropriate, and prepares reports regarding tax implications.
- Coordinates personnel and assignments within the Department on sensitive recruitment and placement plans, including necessary controls over the Departmental security clearance process.
- Works closely with the White House Liaison on political appointments, as well as sensitive actions throughout the Department.
- Responsible for records management and serves as custodian of classified documents for client offices, including the maintenance of proper protocols and secure phones and related equipment.

#### iv. Office of Events Management and Partnerships

The Office of Events Management and Partnerships provides policy, instruction, and logistical support for ED-hosted conferences, events, and exhibits. The division is responsible for advising ED's Program Offices and senior officials on conference-related fiscal responsibilities and legislative requirements, as well as providing guidance on methods and planning techniques to create cost-effective events. The Division provides oversight of conference and event-related policies, directives, training, and internal controls processes; gift funds and in-kind gift solicitation and acquisition processes; logistics and event-planning facilitation and staffing; and the student art exhibition program and space as well as the Department's permanent art collection.

#### v. Office of the Executive Secretariat

The Executive Secretariat is the focal point in the Department of Education for tracking all correspondence and documents flowing to and from the Secretary.

The Executive Secretariat is the focal point in the Department of Education for tracking all official correspondence and decision documents requiring the Secretary's or Chief of Staff's signature or approval. They are also the primary liaison to the Government Accountability Office (GAO) for the Department and responsible for ensuring timely responses to GAO draft and final reports. Within the Executive Secretariat there are two work units – a Communications Team and an Operations Team.

The Office:

- Maintains a document management system to ensure timely assignment, tracking and delivery of the Secretary's correspondence; coordination/clearances of responses; decision memoranda by the Secretary or designee; mandated obligations, including Congressional reports, reports for OMB, and interagency agreements; regulatory documents; and other policy documents and guidance.
- Prepares correspondence for signature by the Secretary or designee or that require approval by the Chief of Staff and ensures high-quality, fully coordinated documents with format and style that are consistent with Department requirements.

- Receives all regulatory documents and all decision and information memoranda for action by the Secretary or designee.
- Reviews these documents to ensure that the proper format is followed, logs documents into the computer system, and ensures documents are cleared through appropriate offices and stakeholders in the Department and tracked to completion.
- Ensures each Principal Office is familiar with Secretary-level document formats and correspondence processes.
- Conducts special projects at the request of the Secretary or designee.
- Reviews all incoming correspondence addressed to the Secretary, including correspondence referred by the White House and other Federal agencies, and determines the method by which each piece of correspondence should be handled by the Department.
- Tracks gifts and books sent to the Secretary.
- Processes retirement and length of service certificates signed by the Secretary.
- Operates the Secretary's autopen machine, use of scanned signatures, and digital autopen ensuring security in their use.
- Processes and dispatches all correspondence signed by the Secretary.
- Maintains the Secretary's official files, historical records, and archives.
- Prepares responses to correspondence when letters do not require the expertise of Department offices.
- Forwards incoming correspondence as appropriate to other Federal agencies for response.
- Handles records administration for the Secretary's official files.
- Performs all System Owner responsibilities, including cybersecurity, procurement, and budget analysis.
- Develops and conducts training for office and Department stakeholders.
- Develops and maintains standard operating procedures for office and Department processes.

#### vi. Freedom of Information Act (FOIA) Service Center

The FOIA Service Center (FSC) is responsible for ensuring agency compliance with the FOIA, including the following:

- Oversees agency compliance with FOIA management policies and operating procedures.
- Operates the agency's case management system that responds to FOIA requests.
- Advises the public and ED employees regarding FOIA requests by ensuring the prompt, courteous, efficient, and successful handling of all FOIA and Privacy Act requests received by the Department.
- Serves as the primary office for requestors to obtain information about the status of a FOIA request and the agency's response.
- Provides guidance and instruction to Department staff for the appropriate receipt, handling, and recording of FOIA and Privacy Act requests.
- Develops and provides training to Department employees and contractors regarding FOIA.
- Furnishes reliable, accurate, and timely information on FOIA compliance as required by relevant laws, statutes, regulations, and directives, including mandated reports on the status of ED's FOIA operations.
- Coordinates the disposition of all FOIA appeals received by the Department.

