

ANAIS ELETRÔNICOS

2

**Seminario Internacional
Políticas de Evaluación
Educativa y
Accountability**

**Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso-Chile**

**15 y 16 de junio
del año 2022**



UNIVERSIDAD
DE LA COSTA
1970
VICELAXA WILDFREASIKEN



editora
unoesc

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S471a	<p>Seminário Internacional de Políticas de evaluación educacional y accountability (2. : 2022 : 15 y 16 de jun.: Valparaiso, Chile) Anais eletrônicos do II Seminário Internacional de Políticas de evaluación educacional y accountability / organizadores Marilda Pasqual Schneider... [et al.]. – Joaçaba: Editora Unoesc; Barranquilla, Colômbia: CUC; Bogotá, Colômbia: UPN, 2022. 228 p. ; 23 cm.</p> <p>Inclui bibliografia</p> <p>1. Avaliação educacional. 2. Educação – Qualidade. 3. Educação – Desenvolvimento social. 4. Democracia. I. Schneider, Marilda Pasqual. (org.). II. Título.</p> <p>CDD 371.26</p>
-------	--

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Editora Unoesc

Coordenação

Tiago de Matia
Agente administrativa: Simone Dal Moro
Revisão metodológica: Carlos Libman
Projeto Gráfico e capa: Simone Dal Moro
Diagramação: Simone Dal Moro

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini

Campus de Videira

Carla Fabiana Cazella
Campus de Xanxerê
Genesio Téo

Pró-reitora de Ensino
Lindamir Secchi Gadler

Diretor Executivo
Jarlei Sartori

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação,
Extensão e Inovação
Kurt Schneider

Conselho Editorial

Tiago de Matia
Sandra Fachineto
Aline Pertile Remor
Lisandra Antunes de Oliveira
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Ieda Margarete Oro
Silvio Santos Junior
Carlos Luiz Strapazzon

Wilson Antônio Steinmetz
César Milton Baratto
Marconi Januário
Marcieli Maccari
Daniele Cristine Beuron

COORDINACIÓN GENERAL

Maria Verónica Leiva Guerrero, PUCV, Chile

María Angelica Olivo, IESED, Chile

Marilda Pasqual Schneider, Unoesc, Brasil

COMITÉ CIENTÍFICO

Camila Regina R, Unoesc, Brasil

Elizabeth Donoso Osorio, PUCV, Chile

Eduardo g, BH, Chile

Elton Luiz N, Unoesc, Brasil

Freddy Marín G., UCO, Colombia

Jaime Moreles V., Ucol, México

José Emilio Díaz B., UNP, Colombia

María Angélica Oliva, IESED, Chile

Marilda Pasqual S., Unoesc, Brasil

María de Lourdes A, Unoesc, Brasil

María Verónica L G., PUCV, Chile

PARES EVALUADORES/AS EXPERTOS/AS DE CONTRIBUCIONES

Alexa Senior Naveda, Uco, Colombia

Daniel López Stefoni, Upla, Chile

Francisco Ganga-Contreras, Uta, Chile

Hermenson Claudio Mendonça Menezes, UFC, Brasil

Ilich Silva Peña, Ulagos, Chile

Juan Abello Romero, Usach, Chile

Jorge Jairo Posada Escobar, UNP, Colombia

Lila Castañeda Mosquera, UNP, Colombia

Luis Navarro Navarro, PII, Chile

Luis Tamayo Valencia, UNP, Colombia

Luz Marina Zambrano

Márcia Lopes Reis, Upaulista, Brasil

Maria Eliza Nogueira Oliveira, UsorocabA, Brasil

Pedro Ramón

Rafael Fierro, U., New Mexico, México

Regilson Maciel Borges, Ufla, Brasil

Sandra Záika de Sousa, Ufam, Brasil

Sara Aliria Jiménez, Ucolima, México

PRESENTACIÓN

Los anales del *II Seminario Internacional de Políticas de Evaluación y Accountability* surge de la alianza de los miembros del *Grupo de Estudios e Investigaciones en Políticas de evaluación educacional y Accountability en los Países de América Latina (GEPPAyA)*, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Creado en 2019, este Grupo desarrolla investigación en red internacional, con la participación de investigadores de cuatro países de América Latina: Brasil, Chile, Colombia y México. Los investigadores del Geppaya vienen realizando cada año una edición del Seminario con miras a ampliar las posibilidades de diálogo y reflexión entre estudiantes de pregrado y posgrado, profesores de educación básica y superior e investigadores en el campo de la educación, en busca de construir alternativas que permitan el planeamiento de un sistema de evaluación coherente con los principios de la educación como un derecho social y subjetivo de todo individuo. La primera edición del Seminario se llevó a cabo en 2021, en Colombia, de manera virtual y el tercero está previsto que se realice en Brasil, completamente presencial, en 2023.

Los demás objetivos del evento son:

- a) Consolidar un espacio académico de debate crítico sobre las políticas de evaluación educativa, los arreglos institucionales y las transformaciones recientes, ofreciendo apoyo para perfilar los desafíos en los contextos nacional e internacional.
- b) Consolidar un espacio académico de debate crítico sobre políticas de evaluación educativa, arreglos institucionales y transformaciones recientes, ofreciendo subsidios para delimitar desafíos en contextos nacionales e internacionales.
- c) Examinar las agendas recientes relacionadas con las políticas de evaluación educativa en diferentes contextos, con el fin de analizar ideas, propósitos y tendencias clave.
- d) Ampliar y fortalecer las posibilidades de diálogo y reflexión sobre las políticas de evaluación educativa, con miras a contribuir al debate al interior de los países participantes.
- e) Discutir alternativas para diseñar políticas de evaluación educativa que contribuyan a reducir las desigualdades educativas y sociales y fortalecer las funciones formativas y pedagógicas de los sistemas nacionales de evaluación educativa.

La realización del *II Seminario*, en colaboración con las instituciones parceras y ofrecido de manera itinerante en los cuatro países, constituye una importante acción de internacionalización ya que permite el intercambio de ideas, teorías y experiencias entre

países, además de contribuir a la difusión de los resultados de investigaciones realizadas por Geppaya, fortaleciendo el propósito de consolidar una red internacional de investigación sobre políticas de evaluación educativa.

Los trabajos sometidos al evento fueron distribuidos en seis ejes temáticos:

EJE 1: Políticas de evaluación, accountability y calidad educativa en la educación superior

EJE 2: Políticas de evaluación, accountability y calidad educativa en la educación escolar

EJE 3: Políticas de evaluación, accountability, calidad educativa y su impacto en la labor docente

EJE 4: Democracia, educación y accountability

EJE 5: Prácticas de evaluación, accountability y gestión en las instituciones educativas

EJE 6: Evaluación, accountability y regulación de la educación

Las ponencias presentadas en el evento y publicadas en los anales contribuyen a una mejor comprensión de las políticas de evaluación y accountability en los países de América Latina. Asimismo, tales aportaciones reafirman la necesidad de configurar y proyectar una evaluación educativa formativa, más cercana de las instituciones y de los centros escolares en los países de América Latina.

Sumário

PRESENTACIÓN	5
--------------------	---

EIXO 1

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN, ACCOUNTABILITY Y CALIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

POLÍTICA EDUCATIVA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO COLOMBIANO.....	13
Inírida Avendaño Villa	

LA POLÍTICA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA (2006-2019). CAMBIOS Y CONTINUIDADES	27
María Eugenia Grandoli	

EIXO 2

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN, ACCOUNTABILITY Y CALIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

MANUALES DE CONVIVENCIA ESCOLAR CHILENOS CARACTERIZACIÓN DESDE LA POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR CON ENFOQUE INCLUSIVO	35
Isadora Paz Córdova Suárez, Valentina Mena Ocaranza, Francisca Belén Norambuena Huenul	

DISCURSOS DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA MATRIZ CHILENA DE ACCOUNTABILITY	41
María Angélica Oliva Ureta, Andrea Renate Minte Münzenmayer, Patricio Alejandro Urrutia González, Financiamiento: ANID/FONDECYT	

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM BALANÇO DA LITERATURA (2011-2020)	47
Ricardo Hack, Camila Regina Rostirola	

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE: AVALIAÇÃO, ACCOUNTABILITY E QUALIDADE	53
Simone Sandri, Fernanda Hubner de Lima, Raquel Schandeski de Souza	

PARTICULARIDADES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY DO BRASIL E DO MÉXICO	59
Vanessa Rosana Peluchen Camargo, Mary Ângela Teixeira Brandalise	

EIXO 3

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN, ACCOUNTABILITY, CALIDAD EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN LA LABOR DOCENTE

LA EVALUACIÓN COMO DISPOSITIVO DE CONTROL DEL TRABAJO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA COLOMBIANA.....	67
Tomás Sánchez Amaya	

CREENCIAS SOBRE CALIDAD EDUCATIVA POR PARTE DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA RURAL DE COLOMBIA	73
Ruth Esperanza Quintero Quintero , Carola Hernandez Hernandez, Patricio Salvador Rivera Holguín	

EL TRABAJO COLABORATIVO EN UN CONTEXTO DE ACCOUNTABILITY PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CON ALTAS CONSECUENCIAS	83
---	----

María Verónica Leiva Guerrero, Matías Benavides Meneses, Hery Segovia Hembry, Financiamento:
Programa Sumo Primero en Terreno/MINEDUC

PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTIVOS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS PERUANAS DE LA ACCOUNTABILITY EN EDUCACIÓN	91
Ana Cecilia Canales Cuadros, Efraín Ticona Aguilar	

EIXO 4 DEMOCRACIA, EDUCACIÓN Y ACCOUNTABILITY

POLÍTICAS DE ACCCOUNTABILITY E REORDENAMENTO DAS ESCOLAS: E OS ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS?	99
Erineuda do Amaral Soares, Eloisa Maia Vidal	

APRONTAMENTOS SOBRE A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA COM QUALIDADE E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO	105
Isaura Monica Souza Zanardini, Janete Nunes Martins de Oliveira, Mayara Haruka Watanabe Iijima	

CONDICIONANTES DO CAPITAL SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENSINO 2030 E O APRENDIZADO PRONTO PARA A VIDA	111
Lizete Camara Hubler, Maxemino Luiz Martinelli, Maria de Lourdes Pinto de Almeida	

GESTÃO DEMOCRÁTICA E ACCOUNTABILITY: DUAS FACES DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UM ESTADO BRASILEIRO	117
Sofia Lerche Vieira, Eloisa Maia Vidal	

A CORRUPÇÃO NA EDUCAÇÃO: BREVES NOTAS	123
Camila Regina Rostirola, Michele Luciane Blind de Moraes	

O GENDRAMENTO NA INCIDÊNCIA DA ABORDAGEM DE GÊNERO NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS	131
Bruna Mayara Bonatto, Mary Ângela T. Brandalise	

EIXO 5 PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN, ACCOUNTABILITY Y GESTIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

EVALUACIÓN EDUCACIONAL Y ACCOUNTABILITY EN LA GESTIÓN DE LACALIDAD EDUCATIVA	139
Freddy Marín González	

EL VALOR DE LA INDAGACIÓN COLABORATIVA EN RED PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA	147
Mauricio Pino Yancovic, Nicole Bustos Aravena, Catalina Zúñiga Fuentealba	

POLÍTICAS DE REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: ACCOUNTABILITY NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA	153
Marco André Serighelli	

OBSTACULIZADORES A NIVEL MACRO PARA LA GESTIÓN CURRICULAR EN ESCUELAS DE DESEMPEÑO "INSUFICIENTE"	159
María Verónica Leiva Guerrero, Matías Benavides Meneses	

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E PROJETO PEDAGÓGICO: A UNIÃO NECESSÁRIA.....	167
Glades Tereza Felix, Fabiane Adela Tonetto Costas	

EVALUACIÓN EDUCACIONAL CENTRADA EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE: MARCO DE ACTUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.....	173
Gilma Camargo Romero, Freddy Marín González, Marcial Conde Hernández	

EIXO 6

EVALUACIÓN, ACCOUNTABILITY Y REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CEARÁ: O ICMS NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE.....	187
Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira, Eloisa Maia Vidal, Eliana Nunes Estrela	

CENÁRIOS DA ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO BRASIL: UMA LEITURA SOB A ÓTICA DA REGULAÇÃO	193
Silmara Terezinha Freitas, Marlon Sandro Lesnieski	

APRENDIZAJE-EVALUACIÓN POR EVIDENCIA: FUNDAMENTO PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	201
Robinson Fontalvo-Caro, Alexa Senior-Naveda, Adelina Gutiérrez-Hernández,	

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY: ANÁLISE DO DOCUMENTO DA OCDE PISA 2021 CREATIVE THINKING FRAMEWORK (THIRD DRAFT).....	211
Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo, Andréia Aparecida Simão, Marlon Sandro Lesnieski	

POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY E PRESTAÇÃO DE CONTAS: UMA ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DA OCDE	217
Ana Paula da Motta, Silmara Terezinha Freitas	

GESTÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: QUESTÕES EM DEBATE NO CAMPO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO (2010-2020)	223
Alexandra Biondo Lopes Pacheco, Aline Bettiolo dos Santos	

EIXO 1

**POLÍTICAS DE
EVALUACIÓN,
ACCOUNTABILITY Y
CALIDAD EDUCATIVA
EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**



POLÍTICA EDUCATIVA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

Inírida Avendaño Villa¹

1 INTRODUCCIÓN

La globalización ha repercutido en grandes transformaciones en los diversos sectores ya sea el plano político, económico o social, en nuestra época hay demandas que implican a la Educación Superior, tal es el caso del aseguramiento de la calidad del servicio que estas prestan.

En este sentido, es necesario estudiar que las Instituciones de Educación Superior están siendo impactadas también por el mismo incremento de la población, cuestión identificable en el aumento de la matrícula, un alza en las tasas de egresos de los niveles educativos precedentes, la educación universitaria como elemento de movilidad social y los cambios en el sector laboral que exigen un alto nivel de eficiencia y desempeño profesional al interior de las instituciones, para así obtener la acreditación de alto nivel de calidad.

El presente artículo tiene como objetivo analizar la perspectiva de las políticas educativas colombianas sobre el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior desde lo político, social y académico-científico. La metodología que orienta la investigación es la revisión documental y como instrumento una matriz de contenido. Las unidades de análisis fueron leyes educativas y artículos de investigación sobre el aseguramiento de la calidad de la educación superior. Los resultados arrojaron que los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa evolucionan adaptándose a lo normativo, social y académico. Como conclusión, la calidad de la Educación Superior dentro de los Sistemas de Acreditación debe ser comprendida desde el enfoque multidimensional en constante renovación, la cual considera el amplio bagaje de factores medibles y subjetivos que influyen la gestión de calidad de cada Institución de Educación Superior.

¹ Magister en Educación; Especialista en Docencia Universitaria; Psicóloga; Docente tiempo completo, adscrita al grupo de investigación Gestión Educativa del departamento de Humanidades; Director del programa Maestría en Educación; Investigador de la sublínea temática gestión educativa y Sublínea de Investigación Bienestar cultura de Paz y Convivencia de la Universidad de la Costa (Barranquilla-Colombia); iavendano@cuc.edu.co

2 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

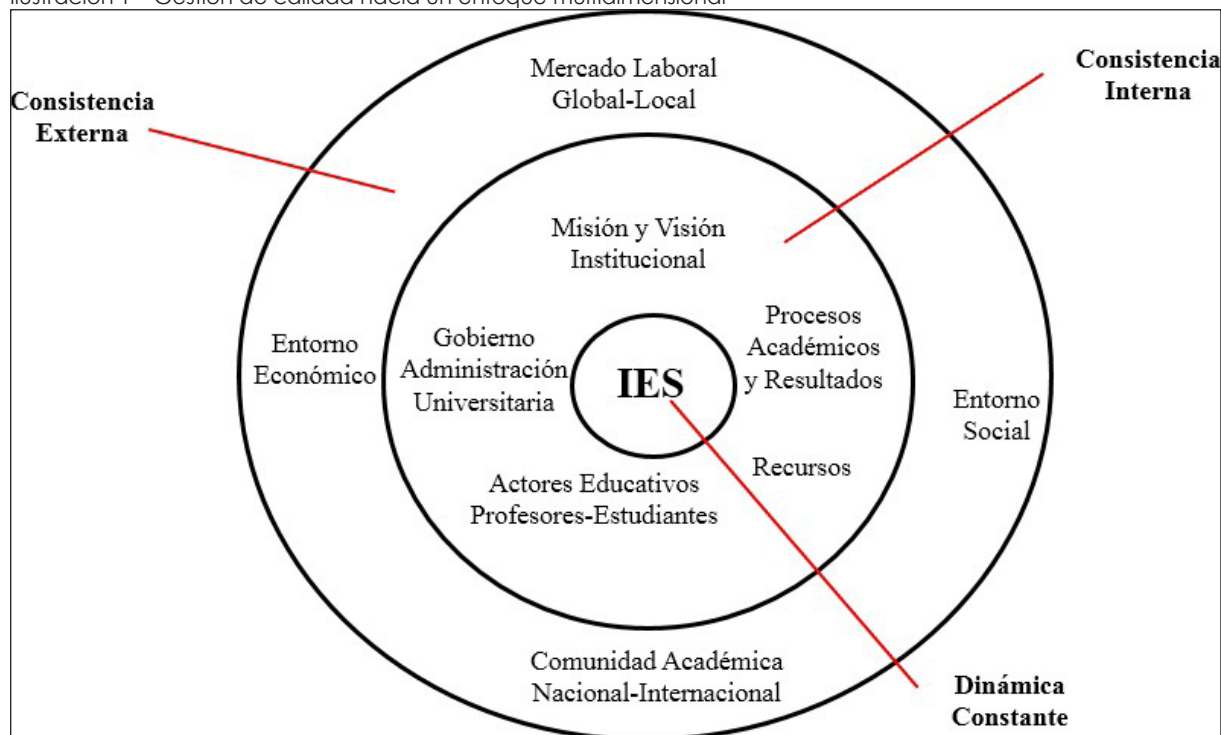
2.1 FUNDAMENTACIÓN TEORICA

2.1.1 Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

Ante la necesidad de velar por el buen funcionamiento administrativo y académico de las instituciones, los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad según Lemaitre (2018) persiguen tres ejes importantes: establecer las normas y los criterios de calidad mínimos para las IES, certificar que los procesos de las instituciones provean una variedad de servicios en todos los campos del saber de pre y posgrado, a su vez cumplan con los estándares de calidad-eficacia; y por último, promover planes de mejoramiento continuo para el aporte al desarrollo de la región (GUZMÁN, 2017).

Dentro de estos sistemas, la gestión de calidad según Toro (2012) debe apuntar hacia dos dimensiones, la consistencia externa relacionada con la adaptación a las demandas del entorno social, económico, mercado laboral local – global y la comunidad académica nacional e internacional. Por otra parte, la consistencia interna orientada a la cultura institucional, concepciones internas, características particulares de los actores profesores-estudiantes y los recursos; ésta, a su vez debe articularse con las demandas externas.

Ilustración 1 – Gestión de calidad hacia un enfoque multidimensional



Fuente: Adaptado de Toro (2012).

Esta concepción de calidad es considerada multidimensional, flexible e integral ya que toma en cuenta factores medibles y a la vez subjetivos que permiten calificar a las IES a través de la acreditación (TORO, 2012; SÁNCHEZ; GÓMEZ; GONZÁLEZ, 2020). Por lo tanto, los fines de calidad deben concebirse como “un árbol de factores de calidad conectado por relaciones causales y lógicas que establece cómo se relacionan unos recursos o procesos con otros” (TORO, 2012, p. 196). Los procesos de gestión de calidad deben propiciar la construcción de planes de mejoramiento que integren la consistencia interna y externa de las IES.

Partiendo de estos fundamentos los sistemas de aseguramiento de la calidad han centrado su atención en la formación del capital humano, eficiencia, productividad, generación de conocimiento científico, habilidades y actitudes profesionales para insertarse en el sector productivo; es decir, el rol de las IES es la capacitación de jóvenes para la aplicación inmediata de competencias específicas profesionales (MARTÍN, 2018). De esta forma, se promueve la empleabilidad y la capacidad de respuesta a las necesidades del sector empresarial; esto se logra a través de evaluaciones y acreditaciones (GARCÍA; PLAZAS, 2017). Sin embargo, centrarse en la calidad como resultado o respuesta al sector productivo es limitar el rol de las IES como “fábrica-empresa” (VARGAS, 2017; MARTÍN, 2018).

Esta perspectiva de calidad se origina de modelos empresariales de calidad como resultados y el hecho que a través de esto se logra la eficiencia y el desarrollo. Sin embargo, en la actualidad es importante concebir la calidad desde un aspecto complejo y multidimensional que se le añaden aspectos como las realidades contextuales, sociales, transformaciones educativas, la autorregulación para el mejoramiento de los procesos y la eficiencia del servicio (TORO, 2012; MARTÍN, 2018; BAYONA et al., 2018).

Partiendo de esto, es importante para las IES considerar la complejidad del contexto, la operatividad interna y propiciar la gestión de calidad; de esta forma se logra flexibilizar su acción para el desarrollo de la autonomía, lo que conlleva a un cambio de cultura de evaluación-autoevaluación como formas de autorregulación, rendición de cuentas y retroalimentación de los procesos que generen la reflexión y el mejoramiento de la calidad (SÁNCHEZ, 2020; IDRIS, 2019; ALMUIÑAS; GALARZA, 2021).

Adheriendo a lo anterior, es importante concebir a las IES como organizaciones abiertas que se transforman de acuerdo a lo que reciben del mercado laboral, las políticas educativas, las crisis y los momentos históricos de las sociedades (MENDOZA; ORTEGON, 2019). Es decir, la tendencia es considerar a las Instituciones de Educación Superior como un bien, un servicio como está establecido en la Constitución Colombiana de 1991, que a través de la docencia, investigación y extensión establece interrelaciones con todos los sectores de la sociedad (LEMAITRE, 2018; MALAGÓN; RODRÍGUEZ; MACHADO, 2018).

Adicionalmente, al hacer referencia al término calidad es un concepto que se encuentra en constante cambio, que ha pasado desde una perspectiva de resultado a una

más integral y multidimensional (GARCÍA; HERNÁNDEZ; PIOVANI, 2018; CHEN, 2021). Esto se evidencia en que la calidad se desliga de la evaluación de resultados o productos y se enfoca en la dinámica de los procesos internos de las IES, adaptados a las condiciones externas con la participación de todos los actores involucrados.

3 METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en una investigación documental. Como instrumento de recolección de datos se utilizó una matriz dividida en 3 dimensiones: normativa, social y académica. Dicho instrumento evidenció una triada relacional entre los hallazgos documentales, la contrastación desde la literatura de sustento y la postura inferencial de los investigadores. Con base en este referente se abordan niveles de descripción, explicación y argumentación teórica. La unidad de análisis consistió para la dimensión normativa en el marco legal sobre el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia, a través de documentos como la Ley 30, Decreto 2904, Acuerdo 2034, Acuerdo 01, Ley 1188 y Decreto 1075. Por otro lado, para la dimensión social y académica se revisaron artículos científicos indexados en bases de datos como SCOPUS, WOS, SCIELO, REDALYC, entre otros, que trataran las diversas perspectivas de la política educativa sobre el aseguramiento de la calidad de la educación superior. La técnica utilizada es el análisis de contenido que según Leal (2011) implica un proceso de reflexión e interpretación como fundamento para la comprensión del estado del arte de la política educativa para el aseguramiento de la calidad de la educación superior colombiana, así como los principales retos y desafíos. La precitada técnica está fundamentada en procesos de contrastación teórica y discusión argumentativa.

4 DISCUSIÓN Y RESULTADOS

4.1 DIMENSIÓN NORMATIVA: POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

A partir de la Constitución de 1991 se establece la educación como un bien y servicio para todos los colombianos, la autonomía universitaria y la responsabilidad del Estado sobre la calidad a través del fomento de la inspección, control y vigilancia. En la Ley 30 (1992) se enmarca la normativa del Sistema de Educación Superior, principios, objetivos del sector, la clasificación de los programas académicos y la clasificación de las instituciones en: Institutos Técnicos Profesionales Universitarios, Escuelas Tecnológicas y Universidades (MARTÍN, 2018).

Además, se establece el estatuto del personal docente, normas administrativas del personal, gestión de recursos materiales, humanos y el presupuesto; así como también la autonomía y el derecho a un Gobierno Universitario nombrado con sus propias directivas y creación de programas (MELO; RAMOS; HERNÁNDEZ, 2017).

No obstante, el órgano rector establecido es el Ministerio de Educación Nacional (2020) a través del Consejo Nacional de Educación Superior (Cesu) que incluye el Sistema de Acreditación de Calidad (SAC) como estrategia para el fomento de la calidad educativa. Dentro de estos entes se encuentra también el Instituto de Fomento de la Educación Superior y Colciencias que acompañan el proceso de mejoramiento de la calidad.

Por otro lado, en el año 2000 se crea la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Sistema de Información de Aseguramiento de la Calidad (Saces) con el propósito de evaluar los requisitos para la creación de IES y sus programas académicos y emitir una opinión para la acreditación de las instituciones y programas (MELO; RAMOS; HERNÁNDEZ, 2017). Para el CNA la calidad está dirigida a evaluar en un tiempo preestablecido cómo las instituciones, los programas logran aprendizajes en los estudiantes y contribuyen al desarrollo de las localidades (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2014). Esto se logra a través de un proceso de autoevaluación, evaluación, opinión de pares académicos externos e informe de resultados de calidad, orientados a los estándares internacionales y rankings de calidad (MARTÍNEZ; TOBÓN; ROMERO, 2017; HADZHIKOLEVA et al., 2019; CAMPAÑA; GÓMEZ; MONO, 2020). En las universidades colombianas una estrategia de evaluación son las Pruebas SABER PRO aplicadas en el último año de la carrera y son obligatorias desde el año 2009 (TORO, 2012; GARCÍA; PLAZAS, 2018).

El Sistema Nacional de Acreditación según Decreto 2904 (1994) y el Acuerdo 04 (1995) establece el CNA como el encargado de promover y ejecutar las políticas de acreditación a partir de los criterios: coherencia, eficacia, eficiencia, equidad, integridad, pertinencia, sostenibilidad, responsabilidad y universalidad. Además, por Ley 1188 (2008) las funciones de evaluación fueron dadas al CONACES.

Así mismo, el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior para el Estado colombiano es rendir cuentas a la sociedad, proveer información fidedigna a los usuarios, promover una cultura de autoevaluación, evaluación constante y el diseño de planes de mejoramiento interno de la calidad de la Educación Superior (GARCÍA; PLAZAS, 2017).

Sin embargo, tomando en cuenta el Decreto 1075 (2015) y el Acuerdo 01 (2018) comienza un proceso de cambio en la concepción de la calidad de la educación centrada en la expansión y masificación a una perspectiva de inclusión del aspecto social; tomando en cuenta logros, condiciones y procesos internos de cada Institución de Educación Superior

orientados a las condiciones psicosociales y ciudadanas de cada contexto en específico (GARZÓN, 2018).

El inicio de esta nueva orientación viene de la experiencia previa de evaluaciones que sólo han llevado a la acreditación de 51 universidades colombianas; la mayoría ubicadas en la zona central (Bogotá) seguida por la región Norte. Esto es explicable por el interés de cada una de las IES de fortalecer sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad y la responsabilidad de ofrecer programas de alta calidad que respondan a las demandas actuales (MURILLO; GONZÁLEZ; URREGO, 2020). Por esta razón, desde el año 2010, el Estado con sus entes de acreditación se han enfocado en las buenas prácticas de aseguramiento de la calidad, logrando en el 2015 la adopción de un Modelo de Indicadores de Desempeño Educativo para promover la iniciativa de aseguramiento de la calidad entre universidades (GARZÓN, 2018).

Dentro del proceso de actualización entra el Decreto 1330 (2019) que consolida una nueva visión compartida de la calidad, así como también las nuevas tendencias educativas hacia una evaluación de calidad desde el contexto social y la multidimensionalidad (TORO, 2012). Es importante destacar los esfuerzos del CNA por los avances en materia del aseguramiento de la calidad de la educación superior; en la cual se ha avanzado a través de una construcción colectiva de un modelo acorde a la realidad colombiana por medio de un documento para discusión en marzo del 2020 correspondiente a la base del Acuerdo del CESU sobre la acreditación del aseguramiento de la calidad de la educación superior (MURILLO; GONZÁLEZ; URREGO, 2020).

4.2 RETOS O BRECHAS DE LOS SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El aseguramiento de la calidad de la educación superior enfrenta grandes retos desde las dimensiones social y académica.

4.2.1 Dimensión Social

En la actualidad, en el Estado colombiano existe una heterogeneidad en la calidad de los programas de educación superior, un sistema de acreditación basado en la evaluación de resultados, pero con miras a ampliar y modernizar la política de acreditación de las IES (MELO; RAMOS; HERNÁNDEZ, 2017; GARCÍA; PLAZAS, 2017).

Por esta razón para Malagón, Rodríguez y Machado (2018) las IES ante la dinámica del proceso de globalización han volcado su rol en ser transmisoras de datos e información

para el crecimiento económico, dejando de lado su función intelectual de producción de conocimiento para el ámbito social. Las sociedades cada día son más dinámicas y cambiantes, lo que genera contextos emergentes que exigen a las universidades la vinculación con otras universidades, el entorno y todos los sectores que hacen vida en las localidades, regiones y naciones.

Por consiguiente, las políticas educativas deben procurar la flexibilidad y adaptación de todas las IES a una cultura de evaluación, autoevaluación de experiencias dirigida a la resolución de problemas y responder a las necesidades sociales en materia de conocimiento científico; todo esto apunta a una internacionalización de la Educación Superior (RODRÍGUEZ; DÍAZ; ARIAS, 2021). La cultura de evaluación dentro de las IES debe propiciar la autoevaluación como el proceso de reconocer colectivamente con los actores involucrados en la calidad, las fortalezas y oportunidades de mejora (Vera, Castiblanco y Cruz, 2018).

4.2.1 Dimensión académica:

Partiendo de la dimensión social y las necesidades emergentes, el Consejo Nacional de Acreditación a través de una estrategia diseñada en el año 2013 tiene como propósito profundizar los procesos de internacionalización para promover enlaces de cooperación con actores importantes a nivel mundial, en el cual se busca lograr mayor presencia, aprendizajes y visibilidad internacional en el mundo cada día más globalizado. Esta participación se centra en la organización de redes de trabajo, visitas, investigación y evaluación externa orientada a las buenas prácticas de acreditación (CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, 1994).

Por tal razón, las IES que están acreditadas deben expresar de forma organizada y continua las mejoras en los criterios que soportan su acreditación a través de los procesos de docencia, investigación y extensión. Siendo esta una propuesta desde la cual se puede garantizar el aprendizaje de los estudiantes, formación de calidad de los docentes, programas académicos acordes a las demandas sociales, económicas, tecnológicas y culturales que permitan el desarrollo de los países (MENDOZA; ORTEGÓN, 2019; PORTOCARRERO; RESTREPO; ARIAS, 2020).

No obstante, dado el contexto cambiante y dinámico, las IES necesitan de un proceso de renovación de sus programas académicos no sólo desde el aspecto del conocimiento técnico profesional, sino procurar el desarrollo de habilidades personales, sociales e interacciones docente-profesor que les permitan lograr nuevos conocimientos para enfrentar las demandas del entorno (RAZO; IÑIGO; DIBUT, 2017; HERNÁNDEZ; ROJAS; GALLO, 2019; BEERKENS, 2018). Esta situación demanda de un seguimiento y por tanto, evaluaciones constantes que vayan a la par con las demandas actuales y que son la base del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior a nivel nacional e internacional.

Partiendo de lo anterior, el sistema de acreditación desde CNA y el MEN se encuentra en un proceso de actualización para su mejoramiento desde un documento base que se discutió en marzo del 2020. En el documento se amplía la concepción de calidad dando cabida al aspecto del aprendizaje de los estudiantes, la cual anteriormente estaba centrado en los recursos, las capacidades de los programas y las instituciones. Desde este fundamento Vega (2021) enfatiza que la educación, el aseguramiento de la calidad y el aprendizaje son aspectos articulados, interdependientes y dinámicos, los que han provocado en las IES el desarrollo de su propia gestión, planes de mejoramiento y producción de conocimiento que son aspectos necesarios para el desarrollo social, económico, cultural y científico (CHEN, 2021).

Al mismo tiempo, es importante mencionar las funciones misionales (docencia, investigación y extensión) de las IES, ya que existen indicadores que influyen en las mismas como la dimensión social que considera necesidades del estudiante y el contexto. A su vez, la dimensión académica como el desarrollo de competencias y aprendizaje que impacta en el nivel de calidad de los profesionales, además de la dimensión normativa relacionada con la gestión y distribución de recursos por parte del Estado, la cual forma parte de la evaluación para la acreditación. Esta situación muestra la necesidad de ampliar el concepto de calidad dentro de los procesos de acreditación para el mejoramiento de la calidad de la educación superior (PORTOCARRERO; RESTREPO; ARIAS, 2020).

Partiendo de esta situación, el proceso de transformación y actualización de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior según Murillo, González y Urrego (2020) deben considerar la dimensión normativa como la incorporación de la nueva política educativa, el mejoramiento del sistema de información, construcción de indicadores de evaluación contextualizados, el fortalecimiento del SAC. Además, la dimensión social como la consolidación de una oferta de programas adaptados a la diversidad de contextos y realidades de las IES. Por último, la dimensión académica orientada a la búsqueda de la excelencia, incorporar los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes, dotar de una infraestructura tecnológica, entre otros aspectos que orientan a la calidad, innovación y proyección internacional.

Aunado a esto, los sistemas de aseguramiento de la calidad deben procurar evaluar varios aspectos: en primer lugar, la calidad docente que abarca el desarrollo de programas para generar más capacidades en los profesores. En segundo lugar, el desarrollo de currículos actualizados y contextualizados que involucra la enseñanza-aprendizaje, las estrategias pedagógicas, recursos humanos y materiales (MARCINIAK, 2018; STANDER; HERNÁN, 2017). En tercer lugar, el fortalecimiento de las actividades de investigación como el estímulo a la publicación de artículos científicos producto de nuevo conocimiento y apropiación social de la ciencia. En cuarto lugar, el desarrollo de programas para el beneficio estudiantil. Y, por último, la preparación de los estudiantes para los retos que vayan emergiendo en las sociedades (KUMAR, 2017; IDRIS, 2019).

Por otro lado, es importante mencionar que las funciones y los procesos de gestión en las instituciones de educación superior están enfrentando una serie de cambios relacionados con la pandemia del Covid-19 que ha traído grandes repercusiones en las políticas educativas y en el comportamiento de las IES, las que se han visto obligadas a generar acciones y respuestas rápidas para la prestación del servicio Educativo. Por esta razón para alcanzar el aseguramiento de la calidad educativa se requiere el trabajo mancomunado de las diversas IES a nivel nacional e internacional con los Estados para realizar reajustes y adaptaciones de las políticas educativas a esta nueva demanda global (MARÍN, 2020; RAZO; IÑIGO; DIBUT, 2017; BEERKENS, 2018) que permita la creación de opciones en programas académicos contextualizados, de acceso flexible para todos influyendo en altos niveles de permanencia en equidad y justicia social.

5 CONCLUSIONES

En el ámbito internacional las sociedades están en un constante cambio y transformación donde surgen una serie de demandas o necesidades que las IES deben responder, siendo los contextos de las universidades realidades complejas en las cuales el aseguramiento de la calidad de la educación superior juega un rol determinante a través de una cultura de evaluación.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia se ha fortalecido a través de las experiencias internacionales que han transformado los procesos de evaluación de calidad a través de la acreditación de las IES y sus programas académicos. Es importante destacar que a pesar que las experiencias internacionales sirven para proyectarse en un nivel alto de calidad, se debe flexibilizar los procesos dando cabida a la adaptación de esos modelos a las realidades locales; de forma que pueda responder a las demandas sociales, económicas, científicas y culturales.

Al mismo tiempo, el concepto de calidad evidencia procesos de evolución y desarrollo que conducen a una concepción multidimensional e interdisciplinaria donde convergen diferentes órdenes sociales que traducen indicadores asociados al resultado de los aprendizajes de los estudiantes y procesos conexos como el desarrollo de competencias y fortalecimiento de los perfiles profesionales; es por esta razón que los sistemas de aseguramiento de calidad deben ser flexibles para adaptarse a los cambios propios de la globalización y los avances científicos y tecnológicos, así mismo frente a temas de autoevaluación y acreditación se debe considerar la perspectiva de la pertinencia en los indicadores y establecer enlaces con todos los actores involucrados y sectores de la sociedad desde el ámbito cuantitativo, pero tomando en consideración los aspectos subjetivos que surjan durante los procesos de evaluación.

Por otro lado, es relevante fortalecer los sistemas de información sobre el aseguramiento de la calidad para mostrar toda la información relacionada con los procesos de acreditación, que faciliten el monitoreo, permita obtener los insumos necesarios para realizar constantes planes de mejoramiento o actualización de los sistemas de aseguramiento de la calidad de las IES.

Es así como la Pandemia Covid-19, moviliza a que los sistemas de calidad educativa analicen las demandas que en temas de educación trae. De lo anteriormente expuesto, se realza la perspectiva de la calidad como un concepto en constante evolución que se va transformando de acuerdo a los cambios del contexto socio-económico; dando cabida al desarrollo de una cultura dentro de las IES y los entes encargados de los procesos de acreditación para la elaboración de las acciones estratégicas que optimicen los indicadores de calidad de la Educación Superior en Colombia.

REFERENCIAS

ALMUIÑAS, J.; GALARZA, J. Acreditación universitaria y Evaluación Institucional: un estudio comparado desde la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior. **Revista San Gregorio**, [s. l.], v. 45, 2021. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v0i45.1717>. Acceso en: 30 ene. 2021.

BAYONA, H. *et al.* **Efectos (algunos no esperados) de la Acreditación de Alta Calidad en las Universidades Colombianas, Documentos CEDE**. 2018. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/326859982_Efectos_Algunos_No_Esperados_De_La_Acreditacion_De_Alta_Calidad_En_Las_Universidades_Colombianas_Effects_Some_Non-Expected_of_High_Quality_Accreditation_on_Colombian_Universities. Acceso en: 30 ene. 2021.

BEERKENS, M. Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise, **European Journal of Higher Education**, Den Haag, Netherlands, v. 8, n. 3, p. 272-287, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475248>. Acceso en: 30 ene. 2021.

CAMPAÑA, L.; GÓMEZ, L.; MONO, A. Concepciones y reflexiones sobre calidad, evaluación y acreditación institucional. **Signos, Investigación en Sistemas de Gestión**, Bogotá, Colombia, v. 13, n. 1, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.15332/24631140.6348>. Acceso en: 30 ene. 2021.

CHEN, M. P. La Problemática de la Educación Superior y el reto de la calidad. **Revista Miscelánea Comillas**, Bogotá, Colombia, v. 79, n. 154, p. 149-173, 2021.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. **Decreto 2904**. 1994. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1779/articles-401324_norma.pdf. Acceso en: 24 mar. 2021.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Acuerdo 2034 Propuesta de Política Pública para la excelencia de la Educación Superior en Colombia en el escenario de la paz.** 2014. Disponible en: https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf. Acceso en: 18 may. 2021.

GARCÍA, M.; HERNÁNDEZ, M.; PIOVANI, J. Calidad de la educación superior en Colombia y Argentina. Un análisis desde las políticas públicas. **Revista Opción**, Maracaibo, Venezuela, v. 34, n. 18, 2018. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/104802/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso en: 14 abr. 2021.

GARCÍA, M.; PLAZAS, D. Educación Superior en Colombia y Neoliberalismo: una Aproximación Crítica a la Política Educativa para el Aseguramiento de la Calidad en el país. **Cuadernos de Investigación**, Bogotá, Colombia, v. 1, p. 15-38, 2018. Disponible en: https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/download/37/112/262. Acceso en: 14 jun. 2021.

GARCÍA, M.; PLAZAS, D. El discurso Neoliberal entorno a la Calidad de la Educación Superior en Colombia. Revisión a la Política Pública, **Digital Publisher**, v. 1, n. 2, 2017. Disponible en: http://www.academia.edu/35677145/EL_DISCURSO_NEOLIBERAL_EN_TORNO_A_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_EN_COLOMBIA._REVISION_A_LA_POLITICA_PUBLICA. Acceso en: 24 jun. 2021.

GARZÓN, C. ¿Colombia responde a las exigencias de la calidad en la educación superior como pilar de crecimiento? **Revista Boletín REDIPE**, Bogotá, Colombia, v. 8, n. 1, p. 27-32, 2018. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/679>. Acceso en: 24 jun. 2021.

GUZMÁN, S. Una Mirada a la Acreditación Institucional en EEUU y la Experiencia en Latinoamérica. *Revista de Educación y Derecho*, Barcelona, v. 15, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.15.21107>. Acceso en: 18 feb. 2021.

HADZHIKOLEVA, S *et al.* **Generalized net model of a system for quality assurance in higher education.** AIP Conference Proceedings 2172, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1063/1.5133515>. Acceso en: 17 feb. 2021.

HERNÁNDEZ, E.; ROJAS, J.; GALLO, R. La práctica docente y su evaluación: estrategia para la mejora continua en los procesos de acreditación en alta calidad. **Rev. investig. desarro. innov.**, Tunja, Colombia, v. 10, n. 1 p. 79-92. 2019. Disponible en: [10.19053/20278306.v10.n1.2019.10013](https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10013). Acceso en: 17 feb. 2021.

IDRIS. Exploring organizational culture, quality assurance, and performance in higher education. **Management and Economics Journal**, v. 3, n 2, 2019.

KUMAR, P. Academic Audit and Quality Assurance in Higher Education. **International Journal of Management, Technology and Social Sciences**, v. 2, n. 2, 2017.

MALAGÓN, L.; RODRÍGUEZ, L.; MACHADO, D. Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. **Rev. hist.edu.latinoam**, Tunja, Colombia, v. 21, n. 32, p. 273-290. 2018.

MARCINIAK, R. Quality Assurance for Online Higher Education Programmes: Design and Validation of an Integrative Assessment Model Applicable to Spanish Universities. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, Alberta, Canada, v. 19, n. 2, 2018.

MARÍN, F. Resignificar la praxis educativa en tiempos de incertidumbre: Un desafío para las organizaciones sociales. **Revista de Ciencias Sociales**, Maracaibo, Venezuela, v. 26, 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146032>. Acceso en: 20 jun. 2021.

MARTÍN, J. Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. **Revista Sophia-Educación**, Cuenca, Ecuador, v. 14, n. 2, p. 4-14, 2018.

MARTÍNEZ, J.; TOBÓN, S.; ROMERO, A. Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. **Innovación Educativa**, México, v. 17, n. 73, 2017. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732017000100079. Acceso en: 30 mar. 2021.

MENDOZA, F.; ORTEGÓN, M. La evaluación en educación superior con fines de acreditación de alta calidad a través de un modelo sistémico con teoría de redes, **Revista de la Educación Superior**, Delegación Benito Juárez, México, v. 48, 2019. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-27602019000400001&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 30 mar. 2021.

MELO, L.; RAMOS, J.; HERNÁNDEZ, P. La Educación Superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. **Revista Desarrollo y Sociedad**, Bogotá, Colombia, v. 78, p. 59-111, 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169149895003>. Acceso en: 30 mar. 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Acuerdo 02**. Por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad. Bogotá, Colombia, 2020. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/CESU/399567:Acuerdo-02-del-1-de-julio-de-2020>. Acceso en: 30 may. 2021.

MURILLO, G.; GONZÁLEZ, C.; URREGO, D. Transformación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia 2019-2020. **Educación y Humanismo**, Barranquilla, Colombia, v. 22, n. 38, p. 1-27, 2020.

LEAL, J. **La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de la Investigación**. Caracas: Venezuela, 2011.

LEMAITRE, M. **La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe**. Calidad y aseguramiento de la calidad. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y Caribe, 2018.

PÁEZ, D.; CAMARGO, D.; MURIEL, Y. Calidad de las instituciones de educación superior desde la perspectiva de América Latina y el Caribe. **Signos, Investigación en sistemas de gestión**, Bogotá, Colombia, v. 13, n. 1, 2020.

PORTOCARRERO, L.; RESTREPO, J.; ARIAS, J. Evaluación del impacto de la acreditación de alta calidad en las instituciones públicas de educación superior de Colombia. **Revista Formación Universitaria**, La Serena-Chile, v. 13, n. 6, p. 37-50, 2020. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600037>. Acceso en: 18 feb. 2021.

RAZO, I.; IÑIGO E.; DIBUT, L. Algunas consideraciones sobre la gestión de la calidad de la Educación Superior. **Universidad y Sociedad**, Cienfuegos, Cuba, v. 9, n. 5, p. 54-62, 2017. Disponible en: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>. Acceso en: 15 mar. 2021.

RODRÍGUEZ, S.; DÍAZ, O.; ARIAS, D. Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, Colombia, v. 1, n. 81, p. 35-60, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10688>. Acceso en: 15 mar. 2021.

SÁNCHEZ, L. C. Análisis situacional del aseguramiento de la calidad en un contexto de cambio de las universidades. **Revista Universidad y Sociedad**, Cienfuegos, Cuba, v. 12, n. 6, p. 198-206, 2020. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000600198. Acceso en: 15 mar. 2021.

SÁNCHEZ, T.; GÓMEZ, V.; GONZÁLEZ, O. Competitive implications of quality assurance processes in higher education. The case of higher education in engineering in France, Economic Research. **Ekonomika Istraživanja**, Londres, Inglaterra, v. 33, n. 1, p. 2825-2843, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1697329>. Acceso en: 30 mar. 2021.

STANDER, E.; HERNAN, C. Barriers and Challenges Private Higher Education Institutions face in the Management of Quality Assurance in South Africa. **South African Journal of Higher Education**, Constanța, Rumanía, v. 31, n. 5, 2017.

TORO, R. Gestión Interna de Calidad. Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. **Informe 2012**, ProyectoAlfa - Unión Europea, 2012. Disponible en: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2012/05/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012.pdf>. Acceso en: 15 mar. 2021.

VARGAS, E. J. La idea de universidad en vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, Colombia, v. 72, p. 139-157, 2017. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/4649/3987/1326>. Acceso en: 15 mar. 2021.

VEGA, O. Resultados de aprendizaje: contexto normativo y conceptual en el marco actual del aseguramiento de la calidad. **Revista Ciencia y Cuidado**, San José de Cúcuta, Colombia, v. 18, n. 2, 2021. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/3020>. Acceso en: 15 mar. 2021.

VERA, A.; CASTIBLANCO, I.; CRUZ, J. Desarrollo de Modelo Integral de Autoevaluación en una Institución de Educación Superior. **Revista Praxis & Saber**, Tunja, Colombia, v. 9, n. 21, 2018. Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/8047. Acceso en: 18 ene. 2021.

LA POLÍTICA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA (2006-2019). CAMBIOS Y CONTINUIDADES

María Eugenia Grandoli¹

1 INTRODUCCIÓN

La evaluación de la educación y de la formación docente en particular, se instala con fuerza, como práctica y como discurso en las agendas de política educativa a nivel mundial a partir de mediados de la década del 80, siendo avalada tanto desde diferentes e incluso opuestos, signos y/o partidos del espectro político.

En nuestro país se crea el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (Sinec) recién en 1990, en el marco de la reforma del sistema educativo que tuvo lugar por ese entonces, conforme con la emergencia del "Estado Evaluador" (NEAVE, 2001). En la práctica implicó un cambio en las funciones de "planeamiento" y "docencia" que hasta ese entonces tenía a su cargo el Estado Nacional, para pasar a ejercer funciones de control y evaluación, en el marco de un "ministerio sin escuelas" pero con alto poder de decisión en torno al curriculum.

En relación con el nivel superior de Formación Docente, a mediados de la década de 1990 se había dado inicio a un ciclo de evaluación y acreditación de las Instituciones formadoras, junto con su oferta académica, pero al ser un sub-nivel dependiente de cada provincia,² las experiencias desarrolladas fueron muy heterogéneas. Por otra parte, las políticas de evaluación de la década de 1990 fueron fuertemente cuestionadas por la comunidad educativa, en la medida en que tuvieron una lógica de control punitivo respecto de las prácticas educativas desarrolladas en los Institutos de Educación Superior (IES).

Por consiguiente, el fuerte rechazo a las políticas de evaluación desarrolladas, por un lado, sumado a los vaivenes políticos del país, por el otro, confluyeron en el debilitamiento de los procesos iniciados, que finalmente fueron desactivados.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), como nuevo órgano de gobierno del sistema formador, resurge otra vez la evaluación como un tema de agenda de la política educativa a nivel nacional, pero con un significado diferente, esta vez bajo la idea de "evaluación integral"

¹ María Eugenia Grandoli es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA); Especialista en Políticas Educativas y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); Se desempeña como docente-investigadora en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), donde dirige el proyecto de investigación: Evaluación de la formación docente en Argentina; Análisis de políticas educativas de nación/provincia, durante el período 2006-2019; egrandoli@untref.edu.ar

² Las IES fueron transferidas desde el ámbito nacional al provincial, y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la reforma educativa de la década de 1990, a partir de la Ley de transferencia de servicios educativos, Nro. 24049 (1991/1992).

de la formación docente. En esta línea, la evaluación aparece orientada a la mejora, y en este nuevo escenario de gobierno surgieron varias iniciativas a nivel nacional que intentaron abarcar la evaluación de la formación docente desde una mirada multidimensional. No obstante, el cambio de signo político a fines de 2015 retoma algunas de las lógicas que orientaron la evaluación en los años 1990.

En Argentina, la formación para el ejercicio de la docencia tiene lugar en dos espacios institucionales, con tradiciones históricas, orientaciones educativas y regulaciones muy diferentes (ALLIAUD; FEENEY, 2014) en la Universidad y los Institutos de Educación Superior (IES).

El proyecto de investigación en curso toma como objeto de estudio la evaluación de la formación docente en el ámbito no universitario, correspondiente al de los IES, por ser un campo de indagación menos explorado que el ámbito universitario.

Esta ponencia presenta algunos avances de una investigación que se propone indagar la trayectoria de las políticas educativas nacionales de evaluación de la formación docente en Argentina, en el subnivel de los IES, a partir de la creación del INFD, y hasta fines de 2019. En este sentido nos preguntamos ¿qué características adopta la política nacional de evaluación de la formación docente a partir de la creación del INFD? ¿Qué lógicas orientan la evaluación? ¿Qué diferencias pueden establecerse a partir del cambio de gobierno en el período estudiado?

2 ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO

De acuerdo con Weiler (1992), la evaluación de la educación en sistemas educativos descentralizados actúa, más que como un medio de información de los alumnos, de las escuelas y de los profesores, como un instrumento de control e intervención por parte de la autoridad central, quien se arroga la potestad de elaborar los criterios y las normas de evaluación, así como de interpretar la información de los resultados. En cierta forma, la evaluación constituye un estilo de gestión político-educativo que permite retener las decisiones en el nivel central de gobierno (DIKER; FEENEY, 1998).

Desde la perspectiva foucaultiana, la evaluación educativa en general, y de la formación docente en particular, constituye un instrumento de gobierno "a la distancia", en tanto permite modelar determinadas prácticas educativas según un criterio de autoridad (elaborado desde el nivel central), sin necesidad de intervenir de manera directa en los establecimientos educativos. Desde este enfoque, la idea de gobierno posee un sentido amplio, se trata de una relación de poder orientada a la "conducción de conductas" (FOUCAULT, 1991), que puede abarcar desde la esfera estatal hasta el nivel institucional, y reviste un carácter tecnológico, a través del cual se materializa un determinado saber-poder.

Miller y Rose (1990) describen las tecnologías de gobierno como “mecanismos heterogéneos”, cuyo fin es regular las acciones y decisiones de individuos, grupos, organizaciones y poblaciones, conforme a un criterio de autoridad (que puede ser estatal o no). Más aún, las tecnologías de gobierno actúan “empoderando” y responsabilizando a los sujetos, forzándolos a tomar decisiones libremente dentro de su campo de acción (LEMKE, 2002). Desde este enfoque, la evaluación, en tanto tecnología de gobierno, constituye un tipo de regulación que opera a través de la rendición de cuentas, sirviéndose de la autonomía de los propios sujetos e instituciones.

La evaluación también interviene en el plano de la subjetividad docente, en relación con su propio quehacer profesional. De allí que la evaluación revista un carácter performativo, en tanto supone una medida de productividad, o de resultados, respecto de qué comparar a fin de buscar la maximización del rendimiento. En este sentido, la evaluación supone una “fabricación” por parte del docente, como respuesta de acomodación o resistencia a la medida de rendimiento de la performance (Ball, 2003).

El proyecto de investigación se propone describir y analizar los dispositivos de evaluación de la formación docente, cual tecnologías de gobierno, desplegados durante el período 2006-2019, en este contexto se propone identificar sus lógicas y las racionalidades políticas que las sostienen, del mismo modo indagar en las subjetividades docentes que producen. Para alcanzar dicho objetivo, se ha utilizado como herramienta la triangulación de diferentes niveles de análisis y fuentes de información.

Cabe señalar, que para efectos de la conclusión y desarrollo de este trabajo el corpus seleccionado está integrado exclusivamente por fuentes documentales y normativas oficiales. En particular se trabajó con leyes, resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), memorias e informes de gestión del INFD, con los planes nacionales de formación docente y con documentos elaborados por la Secretaría de Evaluación del Ministerio de Educación. En una segunda etapa de la investigación se consideró la realización de entrevistas a funcionarios y actores institucionales.

El modo de abordaje del objeto/problema de la investigación se identifica con el enfoque de “ciclos de la política” planteado por Ball (apud Avelar, 2016), desde el cual se concibe a la política educativa en su trayectoria, en sus diferentes contextos: de influencia, de producción y de la práctica. Y en ese recorrido, desde su concepción hasta la “puesta en acto”, la política va cambiando, y a su vez va modificando los diferentes contextos.

3 RESULTADOS

Como primeros hallazgos de la investigación, se destacan los siguientes aspectos. En primer lugar, los dispositivos desarrollados para la evaluación de la formación docente en el

período 2006-2015 se inscribieron en líneas más amplias de política educativa de formación docente, definidas en los planes nacionales, como “desarrollo curricular” y “fortalecimiento institucional”, y fueron planificados y ejecutados por el INFD, en tanto órgano de gobierno coordinador de nivel nacional. En el período siguiente, 2016-2019, la mayoría de los dispositivos de evaluación pasan a ser desarrollados por la Secretaría de Evaluación Educativa (nueva estructura creada dentro de la órbita del Ministerio de Educación de la Nación, con mayor jerarquía), y deja de ser una política de evaluación integral, en el marco de acciones relacionadas y vinculadas con las políticas de formación docente que llevaba a cabo el INFD. En otras palabras, se escinde la formación (a cargo del INFD) de la evaluación (que pasa a depender del Ministerio de Educación).

En segundo lugar, en ambos períodos de gobierno, la evaluación, a través de sus diferentes dispositivos, ha operado como una tecnología “a la distancia” empleada desde el nivel nacional para intentar producir ciertos “efectos” en la formación docente en los niveles subnacionales. Sin embargo, las orientaciones de la evaluación presentan diferencias significativas entre ambos períodos. En el primero predomina una lógica de evaluación interna, orientada a la mejora de la formación y de los aprendizajes. Si bien en el período siguiente se mantienen los dispositivos de evaluación desarrollados en la etapa previa, las lógicas que los sostienen sufren ciertas transformaciones. En el caso de la evaluación a estudiantes, el dispositivo se convierte en una evaluación externa, y se discontinúa el formato taller que venía desarrollándose -momento que proporciona la reflexión colectiva-, con una clara lógica de evaluación formativa. Lo mismo sucede con el dispositivo de autoevaluación institucional, en tanto se lo desvincula de las líneas de acción precedentes, que tenían que ver con el fortalecimiento institucional y con el programa nacional de formación permanente, en el marco de proyectos de mejora financiados por el gobierno nacional.

En el período 2016-2019 el financiamiento de los planes de mejora para este nivel educativo queda sin efecto, es decir que se delega en las instituciones la responsabilidad por la mejora de la calidad educativa, a través de sus planes de acción, es decir, apelando a su autonomía para definir las líneas de acción, pero sin recursos materiales que lo hagan posible.

La creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (Cneac) a fines de 2018 también se proyecta como mecanismo de evaluación externa, con una lógica orientada al control de las acciones educativas, bajo el discurso de “aseguramiento” de la calidad de la formación docente y de sus instituciones. Aquí nuevamente se le impugna al INFD la potestad de acreditación que la LEN le había consagrado entre sus atribuciones. La Cneac parecería estar sostenida en una lógica similar a la que orientó el accionar político-educativo en la década de 1990. En ese entonces, la evaluación y acreditación de los ISFD se proyectó como un mecanismo de “depuración” de instituciones, a fin de que solo continuaran aquellas que cumplieran con determinados estándares de calidad, elaborados desde el nivel nacional, siendo así una constante amenaza

de cierre o reconversión institucional y/o pérdida de la fuente laboral (AIELLO; GRANDOLI, 2013). En el período 2016-2019 parece reactivarse esa misma lógica, en virtud de la premisa de que hay "muchas" instituciones y de "mala calidad", según lo expresado por la propia directora del INFD en el Congreso de la Nación, a fines de 2016: "es sabido que, en general, las instituciones más pequeñas y alejadas de los grandes centros urbanos no están en condiciones de ofrecer una formación de calidad, lo que muchas veces genera circuitos de pobreza" (VELEDA, 2016 apud BIRGIN, 2018, p. 57).

Por último, la instalación de criterios selectivos para la adjudicación de becas de formación docente refleja cierta lógica meritocrática ligada a los "talentos" individuales, que tanto pregonan los organismos internacionales, como el Banco Mundial, como estrategia para el reclutamiento de los "mejores profesores" (BRUNS; LUQUE, 2015).

REFERENCIAS

AIELLO, M.; GRANDOLI, M. E. (Evaluación y acreditación de Institutos Superiores de Formación Docente. Análisis documental de la experiencia nacional. **Estudios de Política y Administración de La Educación**, [s. l.], v. 2, p. 93-105, 2013.

ALLIAUD, A.; FEENEY, S. La formación docente en el nivel superior de Argentina : hacia la conformación de un sistema integrado. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación**, Buenos Aires, v. 1, n.1, p. 125-134, 2014.

AVELAR, M. Entrevista a Stephen J. Ball: Su Contribución a la Investigación de las Políticas Educativas. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 24, n. 24, p. 1-16, 2016.

BALL, S. Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 15, n. 37, p. 85-104, 2003.

BIRGIN, A. Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en argentina: el INFD. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 14, n. 28, 2018.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Profesores Excelentes**. Cómo mejorar en América Latina y el Caribe. Banco Mundial, 2015.

DIKER, G.; FEENEY, S. Un análisis del discurso oficial: La evaluación de la calidad. **Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación**, Buenos Aires, v. 26, 1998.

FOUCAULT, M. La gubernamentalidad. In: **Espacios de Poder**. La Piqueta, 1991.

LEMKE, T. Foucault, Governmentality, and Critique. Rethinking Marxism. **Journal of Economics, Culture & Society**, Londres, v. 14, p. 49-64, 2002.

MILLER, P.; ROSE, N. Governing economic life. **Economy and Society**, Londres, v. 19, n. 1, 1-31, 1990.

NEAVE, G. **Educación superior: historia y política**. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Gedisa, 2021.

WEILER, H. ¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio? **Revista de Educación**, Madrid, v. 299, n. 299, p. 57-80, 1992.

EIXO 2

**POLÍTICAS DE
EVALUACIÓN,
ACCOUNTABILITY Y
CALIDAD EDUCATIVA
EN LA EDUCACIÓN
ESCOLAR**



MANUALES DE CONVIVENCIA ESCOLAR CHILENOS CARACTERIZACIÓN DESDE LA POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR CON ENFOQUE INCLUSIVO

Isadora Paz Córdova Suárez¹

Valentina Mena Ocaranza²

Francisca Belén Norambuena Huenuj³

1 INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de respuestas acorde a las necesidades de la sociedad actual, comienza a ser incorporado el concepto y enfoque inclusivo dentro de las políticas públicas, especialmente en lo que respecta a la educación, del mismo modo, se vuelve un desafío incorporarlo en la convivencia escolar. Este proceso formativo y a la vez normativo permite unir el derecho y la ética a fin de situar las interacciones sociales desde la neutralidad y así evitar las arbitrariedades, por tanto, deben estar acorde a las legislaciones nacionales como internacionales (KRÖYER; ÑOZ; ANSORENA, 2012).

Ambos conceptos se consideran primordiales para el desarrollo integral de la persona en la educación y son un indicativo para la calidad educativa. Es por esto que el objetivo del presente trabajo de investigación es caracterizar las políticas inclusivas presentes en manuales de convivencia escolar de establecimientos educacionales chilenos de las distintas dependencias, a través de un estudio monográfico. Para ello, se desarrolló un instrumento que permitió identificar, en los diversos establecimientos educativos, los facilitadores y obstaculizadores para la inclusión, así como las convergencias y discrepancias en relación con lo establecido por la política nacional de convivencia escolar. De esta manera, los principales resultados exponen la necesidad inminente del ámbito educativo por considerar en los procesos inclusivos la consolidación de políticas que posibiliten, a los agentes de la educación, reconocer la inclusión en lo que a las normas y orientaciones para la convivencia escolar respecta.

¹ Licenciada en Educación; Profesora de Educación Especial, Mención Dificultades del Aprendizaje en Colegio Alto Pequen Universidad: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Profesora Jefe Multi grado Nivel transición 1 y 2; isadorapaz.cordovasuares@gmail.com

² Licenciada en Educación; Profesora de Educación Especial, Mención Dificultades del Aprendizaje en Colegio Valle del Aconcagua; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Educadora diferencial en departamento de apoyo para el aprendizaje en educación media.

³ Licenciada en Educación; Profesora en Educación Especial mención Discapacidad Intelectual; Área Salud, Centro de Terapias. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Educadora Especial encargada de Aula; fran.norambuenah@gmail.com

2 DESARROLLO

La inclusión es un término relacionado con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones (BLANCO, 2006; UNESCO, 2005). Bajo esta premisa, nace la necesidad de valorar a cada persona partiendo por la comprensión de la diversidad, concepto que hace referencia a un amplio abanico de personas, ya que cada ser humano es semejante a los demás, ya sea por sus modos de pensar, de actuar, de sentir, de proceder o de ser (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2011). Es por ello, que la inclusión influye de manera directa en la comunidad educativa, ya que esta responde a un espacio para aprender a vivir en comunidad, comprendiendo a la escuela como el espacio para su formación.

Fierro (2013) aporta a la definición aclarando que en la convivencia escolar se discriminan dos dimensiones, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas y condicionadas; las interacciones de los actores educativos, y las políticas y prácticas institucionales, las cuales permiten identificar las acciones que marcan significativamente la convivencia escolar.

Para entregar lineamientos que realmente orienten la convivencia escolar en los establecimientos educativos, el MINEDUC planteó la "Política Nacional de Convivencia Escolar" (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2015) en la que se presenta el Marco Normativo y Legal con los principales cuerpos legales vigentes que respaldan las orientaciones político-técnicas. En este marco, la formación en Convivencia Escolar está sustentada en los derechos humanos, en las garantías que debe brindar el sistema escolar para una educación integral, asegurando el derecho a aprender de acuerdo con las potencialidades de cada cual y sin excepción de ninguna índole (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2015, p. 10).

Para llevar a cabo la investigación, se consideraron 3 manuales de convivencia escolar por región, obteniendo un total de 48 manuales provenientes de establecimientos educacionales de todas las regiones del país. A su vez se estiman manuales de convivencia escolar de establecimientos educacionales científicos humanistas, técnico profesional y de educación de adultos, dado que la normativa señala que los centros educativos deben contar con dichos manuales por ser trascendentales para sus procesos formativos. Por otro lado, respecto a la dependencia administrativa de los establecimientos, se integran 21 escuelas municipales, 15 subvencionados y 12 particulares. Por último, se seleccionaron manuales de convivencia escolar con actualización desde el año 2018, puesto que, de esta manera, se puede asegurar que responden al marco normativo vigente (CHILE, 2015).

Se excluyeron manuales de convivencia escolar provenientes de establecimientos educacionales de administración delegada, escuelas especiales y jardines infantiles puesto que se rigen por otra normativa (Ley n. 20.832, Ley n. 19.864, etc.). Además, no se consideraron documentos con actualización previa al año 2018 y sin fuentes confiables respecto a su

creación, es decir, manuales de convivencia escolar que omiten fuentes provenientes del Ministerio de Educación, tales como leyes, normativas y decretos.

El presente estudio tiene el propósito de revisar manuales y protocolos de convivencia a través de una pauta de cotejo (de confección propia y validada por jueces evaluadores) la que responda a los requerimientos del Marco Normativo propuesto por la Política Nacional de Convivencia Escolar para reconocer el cumplimiento de los elementos mínimos exigidos por el Ministerio de Educación.

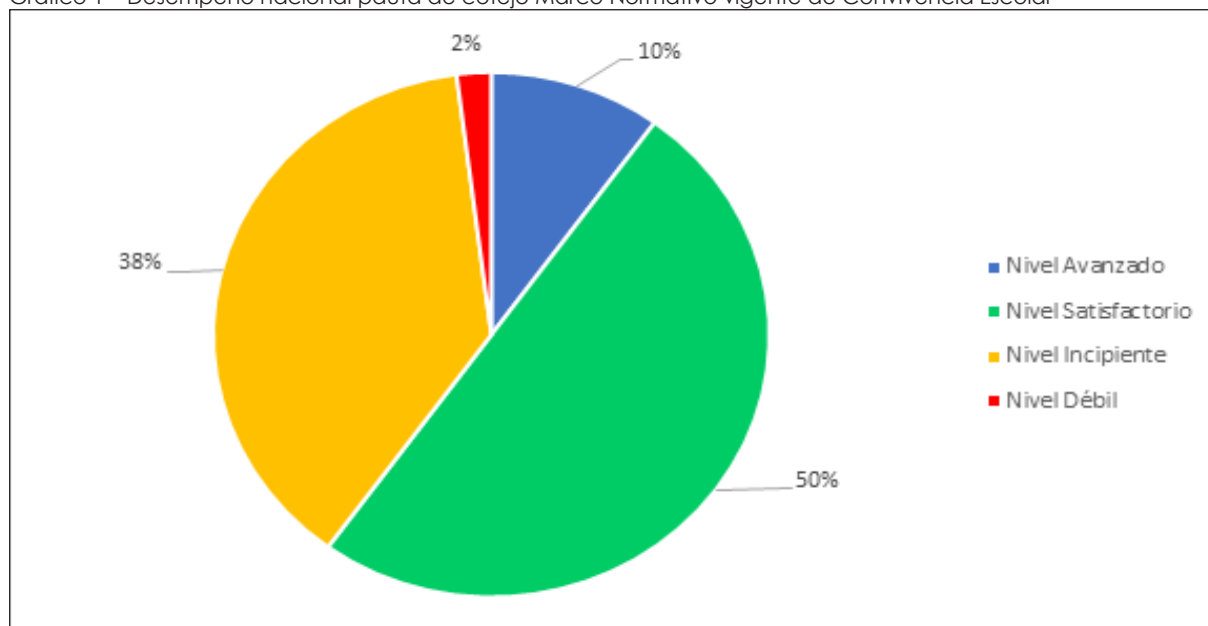
La pauta de cotejo se encuentra constituida acorde a 10 normativas vigentes, abarcando leyes y decretos. En conjunto promueven la convivencia escolar, participación y permanencia de la comunidad educativa. Estas son: Ley 20.370 (Ley General de la Educación), Ley 20.536 (sobre violencia escolar), Ley 20.609 (Establece medidas contra la discriminación), Ley 20.422 (Inclusión social de personas con discapacidad), Ley 20.845 (Inclusión Escolar), Decreto n. 79 (Reglamento de estudiantes embarazadas y madres), Decreto n. 524, Decreto n. 565 (Reglamento de Centro General de Apoderadas/os), Decreto n. 24 (Reglamento de Consejos Escolares) y el Decreto n. 73 (Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores).

En este instrumento se contempla la totalidad de 62 indicadores que garantizan el cumplimiento de las 10 normativas categorizadas anteriormente. Dentro de estos indicadores, existen 13 de confección propia, en donde se contempla lo requerido para evidenciar el enfoque inclusivo que norma la escuela, tales como: asegurar vivir en una comunidad inclusiva, incorporación de distintos formatos para garantizar el acceso a la información, definiciones de derechos y su vulneración, incorporar profesionales para garantizar participación y permanencia, promoción de enseñanza sobre inclusión y garantizar la promoción e incorporación de la figura masculina en el ejercicio de la paternidad. Los 59 restantes, se basaron en las 10 normativas vigentes mencionadas en el párrafo anterior.

En cuanto a la pauta de cotejo, cada indicador se valora con 1 si se presenta y si está ausente con 0, por tanto, con la presencia de 62 indicadores el total esperado y que advierte de un cumplimiento de la presencia de todos los indicadores acorde a la normativa vigente es de 62 puntos. Así mismo, los puntajes de desempeños se organizan según porcentaje, donde del 0% al 25% corresponden del 0 a 15 puntos dando cuenta de un nivel débil; del 26% al 50% con 16 a 31 puntos nivel incipiente; del 51% al 75% responde a 32 a 47 puntos es del nivel satisfactorio; y finalmente del puntaje 48 al 62 es un nivel avanzado representando el 76% al 100%

A partir de los resultados nacionales obtenidos mediante la pauta de cotejo, aplicada a 48 manuales de convivencia se evidencia que un 2% corresponde a un nivel de desempeño débil, el 38% se encuentra en un nivel incipiente, un 50% en nivel satisfactorio y un 10% responde a nivel avanzado (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Desempeño nacional pauta de cotejo Marco Normativo vigente de Convivencia Escolar



Fuente: los autores.

Los resultados que evidencian los tres tipos de dependencias es de la siguiente manera: 21 establecimientos de tipo municipal se caracterizan por presentar un 4% de tipo débil; 29% se clasifica como incipiente; el 57% satisfactorio y el 10% de tipo avanzado. Por su lado, los establecimientos educativos subvencionados, en su totalidad 15, varían entre los niveles incipiente, satisfactorio y avanzado, donde el 53% se encuentra en un nivel incipiente; 27% de tipo satisfactorio y el 20% en un nivel avanzado. Por último, los establecimientos de tipo particular con una totalidad de 12 colegios poseen niveles de desempeño de tipo incipiente y satisfactorio, teniendo un 33,3% y 66,6% respectivamente.

3 CONCLUSIONES

A medida que avanzaba el proceso de investigación, se conocía más sobre la situación nacional, la implementación del instrumento facilitó sistematización de la información recabada a partir de la caracterización de las políticas inclusivas, reflejando divergentes desempeños presentes en los manuales de convivencia escolar, obteniendo una imagen nacional de la realidad de documentos oficiales sobre la misma. La temática de convivencia escolar se ha puesto en la palestra durante estos últimos años por medio de diversas orientaciones, protocolos, normativas e incluso leyes que respaldan la necesidad de enfatizar en su abordaje, y sobre todo como un indicativo para evaluar la calidad educativa, a pesar de ello, no ha sido fomentando desde una perspectiva que permita la valoración de la inclusión sin limitarse a una aproximación superficial de ella, más bien hacerla parte de la

cultura educativa con la intención de promover y trascender sus principios a los diferentes contextos de la vida.

En lo que respecta a las convergencias entre lo establecido en marco normativo vigente, lo expuesto en los manuales de convivencia escolar y la presencia del enfoque inclusivo, se evidencia un nivel de desempeño satisfactorio en relación con la pauta de cotejo, si bien los establecimientos educativos de las distintas dependencias cumplen con los indicativos ministeriales, no presentan información detallada de la aplicación de las normativas presentes en el manual de convivencia escolar y la perspectiva inclusiva. En cuanto a las discrepancias determinadas entre lo establecido en la Política Nacional de Convivencia Escolar y lo expuesto en los manuales de convivencia, a modo general, se refleja una convergencia entre ambos documentos, debido a que cuenta con la presencia de la política, no obstante, se explicitan y se abordan de manera superficial.

En cuanto al reconocimiento de los principales facilitadores presentes en los protocolos de los manuales de convivencia escolar de los establecimientos educacionales municipales, subvencionados y particulares que impactan a la comunidad escolar, se encuentra la presencia de leyes y decretos fundamentales para un desarrollo integral de las y los estudiantes dentro del contexto educativo. En cuanto a los obstaculizadores se encuentra la baja participación y presencia de la Ley 20.422, la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad basada en los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. Como segundo obstaculizador, en la pauta de cotejo los niveles de desempeño se encuentran satisfactorios, no alcanzando así el nivel avanzado, denotando un importante trabajo que se debe realizar a nivel nacional.

Finalmente se concluye que en los manuales de convivencia escolar prevalecen protocolos que prioriza una visión sancionadora, limitando el desenvolvimiento integral de las y los estudiantes, se pudo visualizar que dichos documentos generalmente son suplantados y/o confundidos por el reglamento interno de cada establecimiento.

REFERENCIAS

BLANCO, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 4, n. 3, p. 1-15, 2006.

FIERRO, M. Convivencia Inclusiva y Democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. **Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 40, p. 1-18, 2013. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a5.pdf>. Acceso en: 15 sep. 2021.

KRÖYER, O.; MUÑOZ, M; ANSORENA, N. Normativa y Reglamentos de Convivencia Escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? **Educere**, Educere, Mérida, v. 16, n. 55), p. 373-384, 2012. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140002>. Acceso en: 15 sep. 2021.

CHILE. Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. **Boletín oficial del estado**, Ministerio de Educación, Chile, 8 jun. 2015. Disponible en: <http://bcn.cl/2f8t4>. Acceso en: 25 sep. 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. **Glosario educación inclusiva**. 2011. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/glosario.htm#exclusión>. Acceso en: 10 sep. 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. **Política nacional de convivencia escolar 2015-2018**. 2015. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/445>. Acceso en: 10 sep. 2021.