#### vii. International Affairs Office

The International Affairs Office is responsible for advising the Secretary, the Deputy Secretary, and Senior Officers on international issues and initiatives that may affect U.S. education or ED policies and programs.

In performing its responsibilities, the International Affairs Office:

- a. Plans analytic and comparative education studies and projects.
- b. Develops ED policy regarding international activities and initiatives and coordinates the involvement of Principal Offices in international activities and projects and initiatives.
- c. Develops and implements (in cooperation with other ED Principal Offices and other agencies) agreements with selected other countries in the field of education, as well as ED involvement in

- international organizations in the field of education.
- d. Develops substantive briefing packages, talking points, and other documents for ED Senior Officers' participation in international initiatives and briefs the Secretary or other Senior Officers.
  - e. Coordinates and reviews the Department's international travel plan as well as all Principal Office requests for ED foreign travel.
  - f. Develops and maintains an ED International Education Website and responds to requests for information on U.S. education from foreign sources, and on foreign education systems from U.S. sources.
  - g. Arranges for visits by foreign educators, government officials, journalists, and others to ED.
  - h. Maintains the security and distribution of classified documents provided to ED by the Department of State.
  - i. Administers the U.S. Network for Educational Information, a specialized information service dealing with international educational exchange issues.
  - j. Works with other federal agencies, international organizations, educational associations, and ministries of education of foreign governments on cooperative projects and programs in international education.
  - k. Develops and implements interagency agreements, including agreements with the Department of State regarding foreign travel and staff located at State Department embassies.

Top

## White House Initiative on Advancing Educational Equity, Excellence, and Economic Opportunity for Native Americans and Strengthening Tribal Colleges and Universities

The White House Initiative on Advancing Educational Equity, Excellence, and Economic Opportunity for Native Americans and Strengthening Tribal Colleges and Universities (Initiative), Executive Order 14049, signed on October 11, 2021, was originally established as the White House Initiative on Tribal Colleges and Universities (TCUs) in 1996. The Initiative continued through the George W. Bush Administration and expanded in 2011 as the White House Initiative on American Indian and Alaska Native Education to include all Native American students, including students attending public schools in cities and in rural areas, tribally controlled schools, students attending schools operated and funded by Department of Interior's Bureau of Indian Education, and students attending postsecondary schools, including TCUs. The Initiative serves to represent tribal governments and communities and strengthens the nation by expanding educational opportunities and improving educational outcomes for all Native American students. The Initiative strives to fulfill the commitment to furthering tribal self-determination and to help ensure that Native American students have an opportunity to learn their Native languages and histories and receive complete and competitive educations that prepare them for college, careers, and productive and satisfying lives.

The Initiative is committed to improving educational opportunities for students attending TCUs. TCUs maintain, preserve, and restore Native languages and cultural traditions; offer a high-quality college education; provide career and technical education, job training, and other career-building programs; and often serve as anchors in some of the country's poorest rural areas. In performing its function, the Initiative's staff:

- Works closely with the Executive Office of the President to help ensure Native American participation in the development and implementation of key administration priorities.
- Strengthens the relationship between the Department of Education and the Department of the Interior's Bureau of Education.
- Coordinates with the Department of Education's Director of the Office of Indian Education, programs administered by the Department of Education and other executive branch agencies regarding Native American education.
- Serves as a liaison with other executive branch agencies on Native American issues.
- Coordinates frequent tribal consultations with tribal officials.
- Provides support for the National Advisory Council on Indian Education (NACIE).
- Reports on the development, implementation, and coordination of education policy and programs that affect Native American students.

- Develops, with tribal agencies, a more outlined and streamlined process for entering into agreements for educational studies conducted on tribal lands.
- Establishes a national network to share the best practices in Native American education that prepares students for college, careers, and civic involvement.
- Provides proactive steps to preserve and strengthen Native languages.
- Promotes tribal sovereignty by supporting efforts to build the capacity of tribal educational agencies and TCUs.
- Implements the Department of Education Tribal Consultation Policy.