UNESCO. **Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All**, París: Unesco, 2005.

DISCURSOS DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA MATRIZ CHILENA DE ACCOUNTABILITY

María Angélica Oliva Ureta¹

Andrea Renate Minte Münzenmayer²

Patricio Alejandro Urrutia González³

Financiamiento: ANID/FONDECYT

1 INTRODUCCIÓN

La política permite abordar los discursos de la calidad educativa en la matriz chilena de accountability, en su capacidad de nombrar, organizar y legitimar un determinado orden. Entonces, ¿Cuál es el orden de esos discursos? (Foucault, 2009), afirmaremos que 4 políticas abordan la interrogación, a saber: Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (Simce); Subvención Escolar Preferencial (SEP); Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED); y, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Sac). El objetivo de este trabajo es describir los discursos de la calidad educativa presentes en la matriz chilena de accountability.

La perspectiva de la política permite examinar los discursos hegemónicos de la calidad educativa y comprender el proceso de la política en la construcción de un orden para elaborar y decidir los objetivos de la sociedad (LECHNER, 1981; OLIVA; URRUTIA, 2020). En el envés de esos discursos aparece la capacidad instituyente, voz alternativa al statu quo (CASTORIADIS, 2013), que tensiona discursos, políticas y prácticas. Metodológicamente el trabajo se sustenta en una revisión de alcance o scoping review de la política educativa oficial chilena y de la literatura especializada.

2 MATRIZ CHILENA DE ACCOUNTABILITY EN LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE

Se circunscribe la matriz chilena de accountability al período entre la década de los 80 y la promulgación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (2011). El

¹ Doctora en Pedagogía pela Universidad de Valencia (España); Filiación: Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (Iesed-Chile) y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE); Cargo: Investigadora; Investigadora Titular en Iesed-Chile; Investigadora Asociada en PIIE; maoliva@piie.cl

² Doctora en Educación; Magíster en Educación mención Currículum; profesora de Historia y Geografía; Ha trabajado en varias universidades chilenas en carreras pedagógicas. Sus líneas de investigación son: currículum y textos escolares; historia regional y educación histórica. Actualmente es académica del Depto. de Educación de la Universidad de Los Lagos; andrea.minte@ulagos.cl

³ Periodista, Licenciado en Comunicación Social, Universidad Diego Portales; Magíster en Comunicación Educativa y Doctor en Políticas y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha; Docente, Universidad Finis Terrae

tiempo presente, considera lo contemporáneo en la larga duración de continuidades y discontinuidades, junto al fenómeno de las resonancias (VENGOA, 2007).

En el gobierno de facto, está la génesis de las políticas de accountability, unida a las políticas de evaluación (PARCERISA; FALABELLA, 2017). Su modelo de educación sustenta un cuasi-mercado, donde la escuela responde por resultados estandarizados al estado y a las familias y aplica un sistema de incentivos por el rendimiento escolar (FALABELLA; VEGA, 2016).

El Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE] de 1988, desarrolla esa evaluación estandarizada censal; el Ministerio de Educación diseña, aplica, revisa e informa los resultados de los aprendizajes (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018),

7 años más tarde, la Ley 19.410 crea un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED) que determina una subvención para los establecimientos calificados con un desempeño "excelente", según criterios de efectividad y superación de resultados; incorporación del SNED; mejoramiento de las condiciones de trabajo; igualdad de oportunidades, accesibilidad y permanencia de la población escolar e integración de grupos con dificultades de aprendizaje; integración y participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo (CHILE, 1995). El SNED es un aliciente al desempeño de los docentes y una guía que informa sobre la calidad de los establecimientos educacionales.

La Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP) de 2008, posee el objetivo de mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes en las escuelas emergentes o en recuperación. Asigna mayores recursos económicos a los estudiantes más vulnerables, condicionado a los resultados de sus aprendizajes y a compromisos institucionales y pedagógicos, así como asegurar la entrega de información a las familias y autoridades ministeriales. En este sentido, la Ley SEP establece una taxonomía de escuelas autónomas, que han demostrado en forma sistemática buenos resultados educativos en el Simce; escuelas bajo la denominación de emergentes, es decir, que no han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos en sus estudiantes en el Simce; y, establecimientos educacionales en recuperación, traducido en instituciones que han presentado un historial de resultados de aprendizaje y condiciones institucionales deficientes (CHILE, 2008).

Finalmente, la Ley 20.529, crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Sac), que regula la función del Ministerio de Educación de asegurar la calidad y equidad, mediante un sistema de accountability. Su Agencia de la Calidad de la Educación, diseña, implementa y aplica 3 sistemas: medición de los resultados de aprendizaje de los estudiantes; medición de los indicadores de calidad de la educación; evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados o que reciben aportes del Estado y de sus sostenedores (CHILE, 2011).

¿Cómo se expresa la matriz de accountability? Nótese en: resultados del desempeño de los estudiantes, medidos por una evaluación estandarizada censal nacional; publicidad de esos resultados por escuela; clasificación de los establecimientos por su desempeño, asociado a un sistema de incentivos. Por su parte, la escuela es responsable por el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, está sujeta a inspecciones externas y posee el imperativo de satisfacer a las demandas de las familias. Además, rinde cuentas al Estado y a las familias, finalmente los resultados son públicos, se envían a escuelas, a las familias y a los medios de comunicación, también, son utilizados por el Estado en términos de financiamiento, asignación de recursos, intervenciones, incentivos, rankings y clasificación (FALABELLA, 2020; CARRASCO, 2013).

3 DISCURSOS DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA MATRIZ CHILENA DE ACCOUNTABILITY

La distinción entre normas explícitas (leyes y normas) e implícitas (discursos, prácticas habituales, significados); entre normatividad y normalidad (RAMELLA, 2003), permite descubrir la tensión entre lo explícito e implícito en los discursos de la calidad educativa.

La tríade discurso-orden-política configura, en la política educativa, un sistema de accountability imbricado a un discurso de la calidad que reconoce 3 estratos de significación: la calidad vinculada a la reestructuración del sistema escolar; la calidad concebida como efecto de la escuela en los aprendizajes de los alumnos; y, la calidad como resultado de las mediciones del rendimiento unido a la interpretación y la posible utilización de sus resultados (GALIOTO; VÁSQUEZ, 2020). Las políticas de la matriz chilena de accountability evidencian lo dicho; en sus aspectos principales es posible destacar en el Simce, su propósito de medición del cumplimiento del currículum nacional; una política de examinación regulada como política principal del Estado a través del Ministerio de Educación que perfila la existencia de un Estado evaluador o hipervigilante (FALABELLA, 2020), unido a su monitoreo de la calidad educativa de las políticas implementadas por Ministerio de Educación y la entrega de información a los padres para la elección de escuelas, a las escuelas y profesores para la evaluación y diseño de estrategias para la mejora educativa.

En el SNED, el discurso de la calidad educativa está asociado a un subsidio a la excelencia. Una escuela de desempeño excelente obtiene resultados efectivos en el SIMCE; demuestra superación en el logro educativo; compromete el apoyo de agentes externos, valora la participación de profesores, padres y apoderados; se preocupa de la accesibilidad, la retención y aprobación y de los estudiantes con discapacidad, en fin, considera compromisos de gestión e información y análisis de resultados Simce (CHILE, 1995).

El discurso de la calidad y equidad de los aprendizajes está regulado en la Ley SEP, asociado a la entrega de recursos a las escuelas que atienden a estudiantes prioritarios,

condicionado a resultados de aprendizaje. A la clasificación de los estudiantes, por criterios socioeconómicos, como prioritarios o preferentes, sigue la mentada clasificación de las escuelas como autónomas, emergentes y en recuperación, considerando los resultados del Simce, la tasa de retención, la integración de padres, docentes y apoderados en el Proyecto Educativo Institucional, la iniciativa académica, el mejoramiento de condiciones laborales, y la evaluación docente (CHILE, 2008).

El discurso de la calidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Sac), considera políticas, instrumentos y mecanismos para asegurar el logro de la calidad y la equidad del sistema educativo, mediante sistemas de accountability de mercado; seguido de uno de altas consecuencias o performativo (FALABELLA, 2016). Su Agencia de la Calidad de la Educación considera la medición de los resultados de aprendizaje, indicadores de calidad educativa y evaluación de desempeño de establecimientos educativos, sostenedores, equipos directivos, docentes y estudiantes y publicación de resultados educativos (CHILE, 2011).

En síntesis, estandarización, examinación y accountability, aparecen unidas a una narrativa hegemónica de la calidad educativa que se erige en: resultados de aprendizaje; examinación estandarizada y aseguramiento; clasificación de estudiantes y escuelas y responsabilización por los resultados.

4 CONCLUSIONES

Discursos, políticas y prácticas, permiten abordar la pregunta por ¿Cuáles son los discursos de la calidad educativa que es posible descubrir en la matriz chilena de accountability? Esos discursos persiguen medir la calidad, asegurar la calidad y rendir cuentas por la calidad (OLIVA; URRUTIA, 2020); evidencia de ello son 4 políticas de la matriz chilena de accountability, objeto de este trabajo. En la perspectiva del tiempo reciente, es posible descubrir sus continuidades, discontinuidades e imbricaciones, conformando un orden donde las políticas educativas desnudan la existencia de una política de accountability para asegurar la calidad educativa. Resultados de aprendizaje, examinación, estandarización, control, clasificación, publicidad, incentivo, en fin, subsidio y subsidiariedad son algunos de sus elementos, cuyo discurso de la calidad educativa se sustenta en una pretensión de objetividad de mediciones y estándares. Lo anterior está vinculado a la obsesión por el establecimiento de taxonomías de escuelas, familias, instituciones, en fin, de resultados. Representativo de lo anterior, es la taxonomía de escuelas que establece SEP, sustentada en un índice de calidad educacional compuesto de 2 indicadores: resultados del Simce (70%) e Indicadores complementarios como: tasa de aprobación, tasa de retención, mejora, integración, iniciativa evaluación docente (30%) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2008). Ello recuerda que orden y medición aparecen, indisolublemente, unidos en la episteme clásica, con el desequilibrio que siempre se pueden remitir los problemas de medida a los de orden (FOUCAULT, 1999), lo que permite recuperar la

interrogante de este trabajo sobre los discursos de la calidad educativa presentes en la matriz chilena de accountability. A su través, puede resaltarse el maridaje entre el omnipresente discurso hegemónico de la calidad educativa y una matriz de accountability en una carrera ascendente que cristaliza en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad que vincula el logro de la calidad y equidad a políticas de accountability.

A posteriori, será necesario indagar en la tensión entre discursos de la calidad educativa en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), aplicados por la Agencia de Calidad de la Educación e inquirir por el indicio de un discurso instituyente al discurso hegemónico de la calidad educativa fundado en la accountability.

REFERENCIAS

CARRASCO, A. **Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile:** pasos hacia un nuevo sujeto cultural. Observatorio Cultural, n.15. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2013. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/50428>. Acceso en: 20 mar. 2020.

CASTORIADIS, C. **La institución imaginaria de la sociedad.** Tusquets editores, Barcelona. 2013.

CHILE. Ley n. 19.410 (SNED), 1995, del 31 de agosto, Modifica la ley n.19.070, sobre Estatuto de Profesionales de la Educación, el Decreto con Fuerza de ley n. 5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala. **Boletín oficial del estado**, Ministerio de Educación, Chile, 31 ago. 1995. <http://bcn.cl/2is3f>. Acceso en: 20 sep. 2021.

CHILE. Ley n. 20.248/2008 (SEP), de 25 de enero, Establece ley de subvención escolar preferencial. **Boletín oficial del estado**, Ministerio de Educación, Chile, 25 ene. 2008. Disponible en: <http://bcn.cl/2f6q4>. Acceso en: 20 sep. 2021.

CHILE. Ley n. 20.529/ 2011 (SAC), del 11 de agosto, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. **Boletín oficial del estado**, Ministerio de Educación, Chile, 11 de ago. 2011. Disponible en: <http://bcn.cl/2f7bt>. Acceso en: 20 mayo 2012.

FALABELLA, A. ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 42, n. 1, 2016. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>. Acceso en: 21 sep. 2021.

FALABELLA, A. **The Seduction of Hyper-Surveillance:** Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 2020

FALABELLA, A.; VEGA, L de la. A partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 42, n. 2, p. 395-413, 2016. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>. Acceso en: 21 sep. 2018.

FOUCAULT, M. **El orden del discurso**. Buenos Aires: Tusquets editores, 2009.

FOUCAULT, M. **Las palabras y las cosas**. México: Siglo XXI editores, 1999.

GALIOTO, C.; VÁSQUEZ, H. R. Una perspectiva histórica sobre los usos y significados del concepto de calidad en las políticas escolares chilenas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 29, n. 23, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5205>. Acceso en:

LECHNER, N. **Especificando la política**. Documento de trabajo FLACSO-Santiago de Chile, número 134, enero 1981. Ponencia Taller sobre estado y política en América Latina, Departamento de Estudios Políticos CIDE, México, 1981.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. ¿**Qué es el Simce?** Agencia de la Calidad de la Educación. 2018. Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>. Acceso en: 5 abr. 2019.

OLIVA, M. A.; URRUTIA, P. **Discursos de la calidad de la educación en la política educativa chilena & derecho a la educación**. Libro II Serie Derecho a la educación para la política educativa chilena. Fondecyt, 2020. Disponible en: https://issuu.com/olivaangelica/docs/discursos_de_la_calidad_de_la_educacion_en_la_pol_. Acceso en: 12 dec. 2020.

PARCERISA, L.; FALABELLA, A. La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 25, n. 89, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>. Acceso en: 18 mar. 2018.

RAMELLA, González A. I. **Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias**. Tesis (Doctorado) – Universidad de Valencia, 2003. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/9648#page=>. Acceso en: 20 nov. 2018.

VENGOA, Fazio H. La historia del tiempo presente y la modernidad mundo. **Historia Crítica**, Bogotá, v. 34, jul./dic. 2007.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM BALANÇO DA LITERATURA (2011-2020)

Ricardo Hack¹

Camila Regina Rostirola²

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo apresentar um balanço da produção acadêmica sobre qualidade da educação básica, sob a prerrogativa de identificar os focos atuais de estudo, bem como possíveis aspectos que podem contribuir para o delineamento de novas investigações.

O conceito de qualidade é polissêmico e dotado de múltiplas significações e dimensões que variam dado os interesses econômicos, sociais, políticos e culturais para com a educação em um determinado contexto histórico.

Nos últimos anos, temos assistido a ascensão de um conceito de qualidade voltado, precipuamente, aos preceitos neoliberais, ou seja, consubstanciado na visão de que os resultados de indicadores educacionais, principalmente, os advindos de avaliações em larga escala são tratados como sinônimos de qualidade.

O texto está organizado de forma a inicialmente, tecer uma discussão tendo por base os dispositivos legais que fazem menção a qualidade educacional, bem como a literatura que trata desse tema, procurando evidenciar a polissemia do termo e a necessidade de ampliarmos as reflexões acerca dessa importante temática.

Como procedimentos metodológicos fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental e do levantamento de artigos na Scientific Electronic Library Online (SciELO), tendo como recorte temporal o período de 2011 a 2020, apresentando o resultado do levantamento empreendido, bem como as principais constatações acerca destes levantamentos e contribuições para aperfeiçoar os estudos no que tange a qualidade educacional, marcadamente, em municípios de Santa Catarina.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Pós-graduado em Direito Imobiliário, Notarial, Registral e em Direito Processual Civil pela Unoesc; Professor do curso de Direito na Unoesc; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability na América Latina; hack.ricardoadv@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Investigadora visitante do Instituto Interuniversitário de Investigación Educativa (IESED-Chile); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability na América Latina; camila.rostirola@unoesc.edu.br

2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) estabeleceu no art. 205 que a "educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, de forma a proporcionar o exercício da cidadania". Dentre os princípios constitucionais que são base para o ensino, o art. 206, VII traz a "garantia de padrão de qualidade", princípio este reiterado em outras legislações infraconstitucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394 de 1996.

A LDB, estabelece em seu art. 3º, que o ensino será ministrado com base em diversos princípios, dentre eles o da garantia de padrão de qualidade. Já os artigos 74 e 75, associam a noção de qualidade educacional à definição do custo-aluno³.

Cabe mencionarmos que apesar das referidas legislações fazerem menção ao termo qualidade, estas não se referem às "dimensões e aos parâmetros e critérios que servem como base para analisar se tal qualidade está ou não garantida" (BAUER; ARCAS; OLIVEIRA, 2021, p. 203). Não obstante, as legislações têm apontado a necessidade de avaliar a qualidade, precipuamente, por via da implementação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SaeB).

O SaeB foi instituído, no Brasil, no ano de 1990 e ao longo dos anos passou por inúmeras transformações, sendo uma das mais significativas a ocorrida no ano de 2005, a qual deu origem à criação da Prova Brasil. A Prova Brasil representou um avanço significativo em termos das condições de verificação e acompanhamento da situação educacional no país, além de possibilitar um retrato por escola, município, estado e região do país e até mesmo a comparação entre escolas.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb "é o resultado da combinação de dois indicadores: a) a pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica e b) a taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente à etapa de ensino" (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 14). É relevante destacarmos que os resultados do Ideb têm sido tratados como sinônimos de qualidade educacional.

No ano de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005. O documento propõe em sua meta 7 "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb" (BRASIL, 2014). Estabelece, ainda, 32 (trinta e duas) estratégias para auxiliar no alcance da meta e da melhoria da qualidade educacional.

³ "É um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica" (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021).

O PNE reitera em seu artigo 11 que o Saeb “constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (BRASIL, 2014). É mister destacarmos que o PNE traz à tona um conceito de qualidade atrelado a melhoria dos indicadores educacionais, especialmente, do Ideb.

Para Silva e Rostirola (2021, p. 61):

o conceito de qualidade foi se modificando no transpor dos anos. Inicialmente mais voltado para o quantitativo de alunos matriculados, posteriormente, passou a priorizar aspectos relacionados à gestão e, atualmente, é comum estar voltado para a aprendizagem dos estudantes, porém, associado a dispositivos de accountability (avaliação, prestação de contas e responsabilização).

De forma geral, o tema da qualidade educacional tem sido objeto de inúmeros estudos e de interesses diversos. Na literatura é possível encontrarmos definições propostas por Organismos Internacionais, os quais trazem à tona uma visão mercadológica e neoliberal, assim como uma concepção de qualidade socialmente referenciada⁴.

Ante a imprecisão do conceito de qualidade e de sua crescente associação a insumos e resultados, é fundamental recorrermos a uma análise da literatura, sob a prerrogativa de identificarmos como os estudos têm abordado o tema da qualidade na educação básica.

No Portal de Artigos da SciELO, realizamos uma busca com o descritor “Qualidade na educação básica”. Foram identificados, inicialmente, 86 artigos publicados entre os anos de 2011 a 2020. Não obstante, identificamos que muitos não possuíam relação com o descritor pesquisado. Dessa forma, fez-se necessário mapear apenas os que tratavam da qualidade na educação básica. Após esse processo de exclusão, identificamos um total de 36 artigos.

Os 36⁵ artigos foram agrupados em 6 (seis) categorias, quais sejam: Qualidade Educacional: conceito e dimensões; Qualidade educacional e suas relações com o Ideb; Qualidade educacional e suas relações com as políticas de avaliação; Qualidade educacional e suas relações com o financiamento da educação; Qualidade educacional e suas vinculações com outros temas; Estratégias para a melhoria da qualidade educacional.

⁴ “[...] é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas” (SILVA, 2009, p. 225).

⁵ Os artigos completos foram alocados em um banco de dados e serão objeto de análise em outros estudos.

Quadro 1 – Relação do número de artigos por categoria

Categoria	Quantidade de Trabalhos	%
I - Qualidade Educacional: conceito e dimensões	2	5,6
II - Qualidade educacional e suas relações com o Ideb	8	22,2
III - Qualidade educacional e suas relações com as políticas de avaliação	9	25,0
IV - Qualidade educacional e suas relações com o financiamento da educação	6	16,7
V - Qualidade educacional e suas vinculações com outros temas	8	22,2
VI - Estratégias para a melhoria da qualidade educacional.	3	8,3
Total	36	100

Fonte: os autores.

A categoria com maior número de trabalhos, no período pesquisado, é a qualidade educacional e suas relações com as políticas de avaliação. De forma geral, esses estudos, se ocupam em explicitar os contextos histórico e político que contribui para o fortalecimento das políticas de avaliação, especialmente, em larga escala, bem como analisar dados provindos do Saeb e dos sistemas estaduais e municipais de avaliação.

Na categoria Qualidade Educacional: conceito e dimensões, situam-se os textos que buscam explicitar o conceito de qualidade, assim como suas dimensões. Percebemos que o conceito de qualidade, no Brasil, tem sido diretamente relacionado aos resultados de avaliações em larga escala e ao IDEB.

No eixo Qualidade educacional e suas relações com o IDEB estão alocados trabalhos que se ocupam em estudar o IDEB, bem como os efeitos advindos da utilização indevida de seus resultados, tais quais: ranqueamentos, competitividade e o pagamento de bonificações/ incentivos financeiros com vistas a estimular o alcance das metas. Vale ressaltarmos que apesar das críticas tecidas nas produções, os autores destacam que as notas do Ideb podem ser utilizadas como uma estratégia de planejamento para melhorar a qualidade da educação.

Na categoria IV, ocorrem discussões sobre a importância do financiamento para com a garantia da qualidade, os estudos evidenciam que um financiamento adequado influencia na qualidade da educação. Os autores pontuam, ainda, que faz-se necessário ajustes fiscais e equidade nos gastos públicos no Brasil, além da implantação do custo aluno qualidade.

Em Qualidade educacional e suas vinculações com outros temas, encontramos trabalhos que relacionam a qualidade com a gestão escolar, currículo e com a desigualdade educacional. Como resultados, essas produções apontam um quadro de desigualdade na educação brasileira, assim como fragilidades no cumprimento de ações pelos entes federativos.

No descritor Estratégias para a melhoria da qualidade educacional, localizamos produções que retratam ações e estratégias adotadas por entes federados com o intuito de alcançar as metas do Ideb e melhorar a qualidade da educação básica.

3 CONCLUSÕES

O conceito de qualidade é polissêmico e dotado de múltiplas significações e dimensões que variam dado os interesses econômicos, sociais, políticos e culturais para com a educação em um determinado contexto histórico.

De forma geral, as produções levantadas permitiram identificar que no Brasil, sobressaem artigos que associam a qualidade educacional às políticas de avaliação em larga escala e ao IDEB. Outra tendência percebida foi o crescimento de estudos que associam qualidade ao financiamento educacional.

Foi possível identificar que o conceito de qualidade, no Brasil, tem sido diretamente relacionado aos resultados de avaliações em larga escala e ao Ideb, assim como evidenciar que o IDEB é um importante indicador para promoção de diagnóstico da situação educacional. Não obstante, prevalecem usos equivocados dos seus resultados, o que remete a uma concepção de qualidade voltada aos preceitos mercadológicos e neoliberais.

Para finalizar, é importante salientarmos que, ainda, poucas são as produções que se ocupam em estudar a qualidade social da educação, assim como suas dimensões intra e extra-escolares.

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; ARCAS, P. H.; OLIVEIRA, A. S. Qualidade da Educação Básica: uma revisão conceitual. In: SOUZA, M. L., ALVES, F. A., & MORAES, G. H. (org.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ):** contribuições conceituais e metodológicas. (pp. 201-236). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O que é o CAQi?** 2021. Disponível em: <https://campanha.org.br/caqi-caq/o-que-e-o-caqi/#:~:text=Criado%20pela%20Campanha%20Nacional%20pelo,e%20modalidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. *In: Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

SILVA, M. S.; ROSTIROLA, C. R. Dispositivos de accountability no Estado de Pernambuco e a qualidade das aprendizagens no Ensino Médio. *In: SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R.; VÁZQUEZ, J. M. Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à política de avaliação educacional*. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE: AVALIAÇÃO, ACCOUNTABILITY E QUALIDADE

Simone Sandri¹

Fernanda Hubner de Lima²

Raquel Schandeski de Souza³

1 INTRODUÇÃO

A temática se refere às interpretações da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre avaliação, accountability e qualidade a partir das políticas curriculares implementadas nos países da América Latina (AL) e Caribe. Tal tema é decorrente da pesquisa “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede” que envolve pesquisadores de sete universidades do Brasil, Colômbia, Chile, México, Venezuela e Argentina.

O principal objetivo desse resumo, portanto, é identificar a interpretação da Unesco sobre a implementação das políticas curriculares nos países da AL e Caribe no que diz respeito à avaliação, accountability e qualidade.

Para tanto, analisamos as seguintes fontes: Segundo Estudio Regional comparativo y explicativo (Serce) – Análise Curricular (UNESCO, 2005); Las políticas educativas de AL y el Caribe (UNESCO, 2013a); Tercer – Estudio Regional Comparativo y explicativo — Análises curriculares (Unesco, 2013b), vinculadas ao Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (Llece) e à Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC).

O principal procedimento metodológico consistiu na busca dos termos “avaliação”, “accountability” e “qualidade” nos documentos mencionados. Após a tabulação, elencamos as citações com conteúdos representativos das interpretações da Unesco sobre os referidos termos. Na sequência, apresentaremos os principais resultados desse estudo.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Unioeste; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacional e Social (GEPPES); Pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Atua no campo de pesquisa de Políticas Educacionais: Políticas Curriculares para a Educação Básica; Gestão Educacional/Escolar; Avaliação em Larga Escala; Público-Privado na Educação.

² Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Realeza, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel; fernandahubnerdelima@gmail.com

³ Bacharel em Jornalismo pelo Centro Universitário Univel e licenciada em Letras Libras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel, raquelschandeski@gmail.com

2 DESENVOLVIMENTO

As políticas educacionais para a AL e Caribe, a partir dos anos de 1980, com a reforma do Estado e a introdução da Nova Gestão Pública, aproximaram-se do movimento gerencialista e da noção de regulação. Segundo Barroso (2005), o termo regulação é polissêmico, mas a relação entre regulação e educação básica tem caminhado no sentido do controle, normatização, ajustamento e padronização.

No que se refere às políticas educacionais, consideramos as Declarações de Educação para Todos, decorrentes das Conferências Mundiais de Educação em Jointiem – Tailândia, em 1990 e Dakar – Senegal, em 2000, direcionaram as políticas curriculares, de avaliação e de financiamento nos países da AL e Caribe.

Os documentos analisados apresentam um panorama da efetivação das metas estabelecidas nessas declarações, a partir dos resultados das avaliações em larga escala e suas implicações no currículo escolar, pois este “(...) es considerado como uno de los principales ‘sistemas de apoyo’ de la educación, y la calidad del currículo co-determina la calidad de la educación”. (UNESCO, 2013b, p. 7).

Assim como o documento atribui uma grande responsabilidade ao currículo escolar, pela qualidade da educação, responsabiliza o professor e a sua formação pelo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala: “Esto debe tener más efectos en el mejoramiento e integración curricular que efectos de señalamiento que paralizan los procesos nacionales. A su vez, lo anterior debe generar impactos en la formación y actualización de los docentes en los países.” (UNESCO, 2013b, p. 9).

A regulação exercida pela avaliação em larga diante das demais políticas educacionais, tem servido para aproximá-las ainda mais da perspectiva gerencial. O desenvolvimento da noção de accountability expressa esses alinhamentos, pois, “(...) a responsabilização, expressão que comumente traduz a noção inglesa de accountability, ganha força na agenda política da América Latina. (SCHNEIDER; NARDI, 2012, p. 2).

No relatório “Las políticas educativas de America Latina y el Caribe”, nos países analisados, localizam-se diferentes níveis de implementação de accountability, realizando avaliações em larga escala, avaliações de profissionais da educação, incentivos docentes, competições entre escolas, entre outros (UNESCO, 2013a).

O foco nos resultados das avaliações em larga escala induz para a aprendizagem de caráter prático, com isso, realizam-se intervenções na prática pedagógica no sentido de buscar

(...) enlace con los proyectos de evaluación y la búsqueda de estrategias para caracterizar lo que están aprendiendo los niños y los jóvenes de nuestros países, la

manera como lo están aprendiendo y las estrategias mediante las cuales podrían alcanzarse mejores aprendizajes. (UNESCO, 2005, p. 26).

Os resultados do desempenho acadêmico dos estudantes remetem à qualidade educativa e à relação direta com o trabalho do professor, conforme é assinalado em uma hipótese do SERCE “los niveles y calidad del aprendizaje de los niños en la escuela dependen parcialmente de las características profesionales del profesor y de la calidad de su gestión pedagógica en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje” (UNESCO, 2005, p. 10).

A denominada gestão pedagógica atribui ao professor amplas responsabilidades, inclusive o “gerenciamento” do tempo da aprendizagem. Essa perspectiva se coaduna com as teorias das organizações, em especial os

(...) modelos de gestão utilizados no Brasil é a de exigir dos sistemas de ensino e das escolas a racionalização da educação, ou seja, eficácia nos resultados com o mínimo de recursos possível. A escola passa a ser responsável pela qualidade da educação, por meio do trabalho dos gestores e dos professores, que devem buscar os melhores resultados que serão medidos através da avaliação de desempenho dos alunos. (PARENTE, 2018, p. 94).

Nos estudos realizados pelo LLCE/Unesco, o predomínio da lógica gerencial como norte das políticas educacionais representa, em alguma medida, a efetividade das políticas implementadas desde 1990 nos países da AL e Caribe, sendo que atualmente, o mecanismo que contribui para a continuidade dessa efetividade, encontra-se respaldado no modelo de accountability.

Tal modelo contribui para intensificar as relações entre gestão escolar e gestão pedagógica com os resultados finais nas avaliações. A fim de promover uma aprendizagem passível de mensuração, sugere-se que “(...) el aprendizaje escolar depende parcialmente de las características del currículum planificado y del currículum realizado, particularmente en lo que se refiere al cumplimiento de las metas establecidas y a la continuidad de su desarrollo” (UNESCO, 2005, p. 10).

Um currículo planificado tem a finalidade de prescrever “o que” e “como” ensinar e aprender, tal qual previa o currículo tradicional do início do Século XX. Silva (2005) ao tratar das teorias curriculares tradicionais menciona que

(...) Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, 2005, p. 23).

Compreendemos, portanto, que os estudos realizados pelo LLCE/Unesco evidenciam a implementação de políticas curriculares nos países da AL e Caribe que se estruturam numa perspectiva curricular típica do início do Séc. XX, que priorizou a racionalização do trabalho do professor e a aprendizagem do estudante, portanto, as reformas educacionais, a partir dos anos de 1990, ao serem anunciadas como “novas”, revelam-se, de um lado, enraizadas nos preceitos da Escola Clássica de Administração e, de outro lado, incorporam elementos da Nova Gestão Pública.

Esse misto de orientações teóricas se justifica porque de alguma forma, teorias do início do Século XX e teorias contemporâneas atendem as demandas de uma formação humana controlada, regulada e resumida à prática. Sob essa ótica, preparam-se, na maioria das vezes, sujeitos para executar tarefas simples e compor o crescente mercado informal e precário de trabalho, conforme os países do capitalismo central necessitam para aprofundarem o processo de exploração do trabalho nos países da AL e Caribe, pertencentes à periferia do capital.

3 CONCLUSÕES

Com base nos relatórios do LLCE/Unesco, identificamos algumas interpretações da Unesco sobre a implementação de políticas curriculares e seus desdobramentos na avaliação em larga escala, no modelo de accountability e nas definições sobre qualidade educativa.

Percebemos que a introdução de elementos do gerencialismo, por meio da Nova Gestão Pública, não eliminou a tendência de racionalização da educação, inspirada nas teorias organizacionais do início do século XX.

Apesar de uma aparente contradição teórica, a presença de orientações curriculares planejadas e de prescrições para o ensino e aprendizagem em conjunto com elementos do gerencialismo, como a noção de accountability e regulação, tem direcionado as políticas educacionais para os países da AL e Caribe.

A incorporação de nuances teóricos de vertentes variadas, nas políticas educacionais dos países da AL e Caribe, justifica-se, de algum modo, por serem referências que atendem as necessidades de controle sobre o processo formativo dos sujeitos que se encontram na periferia do mercado de trabalho. Para estes, na maioria das vezes, são destinados trabalhos simples e precários, passíveis de superexploração por parte dos países do capitalismo central. Logo, o sob essa perspectiva, o processo de escolarização básica, pode ser prático, sem grandes apropriações reflexivas com ênfase nos conhecimentos elementares das áreas consideradas prioritárias para a reprodução do capital. São elas: ensino da língua materna e

matemática que são mensuradas pelas avaliações em larga escala como forma de definir a qualidade da educação.

REFERENCIAS

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**: Revista de ciências da educação, Campinas, n. 26, v. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>. Acesso em: 7 abr. 2022.

UNESCO. **Las políticas educativas de America Latina y el Caribe**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243055>. Acesso em: 17 jan. 2022.

UNESCO. **Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE) – 2004-2007 – Análise curricular**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2005. Disponível em; https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501_por. Acesso em: 17 jan. 2022.

UNESCO. **Tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE)**: análisis curricular. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501_por. Acesso em: 17 jan. 2022.

PARENTE, J. M. Gerencialismo e Performatividade na Gestão da Educação Brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2018.v19n1.06.p89>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. **Políticas de accountability na educação básica**: repercussões em municípios catarinenses. 35ª Reunião da ANPED. 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/politicas-de-accountability-na-educacao-basica-repercussoes-em-municipios>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2005.

PARTICULARIDADES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY DO BRASIL E DO MÉXICO

Vanessa Rosana Peluchen Camargo¹

Mary Ângela Teixeira Brandalise²

1 INTRODUÇÃO

Dialogar sobre a produção de conhecimento de uma determinada temática não é uma tarefa simples, demanda dedicação, reflexão, rigor e seriedade sobre os aspectos relevantes selecionados pelo pesquisador para o desenvolvimento de uma pesquisa. É um processo contínuo que complementa e/ou contesta contribuições já expostas sobre um determinado tema e exige do pesquisador uma análise do estado atual do conhecimento da área escolhida, “comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisas” destacando consensos, controvérsias e lacunas que necessitam ser esclarecidas nas pesquisas vindouras (MAZZOTTI, 2002, p.26).

Nessa direção, caracteriza nosso objetivo central apreender particularidades presentes nas produções de conhecimento vinculadas as políticas de avaliação educacional e accountability do Brasil e do México. Para tanto, consideramos accountability a partir dos três pilares propostos por Afonso (2009): avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Em um primeiro momento não nos foi possível elencar as produções considerando os três pilares isoladamente ou mesmo em associação, dada a produção ínfima sobre essa temática em ambos os países, motivo pelo qual buscamos levantar trabalhos utilizando o conceito central: accountability na educação.

No caso brasileiro, foi possível adotarmos accountability como descritor central, refinando-o para a área educacional, com leituras entendidas a partir da concepção de Afonso (2009). No caso mexicano, em razão da disponibilidade e organização das produções nos referidos bancos de dados, além da inexistência da possibilidade de refinamento, foi

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Mestre em educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e Accountability na América Latina, da Universidade do Oeste de Santa Catarina e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); vanessapeluchen@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática da (UEPG); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e Accountability na América Latina, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Membro da Rede Universitas/Br.; marybrandalise@uol.com.br

necessário delimitarmos dois descritores para as buscas: accountability y educación e accountability y evaluación.

Em relação ao recorte temporal, pela atualidade do tema, escassez de publicações e inserção na área educacional pós-década de 1990, consideramos a primeira publicação da produção acadêmico-científica relacionada com a temática, com a finalização da mesma no segundo semestre de 2018, justificando-se assim a diferenciação de ano ao efetuar a comparação entre o Brasil e o México, como ilustrado na Tabela 1. Importante destacar ainda, que a referida tabela apresenta as produções mapeadas já refinadas, as quais foram objeto de análises no decorrer do texto (teses, dissertações e artigos científicos).³

Tabela 1 – Sistematização das produções acadêmico-científicas mapeadas do Brasil (1990-2018) e do México (1988-2019)

PRODUÇÃO		BANCO DE DADOS	BRASIL	MÉXICO
TESES E DISSERTAÇÕES DA ÁREA EDUCACIONAL		CAPES	25	—
		BDTD	14	—
		REMERI	—	40
		GOOGLE ACADEMIC	43	—
		SCIELO	19	02
		REDALYC	14	04
ARTIGOS CIENTÍFICOS DA ÁREA EDUCACIONAL		Revista Mexicana de Orientação Educativa	—	02
	REVISTAS MEXICANAS	Ibero-American Journal of Education	—	01
		Revista de Pesquisa Educativa	—	03
		Revista perfis educacionais	—	14
		Revista Eletrônica de Pesquisa Educativa	—	09
TOTAL			115	75

Nota: os autores

A tabela 1 nos permite perceber que o Brasil possui um número maior de trabalhos em comparação com o México, e que a maior parte da produção se concentra em artigos científicos, principalmente no caso brasileiro. Em parte, isso ocorre justamente por ser uma temática recente na área educacional e que se insere gradativamente por meio das políticas educacionais (principalmente políticas de avaliação) especialmente a partir da redefinição do papel do Estado e da entrada do neoliberalismo, após a década de 1990, momento em que também os Estados assumem o papel de avaliador e são constituídos novos modos de regulação educacional.⁴

Importante mencionarmos ainda que os resumos (no caso brasileiro) e introduções (no caso mexicano) de todas as produções passaram por uma preparação textual para

³ Semestre que antecedeu à finalização da revisão da literatura.

⁴ "[...] a introdução e utilização de ferramentas e modelos de accountability em políticas para a regulação no campo educacional constitui fenômeno relativamente recente" (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 17).

utilizar no software Iramuteq, o que nos possibilitou a geração de relatórios, que serviram de embasamento para as nossas análises, utilizando-se da metodologia da educação comparada.

2 PARTICULARIDADES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO BRASIL E NO MÉXICO

O mapeamento das teses e dissertações brasileiras e mexicanas demonstrou aproximação expressiva entre os dois países nas reflexões e análises sobre as avaliações, sejam elas em larga escala, das aprendizagens, ou outras. Em parte, isso ocorre pela utilização de descritores em associação nos dois casos. Entendemos a forte ligação do sistema nacional de avaliação com as políticas de responsabilização implementadas em alguns estados, políticas essas relacionados com ferramentas de accountability no sistema educacional. O Quadro 1 apresenta as temáticas categorizadas a partir dos dados gerados pelo Iramuteq .

Quadro 1 – Comparativo das temáticas das teses e dissertações do campo da educação do Brasil e do México agrupadas conforme as categorias (classes) que emergiram da análise dos dados

Brasil	México
Accountability, Estado e avaliação	Accountability, Estado e gestão Accountability e avaliação
Accountability, Sistemas educacionais e avaliação	-
Accountability e trabalho docente	Accountability e os processos de ensino e de aprendizagem
Metodologias das pesquisas sobre accountability	Metodologias das pesquisas sobre accountability
Accountability e responsabilização	-
Accountability e prestação de contas	-

Fonte: as autoras (2020).

No Brasil, percebemos uma relação de aprofundamento de pesquisas com centralidade na escola e no ambiente escolar, ao contrário do México que, partindo das avaliações, parece diversificar seus objetos de estudos, destacando outras particularidades, como concepções e instrumentos de avaliação.

Embasados nos elementos gerados via software, na maioria das pesquisas não ficaram perceptíveis, em ambos os países, a accountability como objeto central de pesquisa. Em grande parte do mapeamento, os pesquisadores refletem conceitualmente, elencam elementos-chave, entretanto, não nos transparecem um aprofundamento teórico-conceitual em relação à temática.

Os estudos acadêmico-científicos brasileiros demonstram, também, que ainda não há estudos suficientemente aprofundados que tomem em consideração a existência de um sistema completo e também democrático de accountability no sistema educacional brasileiro. Nas pesquisas mexicanas, não observamos uma relação direta e intensa da accountability

com a prestação de contas e com a responsabilização, conceitos esses considerados chave para muitos autores (AFONSO, 2009; FERNANDES; GREMAUD, 2015) quando se referem à accountability educacional no que seria sua forma completa.

Conforme destacado, não há consenso no meio educacional sobre uma conceituação precisa sobre accountability, e isso ficou claro nas teses e dissertações mapeadas. No Brasil, percebe-se a accountability sob um viés mais direcionado à responsabilização, inclusive com vários exemplos estaduais de implementação de políticas com esse cunho, como o caso do Ceará, Rio de Janeiro e Paraná. Já no México, algumas pesquisas abordam esse conceito como sinônimo de "rendición de cuentas" (prestação de contas), sendo a responsabilização praticamente inexistente explicitamente.

Admitindo os três pilares que compõem uma accountability completa, conforme proposta por Afonso (2009), identificamos que o pilar da avaliação, no Brasil, possui uma interlocução mais acentuada com accountability, predominantemente com o pilar da responsabilização, oposto ao México, que, apesar da centralidade das pesquisas nas avaliações, grande parte das produções não parecem realizar uma relação mais direta com o referido pilar (da responsabilização),

Outro ponto que merece destaque se refere aos estudos a partir das políticas implementadas. Existe um distanciamento entre as produções brasileiras e mexicanas, no sentido de que o Brasil considera as políticas educacionais e de avaliação como um aspecto necessário no entendimento da accountability, enquanto no México, não nos transpareceu esse aprofundamento pelos dados gerados pelo software (pela carência nas formas ativas: políticas, políticas educacionais, políticas de avaliação, entre outras).

Apesar disso, as pesquisas mapeadas vêm demonstrando a necessidade de se discutir conceitos centrais e singularidades em reflexões sobre accountability como, por exemplo, o impacto na escola, a atuação do gestor, a atuação do Estado nesse processo, a presença dos processos avaliativos ao nos referirmos a uma política de accountability, além da responsabilização e da prestação de contas tanto no âmbito escolar, como também no âmbito de todo o sistema educacional.

Em relação aos artigos científicos, observamos maiores aproximações principalmente nas reflexões acerca de conceitos correlacionados à accountability, como avaliação, política, Estado, entre outros. Entretanto, nas produções brasileiras, a presença do vocábulo é mais acentuada, as discussões teórico-conceituais possuem maior profundidade, além de maior clareza sobre a accountability como um objeto de estudo. Já no México, os estudos aparentam centralidade no pilar da prestação de contas. O Quadro 2 apresenta um comparativo em relação às temáticas interfaciais que emergiram dos dados oriundos da utilização do Iramuteq.

Quadro 2 – Comparativo das temáticas dos artigos científicos do campo da educação do Brasil e do México agrupadas conforme as categorias (classes) que emergiram da análise dos dados

Brasil	México
Accountability, Estado e sistemas educacionais	Accountability e Estado
Accountability, avaliação e responsabilização	Accountability e avaliação Accountability e prestação de contas
Accountability e escola	Accountability e aprendizagem
Metodologias das pesquisas sobre accountability	-
Accountability e trabalho docente	Accountability e o ambiente escolar

Fonte: as autoras (2020).

Conceitos inter-relacionados e intrínsecos à accountability na educação como, por exemplo, avaliação, resultados, políticas, gestão, prestação de contas, responsabilização, qualidade, processos, Estado, entre outros, são desenvolvidos em ambos os países. Contudo, nos artigos publicados no Brasil isso é mais claro. Parece haver uma preocupação maior dos pesquisadores brasileiros no entendimento desses conceitos, dada a gradativa intensificação da accountability via sistema nacional de avaliação.

Nas pesquisas mexicanas, percebemos a presença mais intensa da “calidad” (qualidade) nos trabalhos, e esta, com as “evaluaciones” (avaliações), o que nos permite destacar que, apesar da presença tímida do vocábulo accountability nas produções, implicitamente existe contato com essa temática.

Analogias podem ser percebidas, ainda, em relação à atuação dos Estados e dos organismos internacionais (por meio de recomendações) na implantação de políticas, sobretudo, de avaliação. O destaque para esses elementos nos artigos em ambos os países não é intenso, se fazem necessários aprofundamentos e reflexões acerca dessas influências, sobre o porquê da recomendação de alguns elementos em declínio de outros, da adoção dos Estados por determinada política, com que finalidade, objetivo, o que o Estado espera como “retorno”, entre outros.

Metodologicamente, os estudos mapeados realizam pesquisas analíticas, e grande parte centraliza seus objetos de estudos em escolas, estados, municípios, instituições de ensino, (contexto micro). Poucos estudos foram mapeados em nível de Estado (contexto macro) e nenhum em uma perspectiva macro e comparada sobre políticas de avaliação e accountability.

3 CONCLUSÕES

Os elementos apresentados atestam que a accountability ganha maior destaque no meio educacional pós-década de 1990, em consonância com a redefinição do papel do Estado, atuando como regulador e avaliador dos sistemas nacionais de educação, em contexto neoliberal.

Nosso entendimento é que muitas das lacunas que apresentamos nas nossas reflexões, se devem à atualidade e complexidade do tema, de suas singularidades e, também, pelo fato de essas políticas estarem em constante reformulação, o que pode dificultar a sistematização de elementos necessários para uma investigação com aprofundamento e envolvendo todas as particularidades da temática no meio educacional.

Os caminhos a serem percorridos em ambos os países em relação a concepções, teorias e aprofundamentos sobre accountability são longos, apesar de que, no Brasil, se percebe uma produção maior e com mais centralidade na temática do que nas produções mexicanas. Entretanto, dada a complexidade que predispõe a temática e sua relação com os sistemas nacionais de avaliação de ambos os países, estudos e pesquisas são fundamentais no sentido de apresentar elementos que possam auxiliar na elaboração de políticas educacionais que possibilitem uma melhoria na qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, mai./ago, 2009.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. **Qualidade da educação**: Avaliação, indicadores e metas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

MAZZOTTI, A. J. A. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis – o retorno. A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. **Políticas de Accountability em educação perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

EIXO 3

**POLÍTICAS DE
EVALUACIÓN,
ACCOUNTABILITY,
CALIDAD EDUCATIVA
Y SU IMPACTO EN LA
LABOR DOCENTE**



LA EVALUACIÓN COMO DISPOSITIVO DE CONTROL DEL TRABAJO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA COLOMBIANA

Tomás Sánchez Amaya¹

1 INTRODUCCIÓN

Las sociedades modernas han entrado en la configuración de una cultura de la evaluación; asistimos, en efecto, a una época panevaluativa: todo se evalúa y en todo momento. La situación es mucho más compleja si la evaluación se refiere al ámbito educativo y de modo específico a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto de perpetua valoración, cabe preguntar por las condiciones de posibilidad, a través de las cuales, la evaluación mediante un conjunto casi infinito de mecanismos, ha cobrado tal relevancia social característica.

En el seno de los sistemas educativos, todas las instituciones, los sujetos, los conocimientos, los procesos, las acciones, los proyectos, los programas, en fin, las palabras, las cosas, son sometidos a una pluralidad de procedimientos evaluativos que comportan una variedad de instrumentos, tiempos, espacios..., en orden a una pluralidad de fines. Estas connotaciones permiten sostener que la evaluación se ha convertido en un dispositivo que yace presente en la cotidianidad educativa. Ello, por supuesto, tiene implicaciones para todos los estamentos y elementos correlativos al ejercicio docente.

La analítica que devela este artículo es resultante del uso de la caja de herramientas foucaultiana (arqueología, genealogía, subjetividad). Es arqueológico, pues, busca describir lo efectivamente dicho (escrito, enunciado, nombrado...) acerca de la evaluación –en tanto dispositivo de control de la labor docente– a través de un archivo documental conformado por diversos corpus (teóricos, metateóricos, prescriptivos, práxicos...) que refieren de múltiples maneras a la evaluación docente; es genealógico porque busca determinar –y señalar– las condiciones de posibilidad a través de las cuales la práctica evaluativa se ha constituido en una especie de juez omnipoderoso, omnipotente, al que todo ha de ser sometido; se refiere a una perspectiva de subjetividad, por cuanto la evaluación, al realizar el ejercicio de control docente, constituye o produce un tipo específico de sujeto docente: perpetuamente vigilado, controlado, evaluado, valorado.

¹ Post-doctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás (Bogotá) y Universidad Nacional de Córdoba-Argentina (2012); Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales –CINDE (2008); Profesor Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá), Facultad de Ciencias y Educación; tsancheza@udistrital.edu.com

2 DESARROLLO

Este ejercicio investigativo constituye una analítica –descriptiva e interpretativa– de la verdad, referida a la evaluación como mecanismo de control del trabajo docente, que se fundamenta en tres herramientas metodológicas (SÁNCHEZ, 2009, p. 28):

Perspectiva arqueológica, en tanto herramienta metodológica constituye “una historia de las condiciones históricas de posibilidad del saber” (Castro, 2004, p. 32); es un método de análisis de discursos y de prácticas que indaga las reglas generales de las relaciones entre los enunciados, a través de los cuales se puede configurar un saber determinado – para este caso, la evaluación –, en una época dada. Es una analítica de los saberes institucionalizados (Zuluaga, 1987), que describe las reglas que, para los sujetos, las instituciones, los discursos de un saber específico, “delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada”.

Perspectiva genealógica que permite el análisis sobre las redes de relaciones, poderes y fuerzas que se operan en y desde el objeto evaluación. La genealogía permite “establecer el espacio de emergencia, el momento en que surge, o la procedencia de una institución, un concepto, una práctica o un discurso” (MOREY, 1983, p. 238).

Instancia de la subjetividad. Este ejercicio comporta finalmente, una ontología histórica del presente: ontología, en tanto pregunta por unos sujetos que son confinados a procedimientos evaluativos perpetuos; histórica, por cuanto, manifiesta la preocupación por un tiempo en el que se juega la existencia individual, esto es un aquí y un ahora. La indagación, desde esta perspectiva ontológica, da cuenta entonces, de cómo los sujetos (docentes) son compelidos, atravesados, seriados..., agenciados, en fin, por diversos dispositivos de una gran maquinaria evaluativa y examinadora.

Anclo los linderos temporales del análisis en los primeros años de la década de los 90, con la expedición de la reforma más importante en materia de educación básica (Ley General de Educación) y, hago un recorrido analítico por diversas normativas nacionales e institucionales que dan cuenta de la puesta en funcionamiento de los discursos y las prácticas evaluativas, como mecanismos de control de la labor docente en los diferentes órdenes y niveles de la educación.

La Ley General de Educación (COLOMBIA, 1994) instaura un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, “con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”; tal sistema, ordena la Norma, deberá operar en coordinación con “el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales” y, se constituirá en la base “para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo” (Art. 80).

La evaluación del desempeño profesional del docente y de los docentes directivos se concreta, además de la evaluación anual de carácter institucional, en la presentación de un examen "de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años". (Art. 81). Además de la temporalidad y de la permanencia, comienza a evidenciarse un sesgo sancionatorio de la evaluación –propio de las sociedades disciplinarias–, pues, el docente que no obtenga buenos resultados es objeto de sanción conforme a las normativas vigentes.

Iguales procedimientos de control – y disciplinarios – operan sobre los directivos docentes quienes han de ser evaluados periódicamente por las autoridades competentes. La evaluación tiene una dimensión de control sancionatorio – y la docencia constituye un castigo – pues, en los casos en que los resultados sean negativos en cuestiones administrativas que no sean de carácter ético ni que constituyan causales de mala conducta (Art. 82).

Los procedimientos evaluativos se institucionalizan y normalizan, toda vez que la ley (Art. 84), demanda a las instituciones educativas realizar, "al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte".

Para entonces, el docente es, a la vez, sujeto y objeto de la evaluación: es el responsable de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes (hetero-evaluación), del desempeño profesional de sus colegas (co-evaluación) y de su propio desempeño (autoevaluación). Así pues, las prácticas evaluativas permean de múltiples modos y mediante una pluralidad de pequeños dispositivos la vida de los sujetos docentes, y más, su actividad académica.

Los docentes de la educación pública básica se rigen por el Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 (COLOMBIA, 2002). Esta normativa es prolija en enunciar un conjunto de prescripciones y mecanismos a través de los cuales los docentes son sometidos a procedimientos de control, disciplina y examinación. Un docente es aquella apersona que desarrolla "labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza-aprendizaje" (Art. 5). Para ser docente del servicio educativo estatal el aspirante debe satisfacer los requerimientos de un concurso público de méritos (que, con sus diversas etapas y procedimientos, constituye una práctica evaluativa, Cf. Arts. 8-9).

Surtido – y superado– este ritual examinatorio, quien haya ganado el concurso (para docente o directivo docente) es ubicado en periodo de prueba "hasta culminar el correspondiente año escolar en el cual fue nombrado, siempre y cuando haya desempeñado el cargo por lo menos durante cuatro (4) meses" (Art. 12). Los ascensos en los grados del escalafón y en los niveles salariales, el ejercicio de la carrera docente (en general) está

permanentemente ligado a la evaluación (de cuyos resultados dependerá la continuidad o no del docente en el ejercicio magisterial).

Diversas son las formas como opera la evaluación sobre los docentes, sin embargo, el Estatuto ordena que se pongan en práctica, al menos, tres tipos de evaluación: de período de prueba; ordinaria (periódica de desempeño anual); de competencias (Art. 27). La evaluación del periodo de prueba de los docentes y directivos docentes de la educación básica en Colombia (Art. 31) se realiza durante el primer año de vinculación, siempre que se haya servido por un lapso igual o superior a cuatro (4) meses. Este tipo de evaluación funciona como dispositivo controlatorio y disciplinario, pero también como posibilidad de reconocimiento (promoción) o punición (castigo y/o exclusión).

La evaluación – de desempeño anual u ordinaria – se realiza al término de cada año escolar, es responsabilidad del rector o director del plantel o del superior jerárquico, sobre la base de un amplio conjunto de instrumentos: “pautas para observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas; encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo; autoevaluación del docente y del directivo docente; evaluación de los directivos por parte de los docentes” (Art. 33).

En lo relativo a la evaluación de competencias se realiza por convocatoria de las entidades territoriales periódicamente en términos no superiores a seis (6) años entre una y otra.

La información emergente de la evaluación es utilizada para la toma de decisiones, por ejemplo, el docente que obtenga una evaluación superior o igual al 60% puede continuar con su vínculo laboral, quien por dos años consecutivos obtenga una evaluación menor al 60% “será excluido del escalafón y, por lo tanto, retirado del servicio”; igual sucede con los directivos docentes. Una buena evaluación por competencias (80%) faculta a los candidatos a “ser reubicados en un nivel salarial superior, o a ascender en el escalafón docente”.

Finalmente, el Estatuto Docente señala un conjunto de estímulos al óptimo desempeño docente: estudios de profesionalización o especialización en diversas áreas del conocimiento mediante comisiones de estudio o pasantías; fomento a las investigaciones o publicaciones de interés educativo; incentivo de innovaciones educativas o experiencias significativas en el aula que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación (Art. 48).

3 CONCLUSIONES

La evaluación se ha instalado de manera prodigiosa en la acción educativa y, en ella, opera de mil modos sobre la labor docente. Un análisis operado sobre diversas piezas documentales que prescriben normativas acerca de la evaluación docente muestra como ésta se ha convertido en una red casi infinita que, a través de diversos procedimientos de

regulación, de vigilancia, de disciplina..., controla absolutamente todo el quehacer docente, en todo momento, en todo lugar, en todos los ámbitos.

Sostengo que la evaluación se ha convertido en una pieza connatural a la labor docente; podría decir, que los seres humanos (pero más los docentes) son evaluados "desde la cuna hasta la tumba". El ingreso a una institución, su permanencia, su egreso (primero como dicentes, luego como docentes), están cifrados por un incontable número de prácticas evaluativas, que de múltiples maneras logran conducirlo a la promoción, al reconocimiento, a la valoración o, a la exclusión. La evaluación se ha convertido entonces, en el juez, también natural e ineludible del desempeño docente.

Al docente se le evalúa todo y por todo (lo que hace y lo que deja de hacer); en todo lugar (dentro y fuera de la escuela); en todo tiempo (cada periodo académico, cada semestre, cada año, continuamente); de múltiples maneras (formatos e instrumentos); es evaluado por todos (jefes, directivos, administrativos, colegas, estudiantes, padres de familia ...). Sobre ellos, los docentes, se cifra –de mil modos– la evaluación, a la manera de un panóptico generalizado que todo lo vigila, que todo lo controla, que todo lo somete.

En todas esas instancias la evaluación opera como mecanismo de control, incluso, como dispositivo de producción no solo de sujetos, sino también de objetos, de instituciones, de programas, de procesos. La evaluación, en las actuales las sociedades de control, se ha convertido en el nuevo emperador de los sujetos, de los objetos, de las palabras, de las cosas.

REFERENCIAS

CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

COLOMBIA. Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. **Boletín oficial del estado**, Presidencia de la República-Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 19 jun. 2002.

COLOMBIA. Ley 115 de 8 de febrero de 1994. Ley General de Educación. **Boletín oficial del estado**, Bogotá, Colombia: Secretaria del Congreso, 1994.

MOREY, M. **Lecturas de Foucault**. Madrid: Taurus, 1983.

SÁNCHEZ, T. Aproximación a un estudio de la evaluación en Colombia, siglo XX. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.**, Colombia, v. 7, n. 2, p. 1675-1711, 2009.

ZULUAGA, O. **Pedagogía e historia. la historicidad de la pedagogía**. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1987.

CREENCIAS SOBRE CALIDAD EDUCATIVA POR PARTE DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA RURAL DE COLOMBIA

Ruth Esperanza Quintero Quintero¹

Carola Hernandez Hernandez²

Patricio Salvador Rivera Holguín³

1 INTRODUCCIÓN

Que los gobiernos se esfuercen para que los niños, las niñas y los jóvenes vayan a la escuela no garantiza que ellos adquieran las competencias básicas, “la realidad es que factores como la pobreza, el género, la etnia, las discapacidades y el lugar de nacimiento determinan sus posibilidades de ir a la escuela y de aprender, una vez en ella” (UNESCO, 2014, p.211). En otras palabras: no basta con acceder a la educación, ésta debe ser de calidad y contar con algunas bases fundamentales para asegurar el resultado óptimo en beneficio de los infantes.

Precisar el concepto de calidad educativa no es tarea fácil ya que en el ámbito educativo tiene una gran carga polisémica que alude a muchas cosas a la vez. Algunos de los marcos para definir la calidad educativa hacen énfasis en el carácter multidimensional del concepto ya que para su definición es pertinente tener en cuenta los principales elementos que conforman los sistemas educativos y la forma en que estos interactúan (UNESCO, 2005). Desde otro enfoque, la calidad educativa puede explicarse como un derecho humano fundamental. No sólo como un fin en sí mismo, sino también como un medio para alcanzar muchos otros objetivos globalmente consensuados (TOMASEVSKI, 2004). Sin embargo, la acepción más popular relacionada con el concepto de calidad educativa se vincula con el aprendizaje estudiantil (VEGA; PETROW, 2008) asociados al nivel de logro en pruebas estandarizadas.

Desde esta panorámica ya es un desafío delimitar un único marco para abordar la complejidad de la calidad educativa y en consecuencia es un reto aun mayor encontrar un consenso sobre cómo medirla. A pesar de que como se ha visto hasta ahora, algunos de los enfoques de calidad educativa presentan tensiones entre sí, todos coinciden en la necesidad

¹ Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación pela Universidad Arturo Prat. Iquique, Chile. Tutora Programa Todos a Aprender Ministerio de Educación Nacional de Colombia; Investigadora del grupo: “Educación y Evaluación en las disciplinas”. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. re.quintero@uniandes.edu.com/rquintero@estudiantesunap.cl

² PhD Science and Technology, Aalborg University, Dinamarca; Profesora Asociada, Facultad de Ingeniería, Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia; Investigadora del grupo de investigación “Educación y Evaluación en las Disciplinas”, Universidad de Los Andes, c-hernan@uniandes.edu.com

³ Doctor en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Académico de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile

de hacer seguimiento a los alcances de políticas que contribuyen a fortalecer la calidad educativa.

En ese orden de ideas, la creación de sistemas de información sobre calidad educativa o índices de calidad escolar son una estrategia comúnmente adoptada en países con sistemas de información sobre el aprendizaje estudiantil. Su objetivo central es medir de forma sintética y precisa la calidad del servicio que entregan las escuelas y, al mismo tiempo, guiar prácticas de escuelas, distritos, directivos y docentes (ELACQUA; MARTÍNEZ; OLSEN, 2019).

Los índices de calidad escolar pueden considerarse como herramientas para identificar, por una parte, lo que es más relevante para los gobiernos y sus políticas educativas y por otra, establecer acuerdos que permitan el mejoramiento de la calidad educativa a nivel sistémico.

En Colombia la entidad encargada de la evaluación de la educación es el ICFES, que es una institución independiente adscrita al Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sus funciones son el diseño y la aplicación de las pruebas estandarizadas nacionales, entre ellas las que se implementan en los grados 3º, 5º, 9º y 11º conocidas como Saber. Estas pruebas tienen una orientación hacia las competencias por lo tanto buscan evaluar lo que los niños saben y lo que saben hacer con lo que aprenden en áreas como matemática, lenguaje y ciencias (naturales y sociales).

Sin embargo, no siempre la evaluación del país se centró en competencias. Fue con la implementación de la ley general de educación (ley 115 de 1994) que se sentaron las bases para la consolidación de un nuevo sistema nacional de evaluación de la educación y el ICFES debió asumir el cambio de los exámenes que tradicionalmente desarrollaban los cuales se centraban en contenidos disciplinares.

A pesar de este cambio en la evaluación del país, de la transformación curricular a partir de la implementación de estándares de competencias y de la alineación a la nueva política en materia de evaluación por parte del ICFES, la realidad es que tal como lo señalan Hernández, Benítez y Flores (2017, p. 153) la resistencia por parte de los docentes y el desconocimiento de la ley y de otros documentos de la política pública “han reforzado la idea de que el Estado despoja a los profesores y los obliga a ofrecer una educación que no considera sus opiniones”, motivando el hecho que en la práctica los profesores no se han movilizadado de manera sustancial y primen los contenidos sobre las competencias en la mayor parte de las aulas del país.

En consecuencia, esta distancia entre lo que los profesores enseñan y lo que las pruebas evalúan se hace evidente en los bajos resultados obtenidos por un número importante de niños y jóvenes del país en dichas pruebas (ICFES, 2012).

La situación se complejiza aún más porque como presenta Ayala-García (2015) para la comunidad en general y los entes gubernamentales los resultados de las evaluaciones nacionales de competencias Saber se han usado históricamente como insumo para la toma

de decisiones de política educativa, como servicio de información y como estrategia para medir la calidad. Y aunque el ICFES no lo hace directamente y ha insistido en que no es su propósito, históricamente en la práctica - dado que los resultados son información pública - las pruebas saber 11 se utilizan para categorizar las instituciones educativas del país en términos de desempeño superior (A+), alto (A), medio (B) y bajo (C).

En el 2015, asumiendo las recomendaciones de la investigación internacional que indica que la calidad de la educación, más que la cobertura o el número de años cursados, tiene un impacto causal sobre el crecimiento económico del país (BANCO MUNDIAL, 2008) el Ministerio de Educación Nacional (MEN) presentó el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) como una nueva herramienta para medir la calidad educativa de los colegios en Colombia.

El ISCE otorga una calificación de 1 a 10 (siendo 10 el puntaje más alto) por cada nivel educativo evaluado en las pruebas Saber. La calificación corresponde a la suma de cuatro componentes: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar (ZAMBRANO, 2015). El componente de progreso (4 puntos) mide que tanto ha mejorado la institución educativa en relación con los resultados que obtuvo el año anterior en las pruebas Saber. La valoración del componente desempeño (4 puntos) depende directamente del promedio de la institución educativa en los grados y áreas evaluadas en la prueba Saber. El componente de eficiencia (1 punto) mide el porcentaje de reprobación en la institución educativa con base en la matrícula. Finalmente, el ambiente escolar (1 punto) corresponde a la evaluación de las condiciones propicias para el aprendizaje en el aula de clase.

La distribución de la puntuación en el ISCE pone en evidencia y valida la lógica, ampliamente difundida en el país, de asociar los resultados de pruebas Saber con calidad educativa (YEPES, 2004). Y aunque el MEN menciona que el índice no tiene como propósito hacer clasificaciones sino ofrecer insumos objetivos de análisis para que las instituciones educativas puedan mejorar la calidad de la educación (ZAMBRANO, 2015), en la práctica nuevamente se evidencia que el ISCE se constituye en la base para crear un ranking de colegios.

Las tensiones son mayores porque con frecuencia las instituciones educativas se encuentran en dilemas en los que se evidencian que las estrategias para medir la calidad educativa basadas solamente en el desempeño estudiantil en pruebas estandarizadas son limitadas, fomentan la segregación a partir de mediciones y clasificaciones, e imponen presiones indebidas en los actores educativos.

De manera paralela, diversos grupos de investigadores en el país han venido trabajando en la consolidación de modelos de medición de calidad educativa. Los trabajos del laboratorio de economía de la educación de la Universidad Javeriana (2021) sobre el modelo multidimensional de medición de los colegios oficiales y de la Universidad de los Andes

(2020) sobre el índice del derecho a la educación para Colombia, 2014-2017, se destacan en el campo.

No obstante, y aunque estos trabajos abordan dimensiones más amplias para el abordaje y la medición de la calidad educativa en el país tales como, el internet, la electricidad, el porcentaje de estudiantes de alguna etnia, el porcentaje de estudiantes con alguna discapacidad, y la relación alumno docente.

Carecen tanto en su metodología como en sus indicadores de criterios que aborden las creencias de los maestros como actores clave en la construcción de calidad educativa a nivel micro institucional y macro sistémico.

Todo ello, a pesar de que los estudios sobre calidad educativa insisten en que los docentes son claves en cualquier sistema educativo y que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (BARBER; MOURSHED, 2008). Para el caso colombiano se encuentra un vacío académico en tanto que no hay estudios recientes en el país que documenten las creencias sobre calidad educativa que predominan en los docentes y las implicaciones de estas. Los retos se amplían en la medida en que la situación de vacío persiste.

El vacío teórico es significativo máxime cuando son los maestros quienes materializan las políticas educativas, operacionalizan el currículo y realizan la mediación didáctica con los estudiantes, quienes en última serán los sujetos que vivan la educación de calidad a nivel personal, institucional y sistémico.

El único antecedente en el campo de la caracterización de la calidad educativa desde la perspectiva de los actores del proceso es el presentado por Quintero y Hernández (2017). En éste se buscaba caracterizar las concepciones de calidad educativa por parte de diferentes actores (estudiantes, docentes, padres de familia y directivos docentes) en una escuela rural de Cundinamarca- Colombia. Un aspecto destacado del estudio consiste en hacer evidente la manera como los diferentes indicadores que integran las grandes categorías que describían la calidad educativa se superponían entre si generando tensiones entre las percepciones de los diferentes actores.

Desde nuestro punto de vista, la exclusión de las creencias de los maestros en los sistemas de medición de la calidad en el país es la más compleja de las tensiones relacionadas con la construcción social del concepto de calidad educativa y el trabajo articulado para su alcance.

El objetivo de este trabajo es presentar los avances de la investigación doctoral denominada: creencias sobre calidad educativa por parte de los maestros y las maestras en el contexto de la educación rural básica de Colombia.

La investigación de tipo cualitativo busca analizar las creencias sobre calidad educativa por parte de los maestros del sector rural en Colombia. El estudio “pretende acercarse al mundo de ahí afuera, y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior” (FLICK, 2015, p. 12). De esta manera, en el caso particular de esta investigación, se trata de hacer un acercamiento comprensivo al significado de calidad educativa que tienen los maestros de las instituciones educativas públicas rurales de Colombia y a las implicaciones de éstas, evidenciadas en las acciones concretas que ese significado genera en las instituciones educativas.

La recolección de la información se realizó a través de en una sesión de metaplan en la que participaron 200 docentes de educación básica pública de Cundinamarca. El metaplan es un método para recoger, visualizar, clasificar y valorar ideas de una manera rápida (GONZÁLEZ et al., 2013). Es una técnica “con enfoque metodológico social participativo que facilita realizar una moderación grupal, dinamizando las diferentes percepciones que posea un grupo” (JIMÉNEZ, 2010). Los participantes utilizan cartulinas para responder las preguntas orientadoras, las cuales se ubican en un tablero donde todo el grupo que participa puede observar las respuestas de todos (QUITIAN, 2015), esto facilita que la comunicación grupal sea más efectiva, minimiza la monopolización de la palabra y aporta a la construcción social colectiva.

Para el análisis de la información se retoman los principios de la teoría fundamentada (TF) en la medida en que permite abordar la naturaleza del fenómeno en toda su complejidad y ofrece el rigor científico para responder de manera ideal a los objetivos de la investigación. La TF es un tipo de teorización, enfocada en el contexto de descubrimiento como relacionado a una explicación plausible de algunos fenómenos y proveyendo un argumento inductivo por su plausibilidad. No tiene necesidad de acomodarse o predecir, aunque puede hacer lo uno o lo otro en principio.

A diferencia de otras metodologías cualitativas que ponen su énfasis en la descripción, la TF pone énfasis en la generación de teoría. Es decir, privilegia la “densidad conceptual” antes que la “descripción densa” (STRAUSS; CORBIN, 1994, p. 274).

2 DESARROLLO

Teniendo en cuenta que la investigación se encuentra en la fase de recolección y generación de información se presentan los hallazgos preliminares. En un primer momento, y a pesar no haber llegado al punto de la saturación teórica, las grandes categorías que emergen son: las dimensiones de la calidad educativa y el deber ser de la escuela que se alinean con el trabajo de Quintero y Hernández (2017).

Los resultados obtenidos hasta el momento hacen énfasis en los siguientes indicadores que describen las dimensiones de la calidad educativa desde las creencias de los docentes.

Cuadro 1 – Dimensiones de la calidad educativa desde las creencias de los docentes

	Indicadores	Descripción
Dimensiones de la calidad educativa	Docente	Formación de los docentes Respeto por el maestro
	Desarrollo integral del estudiante	Formación en valores Proyecto de vida en construcción Estudiante como sujeto de derechos
	Currículo contextualizado	Currículo que responda a las necesidades del contexto Construcción de un ambiente adecuado para el aprendizaje.
	Relación con las familias	Descrita como calidad de interacciones
	Innovaciones pedagógicas	Expresadas en la capacidad de innovar en el aula Actualización permanente
	Recursos para la educación	Equidad en la asignación de recursos y presupuesto
	Relaciones con la comunidad educativa	Vinculación de los diferentes actores del proceso: estudiantes, docentes, estado. Calidad de vida de los actores educativos
	Cobertura escolar	Que todos los niños y las niñas estén escolarizados sin distinción de sus condiciones sociales.
	Las emociones	La calidad educativa debe tener en cuenta las emociones y los sentimientos de todos los actores de la comunidad educativa

Fuente: elaboración propia a partir del análisis parcial de los datos recopilados.

Aunque los resultados presentados no son concluyentes, si permiten visualizar algunas hipótesis claras, desde el sistema de creencias de los docentes hay una importante tensión relacionada con los resultados de aprendizaje valorados en pruebas estandarizadas ya que no son tenidos en cuenta como descriptores de la calidad educativa. Esta significativa carencia revela el carácter social e históricamente determinado de la calidad educativa (AGUERRONDO, 2002) ya que para su definición se depende del momento histórico en que se haga y de los patrones culturales asociados con una realidad específica y una formación social concreta, en un país determinado y en un momento preciso.

En consecuencia, las definiciones de este concepto surgen fundamentalmente de las demandas que hace el sistema social a la educación que es lo que los maestros manifiestan explícitamente pero que paradójicamente, no son tenidas en cuenta en los sistemas de medición de la calidad educativa propuestos por el estado ni en las propuestas de grupos de investigación alternativos.

Adicionalmente, este es un concepto alineado política, epistemológica e ideológicamente con el contexto. La calidad educativa lejos de ser un concepto neutro nos ubica en una perspectiva específica desde dónde mirar la realidad (AGUERRONDO, 2002). Así las cosas, un sistema educativo de calidad debe alimentar al sistema cultural con los valores que este reclama para constituirse como sociedad. Y a nivel político hoy por hoy es

responsable de garantizar el aprendizaje de los valores, las actitudes y las conductas básicas que una sociedad democrática, solidaria y participativa reclama lo que explica la razón por la que los maestros consideran como factores decisivos a la hora de hablar de calidad educativa las relaciones con las familias, un currículo contextualizado, el desarrollo integral del estudiante y el trabajo consistente en las emociones.

3 CONCLUSIÓN

En conclusión, los resultados de esta investigación muestran que las creencias sobre calidad educativa para los maestros incluyen categorías como: el desarrollo integral del estudiante, un currículo contextualizado, la relación con las familias, las innovaciones pedagógicas, la equidad en la asignación de recursos para la educación, la cobertura escolar y el manejo de las emociones de la comunidad educativa.

Esta visión presenta una gran fractura con relación a la propuesta oficial de la política pública centrada en los resultados de aprendizaje medidos en pruebas estandarizadas y anuncia el desconocimiento estatal del deber ser de la educación y del maestro.

Existe un largo camino por recorrer en el análisis de las creencias de los docentes sobre la calidad educativa en el país y aún más en la búsqueda de consensos que hagan eco en las políticas públicas enfocadas en el monitoreo y seguimiento de la calidad educativa.

Mientras desde la política pública se siga pensando que el desempeño en una prueba estandarizada es sinónimo de calidad o de aprendizaje, estaremos cada vez más lejos de hallar la calidad educativa porque las pruebas estandarizadas dejan de lado todo aquello que es más difícil de medir: aprender a pensar, aprender a respetar, aprender a vivir con otros, aprender a hacer preguntas relevantes y resolverlas, a determinar qué es lo importante y valioso, a aprender del contexto. En síntesis, todo lo que debería permanecer en el corazón de una educación de calidad.

REFERENCIAS

AGUERRONDO, I. La Calidad de la Educación: ejes para su definición y evaluación. **Revista interamericana de desarrollo educativo**, Washington, v. 37, n. 116, p. 561-578, 1993.