Top

## The White House Initiative on Advancing Educational Equity, Excellence, and Economic Opportunity for Black Americans

The White House Initiative on Advancing Educational Equity, Excellence, and Economic Opportunity for Black Americans (Initiative), Executive Order 14050, signed on October 19, 2021, is responsible for improving educational outcomes for Black Americans of all ages and helping to ensure that this population receives an education that prepares them for college and productive careers to contribute to the well-being of society. The Initiative works with individuals and organizations throughout the country to highlight and share effective national and local programs, policies, and practices that support the development and success of Black American students. The Initiative oversees the Department's implementation of the executive order that is designed to improve federal efforts to develop, monitor, and coordinate executive branch efforts to improve the quality of life of Black Americans through increased participation in Federal programs. In performing its responsibilities, the staff:


Identifies evidence-based practices that improve student achievement with a focus on:

- Highlighting the role of educators and administrators in increasing and improving access to high-quality learning opportunities while also finding ways to support them in their work.
- Supporting efforts to increase the number of Black American teachers and administrators, specifically the number of Black American males in the profession.
- Enhancing investments in high-quality early care and education programs, specifically increasing the number of Black American children enrolled in quality childcare and preschool programs.
- Reinforcing connections to rigorous K-12 courses and increasing access to critical supports, including by strengthening relationships between schools and communities and local businesses, social service agencies, health care providers, and parent and volunteer organizations.
- Helping to increase the number of Black American students applying to, persisting in, and successfully completing college.
- Provides platforms for Black American youth (and other impacted populations) to make recommendations regarding the policies, practices, and programs designed to accelerate learning and development.
- Highlights and disseminates promising and proven practices, programs, and policies facilitating the learning and development of Black American students.
- Serves as a liaison between and among communities supporting Black American students of all ages.
- Leverages relationships with media partners, new and traditional, to shape positive and affirming narratives of Black American students.
- Provides recommendations to accelerate Black American educational excellence essential to the success of Black American students, from birth through college completion and career entry.
- Develops and implements activities designed to respond to specific mandates of the Executive Order.
- Provides advice and assistance to the President's Advisory Commission on Advancing Educational Equity, Excellence, and Economic Opportunity for Black Americans.
- Serves as the focal point for collection of federal agency plans that are designed to improve the quality of life of Black Americans through increased participation in federal programs where Black Americans may be unrepresented.

In performing its responsibilities, the staff:

- Reviews legislation, regulations, procedures, and practices of all executive agencies.
- Notifies heads of executive agencies of potential regulatory or procedural barriers that hamper the participation of historically black colleges and universities in the particular agency's programs.
- Reviews program assessment studies conducted under government auspices to measure progress toward the elimination of procedural and regulatory barriers.
- Develops and implements a program information system to keep historically black colleges and universities apprised of all Federal programs from which they might benefit.
- Supports Executive Director in preparation of an annual report to the President on the levels of participation by historically black colleges and universities and makes appropriate recommendations for improving the Federal effort.

Top

 [Printable view](#)  
(/print/about/offices/or/fs/os/intro.html)

Last Modified: 06/16/2022

## How Do I Find...

- [Student loans, forgiveness \(/fund/grants-college.html?src=rn\)](#)
- [Higher Education Rulemaking \(https://www2.ed.gov/policy/highered/reg/hearulemaking/2021/index.html?src=rn\)](https://www2.ed.gov/policy/highered/reg/hearulemaking/2021/index.html?src=rn)
- [College accreditation \(https://www.ed.gov/accreditation?src=rn\)](https://www.ed.gov/accreditation?src=rn)
- [Every Student Succeeds Act \(ESSA\) \(https://www.ed.gov/essa?src=rn\)](https://www.ed.gov/essa?src=rn)
- [FERPA \(http://studentprivacy.ed.gov?src=rn\)](http://studentprivacy.ed.gov?src=rn)
- [FAFSA \(https://fafsa.gov/?src=edgov-rn\)](https://fafsa.gov/?src=edgov-rn)
- [1098, tax forms \(https://www.ed.gov/1098-e?src=rn\)](https://www.ed.gov/1098-e?src=rn)

[More > \(/about/top-tasks.html?src=rn\)](#)

## Information About...

- [Elevating Teaching \(https://www.ed.gov/teaching?src=rn\)](https://www.ed.gov/teaching?src=rn)
- [Early Learning \(/about/inits/ed/earlylearning/index.html?src=rn\)](/about/inits/ed/earlylearning/index.html?src=rn)
- [Engage Every Student \(https://www.ed.gov/ost?src=rn\)](https://www.ed.gov/ost?src=rn)
- [Unlocking Career Success \(https://cte.ed.gov/unlocking-career-success/\)](https://cte.ed.gov/unlocking-career-success/)
- [Cybersecurity \(https://tech.ed.gov/cyberhelp/\)](https://tech.ed.gov/cyberhelp/)