AYALA-GARCÍA, J. **Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia**. Documento de Trabajo Sobre Economía Regional 217, p. 1–45, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>. Acceso en: 20 feb. 2022.

BANCO MUNDIAL. **La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política**. Colombia: Banco Mundial, 2008.

BARBER, M.; MOURSHED, M. **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**. Documento núm. 41. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina PREAL: Santiago de Chile, 2008.

ELACQUA, G.; MARTINEZ, M.; WEKSTH OLSEN, A. S. **Diseño de índices de calidad escolar: Lecciones de la experiencia internacional**. Washington, DC, USA: Banco Interamericano de Desarrollo, 2019.

FLICK, U. **El diseño de la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2015.

GONZÁLEZ, A. H. *et al.* **Moderación de sesiones colaborativas a través de la virtualización de la técnica de Metaplan**. 2013. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/32200>. Acceso en: 15 ene. 2022.

HERNÁNDEZ, C.; BENÍTEZ R. M.; FLORES, I. A. F. Transformation of Teachers as Active Agents in Curriculum Building. **Transnational Curriculum Inquiry**, Bogotá, v. 14, n. 1-2, p. 142-156. Disponible en: <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>. Acceso en: 1 mar. 2022.

ICFES. **Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia**. Bogotá D.C: ICFES, 2012.

JAVERIANA. **Anexo técnico “LEE tu colegio”**. 2021. Disponible en: <https://economiadelaeducacion.org/>. Acceso en: 12 ene. 2022.

JIMÉNEZ, R. **Una metodología de diagnóstico: el metaplan**. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, 2010.

QUINTERO, R. Y.; HERNÁNDEZ, C. Concepciones sobre calidad educativa en una escuela rural de Cundinamarca-Colombia. *IN: MONARCA, H.; GOROSTIAGA, J. M.; PERICACHO GÓMEZ, F. J. (eds.). Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica*. p. 89-121, 2017. Dykinson. Disponible en: <https://www.dykinson.com/libros/calidad-de-la-educacion-aportes-de-la-investigacion-y-la-practica/9788491489320/>. Acceso en: 5 mar. 2022.

QUITIAN, O. H. **El metaplan como instrumento diagnóstico en el ambiente escolar**. PhD Proposal. Universidad de los Andes, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>. Acceso en: 20 feb. 2022.

TOMASEVSKI, K. Indicadores del derecho a la educación. **Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos**, San José, Costa Rica, v. 40, p. 341-388, 2004.

UNESCO. **Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos**. París: Ediciones Unesco, 2014.

UNESCO. **Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo**. Educación para todos: el imperativo de la calidad. París: Unesco, 2005.

VEGAS, E.; PETROW, J. **Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina**. El desafío para el siglo XXI. Washington: Banco Mundial, 2008.

YEPES, R. L. G. Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 16, n. 38, p. 75-89, 2004. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7274/6723>. Acceso en: 1 mar. 2022.

ZAMBRANO, M. F. **Alcances e inconsistencias del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2015**. Fundación IQ Matrix Iniciativas Para La Sociedad Del Conocimiento. p. 1-17, 2015. Disponible en: <https://studylib.es/doc/5444350/alcances-e-inconsistencias-del-indice-sintetico-de-calida>. Acceso en: 20 ene.2022.

EL TRABAJO COLABORATIVO EN UN CONTEXTO DE ACCOUNTABILITY PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CON ALTAS CONSECUENCIAS

María Verónica Leiva Guerrero¹

Matías Benavides Meneses²

Hery Segovia Hembry³

Financiamiento: Programa Sumo Primero en Terreno/MINEDUC

1 INTRODUCCIÓN

Las políticas de accountability tienen su origen en la década de los ochenta a partir de una fuerte influencia del movimiento del Nuevo Management Público que tenía por objetivo incrementar la eficiencia de la gestión estatal. Chile es uno de los más representativos de estas políticas en la región, puesto que fue de los primeros países en que estas políticas permearon casi la totalidad del sistema educativo (AGUILAR; LUZÓN; LÓPEZ, 2019; INOSTROZA; FALABELLA, 2021; CAMPOS; VALDÉS; ASCORRA 2019). Múltiples estudios (ASSAEL et al., 2014; FALABELLA; VEGA, 2016) develan efectos negativos de estas políticas, como serían ajustes y reducción del currículum, adiestramiento en los aprendizajes a ser medidos, focalización en las asignaturas evaluadas, entre otros. La instauración de estas políticas también tuvo su réplica en el desarrollo profesional de los docentes (GUERRA; PLAZA, 2021) restringiendo la autonomía de los mismos, los márgenes para la innovación (PASCUAL; RODRIGUEZ, 2018) e inclusive limitando sus proyecciones (ROA-TAMPE, 2017). En relación con lo anterior, la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la Carrera Docente, marca un hito respecto del accountability para la trayectoria profesional, estableciendo mecanismos de evaluación y compensación de acuerdo al desempeño (RUFFINELLI, 2016).

Desde la percepción de los docentes, esta política constituiría una realidad de “Estado evaluador”, en donde la evaluación es vista como una rendición de cuentas instalada “desde arriba” a partir de un solo actor: los docentes, con el objetivo de certificar, medir y sancionar su desempeño profesional (JARPA; CASTAÑEDA, 2018).

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Oviedo España, Profesora Titular de la Escuela de Pedagogía y Directora del Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. veronica.leiva@pucv.cl

² Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Magíster en Educación Ambiental, Universidad de Playa Ancha, Chile; Licenciado en Educación; Profesor de Música. matiasbmeneses@gmail.com

³ Magíster en Psicología Organizacional, Universidad Adolfo Ibáñez; Académico del Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares de la PUCV; Gerente de la Fundación Educacional Rector Rubén Castro; hery.segovia@pucv.cl

El presente estudio buscó profundizar en la intersección entre las políticas de accountability para el desarrollo profesional docente y la percepción sobre prácticas de trabajo colaborativo. Para tal efecto se desarrolló un estudio cualitativo descriptivo (MAXWELL, 2005) a partir de la realización de una matriz de análisis de prácticas en el contexto del desarrollo de talleres de la Línea de Liderazgo del programa Sumo Primero en Terreno. En la muestra participaron 53 escuelas categorizadas en nivel "Insuficiente" y/o "Medio Bajo".

El contenido de los datos fue analizado deductivamente (MAYRING, 2000) obteniendo tres meta-categorías: Desarrollo profesional docente, Liderazgo distribuido y Condiciones para la colaboración. Cada una se desagregó en categorías de análisis (Ver cuadro 1).

Cuadro 1 – Meta categorías y Categorías de análisis

Meta categoría	Categoría
<i>Desarrollo Profesional Docente (*)</i>	Competencias actitudinales y colaboración docente
	Competencias pedagógicas y co-docencia
	Competencias disciplinares
	Aprendizaje de calidad
	Desarrollo Profesional Docente (*)
<i>Liderazgo distribuido (*)</i>	Planificación y gestión del tiempo
	Liderazgo docente distribuido (*)
	Visión compartida
	Clima organizacional
<i>Condiciones para la colaboración</i>	Motivación
	Confianza
	Participación
	Comunicación
	Altas expectativas

Fuente: los autores.

A partir del análisis de estas categorías se pudo identificar aquellas prácticas que eran consideradas como necesarias de: eliminar, mantener, obtener y evitar.

2 DESARROLLO

El año 2016 en Chile se promulga la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en donde se establecen una serie de medidas y modificaciones tendientes a fortalecer la labor, formación y el desarrollo profesional. La ley contempla la creación de la Carrera Docente que establece mecanismos de evaluación del desempeño en base a estándares. Los resultados de esta evaluación están asociados a la categorización del docente en distintos tramos. Cada tramo considera modificaciones en la remuneración y, en el caso

de los dos niveles iniciales, exige progresión asociada a la posibilidad de desvinculación e imposibilidad de ejercer en establecimientos bajo esta ley.

Una de las críticas realizadas a esta política radica en la excesiva responsabilización del docente en su desempeño y desarrollo profesional, en desmedro de la consideración de otras variables contextuales que inciden en sus posibilidades formativas (GUERRA; PLAZA, 2021). Al respecto Carrasco y Ortíz (2020, p. 11) señalan que “Esta Ley ha dejado invisible los aspectos de tipo psicosociales, sistémicos, culturales y escolares, que condicionan en gran parte las posibilidades para transitar en una trayectoria.”

Frente a esta realidad, coexiste el discurso de instalar prácticas el trabajo colaborativo, la participación, la construcción de una visión compartida y un proyecto común.

El trabajo colaborativo tiene por esencia que los/las docentes puedan estudiar, compartir, analizar e investigar respecto de sus prácticas pedagógicas y su incidencia en los resultados de aprendizajes de sus estudiantes (VAILLANT, 2016, p. 11). Diversos autores (LEIVA; LOYOLA; HALIM 2021; RIVERA, 2020; MALDONADO; GONZÁLEZ; DÍAZ, 2019; MINEDUC, 2019) analizan la relevancia del desarrollo de estructuras colaborativas para el establecimiento de trayectorias de mejora sostenibles.

Krichesky y Murillo (2018) caracterizan prácticas colaborativas en un marco que inicia desde la coordinación de acciones, que sería un nivel incipiente de trabajo colaborativo, a un nivel superior que estaría asociado a la resolución conjunta de problemas.

2.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de las categorías levantadas evidenció que existe una preponderancia de competencias actitudinales en los 4 aspectos considerados (Ver Gráfico 1) sobre todo en la columna de “eliminar” y “evitar”. Respecto del desarrollo profesional docente se manifiesta mayoritariamente la necesidad de mantener y obtener prácticas de trabajo colaborativo. Otras prácticas destacadas se asocian a la necesidad de mantener el clima organizacional (4,1%), obtener competencias pedagógicas (4,9%) y una visión compartida (4,9%).

Tabla 1 – Frecuencia relativa prácticas categorías

Categorías	Eliminar	Mantener	Obtener	Evitar	Total
Competencias pedagógicas	0.6%	0.9%	4.9%	1.5%	7.8%
Competencias disciplinares	0%	0.2%	0.6%	1.3%	2%
Competencias actitudinales	6.3%	5%	4.3%	6%	21.6%
Desarrollo profesional docente	0.7%	3.5%	5%	0.7%	10.1%
Aprendizaje de calidad	0%	0.6%	1.9%	0.4%	2.8%
Planificación y gestión del tiempo	1.9%	0.6%	2.6%	3.4%	8.4%
Liderazgo docente distribuido	1.9%	1.3%	0.9%	1.5%	5.6%

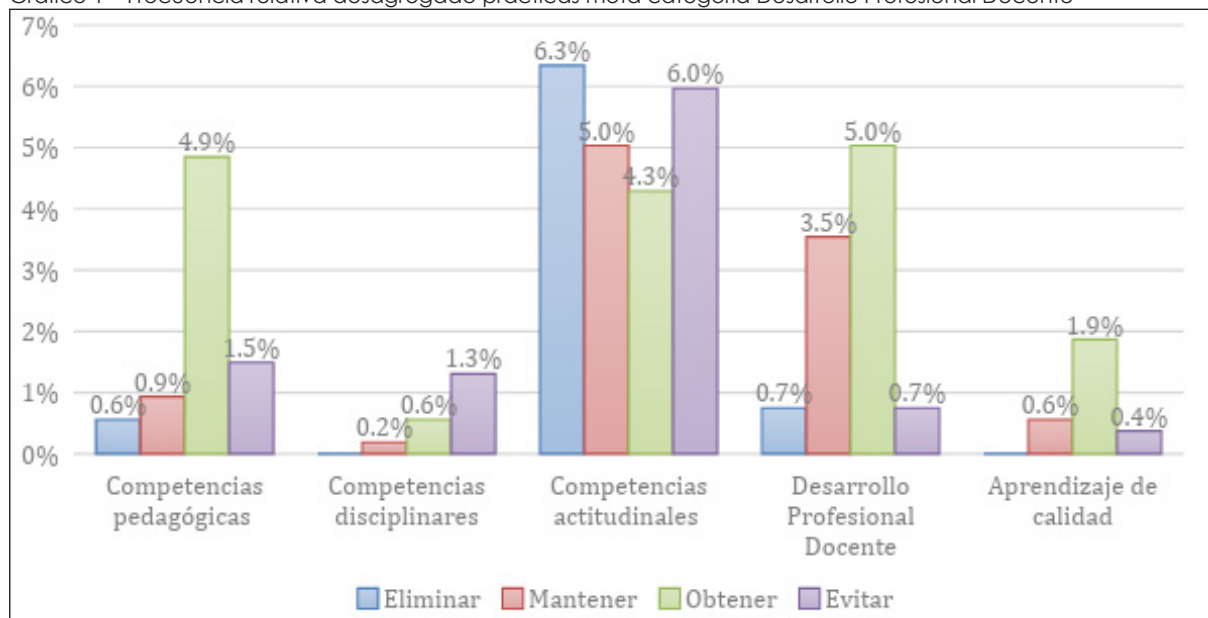
Categorías	Eliminar	Mantener	Obtener	Evitar	Total
Visión compartida	0%	2.6%	4.9%	0.7%	8.2%
Clima Organizacional	2.1%	4.1%	1.1%	4.3%	11.5%
Confianza	1.9%	1.7%	1.3%	0.6%	5.4%
Participación	2.2%	2.1%	0.7%	0.6%	5.6%
Comunicación	1.3%	1.9%	1.5%	2.4%	7.1%
Motivación	1.9%	0.6%	0.2%	0%	2.6%
Altas expectativas	0%	0.4%	0.9%	0%	1.3%
Total	20.7%	25.4%	30.6%	23.3%	100%

Fuente: los autores.

De los totales las categorías más mencionadas se asocian a las competencias actitudinales (21,6%), el clima organizacional (11,5%) y el desarrollo profesional docente (10,1%).

En lo Gráfico 1, se muestra las frecuencias de práctica de la meta categoría Desarrollo profesional. De sobremanera recae la frecuencia en las prácticas de la categoría Competencias actitudinales (21,6%), donde un 6,3% se vinculada principalmente a la falta de profesionalismo y actitudes negativas e individualistas. En la misma línea, las prácticas que se desean evitar recaen en la misma lógica, donde se mencionan los hábitos que perjudican el trabajo en equipo como son las tendencias de egoísmo laboral y el trabajo segmentado

Gráfico 1 – Frecuencia relativa desagregado prácticas meta categoría Desarrollo Profesional Docente



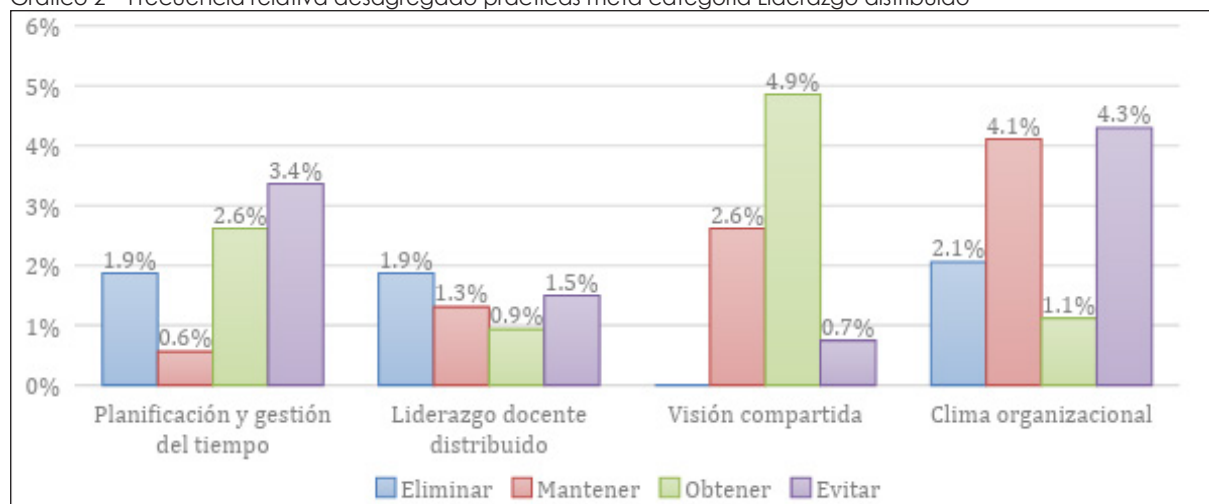
Fuente: los autores.

Lo Gráfico 2 muestra las categorías de la meta categoría Liderazgo distribuido destacando principalmente el clima organizacional con 11,8%, donde se observa que tanto las prácticas que se desean mantener como las prácticas que se desean evitar demuestran

una frecuencia similar. Respecto a las primeras dicen alusión a la cordialidad, clima laboral, y disposición para trabajar; luego en relación con las segundas se vinculan a las prácticas sobre prejuicios, egoísmos laborales, lenguajes descalificadores y resolución de conflictos.

En la categoría Visión compartida, las prácticas que se desean obtener, (4,9%) se enfocan en generar una cultura organizacional coherente con los objetivos de la organización, mayor compromiso, consolidación de equipos, objetivos claros y compartidos y estructura que apunten a un desarrollo y fortalecimiento de la comunidad escolar

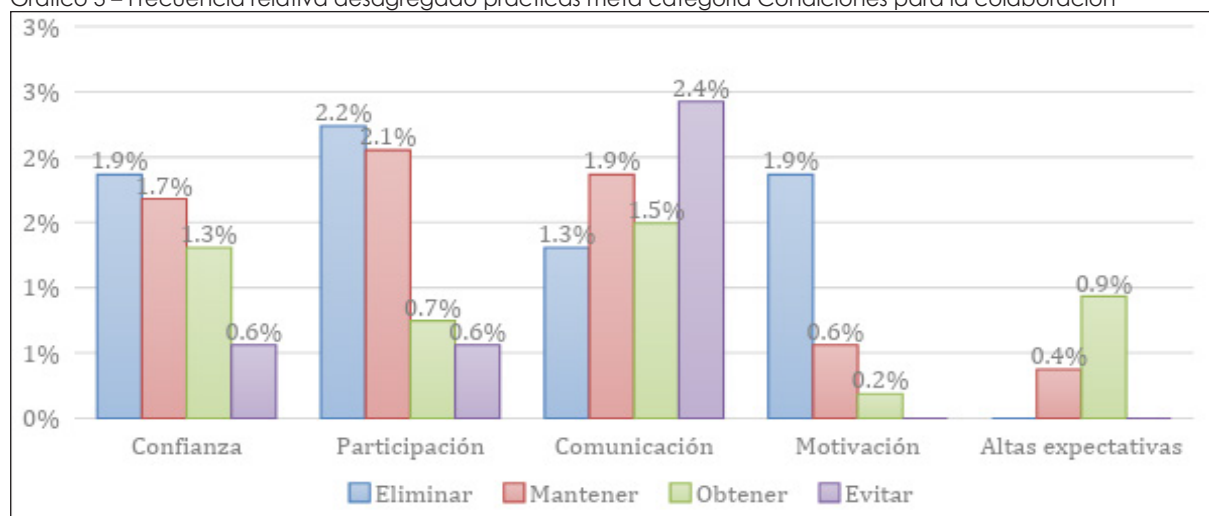
Gráfico 2 – Frecuencia relativa desagregado prácticas meta categoría Liderazgo distribuido



Fuente: los autores.

En lo Gráfico 3 se evidencia que la categoría comunicación presenta mayor frecuencia, destacando las prácticas que se desean evitar (2,4%) las cuales dicen relación a las dificultades para generar diálogos, falta de comunicación y malos tratos.

Gráfico 3 – Frecuencia relativa desagregado prácticas meta categoría Condiciones para la colaboración



Fuente: los autores.

3 CONCLUSIONES

El análisis realizado de acuerdo con las categorías levantadas da cuenta de una preponderancia de temáticas asociadas a los aspectos actitudinales, organizacionales y comunicacionales que se identifican como fundamentales para el desarrollo de un trabajo colaborativo a nivel institucional. Los participantes describen realidades que configuran un escenario en ocasiones poco favorable para el establecimiento de interacciones positivas para la instalación de prácticas de trabajo colaborativo con impacto en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, de las categorías y textualidades obtenidas se desprende que se percibe un escenario en donde priman los individualismos, egoísmos, conflictos de poder y rivalidades, elementos que son reconocidos por los mismos actores como barreras.

Tomando en cuenta los hallazgos y el contexto de políticas de accountability con una alta responsabilización individual de los docentes en su desempeño, se reconoce como un fenómeno interesante de profundizar, los impactos y repercusiones en los discursos y prácticas que pueden estar asociados a la naturaleza con que se plantean las políticas educativas a las comunidades. En tal sentido, urge poder analizar de qué forma esta política de responsabilización individual incide en que las comunidades profesionales se manifiesten más fragmentadas y desinteresadas en la construcción de un proyecto común.

Fullan y Quinn (2015) plantean que los sistemas de rendición de cuentas punitivos en conjunto con una falta de coherencia generan en los docentes y directivos fatiga, intensificación del trabajo y percepciones de arbitrariedad, confusión, desconfianza y baja moral.

En razón de lo anterior, cobra relevancia la urgencia de problematizar en torno a las incoherencias manifestadas a nivel sistémico de modo de articular una política pública en educación que permita efectivamente alcanzar los propósitos establecidos en sus lineamientos, sin generar contradicciones que enloden los esfuerzos de las comunidades para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

REFERENCIAS

AGUILAR, C.; LUZÓN, A.; LÓPEZ, V. **Identidad docente y políticas de accountability**: el caso de Chile. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, p. 121-139, 2019.

ASSAEL, J., *et al.* Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. 2, p. 7-26, 2014.

- CAMPOS, F.; VALDÉS, R.; ASCORRA, P. ¿**Líder pedagógico o gerente de escuela**? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la educación*, Santiago, p. 53-84, 2019.
- CARRASCO, C.; ORTIZ, S. Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, p. 1-17, 2020.
- FALABELLA, A.; VEGA, F de la. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. XLII, n. 2, p. 395-413, 2016.
- FALABELLA, A. ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. XLII, n. 1, 107-216, 2020.
- FULLAN, M.; QUINN, J. **Praise for Coherence**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2015.
- GUERRA, P.; PLAZA, R. El desarrollo profesional continuo en profesores y profesoras en Chile: ¿Entramado en la política de accountability? **Revista Reflexión e Investigación Educativa**, Bio-Bio, v. 3, n. 2, p. 2452-4638, 2021.
- INOSTROZA, F.; FALABELLA, A. Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, p. 123-148, 2021.
- JARPA, C.; CASTAÑEDA, M. Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, p. 1-17, 2018.
- KRICHESKY, G. J., & MURILLO, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. **Revista Educación XX1**, Madrid, 21 (1), 135-155.
- LEIVA, M.; LOYOLA, C.; HALIM, R. Liderazgo y participación en escuelas públicas chilenas. **Rexe**, Concepción, v. 21 n. 45, p. 12-30, 2021.
- MALDONADO, C.; GONZÁLEZ, R. ; DÍAZ, K. Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. **Educação**, v. 44, p. 1-27, 2019
- MAYRING, P. Qualitative content analysis. **Qualitative Social Research**, Berlin, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2000.
- MAXWELL, J. **Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.
- MINEDUC. **Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2019.

PASCUAL, J.; RODRÍGUEZ, D. Accountability en Chile. Un Estudio Sociocrítico sobre Innovación Educativa y Control de la Docencia. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 11, n. 2, p. 133-150, 2018.

RIVERA, Y. Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educativa*. **Formación de Profesores**, Granada, v. 59, n. 2, p. 27-44, 2020.

ROA-TAMPE, K. La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. **Educación y educadores**, Cundinamarca, v. 20, n. 1, p. 41-61, 2017.

RUFFINELLI, A. Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 4, p. 261-279, 2016.

VAILLANT, D. **Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente**. 2026. Disponible en: https://www.google.com/search?q=vaillant+2009+trabajo+colaborativo&rlz=1C1CHBF_esCL892CL892&oq=vaillant+2009+trabajo+colaborativo&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigATIHCAIQIRigAdIBDzEwMjE1MTM0OTNqMGox-NagCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acceso en: 2022.

PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTIVOS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS PERUANAS DE LA ACCOUNTABILITY EN EDUCACIÓN

Ana Cecilia Canales Cuadros¹

Efraín Ticona Aguilar²

1 INTRODUCCIÓN

La accountability en educación en el caso del Perú tiene un recorrido relativamente corto, en ese proceso surgieron debilidades en su comprensión y más en su aplicación, en ese sentido Cueto, Dammert y Miranda (2017, p. 2) refieren que la accountability en el Perú, tiene dos sentidos, el primero “se entiende a menudo como asumir la responsabilidad sobre recursos públicos específicos y proporcionar información sobre qué tan bien se han gastado y cuáles han sido los resultados”. Y en el segundo sentido afirman que la “accountability está estrechamente relacionado con ser ‘transparente’ con las decisiones que se toman en todos los niveles del sistema educativo” (CUETO; DAMMERT; MIRANDA, 2017, p. 2). Por ello, los autores enfatizan que en accountability asumir responsabilidad sería la rendición de cuentas.

En ese sentido, el objetivo del presente estudio es comprender la Accountability en educación a partir de la percepción de los directores de escuelas públicas en el contexto peruano.

La investigación fue cualitativa y la recolección de datos se realizó a través de cuestionarios Online a cinco directores de escuelas públicas peruanas de la ciudad de Lima.

La recolección de datos fue realizado el año 2021, y los testimonios de los directores fueron codificados como D1, D2, D3, D4 y D5. El análisis de los resultados fue organizados en una perspectiva cuali-cuantitativa, con la metodología del Lefevre, y Lefèvre, A. (2005) sobre el Discurso del Sujeto Colectivo (DSC), las conclusiones finales del estudio pueden ofrecer elementos para comprender la percepción de la accountability en educación.

¹ Licenciada en Educación en la especialidad de Biología y Química; Egresada de la Maestría en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM/PE); Miembro del Grupo de Estudios e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA/BR); acecili5aula@gmail.com

² Doctorando por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM/PE); Magister por la Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/BR) y por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM/PE); Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH/PE) y miembro del Grupo de Estudios e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA/BR); eticona79@gmail.com

2 DESARROLLO

Las políticas públicas son aquellas que dan sentido y función al Estado. Las políticas públicas nos afectan a todos de una forma u otra. Por lo tanto, es importante saber cómo se formulan, presupuestan, implementan y evalúan.

En relación al primer sentido de accountability referido por Cueto, Dammert y Miranda (2017), como rendición de cuentas, Afonso (2009a) renombrado investigador afirma que la rendición de cuentas condensa las dimensiones de información y justificación, por el derecho a pedir información y exigir justificaciones para su realización y es necesario para la obligación o deber y para atender lo solicitado (answerability, SCHEDLER, 1999). En este sentido, no es solo una actividad discursiva, contiene una dimensión impositiva, coercitiva o sancionadora (enforcement, SCHEDLER, 1999), como menciona Afonso (2009a) puede denominarse rendición de cuentas. Así, sí en algunas situaciones sólo existe una dimensión, ya sea de información, de justificación o de sanción, podemos hablar de actos de rendición de cuentas.

De la misma forma que menciona Afonso (2009b, p. 59),

quizás podamos ampliar la capacidad heurística de un modelo de accountability si agregamos al pilar de evaluación los pilares de la rendición de cuentas y de responsabilidad, estableciendo así un espacio más complejo para nuevas interacciones e interfaces.

Así, se puede establecer en relación a la accountability según Schneider; Nardi (2015, p. 56):

accountability es un concepto en transformación, pero cuyo significado no se limita a su terminología. Es un significado que, en el ámbito de las políticas administrativas, comprende relaciones entre control y poder, justificación, información, rendición de cuentas y sanción.

2.1 PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS PERUANAS

En esta sección se realiza la comprensión de accountability en educación en el contexto peruano a partir de los testimonios de directores, los participantes en la investigación fueron 5 directores.

El presente trabajo presenta los discursos - CSD de dos preguntas: la primera sobre la comprensión de la accountability en educación y la segunda, ¿Cómo se entera la escuela

sobre los resultados de las plataformas de rendición de cuentas, como por ejemplo semáforo de escuelas y otras?

2.2 ACERCAMIENTO SOBRE ACCOUNTABILITY

En su opinión ¿Cuál es la concepción de la accountability en educación? los directores de las escuelas dan testimonio conforme o DSC1:

Se da cuando se obtienen resultados cualitativos permitiendo realiza periódicamente el comparativo respecto al mes anterior y tomar acciones de mejora. (D1, D2) Viene a ser una forma de rendir cuentas a la comunidad educativa sobre el desarrollo de gestión de aprendizajes. (D3) Entiendo que la rendición de cuentas debe ser recíproco nosotros damos información y también el ministerio. (D4) Es una rendición de cuentas en cuanto se socializa los resultados obtenidos y luego se promueve la participación de la comunidad educativa. (D5). (información verbal).

Los directores a su entender mencionan que la accountability es una forma de rendición de cuentas, en este contexto, según Schneider y Nardi (2015, p. 62) encontramos lo siguiente:

accountability es un concepto en transformación, pero cuyo significado no se limita a su terminología. Es un significado que, en el ámbito de las políticas administrativas, comprende relaciones entre control y poder, justificación, información, rendición de cuentas y sanción.

2.3 ACCOUNTABILITY EN ACCIÓN

La importancia de conocer los resultados para tomar decisiones para mejorar el servicio escolar de la institución, en el caso de los directores respondieron a la siguiente pregunta, ¿cómo se entera la escuela sobre los resultados de las plataformas de rendición de cuentas? Surgieron las siguientes categorías emergentes, DSC.

DSC 2: Entrega individual de resultados: "A través de plataformas SIDI, escale, semáforo escuela (D1) A través de reuniones de gestión convocadas por la UGEL." (D3). (información verbal).

DSC 3: Entrega colectiva de resultados

A través de la emisión de boletines anuales de los resultados mensuales de las consultas emitidas por la UGEL, previo seguimiento por especialistas. (D2) MINEDU proporciona el

link de las plataformas de información para ver el resultado. (D4) Ingresar a la página de UGEL, Drelm o Minedu. (D5). (información verbal).

En relación con lo anterior, podemos citar a Afonso (2009b, p. 59) quién afirmó lo siguiente:

quizás podamos ampliar la capacidad heurística de un modelo de accountability si agregamos al pilar de evaluación los pilares de la rendición de cuentas y de responsabilidad, estableciendo así un espacio más complejo para nuevas interacciones e interfaces.

3 CONCLUSIONES

A partir de las políticas educativas llevadas a cabo por el Estado en el Perú, existe evidencia para afirmar que nos encontramos en una etapa inicial de construcción de la accountability en cual predominan las dimensiones de la rendición de cuentas, refiriéndose a la justificación y argumentación, esencialmente informativa. En base a los testimonios de los directores sobre la accountability en cuanto a su percepción que debe contemplar la accountability en la política educativa, siendo la accountability la herramienta que cada vez gana terreno para la implementación de sistemas formales de rendición de cuentas en la educación, se puede decir que las escuelas configuran y re-contextualizan políticas educativas para mejorar el servicio que brindan a la comunidad escolar.

REFERENCIAS

AFONSO, A. No todo lo que cuenta en Educación es medible o comparable. Críticas a la responsabilidad basada en pruebas estandarizadas y clasificaciones escolares. **Lusophone Journal of Education**, [s. l.], v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009a. Disponible en: <https://revistas.ulusofo-na.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acceso en: 14 mar. 2023.

AFONSO, A. Políticas de evaluación y rendición de cuentas en educación: subsidios para un debate iberoamericano. **Sísifo: Revista de Ciencias de la Educación**, Feira de Santana, v. 9, p. 57-70, 2009b. Disponible en: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148>. Acceso en: 14 mar. 2023.

CUETO, S.; DAMMERT, M.; MIRANDA, A. Rendición de Cuentas en la Educación en el Perú. Unesco, 2017. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark://48223/pf0000259532>. Acceso en: 14 mar. 2023.

LEFEVRE, F.; LEFÈVRE, A. **El discurso del sujeto colectivo**: un nuevo enfoque en la investigación cualitativa. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Edues, 2005.

SCHEDLER, A. Conceptualizing accountability. *In*: Schedler, A.; Diamond, L.; Plattner, M. F. (eds.). **The Self-Restraining State**. Power and Accountability in New Democracies. London: Lynne Reinner Pub., 1999.

SCHNEIDER, M.; NARDI, E. Rendición de cuentas en educación: ¿más regulación de calidad o sólo una etapa evaluador-estado? **ETD – Educ. Tema Digit**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 58-74, ene./ abr. 2015. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acceso en: 17 fev. 2023.

EIXO 4

DEMOCRACIA,
EDUCACIÓN Y
ACCOUNTABILITY



POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY E REORDENAMENTO DAS ESCOLAS: E OS ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS?

Erineuda do Amaral Soares¹

Eloisa Maia Vidal²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte dos resultados de uma pesquisa de doutorado intitulada Reordenamento da rede municipal de Fortaleza: impactos nas práticas da gestão escolar em tempos de avaliação em larga escala. Um dos objetivos específicos da pesquisa é compreender as percepções dos gestores escolares sobre a implementação e a ampliação da política de reordenamento das escolas da rede municipal de Fortaleza, cidade brasileira.

A pesquisa foi realizada no período de 2019-2021, possui uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como um estudo de casos múltiplos (YIN, 2002). Tendo como marco referencial o Ciclo de Políticas (BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES; 2006), foram realizadas pesquisas documental e de campo, com entrevistas semiestruturadas junto a 21 sujeitos e análise de indicadores e resultados nas avaliações em larga escala.

O campo empírico ou o contexto da prática escolhido para esta pesquisa corresponde a seis escolas públicas municipais localizadas em dois distritos educacionais distintos. Nas escolas, foram entrevistados seis diretores e seis professores da rede pública municipal de Fortaleza, que é a capital do estado do Ceará, localizado no Nordeste do Brasil, e que é a quinta maior cidade do país. Atualmente, as 573 escolas municipais se organizam em seis distritos educacionais que abrangem 121 bairros. São 276 escolas com oferta de educação em tempo parcial. Entre elas, 96 atendem os anos iniciais e finais do ensino fundamental, 133 ofertam apenas os anos iniciais, e 47 apenas oferecem os anos finais.

A amostra foi intencional e escolhida, no caso dos diretores, a partir do tempo no cargo de gestão escolar; quanto aos professores, foram selecionados considerando-se o fato de terem vivenciado o processo de reordenamento pelo qual passou a escola. Cabe destacar que os sujeitos e instituições foram mantidos sob sigilo e que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação do Ceará, tendo sido aprovada.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestra em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Professora da Rede Municipal de Fortaleza; Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Política Educacional, gestão e aprendizagem; erineudasoes6@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, vice-líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Política Educacional, Gestão e Aprendizagem; Pesquisadora nas áreas de política educacional, gestão educacional e escolar e avaliações em larga escala; eloisamvidal@yahoo.com.br

Para dar suporte às análises das entrevistas, optou-se pela Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por Fairclough (2001), uma concepção tridimensional da análise do discurso, constituída pelas seguintes extensões: texto, prática discursiva e prática social. Para a coleta de dados, as perguntas foram divididas em três eixos:

- a) reordenamento para garantia dos direitos;
- b) reordenamento como gestão; e
- c) reordenamento como racionalidade técnica/especialização das escolas.

Neste trabalho, são expostos os resultados dos dois primeiros eixos, cujas indagações consistiam em:

a) a quais fatores, eventos ou acontecimentos pode ser atribuída a decisão da Secretaria Municipal de Educação de reordenar as ofertas de ensino fundamental nas escolas municipais?;

b) houve reuniões com os gestores escolares envolvidos para discutir sobre o reordenamento nas escolas?;

c) aconteceu alguma reunião com a comunidade escolar (familiares dos alunos) que seria afetada pelo reordenamento?;

d) o Sindicato dos Professores participou das ações definidas para o reordenamento das escolas?;

e) como se deu a participação da categoria de professores?

O crescimento das discussões sobre gestão democrática começou a se intensificar a partir da década de 1980. No entanto, a forma como os organismos internacionais vêm intervindo nos Estados-nação, dentre outras maneiras, por meio da educação, com o intuito de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social (AKKARI, 2011; MAUÉS, 2003) tem limitado o exercício de uma gestão escolar democrática.

A pressão, externa à escola, por resultados, indicadores educacionais e alcance de metas em matéria de educação tem levado os estados e municípios a implementarem políticas educacionais que atendam essas expectativas por meio de políticas de accountability associadas ao modelo de Gestão por Resultado (GPR) ou Result Based Management (RBM). Essas políticas vêm se consolidando como novos arranjos educacionais (AKKARI, 2011) e estabelecendo um novo modelo de gestão ou uma nova ortodoxia (O'NEILL, 1995).

Dentre esses novos arranjos educacionais, estão os reordenamentos das escolas, que, nos últimos anos, vêm sendo implementados não só para aprimorar a racionalização dos recursos (VIDAL; SOARES, 2022) mas também para melhorar os índices educacionais e os resultados nas avaliações em larga escala. Logo, é relevante discutir em que medida as políticas de accountability têm induzido as escolas ao reordenamento e limitado os espaços democráticos nas instituições escolares.

Assim, este trabalho pretende contribuir para uma reflexão teórico-metodológica sobre a interrelação entre as políticas de accountability, o reordenamento das escolas e a gestão democrática no âmbito da rede municipal de Fortaleza. Para tanto, parte-se dos pontos de vista dos entrevistados que vivenciam essa política e sua implementação no contexto da prática.

2 DO NOVO GERENCIALISMO NO BRASIL A GESTÃO POR RESULTADO EM FORTALEZA

Ball (1998), ao refletir sobre o pacote das reformas que estão amparadas na “nova ortodoxia”, afirma que vários conjuntos de ideias importantes influenciaram esse “pacote”. Dentre essas ideias, além do neoliberalismo, outros elementos impingiram suas marcas nos países ao redor do mundo, a exemplo da performatividade e do novo gerencialismo. O primeiro embasa a concepção de escola eficaz (comensurável). O segundo elemento, por ser relevante para este estudo, será tratado detalhadamente a seguir.

Ball (1998) define o novo gerencialismo como a inserção das teorias e técnicas da gerência empresarial nas instituições do setor público e caracteriza-o por uma constante atenção à qualidade, pela proximidade com o cliente e pelo valor da inovação. Exemplo desse pensamento, no Brasil, é a implementação da Reforma Gerencial brasileira a partir de 1995, a qual se insere no modelo global de reforma expressa por Ball (1998). Isso se deve ao fato de essa Reforma promover a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios e assegurar a responsabilização (accountability) por meio da administração por objetivos, da criação de quase-mercados e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social. Para Afonso (2010), as políticas de accountability surgem num contexto baseado em valores e movimentos sociais de cidadania ativa e crítica no qual as demandas por maior participação e transparência vão ganhando consistência e maturidade. Porém, os discursos que reclamam a introdução de mecanismo de accountability nem sempre são democráticos ou motivados por razões explicitamente democráticas. Há também demandas as quais são influenciadas por controle e por lógicas que alimentam desigualdades competitivas.

No Ceará, as políticas de accountability foram implementadas a partir de 2003 juntas ao modelo da GPR implantado no estado. Tratava-se de uma nova prática de gestão focada em maior eficiência e eficácia do uso do recurso e a maior responsabilização dos gestores

públicos nas prestações de contas. No período de 2007-2014, o estado direcionou os esforços de planejamento e gestão para uma visão mais focada nas entregas de curto prazo.

Desse modo, orientando-se pelas políticas estaduais, o reordenamento das escolas públicas de Fortaleza passou por três modelos. Até 2012, houve o reordenamento decretado e o de conciliação (CORDEIRO; MARTINS, 2012) por meio da municipalização. A partir de 2013, construiu-se um forte alinhamento político-partidário dos governos estadual e municipal, e a gestão educacional do município passou a adotar as mesmas diretrizes e os mesmos procedimentos do estado por meio da implementação de um modelo que incentivava a busca da melhoria dos indicadores educacionais, principalmente nas avaliações em larga escala.

Assim, iniciou-se um reordenamento das escolas no interior da sua própria rede no que diz respeito à organização da oferta do ensino fundamental. Ele se deu sob um forte processo de desterritorialização-reterritorialização de professores e alunos, implicando em mobilidade espacial. As escolas passaram a oferecer somente os anos iniciais ou finais daquela etapa de ensino, o que levou a um deslocamento dos estudantes e professores para escolas da mesma rede municipal.

Diante da exigência de melhores resultados, para os gestores educacionais, o reordenamento das escolas passou a ser a decisão mais acertada, pois, ao fragmentar a oferta do ensino, por um lado, foi possibilitado ao diretor gerir a produção da escola, ou seja, “focar” o trabalho e conseguir melhorar os resultados nas avaliações educacionais. Por outro lado, a gestão municipal conseguiu que as escolas passassem a ser mais produtivas e eficientes sem propiciar mais investimentos nas estruturas dessas unidades de ensino.

Verificou-se que a política de reordenamento emergiu com o objetivo de especializar as escolas municipais para atenderem às demandas por resultados e qualidade de ensino num contexto de precariedade nas estruturas físicas e de carência de material humano. A lógica do desempenho sob o argumento de focar o pedagógico se sobrepôs e envolveu os gestores educacionais, tomando como prioridade os resultados imediatos.

Entretanto, isso ocorreu sem que se consultassem os mais afetados com essa política – professores, alunos e família –, o que limitou a escola como espaço democrático. Destaca-se que a decisão partiu da Secretaria Municipal de Educação e que a escolha das escolas que iriam ser afetadas pelo processo de reordenamento ficou a cargo dos distritos educacionais com pouca, e em alguns casos nenhuma, participação dos diretores escolares. Esse fato leva a se refletir sobre oportunidades de diálogo entre os diretores das escolas e os coordenadores dos distritos na formulação e na implementação de políticas educacionais.

Além dos aspectos democráticos, tais como diálogo e autonomia, terem sido inviabilizados, os discursos dos pesquisados levam a inferir que não houve critérios claros e que o fator pedagógico foi pensado dissociado da infraestrutura. Ainda, houve instituições reordenadas em que a decisão causou estranheza na própria gestão escolar.

Quanto às reuniões nas escolas durante o processo de implementação do reordenamento, de acordo com os professores, elas se deram apenas para repasse das decisões, o que limitou o caráter democrático e decisório da instituição escolar. Em alguns casos, os distritos de educação precisaram intermediar e auxiliar os diretores a convencerem os professores a aceitarem o reordenamento e o deslocamento para outra escola. Nos casos pesquisados, o que predominou foi a decisão do município.

Os professores e alunos foram fortemente afetados por essa política, uma vez que, sem opção, passaram pelo movimento de destruição de território e precisaram, de algum modo, reconstruí-lo em novas bases. Chama atenção o fato de não haver grande propagação na mídia, nem debates e/ou manifestações por parte do Sindicato dos Professores ou por parte dos organismos colegiados, representados pelos conselhos escolares, de modo a alcançar a população em geral, apesar de os pesquisados afirmarem que seus membros acompanharam o processo de implementação participando das reuniões, porque cada escola contava com um representante da categoria.

Percebeu-se, nos discursos dos pesquisados, que a decisão sobre o reordenamento das escolas se deu de forma verticalizada, sendo excluída, totalmente, a participação dos professores, pais e alunos. Contatou-se também que a política de reordenamento vem de fora e se “sobrepõe” às singularidades ou aos princípios das escolas reordenadas.

3 CONCLUSÕES

Depreendeu-se que o terceiro modelo de reordenamento da rede municipal de Fortaleza é fruto de uma cultura gerencialista introduzida nas escolas, orientada, principalmente, para dar maior ênfase à eficiência dos serviços prestados por essas instituições. Os gestores educacionais e diretores das escolas foram os principais defensores da implementação dessa política, especialmente por considerarem que a especialização da escola, por meio da separação dos segmentos do ensino fundamental, contribuiria para a melhoria dos processos de gestão escolar e dos indicadores educacionais.

Conclui-se que essa política assume uma ambiciosa dimensão de promotora da modernização gerencial na educação básica e nos órgãos de gestão, com pouca participação da comunidade escolar. Tal constatação traz à tona o fato de que, na busca por resultados, ocorre uma cisão nas relações entre participação e representação no interior das escolas, pois as manifestações e os diálogos com representantes do Sindicato e de organismos colegiados foram inexistentes.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. *In*: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.), **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CORDEIRO, A. M. R.; MARTINS, H. A. A Carta Educativa Municipal como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa: tendências de mudança. **Cadernos de Geografia**, Coimbra, v. 30, n. 31, p. 339-356, 2012. Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/depgeo/Cadernos_Geografia/Numeros_publicados/CadGeo32/Eixo3_6. Acesso em: 8 maio 2022.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2022.
- MAUÉS, O. C. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. *In*: GONÇALVES, L. A. O. (org.). **Currículo e Políticas Públicas** Cidade: Autêntica, 2003.
- O'NEILL, M. Introduction. *In*: CARTER, D. S. G.; O'NEILL, M. (org.). **International perspectives on educational reform and policy implementation**. Belo Horizonte: The Falmer Press, 1995.
- VIDAL, E. M.; SOARES, E. do A. O reordenamento da rede escolar de Fortaleza no período pós-LDB. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-18, 2022. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/21808/60748936>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- YIN, R. K. (2002). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Tradução: Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2002.

APRONTAMENTOS SOBRE A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA COM QUALIDADE E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO

Isaura Monica Souza Zanardini¹

Janete Nunes Martins de Oliveira²

Mayara Haruka Watanabe Iijima³

1 INTRODUÇÃO

Nosso objetivo neste trabalho, que é parte de pesquisa realizada junto ao projeto de pesquisa Trajetórias desde o global até o local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede, é apresentar reflexões sobre como as categorias: universalização da educação, equidade, inclusão e aprendizagem ao longo da vida, presentes em documentos produzidos por, ou em colaboração, com Organismos Internacionais, relacionam-se com as políticas de avaliação e qualidade da educação implementadas nos países da América Latina desde os anos de 1990. Trata-se de um estudo de caráter documental e bibliográfico que procurou apreender as categorias acima citadas, a partir das relações que as constituem.

Nosso enfoque está sobre os documentos que resultam das Conferências Internacionais de Educação, a fim de mostrar como se expressam as categorias universalização da educação básica, equidade, inclusão e aprendizagem ao longo da vida e que mudanças são colocadas em torno destas categorias no discurso que se apresenta nos documentos analisados.

2 DESENVOLVIMENTO

As primeiras propostas em torno de universalizar a educação básica são colocadas de mais direto a partir dos documentos que resultam da Conferência Mundial de Educação para

¹ Doutora em Educação pela Unicamp, Campinas, Brasil; Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Professora do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil, onde atua na área de políticas educacionais; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPES) onde realiza pesquisas sobre políticas educacionais no Paraná e no Brasil e sobre políticas para a gestão da educação, dentre elas, as políticas de avaliação em larga escala. É membro da RELIEVA - Red Latinoamericana de Investigación en Educación; monicazan@uol.com.br

² Graduação em Pedagogia (Unioeste, Paraná, Brasil); Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Professora Pedagoga da rede Estadual de Educação do Paraná; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPES); janwebps@hotmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Graduação em Pedagogia (Unioeste, Paraná, Brasil); Professora da rede municipal de Toledo, PR; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPES)

todos realizada em Jomtien na Tailândia em 1990 com a qual estiveram envolvidos cento e cinquenta e um países. Uma das principais preocupações da Declaração de 1990, publicada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (1990), era a universalização da educação básica para todos, tendo em vista oportunizar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Decorrente da importância das metas propostas e tendo em vista a avaliação dos esforços empreendidos para implementá-las, realizou-se em Dakar no ano de 2000, o Fórum Mundial de Educação que consistiu em um compromisso assumido pelos países com o objetivo de garantir que todas as crianças, jovens e adultos tenham as suas necessidades básicas de aprendizagem atendidas. A Declaração de Dakar, publicada pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), segue a mesma perspectiva de Jomtien em busca da Educação para Todos, ou seja, a inclusão proclamada de todos os grupos histórica e culturalmente vulneráveis:

Valiéndose del enfoque formal y no formal, deberá tener en cuenta las necesidades de los pobres y más desfavorecidos, comprendidos los niños que trabajan; los habitantes de zonas remota; los nómades; las minorías étnicas y lingüísticas; los niños, jóvenes y adultos afectados por conflictos, el VIH/SIDA, el hambre o la mala salud, y los que tienen necesidades especiales de aprendizaje. (UNESCO, 2000b, p. 14).

Como resultante da Conferência de Dakar, é produzido o documento “Educação para todos: o compromisso de Dakar”, no qual são elencados os objetivos e compromissos a serem atingidos até 2015, pelos países membros da Unesco.

Na Conferência de Dakar, observa-se o enfoque da Educação como direito, que para ser efetiva e equitativa necessita priorizar a população em situação de vulnerabilidade. Para atingir tais objetivos, que, segundo o documento possibilitariam “um desenvolvimento sustentável e assegurar a “paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles” (UNESCO, 2000a, p. 6) entende-se que A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, 2000a, p. 9)

Ao propor como objetivo central: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p.8), o documento que resulta da Conferência realizada em Incheon, recupera as Conferências anteriores e indica os objetivos e metas que precisam ser alcançadas para a adequação aos objetivos do desenvolvimento sustentável.

Observa-se, nos documentos analisados, a centralidade atribuída ao processo avaliativo, realizado por meio de avaliações externas e testes padronizados. Tal centralidade pauta-se no discurso que relaciona a aplicação de testes a melhoria da qualidade. Pressupõe-se que a "má qualidade" dos sistemas educacionais tem como origem a má gestão dos recursos públicos; a falta de mecanismos de controle do Estado em relação a suas instituições; a carência de sistemas de informações confiáveis que possibilitem um direcionamento do orçamento, considerando a "crise financeira" e a necessidade de "ajustes nas contas públicas". Tem sido uma constante, nas orientações dos Organismos Internacionais estudados, a prescrição aos países para que desenvolvam e ampliem sistemas de avaliação, responsabilização e controle dos sistemas de ensino.

(...) para garantir uma educação de qualidade e condições para resultados educacionais eficazes, os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança; garantia de qualidade; sistemas de informação para gerenciamento educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional, além de garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis. (UNESCO, 2016, p. 31).

Constata-se ainda nos documentos estudados a análise da implantação das reformas indicadas pelos organismos internacionais ao longo das últimas décadas, com destaque para a ampliação na utilização de políticas de avaliação em larga escala, nacionais e internacionais, em seus sistemas de ensino. Evidenciam-se os avanços dos países membros quanto a implantação de mecanismos de avaliação, responsabilização e controle, ao longo da década de 1990 do século passado e no início deste século. Observa-se como as prescrições realizadas foram atendidas e incorporadas às políticas educacionais, especialmente pelos países de capitalismo periférico: "Los gobiernos también han intensificado las labores de medición de los resultados del aprendizaje mediante evaluaciones nacionales e internacionales, que utilizan para conseguir que todos los niños reciban la calidad educativa que se les prometió." (UNESCO, 2015, p. 1). Ou ainda:

Además del aumento en el uso de las evaluaciones nacionales, se ha registrado un incremento progresivo de la participación de los países en comparaciones del rendimiento de los alumnos entre los distintos países y sistemas. Los exámenes transnacionales comenzaron en el decenio de 1960 con los estudios de la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar y se ampliaron en los años noventa con la inclusión de más países en las evaluaciones de matemáticas, ciencias, competencia en lectura y educación cívica. Las mediciones coherentes y repetidas del rendimiento que se llevan a cabo en las evaluaciones transnacionales permiten comparar los progresos realizados en distintos entornos sociopolíticos. (UNESCO, 2015, p. 224).

A ênfase atribuída à avaliação da qualidade da educação que se expressa sobretudo nos resultados das avaliações de aprendizagem em larga escala ou avaliações externas, nos instiga a levantar diversos questionamentos pois, ao pressupor que a qualidade da educação pode ser representada de forma quantitativa (resultando em rankings educacionais entre escolas e se um estado de competição pelos melhores resultados no qual o sucesso ou o fracasso é tratado como mérito e responsabilidade de cada um.

Sendo assim, merece destaque a discussão realizada por Zanardini (2008) sobre a intencionalidade presente nessas avaliações e sua relação com a conservação do projeto de sociedade capitalista na medida em que os resultados obtidos nas avaliações quando considerados insuficientes, assumem dentro do discurso internacional e nacional da educação uma forma de justificar a existência da pobreza. É possível perceber aproximações com o liberalismo ao atribuir para o sujeito, a responsabilidade de alcançar bons resultados desconsiderando a influência das relações sociais e produtivas que o permeiam.

Seguindo essa direção, vale lembrar que a Agenda de Educação 2030, além de reafirmar a questão da inclusão e da equidade na intenção de “não deixar ninguém pra trás”, reforça sobretudo o comprometimento com uma educação de qualidade na busca por melhores resultados de aprendizagem atribuindo destaque ao processo de avaliação de aprendizagem e de mecanismos que possam mensurar o progresso da educação:

Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes. (UNESCO, 2016, p. 21).

Para tanto, ressalta ainda como condição necessária para o alcance desse objetivo a presença de insumos e recursos eficazes, professores não apenas qualificados, mas sobretudo empoderados e motivados.

3 CONCLUSÕES

Procuramos evidenciar neste resumo que as categorias universalização da educação, equidade, inclusão e aprendizagem ao longo da vida se constituem como elementos centrais da reforma educacional empreendida desde os anos 1990, o que justifica sua centralidade em documentos produzidos por Organismos Internacionais desde então. E, na mesma medida em que representam o pressuposto de atendimento de igualdade das condições iniciais, como princípio do liberalismo, representam a responsabilização de indivíduos e países pelos baixos resultados alcançados, os quais são revelados pelas políticas de avaliação externa.

Neste sentido, constituem-se, a nosso ver, como categorias que embora possibilitem um determinado incremento no acesso à escola de uma população marginalizada, em última instância, asseguram os interesses políticos, econômicos e ideológicos que são materializados com o auxílio dos Organismos Internacionais, e deste modo, num aparente paradoxo, reproduzem e acirram a desigualdade social inerente às sociedades de classe.

REFERÊNCIAS

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: UNICEF, 1990.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de ação da educação**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 15 fev. 2022.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Unesco, 2000a.

UNESCO. **La Educación para Todos, 2000-2015**: logros y desafíos. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO. **Marco de Acción de Dakar**. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. 2000b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa. Acesso em: 18 fev. 2022.

ZANARDINI, J. B. Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91269>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CONDICIONANTES DO CAPITAL SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENSINO 2030 E O APRENDIZADO PRONTO PARA A VIDA

Lizete Camara Hubler¹

Maxemino Luiz Martinelli²

Maria de Lourdes Pinto de Almeida³

Financiamiento: Uniedu

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma atividade de conclusão de disciplina Seminário Temático I do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), cujo objetivo foi uma análise do conteúdo apresentado no resumo do relatório/documento intitulado “O Ensino em 2030 e o aprendizado pronto para a vida: o imperativo tecnológico”. O documento trata do resultado de uma pesquisa realizada em 2018 pela Microsoft e a McKinsey&Company's Education Practice. Assinado pela gerente geral da Microsoft Education, Barbara Holzapfel, é composto por 29 páginas e dividido em seis subitens: Resumo executivo; Mudança de paradigma para a turma 2030; Foco apurado nas competências socioemocionais; Aprendizado personalizado para acelerar o progresso; O papel crítico da tecnologia; Ações que educadores e líderes podem realizar, esse projeta o perfil do aluno que deverá se formar em 2030, destacando os conhecimentos considerados fundamentais e os sujeitos responsáveis por esta formação.

O documento apresenta uma linguagem “dócil”, ancorado sob o discurso de uma “nova” metodologia para formar crianças para 2030 com a capacidade plena de desenvolver as competências socioemocionais, capacidade essa que fica sob a responsabilidade do professor, ao qual cabe deixar os alunos “prontos a prosperar”, ou seja, seguindo um modelo de formação, adaptado às “novas” exigências do mercado capital (MICROSOFT, 2018).

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Mestra em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Licenciada em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Catarinense; lizete19@yahoo.com.br

² Doutorando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Neuropsicólogo Psicanalista; Professor e pesquisador pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Pesquisador no Grupo Educação, Políticas Públicas e Cidadania; e no Grupo Psicologia e Processos de Saúde. Associado à ANPEd; e à ANPAE; maxeminoluiz.m@unoesc.edu.br

³ Doutoranda em Filosofia, História e Educação pela FE da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Graduada em História pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral; Mestrado em Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Docente Pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Pesquisadora do GIEPES - Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas); malu04@gmail.com

Para que essa personificação do aluno seja possível, além da mediação do professor, o aparato tecnológico seria o grande propulsor, permitindo uma modulação dos conteúdos a serem oferecidos e assim, garantindo uma homogeneidade. A exemplo do título do documento, que busca caracterizar o compromisso assumido ao longo do documento, por uma educação formatada, condicionada, destaca os efeitos condicionantes da tecnologia sobre os rumos do desenvolvimento humano em suas diferentes esferas. Essa subordinação, intrínseca ao termo "imperativo tecnológico", pode ter influências sobre uma sociedade que não detém o mínimo de acesso ou domínio tecnológico (MICROSOFT, 2018). Neste sentido, podemos afirmar que o grande contingente de pessoas que não possuem habilidades para lidar com as tecnologias ficará a margem desse "novo" modelo que se busca implementar.

Se essa modalidade se desenvolver as competências socioemocionais, baseadas em uma demanda de mercado como afirma o documento, for concretizada a partir de um contexto virtual, a possibilidade de que as vivências sejam programadas, inanimadas, é iminente. Isso representaria uma tecnologia voltada para um modelo condicionante, artifício já utilizado no contexto educacional para a manutenção da estrutura social como uma estratégia de um aparelhamento hegemônico.

2 SOBRE O RELATÓRIO "O ENSINO EM 2030 E O APRENDIZADO PRONTO PARA A VIDA: O IMPERATIVO TECNOLÓGICO"

O relatório "O Ensino em 2030 e o aprendizado pronto para a vida: o imperativo tecnológico" apresenta em seu discurso a necessidade de uma metodologia para formar as crianças para 2030 com uma nova perspectiva, a que o mercado irá demandar, sendo resilientes principalmente às oscilações do mercado de trabalho, uma vez que a preocupação maior deste documento, é a formação com foco no mercado de trabalho (MICROSOFT, 2018). Essa nova metodologia, idealizada e organizada por uma "equipe" empresarial, coloca por terra todo o esforço e estudo científico que estruturou até então um currículo que considerasse o aluno em sua integralidade. Os argumentos postos pela Microsoft (2018), estão na alegação que as crianças do jardim de infância de hoje, ao se formarem, terão um mundo diferente e precisarão estar preparadas. Sem perder o foco no mercado, enfatizam que no mundo do trabalho, mais da metade das funções poderá estar automatizada, o que de acordo com a Microsoft (2018), obrigará os futuros trabalhadores a enfrentarem as oscilações e os riscos.

Com este discurso, vão argumentar que o cenário do mercado atual, já exige muito das competências socioemocionais, mas que a atual geração de alunos não as tem desenvolvidas, o que acabaria comprometendo o bom desempenho no mercado de trabalho. Disso, resulta a defesa de que professores e líderes escolares, a partir do gerenciamento de uma plataforma digital, possam desenvolver, desde a infância, as habilidades socioemocionais necessárias para o mercado em seus alunos.

Para atingir este objetivo, enfatiza-se no documento, a importância do aprendizado personalizado, no qual a Microsoft, entende ser um modelo em que o aluno, de forma proativa, se responsabiliza pela sua aprendizagem, ou seja, responsabilizando o próprio aluno pelo seu processo, seja de sucesso ou de fracasso. Contudo, cabe destacar que esse modelo "personalizado", já está formatado dentro de um determinado padrão, dizendo de outra forma, o que se espera não é a proatividade, mas um condicionamento reforçado por um padrão de culpabilização.

Na concepção da Microsoft (2018), uma vez que os novos postos de trabalho estejam exigindo níveis cognitivos mais elevados, a centralidade de seu método, dado no aprendizado socioemocional, estaria proporcionado aos alunos, capacidade de se integrar, lidar de forma eficaz e ética nas tarefas diárias, contudo, o método apresentado no documento, se centra em apenas cinco das habilidades, todas de acordo com um formato que não permita a interferência do condicionado sob seus condicionantes. A razão dessa estratégia é muito simples: ao desenvolver apenas habilidades que promovam uma ideia de resiliência centrada no suportar as demandas do mercado, de forma individual, mas a partir de um modelo homogeneizante, a garantia do mercado em manter uma determinada estrutura social, condicionada a esse modelo, se torna naturalizada.

Para a Microsoft (2018), duas abordagens para ter sucesso no desenvolvimento das competências seriam necessárias: implantar currículos e personalizar o aprendizado de acordo com as necessidades de cada aluno. De pano de fundo, a leitura desse discurso seria: isso exigiria flexibilidade para os professores escolherem o currículo e mais tempo de interação com os alunos, ou seja, pouco tempo para pensar o processo e maior tempo para executar modelos que a Microsoft (2018) julga ser mais eficazes no que se refere desenvolver competências.

Esse formato (armadilha), se mostra em um primeiro momento uma saída interessante ao afirmar que a tecnologia aprimoraria o processo de aprendizagem, permitindo que os professores economizassem tempo, oferecessem insights individualizados aos alunos, contudo, quando se pensa no formato em que essa ferramenta foi desenvolvida, de imersão em grande escala, a individualidade é o que menos está em foco.

A nova metodologia permitirá ainda, segundo Microsoft (2018), que os alunos possam trabalhar "juntos", de lugares diferentes e em tempo real e, como reflexo, o escalonamento do trabalho docente, realocando o tempo otimizado na organização dos conteúdos de acordo com os planos de ensino, lamentavelmente, processo denominado de "Netflix do currículo", onde o professor organiza o conteúdo segundo a demanda dos alunos. Como bem o nome sugere, o "entretenimento do currículo", deflagra uma prática já conhecida no denominado "Pão e circo", uma forma atual que explora a realidade física por meio da realidade virtual, ou seja, uma imersão em um mundo hoje controlado por um "Menu" que acessa uma imensidão de conteúdos programados.

O documento afirma que professores, líderes escolares e dos sistemas educacionais, estariam prontos para as mudanças, mas que não sabem como começar. Mesmo assim, deveriam iniciar já, pois as mudanças permitiriam ampliar as competências socioemocionais e aprofundar as cognitivas da turma 2030, ou seja, a tecnologia desponta como ferramenta fundamental para efetivar o processo de construir uma estrutura social que continue a satisfazer o mercado de trabalho.

3 (DES) CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento em análise faz uma defesa constante da importância de desenvolver as competências socioemocionais nos alunos como garantias de estarem preparados para as novas demandas do mercado, que seriam garantidas pelas ferramentas tecnológicas. O que se observa transvestido em um discurso mercantilista, é garantir que atual/futuro aluno/trabalhador, seja dócil, resiliente, sujeitado as condições do mercado.

Entendemos que o que está em foco, são as demandas de mercado, em que, cada vez mais, o poder do capital busca através do controle hegemônico, que não inclui o aspecto da subjetividade e da criticidade como princípio educacional, manter um modelo de estrutura social. As tecnologias, antagônicas ao discurso de mediar um processo colaborativo, passam ser ferramentas de controle, não apenas na escola, mas engendradas a um modelo econômico.

O discurso que permeia este relatório é o de que a tecnologia poderia exercer papel complementar, elucidando como os alunos aprendem e como os professores poderão auxiliá-los (MICROSOFT, 2018), focando num currículo customizado frente às necessidades individuais e com ênfase socioemocional. Contudo, a tecnologia não aumentará o papel crítico dos envolvidos a partir do modelo que se pretende implementar. A criticidade referida está relacionada ao conteúdo personalizado ofertado nas plataformas virtuais, alegando que o professor gastará menos tempo com rotina. Fica evidente que não terá criticidade alguma neste processo, nem mais tempo para o professor.

A exemplo do processo de atividades online, experiência "oportunizada" durante a pandemia da Covid-19, deixou explícito que todas as proposições deste documento, são infundadas, uma vez que, não apenas os professores e alunos, mas todos os trabalhos classificados como home office, se intensificaram, rompendo e modulando as fronteiras da vida particular. No que tange ao aumento da aprendizagem, ainda analisando o cenário pandêmico e o processo de ensino no período, o que se viu foi uma grande defasagem, que ainda terá reflexos não mensuráveis. O fato é que, curiosamente, o modelo defendido pela Microsoft (2018), teve sua implantação antecipada e o entendimento acerca dos elementos apontados como melhoria no processo de aprendizagem dos alunos e na qualidade das condições de trabalho dos docentes, não se confirmam.

Assim, compreendemos este modelo de ensino proposto pelo documento, como mais um artifício à manutenção de uma estrutura social, a qual precisa ser mantida sob o controle da velha aparelhagem do mercado, o que desponta nas entrelinhas do documento, é que o atual modelo de educação não está suprimindo as necessidades demandadas pelo mercado, o que justificaria uma reestruturação, seguindo modelos ditados por organismos multilaterais, que preconizam o modelo hegemônico do capital.

REFERÊNCIAS

MICROSOFT. **O Ensino em 2030 e o aprendizado pronto para a vida:** o imperativo tecnológico. Microsoft Educação. 2018. Disponível em: <https://www.blogmicrosofteducacao.com.br/pt-br/blogmicrosofteducacao/wp-content/uploads/2018/11/SALA-DE-2030-PESQUISA.pdf>. 12-12-2019. Acesso em: 23 set. 2020.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E ACCOUNTABILITY: DUAS FACES DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UM ESTADO BRASILEIRO

Sofia Lerche Vieira¹

Eloisa Maia Vidal²

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. (TEIXEIRA, 1936)

1 INTRODUÇÃO

O tema da democracia tem fortes raízes no pensamento pedagógico brasileiro. Já em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento emblemático em defesa da educação pública firmava uma posição nesse sentido, mediante a defesa de uma educação universal, pública, gratuita e laica (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984). Anísio Teixeira, grande educador brasileiro, reflete sobre a articulação entre democracia e escola pública no livro Educação para a democracia (TEIXEIRA, 1936), cuja epígrafe abre esta reflexão. Como se vê, este é um tema caro à educação brasileira, razão pela qual optou-se por aprofundar uma de suas manifestações atuais em um estado da federação brasileira – o Ceará.

Sabe-se que o nexos entre educação e democracia guarda estreita sintonia com o contexto maior de uma sociedade. Assim, num país como o Brasil, tal como em outras realidades latino-americanas, a experiência de períodos mais e menos democráticos teve efeitos sobre experiências democráticas associadas à escola.

Reconhecendo as origens históricas deste debate, o presente trabalho elege uma dimensão do nexos entre educação e democracia – a gestão democrática – como foco de análise, debruçando-se sobre o contexto em que se constrói tal formulação, de modo a melhor compreender os contornos atuais desta problemática em cenários marcados por políticas de accountability. Toma-se o caso de diversificação da oferta de ensino médio no Ceará como ilustração dos complexos contornos desta relação.

A democracia é retomada na agenda da política educacional brasileira durante o período da chamada abertura política no início da década de 80 do século XX, quando

¹ Pós-Doutorado pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Espanha; Doutora em Filosofia e História da Educação (PUC/SP); Mestre em Educação (UFC); Licenciada em Letras (UnB); Professora titular da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Bolsista de Produtividade Senior (PQ-Sr) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Pesquisadora do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e de Políticas Educacionais (DGPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV); Líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq; sofia.lerche@uece.br

² Doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará; vice-líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Política Educacional, Gestão e Aprendizagem, pesquisadora nas áreas de política educacional, gestão educacional e escolar e avaliações em larga escala; eloisamvidal@yahoo.com.br

grandes movimientos políticos e sociais marcam o cenário nacional, aí incluindo educadores defensores da educação pública. A Constituição de 1988 é importante marco dessa trajetória e inclui a "gestão democrática" como um dos princípios orientadores da escola pública.

O tema accountability, por sua vez, tem trajetória distinta e mais recente, originário de um debate sobre regulação e da defesa de sua pertinência nos sistemas de ensino. No caso brasileiro, associa-se de algum modo à reflexão sobre a nova gestão pública, cenário no qual as avaliações em larga escala passam a figurar como prioridade da política educacional formulada pelo governo federal e incorporada às prioridades de alguns estados, como é o caso do Ceará.

Adentrando com diferentes graus de intensidade no âmbito da gestão pública, esses dois processos se combinam de distintos modos, a depender dos contextos em que podem, ou não, encontrar solo fértil. O Ceará pode ser compreendido como um caso que merece atenção particular na medida em que buscou abrigar em suas iniciativas de política princípios associados à gestão democrática, ao mesmo tempo em que avançou em processos de responsabilização associados à gestão por resultados.

Este trabalho aprofunda a relação entre gestão democrática e accountability no Ceará, estado brasileiro que tem se destacado no cenário nacional desde meados da década de noventa do século XX por processos inovadores de gestão pública. A análise detém-se sobre as origens e pressupostos orientadores de tais iniciativas, assim como algumas de suas tensões e contradições no âmbito da política educacional na referida unidade federativa. Para uma compreensão de tal movimento, toma-se o caso da diversificação da oferta de ensino médio como objeto de estudo e expressão das referidas contradições.

2 DESENVOLVIMENTO

O Brasil é uma república federativa constituída por três instâncias de governo – União, Estados e Municípios – todas com autonomia administrativa e financeira. No âmbito educacional as responsabilidades de cada esfera governamental são distintas sendo definidas nacionalmente. Os principais instrumentos orientadores da política nacional nas diferentes áreas de atuação e níveis de organização pública são a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996).

De acordo com a LDB, cabe à União formular e coordenar a política nacional de educação (LDB, art. 8º §1), assim como elaborar o Plano Nacional de Educação, com a colaboração dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (LDB, art. 9º I). Aos estados compete elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação (LDB, art. 10, III). Aos municípios cabe organizar

e manter o desenvolvimento dos (...) seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (LDB. art. 11, I).

O Ceará é um estado brasileiro que tem se destacado por protagonizar inovações importantes na gestão pública desde o início da década de noventa do século XX. Para estudá-lo parece oportuno recorrer a elementos teoria da dependência da trajetória (PIERSON, 2000; MAHONEY, 2000; GREENER, 2005; HOFF, 2011) que estimula a reflexão sobre como determinadas escolhas de políticas podem interferir sobre percursos positivos que geram condições propícias à melhoria de iniciativas.

Considerando uma trajetória que se inicia há mais de 25 anos e se projeta no presente com reconhecimento nacional e internacional acerca de políticas de alfabetização na idade certa (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2008; GUSMÃO; RIBEIRO, 2011) é oportuno reconhecer que “muitos traços atribuídos a políticas correntes, de fato, têm origem no passado” (VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019, P. 6). Caso emblemático nesse sentido foi a permanência do modelo de escolha de dirigentes por processos associados ao princípio da gestão democrática. Esta prática, iniciada em 1995, permanece vigente na maioria das escolas estaduais e envolve processo seletivo misto onde candidatos se submetem a uma seleção técnica para, depois, passarem pelo crivo de votação por parte da comunidade sob a esfera de abrangência da unidade a que se candidatam.

Outro importante elemento para a compreensão das políticas públicas cearenses são os processos de accountability, que segundo Afonso (2010) são sustentados pelos pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. Cada um desses pilares tem diferentes esferas de atuação, sendo a avaliação um processo que viabiliza a responsabilização. No caso do Ceará, este movimento corresponde a duas iniciativas que se articulam mutuamente: de um lado, a criação de um sistema de avaliação externa, que começa a ser construído em 1992 – o Sistema Permanente de Avaliação Básica (Spaece) – e gradativamente vai sendo aperfeiçoado; e, outro, uma “gestão por resultados”, implementada desde o início da década de 2000 e ampliada nos governos subsequentes.

A articulação entre os processos de gestão democrática e de accountability não resulta em um processo linear. Ao contrário, gera situações que comportam algumas ambiguidades, conforme aprofundado na reflexão que se segue.

Como destacado anteriormente, a Constituição de 1988 prevê “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (CF, art. 206), princípio referendado pela LDB (art. 3º, VIII). Antes mesmo da aprovação desta orientação na legislação nacional, o estado do Ceará aprovou o processo de indicação de diretores escolares por processo de seleção seguido por escolha da comunidade (Lei n. 12.442/1995, lei alterada em 2004 e 2017). Tal processo estava em sintonia com a orientação da política estadual de valorização da autonomia da escola nos processos decisórios a ela relacionados (NASPOLINI, 2001).

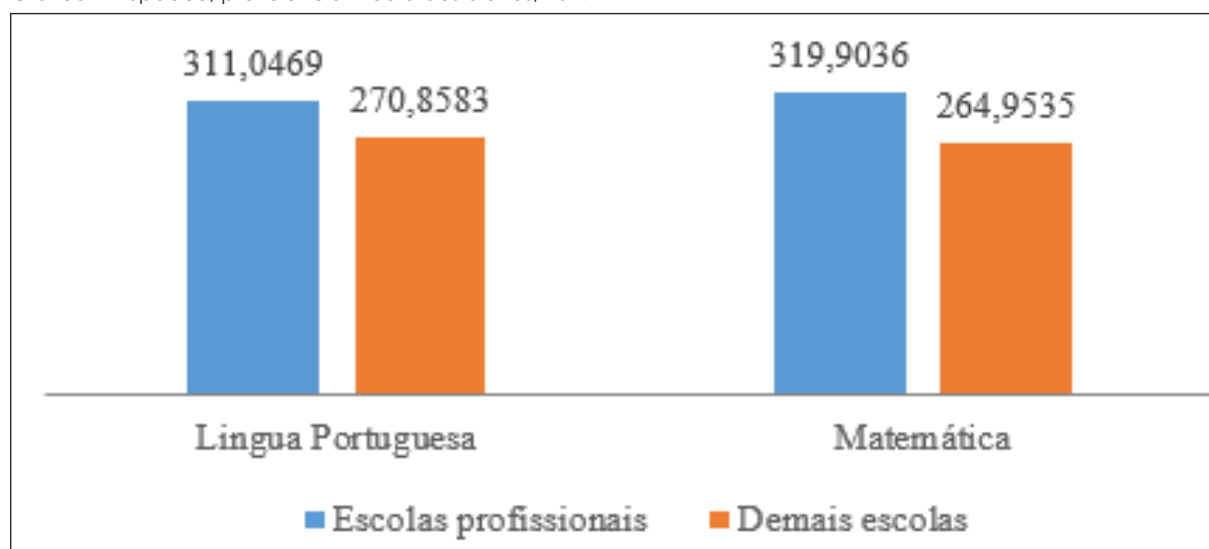
Esse movimento da democratização da gestão escolar, com diretores eleitos pela comunidade de professores, funcionários, pais e alunos ocorre de forma sequenciada a cada quatro anos até 2008. É então que, paralelamente à oferta de ensino médio regular (ER), o Ceará passa a oferecer o ensino médio integrado à educação profissional (EEEP). Posteriormente são criadas escolas de ensino médio em tempo integral (EMTI), consolidando um modelo de diversificação da oferta desta etapa de escolaridade.