### Student Loans

[\(/fund/grants-college.html?src=ft\)](#)

[Repaying Loans \(https://studentaid.gov/manage-loans/repayment?src=ft\)](https://studentaid.gov/manage-loans/repayment?src=ft)

[Defaulted Loans \(https://studentaid.gov/manage-loans/default?src=ft\)](https://studentaid.gov/manage-loans/default?src=ft)

[Loan Forgiveness \(https://studentaid.gov/manage-loans/forgiveness-cancellation?src=ft\)](https://studentaid.gov/manage-loans/forgiveness-cancellation?src=ft)

[Loan Servicers \(https://studentaid.gov/manage-loans/repayment/servicers?src=ft#who-is-my-loan-servicer\)](https://studentaid.gov/manage-loans/repayment/servicers?src=ft#who-is-my-loan-servicer)

### Grants & Programs

[\(/fund/grants-apply.html?src=ft\)](#)

Apply for Pell Grants (<https://fafsa.gov/?src=ft>)  
 Grants Forecast (</fund/grant/find/edlite-forecast.html?src=ft>)  
 Apply for a Grant (</fund/grant/apply/grantapps/index.html?src=ft>)

#### Laws & Guidance

(</policy/?src=ft>)  
 Every Student Succeeds Act (ESSA) (<https://www.ed.gov/essa?src=ft>)  
 FERPA (<https://studentprivacy.ed.gov/?src=ft>)  
 Civil Rights (</about/offices/list/ocr/know.html?src=ft>)  
 New IDEA Website (<https://sites.ed.gov/idea/?src=ft>)

#### Data & Research

(</rschstat/?src=ft>)  
 Education Statistics (<https://nces.ed.gov/?src=ft>)  
 Postsecondary Education Data (<https://nces.ed.gov/ipeds/?src=ft>)  
 ED Data Express (<https://eddataexpress.ed.gov/?src=ft>)  
 Nation's Report Card (<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/?src=ft>)  
 What Works Clearinghouse (<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/?src=ft>)  
 Open Data Platform (<https://data.ed.gov/?src=ft>)  
 COVID Relief Data (<https://covid-relief-data.ed.gov/?src=ft>)

#### About Us

(</about/?src=ft>)  
 Contact Us (</about/contacts/gen/?src=ft>)  
 ED Offices (</about/offices/list/?src=ft>)  
 Jobs (<https://www.ed.gov/jobs/?src=ft>)  
 Press Releases (<https://www.ed.gov/news/?src=ft>)  
 FAQs (<https://www.ed.gov/answers/?src=ft>)  
 Recursos en español (</espanol/bienvenidos/es/index.html?src=ft>)  
 Budget, Performance (</about/overview/focus/performance.html?src=ft>)  
 Privacy Program (<https://www.ed.gov/privacy?src=ft>)  
 Subscribe to E-Mail Updates ([https://public.govdelivery.com/accounts/USED/subscriber/new?topic\\_id=USED\\_5](https://public.govdelivery.com/accounts/USED/subscriber/new?topic_id=USED_5))



(<https://www.facebook.com/ed.gov>)



(<https://twitter.com/usedgov>)



([https://public.govdelivery.com/accounts/USED/subscriber/new?topic\\_id=USED\\_5](https://public.govdelivery.com/accounts/USED/subscriber/new?topic_id=USED_5))



(<https://www.ed.gov/feed>)

---

Notices (</notices/index.html?src=ft>) FOIA (</policy/gen/leg/foia/foiatoc.html?src=ft>) Privacy Policy (</notices/privacy/index.html>)  
 Accessibility (</notices/accessibility/index.html>) Security (</notices/security/index.html?src=ft>)  
 Information quality (</policy/gen/guid/infoqualguide.html?src=ft>) Inspector General (</about/offices/list/oig/index.html?src=ft>)  
 Whitehouse.gov (<https://www.whitehouse.gov/>) USA.gov (<https://www.usa.gov/>) Benefits.gov (<https://www.benefits.gov/>)  
 Regulations.gov (<https://www.regulations.gov/>)