Decorrente de um programa federal denominado Brasil Profissionalizado, os estados puderam pleitear recursos financeiros para construção de escolas públicas com oferta de ensino técnico de nível médio. O Ceará optou por um modelo de oferta integrada – as EEEP, em que o aluno permanece nove horas diárias na escola. Um modelo diferenciado de gestão foi adotado para essas escolas, passando o diretor a ser escolhido por critérios técnicos, numa seleção pública. Esta, além de provas de conhecimentos, envolve etapas que consistem de cursos sobre liderança, elaboração de planos de gestão, avaliação de competências e finalmente, escolha por meio do poder discricionário do gestor da pasta de educação.

Assim, passam a conviver dois modelos de escolha de diretores para as escolas estaduais. O grande desafio desses gestores, selecionados a partir de critérios tão distintos, está no atendimento às novas demandas que chegam às escolas com a implementação de incentivo à gestão por resultados, ao fortalecimento das avaliações em larga escala aplicada aos alunos anualmente e a criação de mecanismos de responsabilização, que segundo Costa (2020) constitui um sistema complexo e potente.

Dados da última avaliação estadual (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - Spaece), aplicada em 2019, mostram os resultados de desempenho dos alunos considerando os dois modelos de gestão das escolas.

Gráfico 1 – Spaece, proficiência média dos alunos, 2019



Fonte: SEDUC/COADE; UFJF/CAED SPAECE (2019)

Claramente, a performance das escolas profissionais é superior nas duas disciplinas avaliadas – 15% em Língua Portuguesa e 21% em Matemática. São escolas da mesma rede de ensino, que funcionam a partir de condições muito diversas, desde a infraestrutura dos prédios a número de horas aulas por dia e apoio de programas suplementares como alimentação e transporte escolar, adicionado ao fato dos alunos das escolas profissionais serem submetidos a processos seletivos para admissão. Nesse contexto permeado por desigualdades de oportunidades, cabe indagar em que medida o modelo de gestão escolar contribui para a distinção dos resultados.

Ou indo além, a gestão das escolas profissionais, mesmo que na sua origem não se fundamente nos pressupostos democráticos orientados pela legislação educacional, consegue desenvolver mecanismos de participação da comunidade, incorporando práticas democráticas do outro modelo vigente na mesma rede?

O caso da diversificação da oferta da rede estadual de ensino médio do Ceará e os dados aqui apresentados, permitem supor que o modelo de escolha de gestores adotado no estado merece ser melhor avaliado e as distintas condições de organização e gestão comparadas. Certo é que, se de um lado a democracia do acesso tem sido assegurada a todos os jovens que frequentam esta etapa de educação básica, por outro lado, a existência de condições internas distintas contribui para a permanência de formas de organização que aprofundam as desigualdades no interior da rede escolar. Superar tal situação é um desafio para uma educação capaz de contribuir para a democratização não apenas da gestão, mas também e sobretudo da escola pública conforme previa há quase um século o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Um Olhar Sociológico em Torno da Accountability em Educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e Interfaces: reflexões sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, A. G. **A política educacional cearense no (des)compasso da accountability**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

GREENER, I. The Potential of Path Dependence. *Political Studies*. **Politics**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 62-72, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2005.00230.x>. Acesso em: 8 maio de 2022.

GUSMÃO, J. B. de; RIBEIRO, V. M. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernos Cenpec | Nova série**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/37>. Acesso em: 3 mar. 2022

HOFF, D. N. A História importa: proposta de estrutura analítica para o estudo de path-dependence. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, Fundação de Economia e Estatística, v. 32, n. 1, p. 7-30, jun., 2011. Disponível em: <http://200.198.145.164/index.php/ensaios/article/view/2401/2879>. Acesso em: 2 ago. 2018.

MAHONEY, J. Path Dependence in Historical Sociology. **Theory and Society**, Netherlands, v. 29, n. 4, p. 507-548, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3108585>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-25. maio/ago., 1984.

MARQUES, C. de A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago., 2009. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.18222/eae204320092049>. Acesso em: 14 maio 2022.

NASPOLINI, A. A Reforma da Educação Básica no Ceará. **Estudos Avançados**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186, 2001.

PIERSON, P. I. Increasing Returns, Path Dependence and the Study of Politics. **The American Political Science Review**, Cambridge, England, v. 94, n. 2, p. 251-267, jun. 2000.

SEDUC/COADE; UFJF/CAED SPAECE 2019. **Spaece 2019**: resultados de Língua Portuguesa e Matemática. Fortaleza: SEDUC, 2019.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio, 1936.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D.; VIDAL, E. M. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623687353>. Acesso em: 17 jun. 2022.

A CORRUPÇÃO NA EDUCAÇÃO: BREVES NOTAS

Camila Regina Rostirola¹

Michele Luciane Blind de Morais²

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar as recomendações presentes no livro *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?* com vistas a melhoria da transparência e a responsabilidade na gestão educacional. O livro foi escrito por Jacques Hallak e Muriel Poisson, no ano de 2007, e traduzido para o espanhol no ano de 2010. Sintetiza os principais resultados de uma pesquisa internacional sobre Ética e corrupção na Educação, realizada pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 25 países do mundo, com o intuito de conscientizar os tomadores de decisão acerca da importância do combate a corrupção na educação, bem como orientá-los a como evitar práticas fraudulentas no âmbito da educação.

O conjunto de pressupostos teóricos que orienta o procedimento metodológico do trabalho fundamenta-se na metodologia histórico-crítica, cuja base é a dialética. O estudo é regido pela análise documental, para Evangelista (2009, p. 9), os documentos “expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico”. Contudo, eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Nessa via, cabe ao pesquisador interrogá-los sob a prerrogativa de captar as intencionalidades, suas incoerências, origens, tendências e desvelar a sua essência.³

O texto está organizado de forma a, inicialmente, apresentar uma discussão teórica sobre o tema da corrupção e, posteriormente, as recomendações presentes no documento no que tange ao combate à corrupção na educação.

2 CORRUPÇÃO NA EDUCAÇÃO

A corrupção na educação não é um fenômeno recente. Contudo, estudos demonstram que foi a partir dos anos de 1990 que este assunto passou a ser objeto de atenção global

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Investigadora visitante do Instituto Interuniversitário de Investigación Educativa (IESED-Chile); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability na América Latina; camila.rostirola@unoesc.edu.br

² Doutoranda e Mestre do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania; Pesquisadora do grupo GEPPeC e GEPPAyA; Desenvolve pesquisas sobre políticas públicas enfocando, principalmente, políticas de avaliação educacional e accountability. Bolsista Capes. micheleblind10@gmail.com

³ “(...) aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas (...)”. (MARX, 2008, p. 1080).

(HEYNEMAN, 2013 apud AFONSO 2015), indelevelmente, em função das transformações no modelo de Estado, adoção dos princípios neoliberais e a crescente passagem do conceito de governo para governança.

Preocupados em evitar a corrupção na educação, uma vez que esta abarca cerca de 20% a 30% dos recursos públicos (HALLACK; POISSON, 2010), o IIPE lançou um projeto Ética e Corrupção na Educação, sob a prerrogativa de aumentar a eficiência na aplicação dos recursos públicos e reduzir as práticas corruptas na educação. Os resultados da pesquisa foram sistematizados, conforme já mencionamos, em um livro intitulado de *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?*

Não obstante, antes de empreendermos uma discussão acerca das principais orientações advindas desse documento, é mister compreender que o sentido atribuído à palavra corrupção no sistema educacional difere substancialmente da corrupção política, legislativa, administrativa e burocrática.⁴ Assim, consoante a linguagem empregada no documento, dependendo do campo em que a corrupção se insere, assume contornos variados, contudo, sua essência é sempre proibida e ilegal.

No âmbito educacional, o conceito de corrupção apresentado pelos autores Hallack e Poisson (2010) refere à utilização de serviços públicos para atender objetivos pessoais, decorrendo daí um impacto considerável, seja na oferta e qualidade de bens e serviços educacionais, seja no acesso e equidade em educação.

Para Afonso (2015, p. 1321), “muito embora atravesse todos os setores da vida social, o campo da educação é particularmente vulnerável à corrupção”. A justificativa para tal afirmação é que “as fronteiras entre corrupção e não corrupção nem sempre são facilmente delimitáveis.”

No documento *Escuelas corruptas...* (HALLACK; POISSON, 2010) a dificuldade está em estabelecer o que é corrupto e não corrupto, sobretudo, quando não existem regulamentos e normas bem definidas nas políticas educacionais. Prefere-se então, utilizar o termo comportamento ético e não ético para identificar os delitos sendo que, a forma para distinguir um do outro está na medida de seu impacto no sistema escolar.

A corrupção está presente tanto na educação básica quanto no ensino superior, e muitas são as formas como ela pode se materializar no âmbito educacional. Segundo consta no documento, são passíveis de corrupção a contratação e o pagamento de professores, contratação de despesas não-salariais, como a aquisição de bens e serviços (reformas, construções, aquisição de livros e materiais didáticos e alimentação escolar) e em exames, certificados e creditação. Na visão de Klitgaard (apud AFONSO, 2015), existem atividades

⁴ A corrupção política está ligada à pressão por afiliação a um sindicato ou partido político com vistas a almejar cargos públicos ou favores; a corrupção legislativa é aquela ligada à venda de votos; a administrativa relaciona-se a subornos aceitos por agentes públicos em contrapartida de benefícios fiscais e em contratos de compra; por fim, a corrupção burocrática ocorre quando aceita-se determinada quantia em troca de acelerar processos ou retardar investigações (HALLACK; POISSON, 2010).

com maior ou menor grau de suscetibilidade ao exercício de atos ilícitos, contudo, são mais passíveis de corrupção atividades públicas ou privada em que uma única pessoa ou organização detém o poder, bem como a falta de mecanismos de accountability.

O nível de corrupção também pode estar diretamente associado à inexistência de normas e regulamentos claros, baixos salários, baixa capacidade de gestão, falta de publicidade/transparência, assim como aos aspectos institucionais, sociopolíticos, econômicos e culturais de cada país. Segundo destacam, Hallack e Poisson (2010), países de baixa renda estão mais propensos à corrupção e este pode ser um dos fatores que leva a resultados econômicos ineficazes.

Ainda que alguns aspectos sejam de fácil quantificação, o impacto pleno da corrupção é de difícil medição, por exemplo, quando se pretende apurar implicações da corrupção nos resultados escolares de desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala. Ou seja, existem desafios no que tange a mensuração dos impactos da corrupção no âmbito educacional. Contudo, segundo consta no documento é uma prática muito presente que precisa ser reduzida e combatida.

Feita essa breve contextualização acerca da temática enfocada no documento, realizamos, com ajuda de um software,⁵ a análise das palavras recorrentes. A nuvem de palavras reverbera uma noção da palavra corrupção associada aos aspectos que, do ponto de vista discursivo, promoveriam a melhoria na gestão dos recursos no sistema educacional e, conseqüentemente, o combate a possíveis fraudes.

Figura 1 – Frequência de palavras

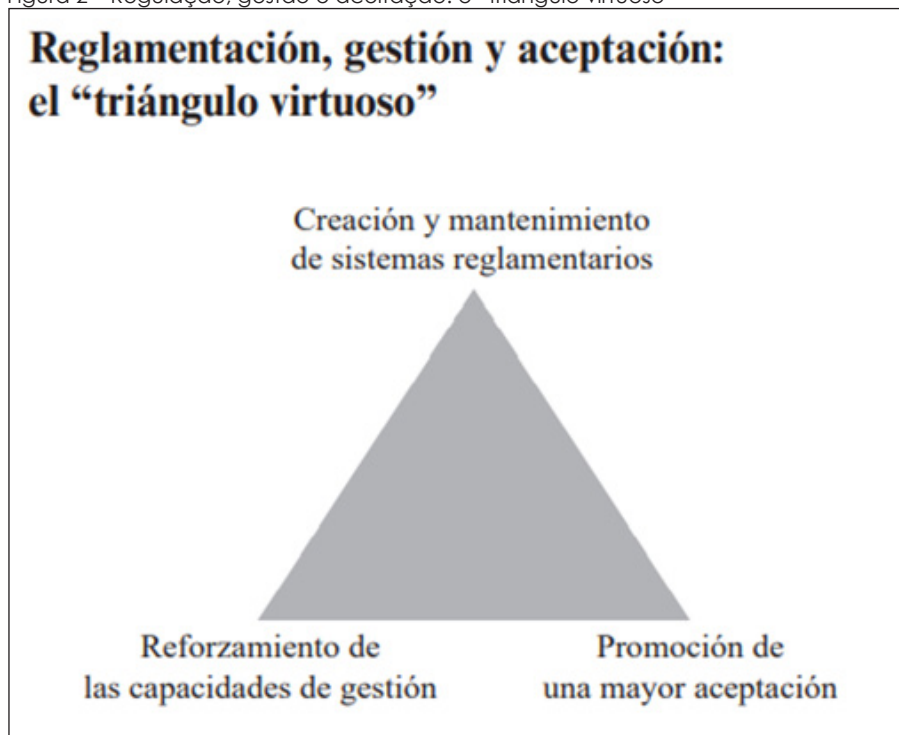


Fonte: as autoras.

⁵ O nome do software é Voyant Tools e corresponde ao ambiente web de leitura e análise de textos digitais.

O documento *Escuelas corruptas...* (HALLACK; POISSON, 2010) sinaliza que uma boa governança (transparente, que presta contas adequadamente e sem corrupção) é a chave para combater as práticas corruptas na contemporaneidade. Prosseguindo na análise, identificamos três importantes recomendações para melhorar a governança e favorecer sistemas educacionais sem corrupção, formando o que os autores chamam de “triângulo virtuoso” (HALLACK; POISSON, 2010, p. 306).

Figura 2 – Regulação, gestão e aceitação: o “triângulo virtuoso”



Fonte: Hallack e Poisson (2010, p. 306).

A despeito dessas recomendações que o texto afirma serem fundamentais no combate à corrupção em educação, quais sejam: melhoria dos sistemas regulatórios, uma governança efetiva com gestão transparente e responsável, e, sistema apropriado de controle social do uso dos recursos públicos, é imprescindível destacarmos que o documento incita a adoção de mecanismos, procedimentos e processos atrelados ao modelo de gestão gerencial.

Ademais, segundo destacam Hallack e Poisson (2010, p. 36), “no basta con definir claramente las normas y dar al público acceso a la información[...]. Hacen falta sistemas de rendición de cuentas⁶ para comprobar que las normas han sido respetadas, e investigar y sancionar los posibles comportamientos indebidos”.

A implementação de um sistema de accountability implica, segundo os autores, em “ter una definición clara de quiénes, para qué y con qué consecuencias” (HALLACK;

⁶ Por se tratar de um documento em espanhol, o termo accountability foi traduzido como rendición de cuentas.

POISSON, 2010, p. 37). Sugerem, ainda, que o modelo de accountability seja por resultados, ou melhor, em que a escola seria responsável por prestar contas, ao governo, dos níveis de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. As consequências estariam voltadas para a atribuição de recompensas ou sanções. Tal concepção, nos leva a desconfiar antecipadamente da impossibilidade de uma tendência de accountability educacional que verta para uma perspectiva democrática no documento.

O documento faz uso de estratégias exitosas, realizadas por países ricos e pobres, para o combate à corrupção na educação. Ao que parece, o intento é convencer o leitor que a corrupção é um problema passível de ser resolvido, sendo a implantação de estratégias mais eficazes para “mejorar la gobernanza, la transparencia y la rendición de cuentas” (HALLACK; POISSON, 2010, p. 6), soluções possíveis. Além disso, sob o slogan Todos contra la corrupcion, faz um forte apelo para que a população, de forma geral, se mobilize contra a corrupção e faça uso da própria educação para combatê-la.

Discursivamente, a aparência apresenta linguagem sedutora, porém, na prática, parece que a responsabilização pelas irregularidades recairá sobre o gestor educacional, somente. Esse, terá um trabalho ainda mais regulado pelo Estado e, também, pela participação da sociedade. A atuação da sociedade civil é tomada como necessária para o controle das ações de instituições públicas. Nessa direção, são fortalecidos os dispositivos de accountability como forma de apaziguamento das classes sociais. Aliás, a própria ideia de participação é esvaziada de sentido político, então, a nosso ver, não é a defesa em formar alunos com consciência crítica, que venham a se envolver com a prestação de contas e a responsabilização na sociedade, mas sim, importa uma cultura anticorrupção que prepare o sujeito para servir ao mercado. Reverbera-se o surgimento de um Estado avaliador e regulador condicionada pela racionalidade econômica.

A tendência do documento se aproxima da accountability gerencial e se articula às demandas de produção de resultados, o que corrobora princípios neoliberais. Em termos dessa racionalidade, Dardot e Laval (2016) ponderam sobre a “fabricação do sujeito neoliberal”, definindo-o como pessoa bem-sucedida, empoderada para cumprir seus objetivos, além de assumir inteira responsabilidade por seus sucessos e fracassos. Na nossa compreensão, a premissa de trazer a corrupção à tona possui um tom de positividade em suas recomendações, todavia, tende a estar mais próxima de princípios neoliberais, da mesma forma que, a tendência de accountability educacional parece distar de uma abordagem alternativa, com contornos progressistas.

Outro ponto destacado no documento trata da necessidade de maior transparência, mas o que vemos é que a exigência está no sentido de baixo para cima, em que a escola precisa prestar contas de seu desempenho e, pouco se vê, de cima para baixo, quando recursos públicos percorrem muitos caminhos até chegar no destino final. Com o fito de inibir comportamentos ilegais, maior transparência e responsabilidade no uso dos recursos

destinados ao âmbito escolar são, portanto, algumas das recomendações no combate da corrupção propostos no texto *Escuelas corruptas...* (HALLACK; POISSON, 2010). Na acepção de Afonso (2015, p. 1320), a transparência é “[...] uma dimensão fundamental da democracia” e promotora dos direitos humanos.

A esse propósito, a organização Transparency Internacional afirma que a corrupção possibilita “violações de direitos humanos, dando abertura a uma espiral perversa e desenfreada. À medida que os direitos e as liberdades vão se erodindo, a democracia entra em declínio, dando lugar ao autoritarismo, que, por sua vez, possibilita níveis maiores de corrupção.” (BRASIL, 2021, p. 4).

3 CONCLUSÕES

As práticas de corrupção, apesar dos poucos estudos que se debruçam sobre essa importante temática, são objeto de preocupação, uma vez que a educação detém grande parte dos recursos públicos e muitos são os relatos de que a ela está presente nos sistemas educacionais. Sob a prerrogativa de evitar a corrupção, organismos internacionais, como a Unesco, têm se preocupado em emitir documentos orientativos, como o analisado neste estudo.

De forma geral, a análise do documento *Escuelas corruptas...* (HALLACK; POISSON, 2010), permitiu constatar que uma das principais recomendações para os sistemas de ensino é a implementação de dispositivos de accountability. Não obstante, a accountability estaria associada a uma perspectiva gerencial, pois traz à tona a necessidade de dar respostas à população, principalmente, por via de números, da regulação e controle da qualidade da educação, definida por standards de desempenho.

O estudo realizado reforça a convicção acerca da importância de ampliação do debate acadêmico sobre o caráter deletério da corrupção, sobretudo, no ambiente educacional. De fato, há uma tendência do robustecimento de dispositivos de accountability educacional como forma de impedir violações e destinar eficientemente os recursos públicos, já tão escassos. Contudo, alguns conceitos, marcadamente, o de transparência e participação, estão sendo esvaziados de seu sentido aparentemente democrático e cooptados sob uma ótica gerencial e mercadológica a serviço do capital.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação [Número especial]. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1313-1326, 2015.

BRASIL. **Transparência Internacional. Índice de percepção da corrupção.** 2021.. Disponível em: www.transparenciainternacional.org.br/ipc. Acesso em: 29 mar. 2021

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2006.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** Belém: UFPA, 2009.

HALLACK, J.; POISSON, M. **Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?** IPE-U-nesco, 2010.

MARX, K. **O Capital** – crítica da economia política. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

O GENDRAMENTO NA INCIDÊNCIA DA ABORDAGEM DE GÊNERO NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Bruna Mayara Bonatto¹

Mary Ângela T. Brandalise²

1 INTRODUÇÃO

Acredita-se que as questões de gênero não podem ser concebidas como um aspecto supérfluo do agir humano na sociedade, mas sim uma questão de direito. As desigualdades de gênero, assim como as de etnia e classe, foram historicamente construídas e podem, igualmente, serem alteradas pela disposição política em desenvolver políticas públicas de igualdade com designs que respeitem a diversidade. Sendo a avaliação uma ação política, vislumbra-se a categoria gênero enquanto possibilidade de incidência da avaliação de políticas e programas educacionais.

As publicações mais recentes da literatura especializada indicam que as perspectivas epistemológicas mais atualizadas a respeito da avaliação de políticas e programas educacionais consideram as questões de gênero como um tema transversal às políticas públicas caracterizando-se como área de incidência das práticas avaliativas (FERRÃO, 2018; FERNANDES, 2018).

Este trabalho, oriundo do desenvolvimento de estágio pós-doutoral, busca aproximar a discussão entre políticas educacionais e as questões de gênero por meio do campo teórico da Avaliação Educacional. Para tal feita, considera-se necessária a compreensão do fenômeno de gendramento, o qual corresponde a um importante aspecto da estrutura social ocidental.

2 GENDRAMENTO: A ABORDAGEM DE GÊNERO NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Neste trabalho, compreende-se que no tempo presente o gênero evidencia que os sujeitos se conformam às matrizes identitárias ontologicamente esvaziadas e as reproduzem

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) onde também desenvolveu seu estágio pós-doutoral; Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG; Especialista em Saúde Pública pela Universidade Norte do Paraná; Fonoaudióloga pela Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro); Licenciada em Sociologia pela Universidade Paulista; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA; bruna.bonatto@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); É professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática da (UEPG); É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e Accountability na América Latina, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Membro da Rede Universitas/Br. marybrandalise@uol.com.br

por meio da performatividade de gênero. Uma identidade sujeitada, a qual acredita ser uma expressão natural quando na verdade é uma expressão construída, ao longo da história. Para Butler (2003, p. 69), o gênero “[...] é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”.

A partir da compreensão do conceito de gênero por meio de teorias estruturalistas, considera-se importante tencionar as questões e a desigualdade de gênero na implementação das políticas educacionais. Tendo em conta que: “a avaliação de programas e de políticas públicas é uma atividade marcadamente política, porque interfere e intervém na vida pública, podendo contribuir para a sua transformação, melhoria e democratização.” (FERNANDES, 2018, p. 56).

Nesta perspectiva, considerar a incidência das questões de gênero na avaliação de políticas educacionais corresponde a uma posição política crítica, inclusiva e progressista. E, para isso, se faz necessária a compreensão do fenômeno de gendramento, o qual corresponde a um importante aspecto da estrutura social ocidental.

O adjetivo “gendrado”, de acordo com Lauretis (1994, p. 206), é utilizado para indicar quanto algo é “marcado por especificidades de gênero”. Sendo assim, entende-se que tudo que é designado como gendrado foi cindido por especificidades de gênero, (re) produzindo um discurso sexista de sujeição e de relações hierarquizadas de gênero. Tal adjetivo também denota o movimento, a dinâmica social, que imprime a algo uma especificidade de gênero assim como esse ‘algo’ também imprime no gênero suas características.

Bonatto (2019) indica que não há espaço, tempo e/ou sujeitos neutros em relação ao gênero. Não é possível advogar a existência de um gênero nulo ou da inexistência da incidência do gênero no espaço e nas interações sociais. Assim como a avaliação de políticas públicas é uma atividade marcadamente política, pois incide sobre a vida pública com potencialidade para reorientá-la, é também o gênero enquanto promotor do fenômeno de gendramento. E, nesse sentido, a discussão de gênero no âmbito da Avaliação Educacional pode contribuir para sua melhoria e democratização.

Lauretis (1994) tece, em seu estudo, uma desconstrução das questões subjetivas do e no gênero, rompendo com as representações dos binarismos do sexo e de gênero e com o essencialismo feminino que vincula a identidade feminina ao oposto do masculino. Para esta autora, as relações de poderes entre e intragênero se autorepresentam, pois ao se construírem se desconstroem, não havendo a possibilidade de ficar fora do gênero para dialogar sobre gênero. Em outras palavras, o sujeito, o tempo e o espaço em que se desenvolve um debate acerca das questões de gênero exprimem os pontos de interseções tanto de dentro quanto de fora do gênero. A esse respeito, Magnabosco (2003, p. 423) sinaliza que as diferenças entre os gêneros:

[...] não são apenas diferenças que fazem diferenças, mas diferenças que, por nos colocarem dentro dos discursos, nos permitem também estarmos fora deles, para tentarmos compreender e criticar sobre outras posições de enunciações, que não as do par masculino/feminino. Pensamos ser essa a diferença do que a autora chama de representação ideal por construções teóricas e as relações reais motivadas pelas próprias contradições da cultura.

Neste viés, os sujeitos “se situam tanto dentro quanto fora do gênero, ao mesmo tempo, dentro e fora da representação” de gênero (LAURETIS, 1994, p. 218). Assim, as representações de gênero ultrapassam os limites polarizados que enquadram ou excluem um sujeito.

Na sociedade ocidental, o sujeito é sexuado a partir da distinção de seu sexo ainda na gestação ou na ocasião de seu nascimento. É nesta diferenciação que o corpo sexuado inicia sua adequação ao comportamento que é socialmente esperado, e de prestígio, em uma compreensão binária: de ser mulher ou de ser homem. Essa regulação social consiste em gendramento e é, na maioria das vezes, tão sutil que até passam a impressão de naturalidade. Nesta dinâmica social o gênero consiste em:

[...] uma instituição que determina os padrões de expectativa dos indivíduos, que regula os processos sociais da vida cotidiana, que está integrada às formas mais importantes da organização de uma sociedade, ou seja, economia, ideologia, família e política, e que, além disso, constitui uma variável importante por si só. (LORBER, 1991, p. 41).

A compreensão do fenômeno de gendramento possibilita integrar às pesquisas que discutem as questões de gênero uma crítica atualizada à leitura da sociedade ocidental do tempo presente, distanciando-se dos essencialismos e da polarização entre homem e mulher. Esta perspectiva de análise de gênero não se caracteriza como sexista e elitista, pois tem em consideração que a identidade de gênero se vincula às questões de classe e étnicas.

A partir dessas fundamentações, compreende-se que as políticas públicas também são passíveis de gendramento. Ou seja, é possível realizar uma avaliação ou uma análise de política educacional delineada para a apreensão do fenômeno de gendramento que incide sobre ela. Considerando uma política educacional enquanto objeto de avaliação, a seguir apresentam-se algumas evidências genéricas que indicam a possibilidade de avaliar uma política indicando a incidência de gendramento.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019), no Brasil o número de mulheres é superior ao de homens: 48,2% de homens e 51,8% de mulheres. Esses percentuais não são evidenciados na distribuição das cadeiras na câmara dos deputados, por exemplo, uma das instituições mais importantes da instância legislativa brasileira. Dentre os 513 deputados somente 77 deles são mulheres. Dentre os 11 cargos da Mesa Diretora, incluindo os suplentes,

somente dois são ocupados por deputadas. Na câmara há 25 comissões permanentes e apenas quatro delas, um percentual de 16%, foram presididas por mulheres no ano de 2019.

No Senado segue-se a tendência: 12 senadoras dentre os 81 sujeitos eleitos. No atual governo do presidente Jair Bolsonaro a representatividade feminina tem um percentual de 9%, apenas duas mulheres dentre os 22 ministros.

Não foram encontrados dados a respeito da população em função do gênero declarado. Também não foram encontrados dados a respeito da representatividade LGBT no poder legislativo brasileiro.

Os dados acima possibilitam a reflexão da incidência das mulheres na população do país, assim como no poder legislativo. À primeira análise, a respeito do fenômeno de gendramento em interseção com as políticas públicas, indica-se: a invisibilidade da diversidade de gênero, pois a população brasileira é estatisticamente tratada somente em função do gênero binário homem/mulher; a maioria da população é do sexo feminino; a representatividade legislativa no Brasil é majoritariamente composta por homens.

Esta apreensão sumária já suscita a possibilidade de análise da incidência de gendramento em uma política educacional brasileira. Apropriando-se da compreensão do ciclo de políticas proposto por Ball (1994), a análise de uma política educacional contempla três etapas principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Os autores sugerem a caracterização do processo político "introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso" (MAINARDES, 2006, p. 47). Nesta perspectiva, é possível visualizar a possibilidade de inserir o fenômeno de gendramento em cada etapa do ciclo de políticas.

Diante da invisibilidade das questões de gênero na complexidade do agir humano, bem como a desigualdade de gênero na representatividade do poder legislativo brasileiro, questiona-se: um legislativo composto por homens é capaz de formular e implementar uma política educacional com design inclusivo em função da diversidade de gênero? Como seria possível esse trabalho do legislativo sem ao menos dispor de uma estatística populacional atualizada a respeito da diversidade de gênero da população brasileira?

Tais questões implicam uma leitura crítica da realidade social no tempo presente, capaz de interpretar as relações de gênero e refletir sobre a incidência dessas relações no âmbito das políticas educacionais, em todos os seus contextos.

Como orienta Lorber (1991), o processo de gendramento é tão antigo, expansivo, constante e profundo que raramente é identificado, examinado ou resistido, até mesmo no âmbito acadêmico. A dinâmica social deste processo faz parecer que as diferenças

sexuais são naturais. Considerando que as prescrições de gênero estão presentes nos corpos, símbolos, tempos, espaços, discursos, imagens e objetos nas relações sociais cotidianas, para a compreensão do fenômeno de gendramento, bem como sua incidência sobre as políticas educacionais, se faz necessária a transversalização de gênero em pesquisas que tem como objeto de estudo uma política educacional.

Optar pela realização de uma pesquisa que interseccione a avaliação de política educacional com a abordagem de gênero destacando o fenômeno de gendramento consiste em um compromisso acadêmico e ético, complexo e desafiador. A missão uma vez realizada irá desvelar uma análise inédita e original da realidade social no âmbito da avaliação das políticas educacionais e com grande possibilidade de contribuir para um design de avaliação de políticas mais inclusivo e democrático, com potencial para atualizar o campo da Avaliação Educacional.

3 CONCLUSÕES

Por meio de uma leitura pós-estruturalista de gênero, este trabalho expôs o conceito de gendramento enquanto uma característica estrutural da sociedade, construída socialmente no decorrer da história e que está continuamente sendo ser alterada pelo agir humano, seja pela reprodução ou pela resistência. Esboçaram-se possibilidades da apropriação deste conceito no tensionamento das questões de gênero na avaliação de políticas e programas educacionais.

Sendo a avaliação uma ação política, abordar incidência da categoria gênero na avaliação de políticas e programas educacionais é uma possibilidade de contribuição para influenciar e mobilizar a disposição política em desenvolver políticas públicas de igualdade com designs que respeitem a diversidade.

Afonso (2019) orienta que é pertinente experimentar modelos criticamente alternativos que integrem perspectivas de avaliação capazes de promover a emancipação e a auditoria transparente, dialógica e intersubjetiva, por meio da utilização de instrumentos de avaliação democráticos e éticos.

Por fim, é relevante à comunidade científica reconhecer, refletir e problematizar em suas pesquisas a incidência das questões de gênero no âmbito da avaliação de políticas educacionais, no sentido de construir saberes que possibilitem a promoção da equidade. Por meio desta mobilização e empenho é possível atualizar o debate sociológico da avaliação de políticas educacionais contribuindo com o campo teórico da Avaliação Educacional.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BONATTO, B. M. **Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado**. 2019. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

BRASIL. **Baixa representatividade de brasileiras na política se reflete na Câmara**. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/554554-baixa-representatividade-de-brasileiras-na-politica-se-reflete-na-camara/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERNANDES, D. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. In: FERRÃO, J.; PAIXÃO, J. M. P. (org.) **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018.

FERRÃO, J. Dos paradigmas, práticas e teorias de avaliação às metodologias: uma visão panorâmica. In: FERRÃO, J.; PAIXÃO, J. M. P. (org.) **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. IBGE, 2019. Disponível em: <https://brasilensintese.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LAURETIS, T. As tecnologias do gênero. In: HOLLANDA, H. B. (org.) **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LORBER, J. **Gender Paradoxien**. New Haven: Leske; Budrich, 1991.

MAGNABOSCO, M. Mal-estar e subjetividade feminina. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 418-438, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v3n2/09.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 19 jan. 2019.

EIXO 5

**PRÁCTICAS DE
EVALUACIÓN,
ACCOUNTABILITY
Y GESTIÓN EN LAS
INSTITUCIONES
EDUCATIVAS**



EVALUACIÓN EDUCACIONAL Y ACCOUNTABILITY EN LA GESTIÓN DE LACALIDAD EDUCATIVA

Freddy Marín González¹

1 INTRODUCCIÓN

En primer lugar, agradezco al Comité Organizador del II Seminario Internacional sobre Evaluación y Accountability en Países de América Latina, especialmente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) la invitación a participar como Conferencista en tan significativo evento científico. En segundo término, abordar como parte de la presentación la relación entre dos importantes categorías teóricas representadas por: la evaluación educacional y el accountability (rendición de cuentas – responsabilización) en el contexto de los países de América Latina, para ello consideramos como espacio de intervención la calidad educativa en sus dimensiones conceptuales y operativas.

Desde este referente se reflexiona acerca de las implicaciones que tiene para la definición de políticas públicas la evaluación y accountability, concebidos como procesos clave en la gestión de las organizaciones educativas. Al respecto, consideramos que la formulación de políticas públicas en educación orienta su fin último, el plano teleológico, al mejoramiento de la calidad y sus variables asociadas, como serían el desempeño académico estudiantil, el aseguramiento del aprendizaje y el desarrollo de competencias. Se perfila una red relacional dinamizada en función de las transformaciones del sistema social y sus múltiples subsistemas.

Es importante destacar que no se puede concebir el mejoramiento de la calidad educativa, si no se profundiza, reflexiona y argumenta en torno a los diferentes planos donde se materializa la relación entre políticas educativas, evaluación educacional y el accountability (entendido como rendición de cuentas o responsabilización), específicamente, el plano macro, meso y micro de la gestión organizacional como contexto teórico de la presente conferencia.

Por su parte el ámbito operativo se enmarca en la línea de investigación Calidad Educativa de la Universidad de la Costa, Atlántico, Colombia (CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA, 2019) cuyo propósito se orienta al estudio de la calidad como constructo multirreferencial de naturaleza compleja, en correspondencia con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), cuando

¹ Posee estudios de Licenciatura, Especialización y Maestría en Educación, así como Doctorado y Postdoctorado en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia, Venezuela, de la cual es Profesor Emérito; Profesor Titular Tiempo Completo de la Universidad de la Costa, Colombia, adscrito al Departamento de Humanidades, en los programas de Doctorado y Maestría en Educación; Editor jefe de la Revista Cultura Educación y Sociedad y Líder de la Línea de Investigación en Calidad Educativa; Ratificado como investigador Senior por MINCIENCIAS (Colombia); fmarin1@cuc.edu.co

conceptualiza la calidad en función de la contribución que hace un determinado sistema al bienestar de una región o país, ello conlleva a la formulación y ejecución de políticas que garanticen igualdad e inclusión, es decir la equidad y justicia como referentes para un verdadero desarrollo humano social.

En atención a lo trabajado en la línea Calidad Educativa y en el proyecto de investigación Políticas Públicas de Evaluación Educacional y Accountability en Países de América Latina liderado por el grupo de investigación del mismo nombre (GEPPAyA por sus siglas en portugués), hemos discutido acerca de un plano de relaciones donde se consideran los referentes teóricos normativos de los diferentes instrumentos de carácter legal, que rigen las políticas educativas en el ámbito de América Latina y por supuesto la vía en que estos referentes normativos se pueden operacionalizar a partir de las diferentes experiencias o buenas prácticas de gestión.

Se aborda el análisis de contenido de fuentes legales y literatura científica para develar el tratamiento teórico de macro-categorías como la gestión de la calidad educativa y constructos emergentes: aseguramiento del aprendizaje, desarrollo de competencias, participación ciudadana, procesos de estandarización asociados a la evaluación o a las pruebas tanto externas como internas y la toma de decisiones. Consideramos estos constructos como ámbitos de desarrollo teórico y metodológico, por cuánto asociamos la calidad educativa al aseguramiento del aprendizaje lo que implica trascender la tesis de un rendimiento de naturaleza cuantitativa para valorar el desarrollo de competencias.

Así mismo, se orienta la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las variadas implicaciones que tiene la operacionalización de la política educativa en materia de calidad. Y, por supuesto, en un plano mucho más instrumental, mucho más operativo, la estandarización como proceso asociado a la valoración de los resultados de aprendizaje.

Desde este referente consideramos dos tesis como posturas argumentativas que orientan nuestra intervención en este evento científico, en correspondencia con el trabajo dentro de GEPPAyA. En primer lugar, hablamos de que la política educativa concibe procesos de calidad. Estos procesos de calidad van a asociados a la evaluación y el aseguramiento del aprendizaje en correspondencia con el desempeño académico estudiantil en pruebas externas de alcance nacional e internacional y pruebas internas lideradas por establecimientos escolares.

Partimos de esta hipótesis teórica de entrada, en donde relacionamos la política educativa en el marco de la calidad, desde la perspectiva de la evaluación y el aseguramiento del aprendizaje; se traducen procesos de desempeño académico en los estudiantes evidenciado en los resultados de las pruebas externas nacionales e internacionales, cuyo

alcance determina procesos de adhesión de los resultados en el orden macro, meso y micro de la gestión escolar.

En segundo término, las perspectivas asociadas al accountability emergen con procesos de descentralización, autonomía institucional, delegación de prestación de servicios y se operacionaliza en indicadores que sirven de base para la toma de decisiones. Los indicadores aluden principalmente al proceso de evaluación en el nivel macro, meso y micro de la política educativa. Referimos en esta hipótesis teórica de entrada los fundamentos del accountability como un proceso de amplias implicaciones, asociado a conceptos clave que dinamizan su operacionalización, como por ejemplo rendición de cuentas, responsabilización, descentralización, autonomía institucional y la delegación de prestación del servicio educativo. Isaza (2015) asocia la rendición de cuentas al proceso de descentralización, a la autonomía institucional y la prestación del servicio educativo, todo ello traduce procesos de gestión y calidad.

Nos planteamos algunas preguntas fundamentales como marco general de la discusión:

- a) ¿Cómo puede ser conceptualizado el enfoque del aseguramiento de la calidad en el ámbito de los procesos de gestión educativa?
- b) ¿Cuáles son los referentes conceptuales y normativos de los procesos de evaluación educativa?
- c) ¿Cómo ha sido conceptualizado y operacionalizado el proceso de estandarización de la evaluación educativa?
- d) ¿Cómo puede ser conceptualizado y operacionalizado el proceso de accountability educativa?

Estos cuatro grandes ejes que derivan de la tesis argumentativa expuesta direccionan la investigación para establecer la correspondencia entre el plano teórico normativo de la política educativa a través de los constructos estudiados y su operacionalización en el ámbito propio de la gestión escolar.

2 DESARROLLO

El enfoque de la calidad educativa va más allá del aseguramiento del aprendizaje, incluye variables de mayor alcance. En primer lugar, su estudio obedece a una serie de principios asociados a diferentes visiones relacionadas con los modelos de calidad en el ámbito gerencial. Sin embargo, por procesos de transferencia, analogía pertinencia y

contextualización, los principios inherentes a estos modelos, por ejemplo, el modelo de Deming, de Ishikawa, de Crosby, entre otros, sirven como referentes para lo que ha sido la conceptualización y la definición de principios clave de la calidad en el ámbito educativo.

Por ejemplo, considerando los aportes de Deming (1986), se expone la gerencia de la calidad total; los principios gerenciales juegan un papel importante en las instituciones educativas, ya que fundamentan lineamientos y políticas para el mejoramiento personal y profesional de directivos y docentes a través de la participación escolar; por su parte, Morita (1986), centra su tesis en cómo la perspectiva gerencial participa en la atención de las necesidades del personal al promover procesos de investigación, innovación, creatividad a través de un diálogo consensuado. Iacocca (1988) coincide con Deming (1986) y Drucker (1997), al relacionar la calidad con la innovación y el progreso continuo cimentando las bases para reconocer el papel de la gerencia en el desarrollo de las rutinas organizacionales.

Entra en la discusión la importancia de reflexionar acerca de la pertinencia de que estos principios sean asumidos o no en los procesos de medición de la gestión de la calidad educativa. También se consideran los aportes de la Unesco en cuanto a la comprensión de la importancia que tiene la calidad educativa para el fortalecimiento de la equidad y justicia social. Así como también, los aportes de las Naciones Unidas para el desarrollo en lo referido a una educación de calidad descrita como uno de los vehículos que permite la sostenibilidad social y humana de los pueblos y por supuesto, fortalecer el concepto de calidad asociado al bienestar humano o el bienestar de los colectivos sociales.

Igualmente, la definición de políticas públicas en torno a lo que es la gestión educativa en accountability desde una perspectiva de rendición de cuentas y también asociada al aseguramiento del aprendizaje. Podemos analizar que el accountability ha sido trabajado en algunos países de América Latina como rendición de cuentas, vemos una polisemia o heterogeneidad conceptual que conlleva a establecer rasgos distintivos entre una localidad y otra, es decir, incluso los conceptos pueden tener diferentes implicaciones en las diversas regiones a comparar en un momento determinado. Para Escandón y Velázquez (2015) retomado por Marín-González (2021) la creación de una cultura centrada en la rendición de cuentas es fundamental en los estados democráticos para incentivar un buen gobierno y mejorar la participación ciudadana, ello implica, principios de transparencia, responsabilidad; supone el reiterado compromiso con la ética y la moral.

Desde cualquier perspectiva o cualquier visión que estemos tratando de analizar, es importante entender que el accountability lleva principios implícitos en la rendición de cuentas y la responsabilización, pero también trasciende ese concepto y se ubica en procesos de mayor alcance, como la gestión en los niveles y estamentos del sistema educativo y de los diferentes subsistemas asociados. Igualmente, cuando se asumen las políticas públicas asociadas a los procesos de orden curricular operacionalizados en la mediación didáctica – pedagógica como fundamento del desempeño académico por competencia de los

estudiantes. Bajo esta perspectiva, la rendición de cuentas o accountability entendida en función de la eficiencia interna del sistema, esto va más allá de los criterios de eficacia/ eficiencia y se ubica en el sentido social que tiene el mejoramiento de este proceso.

Lo expuesto se corresponde con la transformación propositiva del contexto a través de la formación integral centrada en procesos de producción y transferencia del conocimiento que impacten el mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos. Esto traduce no solamente un carácter técnico de medición y estandarización externa e interna, sino también una connotación asociada al desarrollo humano, proceso clave para lograr comprender desde una visión amplia lo que es específicamente la calidad de la educación.

En el caso de Colombia, el Ministerio de Educación (2008) plantea y lo asume con un proceso continuo, permanente, integral, contextualizado que considera los resultados académicos y puede tener un alcance variado, asociado a los propios establecimientos educativos de nivel local, y de alcance regional o departamental nacional o internacional, enmarcado en pruebas de alcance internacional que se asumen como contexto de referencia de las cuales Colombia participa activamente.

Para Colombia se consideran los aportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la comprensión de los procesos de calidad educativa desde una visión de las posibilidades reales que tienen los actores sociales para acceder al sistema educativo en igualdad de condiciones. Entran en escena los principios de prestación del servicio, equidad, pertinencia, contextualización. Todo ello conduce a reflexionar en torno a los resultados del aprendizaje y, por supuesto, se describen vacíos desde el punto de vista teórico, conceptual, operativo, evidenciado en desigualdades e inequidades.

Es tarea del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) analizar todos estos referentes y establecer estrategias de acción en el marco de la política del Estado colombiano que conlleven procesos de intervención para mejorar el desempeño académico hacia el interior de las instituciones educativas y por supuesto, también desde una perspectiva comparada entre establecimientos educativos, cuyo plano normativo evidencia homogeneidad en perfiles y modalidades, sin embargo en el plano empírico se percibe una singular heterogeneidad derivada de las grandes desigualdades..

En lo normativo se considera como marco de referencia la Constitución Política donde se asume la educación como un derecho fundamental y, la ley de educación que regula la naturaleza, función y estructura del sistema educativo. Al respecto, surgen algunas precisiones importantes, relacionadas con la: concepción de prestación del servicio educativo, integralidad en la formación del individuo, niveles del sistema educativo obligatoriedad de la educación básica; gestión escolar desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o carta de navegación de los establecimientos; autonomía institucional (organización de áreas,

contextualización del currículo, métodos de enseñanza); el estado como monitor de la gestión escolar, entre otras variables que dinamizan la motricidad del sistema.

Esto conduce a asumir la gestión escolar en atención a la autonomía institucional como parte de las políticas propias definidas en un plano macro por el estado colombiano. Esto se operacionaliza en la calidad de la enseñanza y de los procesos pedagógicos, donde el desempeño profesional del docente y los directivos resultan variables clave para garantizar el avance de los estudiantes. Destacan conceptos importantes como la responsabilidad y responsabilización que traducen el grado de participación de estos actores en la rendición de cuentas.

Una categoría asociada a la rendición de cuentas de los establecimientos educativos, es la evaluación como proceso estandarizado; en el caso colombiano, se orienta al análisis del desempeño por competencias del estudiante, con evidencias en el aseguramiento del aprendizaje y en correspondencia con el perfil de ciudadano integral. La evaluación estandarizada tiene como principal descriptor las pruebas nacionales e internacionales. Los resultados de estas pruebas en función de indicadores de desempeño permiten valorar el avance que sirve de base para la toma de decisiones y establecer comparación entre instituciones públicas y privadas.

Se define un proceso de evaluación interna con base en normativas institucionales e instrumentos de gestión como es el sistema de evaluación institucional, que lleva a decidir indicadores de calidad para cada una de las instituciones del sistema educativo. Igualmente, las pruebas externas como referentes comparativos de Colombia con respecto a un orden global. Se reflexiona en torno a la pertinencia por un lado de cómo se desarrollan las pruebas internas y cómo participan los diferentes establecimientos educativos para el cumplimiento de esos requerimientos, pero también cómo participa el Estado colombiano y cuáles son los rangos obtenidos.

En definitiva, todo este proceso conduce a reflexionar y comprender la importancia de un perfil de competencia del estudiante y con base a estos resultados, se identifican áreas potenciales de reforzamiento o áreas potenciales de desarrollo. Se consideran los indicadores como un referente para la apuesta de los países al desarrollo que aspiran a alcanzar.

En el contexto de estas consideraciones, el accountability en el plano del deber ser implica el desarrollo de acciones de seguimiento para el manejo apropiado de recursos de todo orden, mediados por la participación consciente y deliberada de cada uno de los agentes involucrados, lo que supone relaciones matriciales de naturaleza horizontal con equilibrio en procesos clave como la toma de decisiones y la definición de la política educativa. Supone mecanismos de participación autónoma, responsable, entidades individuales y/o organizacionales, toma de decisiones, gestión educativa, mejoramiento de la calidad educativa. Para Escandón y Velázquez (2015), en Colombia referencia un modelo

de evaluación con escala de valoración nacional y pruebas estandarizadas//evaluación como responsabilidad de las instituciones educativas. Se estimula la evaluación local; a nivel distrital y departamental, a través de informes que al ser integrados forman parte de audiencias públicas, se infiere una política de servicio al ciudadano, participación ciudadana en la gestión pública y política de transparencia.

3 CONCLUSIONES

En GEPPAyA el estudio de las políticas de evaluación educacional y accountability en países de América Latina orienta reflexiones que además de configurar ideas conclusivas en la presente conferencia, sirven de referente para profundizar en la línea de investigación Calidad Educativa y en las implicaciones de las variables asociadas al tema. Se puntualizan las siguientes conclusiones:

El tema de la política educativa sobre evaluación educacional y accountability es un tema de grandes implicaciones por las múltiples variables teóricas y empíricas que dinamizan su estudio.

La rendición de cuentas como estrategia política se dinamiza en tres planos: Macropolítica – mesopolítica – micropolítica.

La identificación de dispositivos que median los sistemas de calidad educativa.

En el caso latinoamericano se privilegia una accountability performativa. En este escenario la evaluación pasa a representar una variable de alta motricidad y potencia por cuanto incide de forma determinante en la toma de decisiones y en la gestión escolar.

Relación entre estandarización y la concepción de una “cultura homogénea” que como postura opuesta a la diversidad propia de las diferentes culturas (varias subculturas) expandidas a lo largo del país y sus regiones pretende estandarizar lo imposible de homogeneizar como el caso de la cultura.

En el caso latinoamericano, el concepto de Sistema de Aseguramiento de la Calidad se ha contextualizado en la relación: privatización- examinación – rendición de cuentas – estandarización.

En la búsqueda de un discurso alternativo resulta prioritario recuperar la educación para la educación, trabajar con derechos humanos y los derechos a la educación y articular una visión interdisciplinaria e integradora en torno a los problemas por resolver, desde la percepción de los diferentes actores sociales.

Desde la praxis el derecho a una educación de calidad se ha venido definiendo asociado a la visión del libre mercado (padres – clientes).

Se asume el concepto de accountability desde un nuevo management público donde el docente tiene la mayor responsabilidad del proceso (responsabilización docente).

Se asume el accountability desde una lógica instrumental, dispositivo de control.

Se valida la necesidad de continuar investigando en los ejes temáticos asociados, de forma tal que se generen explicaciones e intervenciones teóricas, metodológicas y empíricas como base para la creación e innovación en conocimiento de pertinencia científica y social.

REFERENCIAS

CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA. **Acuerdo 1324, Línea de Investigación Institucional**. 2019. Disponible en: https://www.cuc.edu.co/wp-content/uploads/2022/12/ACUERDO-CD-1324-POR-MEDIO-DEL-CUAL-SE-MODIFICA-LINEA-DE-INVESTIGACION-INSTITUCIONAL_compressed.pdf 2019. Acceso en: 30 ene. 2022

DEMING, W. E. **Calidad, productividad y competencia**. La salida de la crisis. Madrid, España: Editorial Diaz De Santos, 1986.

DRUCKER, P. F. **The Shape of Things to Come, Executive Excellence**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ESCAÑÓN, M.; VELÁZQUEZ, L. Accountability social en Colombia: oferta institucional y demanda ciudadana. **Colombia Internacional**, Colombia, v.1, n.83, p. 269-294. 2015.

IACOCCA, L. **Talking Straight**. [S. l.]: Editora Sidgwick & Jackson, 1988.

ISAZA, C. El diseño institucional para la rendición de cuentas. Una valoración del caso colombiano. **Revista Folios**, Bogotá, Colombia, v. 24, n. 2, p. 173-188, 2015.

MARÍN-GONZÁLEZ, F. Sistematización de experiencias educativas (SEE) como metodología para el estudio del accountability y calidad en educación. In: **Dispositivos de accountability em perspectiva limites e alternativas à política de avaliação educacional**. Joaçaba: Editora Appris Ltd., 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Guía 34, Mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento**. 2008. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html> 2008. Acceso en: 30 ene. 2020.

MORITA, A. **Made in Japan**: Akio Morita and Sony. Boston: E. P. Dutton, 1986.

UNESCO. **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Chile: Salesianos Impresores, 2008. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>. Acceso: 09 oct. 2022.

EL VALOR DE LA INDAGACIÓN COLABORATIVA EN RED PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Mauricio Pino Yancovic¹

Nicole Bustos Aravena²

Catalina Zúñiga Fuentealba³

Financiamiento: ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003

1 INTRODUCCIÓN

En Chile, el sistema educativo ha estado regulado principalmente por mecanismos de mercado, denominadas políticas neoliberales en educación (BELLEI, 2015). La lógica de estos mecanismos supone que el subsidio por asistencia de los estudiantes movilizaría a las escuelas a captar matrícula, para lo cual es central atraer el interés de los apoderados. El Sistema de Medición de Calidad de la Enseñanza (SIMCE) como una medición censal y anual estandarizada tiene un rol clave en este sistema. En su planteamiento original, los resultados del SIMCE serían de utilidad para monitorear la calidad del sistema educativo y movilizar a las escuelas a la mejora. No obstante, lejos de lograr este ideal, se han identificado efectos negativos a su aplicación, como en la estrechez curricular (CASASSUS, 2010) y en la tecnificación y simplificación del trabajo profesional docente (CAMPOS-MARTÍNEZ; GUERRERO, 2016). Al respecto, diferentes autores señalan que el SIMCE es parte y se articula con un conjunto de políticas educativas que han consolidado un "Estado Evaluador" generando mayor segregación bajo un modelo de privatización y precarización de la labor docente (PARCERISA; FALABELLA, 2017).

¹ Ph.D en Políticas Educativas de la Universidad de Illinois Urbana-Champaign; Profesor Asistente del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile; Investigador Asociado Centro de Investigación Avanzada en Educación; Su trabajo académico se enfoca en fortalecer la educación pública para la realización plena del derecho a la educación. Participa en diversos proyectos de investigación y desarrollo de capacidades con foco en fortalecer el aprendizaje en red de equipos directivos y docentes. En este contexto es Investigador Responsable del Proyecto Fondecyt (11221222) "Movilización del conocimiento generado en las redes educativas de los Servicios Locales de Educación Pública en sus establecimientos educativos y su influencia en las actividades de enseñanza y aprendizaje de sus docentes" y lidera el Monitoreo y retroalimentación de las Redes de Mejoramiento Escolar y Temáticas del Ministerio de Educación realizado por el Centro Asociativo para el Liderazgo Escolar (Clíder); mauricio.pino@ciae.uchile.cl

² Psicóloga y Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile; Actualmente, se desempeña como investigadora asistente de la línea de mejoramiento escolar del Centro de Investigación Avanzada en Educación, del Instituto de Educación, Universidad de Chile, participando de proyectos que buscan comprender el mejoramiento de instituciones de educación media, el liderazgo en educación parvularia y la implementación de redes de mejoramiento educativo; nicole.bustos@ciae.uchile.cl

³ Psicóloga y actualmente se desempeña en proyectos de investigación en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), del Instituto de Educación, Universidad de Chile relacionados con el trabajo colaborativo y el desarrollo de capacidades de indagación con líderes escolares en una red de mejoramiento; Trabaja como personal técnico del Proyecto Fondecyt (11221222) "Movilización del conocimiento generado en las redes educativas de los Servicios Locales de Educación Pública en sus establecimientos educativos y su influencia en las actividades de enseñanza y aprendizaje de sus docentes" y también se desempeña como Encargada de Convivencia en una Escuela Especial de Lenguaje; catalina.zuniga@ciae.uchile.cl

Por otro lado, en el año 2018 se promulga el Decreto 67 (BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE/BCN, 2018), que promueve la evaluación formativa en los establecimientos educativos. Este tipo de evaluación, a diferencia del SIMCE, es contextualizada, y tiene como propósito monitorear y acompañar los aprendizajes de los estudiantes, permitiendo a los docentes obtener información valiosa para proyectar la enseñanza, complementando los enfoques evaluativos del aprendizaje.

En este trabajo se presenta la experiencia de tres equipos de indagación colaborativa en red, los cuales, motivados por el contexto de pandemia, frente a la ausencia de la necesidad de rendir cuentas a través del SIMCE y gracias al uso de metodología específica de trabajo, encuentran en la evaluación formativa una oportunidad para enfrentar la complejidad de la formación a distancia y monitorear los aprendizajes de los estudiantes. Estos equipos, compuestos por duplas de directores y jefe/a de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de 14 escuelas de Santiago, logran crear un sentido colectivo respecto de la utilidad de la evaluación formativa, desarrollando proyectos de indagación que permiten crear condiciones para su implementación. Producto de este trabajo en red, los directivos generaron dinámicas de colaboración y un fuerte componente de corresponsabilidad que opera como una rendición de cuentas entre pares, interno a sus equipos de indagación en red.

En base a lo anterior, este trabajo tiene como objetivo analizar cómo la pandemia (con la ausencia de SIMCE y otras políticas de rendición de cuentas) y la metodología de indagación colaborativa en red facilitan la creación de un sentido y responsabilización compartida para la implementación de la evaluación formativa, donde se puede resignificar la idea de rendición de cuentas externa a una corresponsabilidad entre pares. Para ello, en este trabajo se presenta un análisis de contenido (CÁCERES, 2003) de las bitácoras de trabajo de cada equipo de red, como de reflexiones individuales documentadas por cada participante del proyecto.

2 DESARROLLO

En el contexto de Pandemia generado por el Covid-19 y la consecuente crisis socioeducativa, en diferentes sistemas educativos del mundo se ha generado la oportunidad para transformar políticas educativas que parecían estáticas. La pandemia a pesar de todas sus consecuencias negativas abre también la posibilidad para repensar los sistemas educativos, y en este escenario se ha resaltado el valor de las redes educativas, basadas en la colaboración y la confianza para reconstruir mejores sistemas educativos (AZORÍN, 2020; CHAPMAN; BELL, 2020).

Es en este escenario junto a una comuna de la Región de Santiago que se realiza un curso el 2020 con foco en el desarrollo de capacidades para la indagación colaborativa en red con 23 escuelas durante 9 meses, en las que se realizaron 10 talleres guiados y apoyados

por una universidad. Además de los establecimientos, este proyecto contó con el apoyo del sostenedor, fue voluntario, pero para quienes accedían a participar debían cumplir con un 80% de asistencia obligatoria a las sesiones de red mensuales y fue evaluado en base a la calidad de los proyectos de indagación implementados y por la entrega de reflexiones individuales de los participantes.

La metodología de Indagación Colaborativa en Red consiste en un ciclo de tres fases: identificación de desafíos comunes; indagación y acción; monitoreo y reflexión (PINO-YANCOVIC; AHUMADA, 2022). En la primera fase se construyen un desafío común y conforman equipos de indagación que se agrupan para abordar una pregunta de indagación relevante para sus prácticas cotidianas. En la segunda fase, los equipos diseñan e implementan un plan de acción, donde se da mucha relevancia a realizar actividades que sean valiosas para las comunidades escolares que participan de las redes. En la tercera fase y final, los equipos de indagación monitorean y reflexionan sobre los avances de sus proyectos y proponen un nuevo ciclo en base a los aprendizajes logrados.

En el contexto de este proyecto se conformaron 6 equipos de indagación con una participación de entre 4 a 6 escuelas. Para una identidad colectiva los equipos construyen un nombre que los identifica en base a sus capacidades profesionales (para proteger la identidad de los participantes en este trabajo se presentan seudónimos). Tres de estos equipos se propusieron abordar desafíos educativos vinculados directamente con la evaluación. El equipo "Cervantes" (4 escuelas) centró su desafío en acompañar a los docentes para el diseño e implementación de estrategias de evaluación formativa. El equipo Mosaico (4 escuelas) tuvo por desafío fomentar la evaluación formativa y elaborar indicadores de logro que les permitiera conocer cómo avanzaban sus docentes en esta evaluación. El equipo Diversidad (6 escuelas) se propuso el desafío de identificar estrategias para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes durante la pandemia para así preparar a sus docentes para el retorno presencial.

Respecto a la segunda fase, el equipo Cervantes primero realizó un cuestionario a sus docentes para conocer qué entendían por prácticas de retroalimentación formativa y así indagar con ellos cuáles impartían con mayor frecuencia. El equipo Mosaico realizó una adaptación de los reglamentos de evaluación de cada escuela para que la instalación de una evaluación formativa tuviera un sentido colectivo y no simplemente una prerrogativa administrativa más. El equipo Diversidad aplicó un cuestionario y realizó un taller con sus docentes para compartir experiencias prácticas de evaluación formativa.

Luego de la implementación de las acciones cada equipo realizó un monitoreo y reflexión sobre sus resultados. A partir de un análisis de contenido de los proyectos de indagación y reflexiones individuales de los participantes (CÁCERES, 2003) se presentan dos categorías que sintetizan los hallazgos de este estudio: apropiación significativa de la evaluación formativa y la corresponsabilidad colaborativa de la evaluación formativa.

2.1 APROPIACIÓN SIGNIFICATIVA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Cada escuela y equipo argumentó la relevancia de la evaluación formativa para hacer un seguimiento constante del aprendizaje de los estudiantes, como un proceso donde rápidamente se pueden detectar falencias e introducir mejoras, saliendo de la lógica de la rendición de cuentas externa.

Esta reconstrucción del sentido de la evaluación formativa fue muy relevante para las escuelas. Varios equipos directivos declararon haber valorado la propuesta del Decreto 67 desde su promulgación, sin embargo, éste quedó limitado a un documento administrativo, y fue en el contexto de pandemia que su implementación cobró un sentido de urgencia.

Algunas escuelas se encontraban realizando un trabajo interno para favorecer procesos de evaluación formativa internos, la indagación colaborativa fue una gran posibilidad para socializar sus experiencias, acelerando así la implementación de acciones de evaluación formativa en otras escuelas que aun no habían profundizado en la materia. La metodología de indagación colaborativa en red permitió dar sentido a la política de evaluación, ante la ausencia de un proceso de rendición de cuentas externas (SIMCE).

2.2 LA CORRESPONSABILIDAD COLABORATIVA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Las duplas directivas valoraron el trabajo colaborativo en red por ser una oportunidad para contar con referentes externos para canalizar el trabajo al interior de sus comunidades educativas. Estos referentes, a diferencia de los mandatos oficiales, son percibidos como un par cercano, con el cual se pueden identificar pese a sus diferencias. Se generó con ello un proceso de corresponsabilidad y rendición de cuentas interno a cada equipo de indagación, donde los participantes pudieron “ampliar sus miradas” y dar “mayor claridad” al trabajo que realizan cotidianamente. La clave para este trabajo fue articular las necesidades de sus equipos de indagación con sus comunidades escolares. Fue especialmente valioso la solidaridad de los participantes al compartir talleres que realizaban con sus docentes sobre la evaluación formativa.

Según los participantes el trabajo colaborativo en red fue un importante promotor de la apropiación de la política de evaluación formativa en el contexto de pandemia, sin el cual las escuelas habrían tenido que reflexionar solitariamente y sin mayores recursos que sus propias capacidades internas acerca del sentido de su implementación, y cómo implementarla.

3 CONCLUSIONES

Este estudio refleja que la metodología de indagación colaborativa en red permite que emerjan las inquietudes de sus participantes con relación a la mejora, sus creencias, y que se construya un sentido colectivo en base al intercambio entre sus miembros. Este trabajo facilita que se construyan sentidos colectivos sobre la evaluación formativa. La primera fase de esta metodología es la más extensa, puesto que recoge todas las inquietudes de los participantes, creando espacios de diálogo y confianza entre ellos. No es una búsqueda de coincidencias, sino una construcción colectiva que surge de la escucha activa y el respeto mutuo.

La construcción de desafíos comunes implica sacrificar intereses individuales por el bien común del equipo. La metodología de indagación colaborativa es una experiencia práctica para reflejar el valor de las redes educativas para desarrollar una corresponsabilidad entre pares para lograr un propósito común, re-significando la idea de rendición de cuentas externa hacia una posición más democrática y profesionalizante (COCHRAN-SMITH et al., 2018)

Es muy probable que la suspensión SIMCE facilitó que los participantes de este proyecto pudieran focalizar su trabajo en desafíos locales y relevantes, dando espacio a una resignificación colectiva del potencial de la evaluación formativa para sus comunidades educativas.

REFERENCIAS

- AZORÍN, C. Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? **Journal of Professional Capital and Community**, Bingley, v. 5, n. 3-4, p. 381–390, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>. Acceso en: 8 sept. 2022
- BELLEI, C. **El gran experimento**. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM, 2015.
- BELLEI, C. ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? In: COX, C. (ed.). **Políticas Educativas en el Cambio de Siglo**. La reforma del sistema escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2003.
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE/BCN. Decreto n. 67, de 31 de diciembre de 2018. Que aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción deroga los decretos exentos n. 511 de 1997, n. 112 de 1999 y n. 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. **Ministerio de Educación**, Chile, 31 dic. 2018. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>. Acceso en: 20 oct. 2022.
- CÁCERES, P. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 2, p. 53-82, 2003.

CAMPOS-MARTÍNEZ, J.; GUERRERO, P. Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 355-374, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171351>. Acceso en: 2 sept. 2022

CASASSUS, J. Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. In: BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. P. (eds.), **Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional**. Santiago: Editorial Pehuén, 2010.

CHAPMAN, C. Y BELL, I. Building back better education systems: equity and Covid-19. **Journal of Professional Capital and Community**, Bingley, v. 5, n. 3-4, p. 227-236, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/JPCC-07-2020-0055>. Acceso en: 8 sept. 2022

COCHRAN-SMITH, M. *et al.* **Reclaiming accountability in teacher education**. New York: Teachers College Press, 2018.

PARCERISA, L., Y FALABELLA, A. La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 25, n. 89, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>. Acceso en: 13 ene. 2023

PINO-YANCOVIC, M.; AHUMADA, L. La indagación colaborativa. Una metodología para desarrollar aprendizajes en red. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 44, n. 175, p. 62-78, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60049>. Acceso en: 2 sept. 2022

POLÍTICAS DE REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: ACCOUNTABILITY NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA

Marco André Serighelli¹

Financiamento: CAPES – Código de Financiamento 001

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das quatro últimas décadas, a educação no Brasil vem passando por transformações provenientes da reestruturação do papel do Estado, em grande medida justificadas pela necessidade de melhoria da qualidade. Dentre as transformações, destaca-se a introdução de mecanismos de regulação educacional orientada por resultados, como é o caso da accountability na gestão educacional.

A gestão da educação orientada para a produção de resultados se constitui com o uso ampliado de indicadores de desempenho, bem como das avaliações em larga escala (SEGATTO; ABRUCIO, 2017). Se, em um primeiro momento, as políticas de gestão que se servem desses indicadores centravam-se na elaboração de diagnósticos, atualmente elas os tomam para práticas de incentivo, tendo em vista a produção de resultados educacionais. Conforme alertam Segatto e Abrucio (2017), é possível perceber que nos últimos anos mais governos passaram a utilizar a accountability para um melhor atingimento desses resultados, assim como para evocar a participação social com vistas a uma governança mais colaborativa.

Atentos a esse fenômeno, o presente trabalho tem por objetivo analisar como produções científicas brasileiras da área da educação, publicadas na última década, têm situado o debate acerca da accountability em educação, na especificidade da educação básica. Para tanto, efetuamos levantamento de produções, guiando-nos pela ideia de Estado do Conhecimento, compreendendo “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Neste trabalho, optamos pela focalização de publicações na forma de artigos constantes da base SciELO, cujo levantamento foi operado por meio do descritor accountability educacional, incidente no título e resumo dos trabalhos, tendo sido delimitadas produções no idioma português, de âmbito nacional, vinculadas à área da Educação e datadas entre 2010

¹ Doutorando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Professor e Assessor Pedagógico da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus Videira; marco.serighelli@unoesc.edu

e 2020. Também optamos por incluir teses de doutorado, disponibilizadas na base IBICT, com idêntica delimitação.

Ao todo, foram identificadas 16 publicações, oito delas na base SciELO e as demais na base IBICT. Situando-as temporalmente, constatamos que os trabalhos estão datados de 2012 a 2020, sendo oito deles até 2016 e os demais a partir de 2018. Na sequência, são explorados os conteúdos das publicações selecionadas, com vistas a situar o debate sobre o tema, corrente no país.

2 RESULTADOS: UMA TESSITURA DO DEBATE CORRENTE NO BRASIL

Em um contexto onde muitas vozes ecoam no sentido de denunciar e resistir ao atrelamento das avaliações em larga escala ao controle e regulação educacional, por compreendê-las como instrumento que deveria subsidiar políticas públicas e o processo educativo, prepondera entre os governos um posicionamento marcadamente gerencialista. Na esteira dessa leitura proporcionada pelos trabalhos examinados, também é apontada uma narrativa que enaltece o uso de ferramentas de accountability, investindo na justificativa de que elas aumentam a probabilidade de melhoria da qualidade da educação básica. Ademais, conforme indicam algumas publicações, em muitos desses discursos o uso de tais ferramentas é defendido como saída a uma suposta ineficiência de métodos e práticas pedagógicas para alavancar a qualidade.

Se, por um lado, todos os textos situam os debates no contexto da reestruturação do papel do Estado, atentos à introdução de uma agenda ancorada em pressupostos na Nova Gestão Pública, por outro, a maior parte deles se volta para temáticas relacionadas à implementação e prática de accountability, razão pela qual sobressaem os seguintes temas correlatos: participação dos atores educacionais; responsabilização por resultados; avaliação de desempenho; prestação de contas; e regulação e controle de resultados.

Embora a accountability possa ser considerada um sistema que comporta diferentes articulações entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, à medida que pode possuir “[...] relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação [...] a transparência e a justiça, entre outros” (AFONSO, 2012, p. 478), o que temos assistido nos últimos anos são discursos em favor da adoção de ferramentas de accountability como parte de uma agenda gerencial de gestão educacional. Muitos desses discursos apontam para a incapacidade dos métodos e práticas pedagógicas, bem como a displicência dos professores no trabalho educativo. Diante dessa realidade, Schneider (2017, p. 165) assinala que

[...] as consequências de uma política de accountability podem ser ambíguas e divergentes ainda que, em sua defesa esteja a necessidade de, por um lado, exigir de governantes eleitos e funcionários informações quanto à utilização dos recursos públicos e, por outro, responsabilizar governantes e funcionários pelas ações praticadas. Dependendo dos usos que se faz e dos interesses em jogo, os efeitos de uma política de accountability não serão os mesmos em todos os lugares.

Zatti e Minhoto (2019), em pesquisa sobre as políticas de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil, sublinham que os discursos favoráveis à avaliação do desempenho docente procuram convencer que essa política maximiza as potencialidades individuais, quando na verdade opera a transferência de responsabilidade pelos resultados para os professores, isentando o Estado. Nesse movimento, os professores ficam alheios a sua autonomia docente, que vai se exaurindo em virtude da padronização e da mecanização das condutas. Nas palavras das autoras, "o docente perde controle e o sentido sobre o próprio trabalho, ao se comprometer com indicadores de desempenho que exacerbam a relevância do que será medido." (ZATTI; MINHOTO, 2019, p. 14).

Amestoy (2019) e Oliveira (2016) também atentam para ações governamentais de caráter gerencial, nas quais a accountability e a governança articulam-se em processos administrativos de regulação. O alerta, diante de tal circunstância, é de que "[...] não se trata mais de fundamentar o projeto social em uma política democrática republicana, que instituiria relações de poder mais justas, voltadas para o bem comum, mas de medir, ranquear e disciplinar." (OLIVEIRA, 2016 p. 375). A resultante é que, diferente de contribuir para melhorar a qualidade da educação, esses mecanismos prejudicam as "[...] escolas que já sofrem com variáveis que não são consideradas por tais políticas, como o nível socioeconômico, a localização geográfica e capacitação do corpo docente." (AMESTOY, 2019, p. 78).

De modo geral, os governantes brasileiros têm se utilizado da accountability com o intuito de obter maior controle via sistemas de avaliação educacional. É nessa direção que os trabalhos de Lacerda, Ferri e Duarte (2016), Freitas e Ovando (2015) e Oliveira (2019) examinam diversos instrumentos afins à aferição de resultados educacionais, com destaque para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Avaliação Institucional e Prova Brasil.

Lacerda, Ferri e Duarte (2016) defendem que a avaliação da aprendizagem não pode se limitar a um momento ou a uma prova. Para os autores, a avaliação deveria ter um caráter formativo e construtivo, não se limitando a um exame de resultados pontuais. Em direção semelhante, Freitas e Ovando (2015) apontam diferentes maneiras de utilização dos resultados obtidos nas avaliações de larga escala por redes escolares. No uso tipo externo, mencionam a divulgação dos resultados nos meios de comunicação local, com as finalidades publicitárias e motivadoras. No uso interno, destacam o "[...] estudo dos resultados pelos gestores e docentes das redes, discussão dos resultados entre pais e mestres, realização

de atividade de formação continuada, programada a partir das evidências trazidas pelas avaliações [...]" (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 974).

Em suma, as produções examinadas destacam que as avaliações em larga escala buscam induzir práticas de melhoria da qualidade do ensino, sob o comando de políticas de regulação educacional baseada em resultados. Ademais, denunciam que a avaliação estaria submetida a práticas gerencialistas e não à efetivação da gestão democrática da educação básica, esta que constitui princípio constitucional e que tem por pressuposto uma educação escolar com qualidade social para todos.

3 CONCLUSÕES

Neste trabalho, buscamos analisar como produções científicas da área da educação, publicadas em período recente, situam o debate atual sobre políticas de regulação educacional por resultados, nelas situada a introdução de medidas de accountability. De acordo com as publicações analisadas, ficou evidenciado, por um lado, o tom de denúncia de que o Estado procura exercer um papel de regulador das ações dos agentes públicos, com a adoção de mecanismos de controle, e, por outro, o fato de as escolas vislumbram fazer escolhas convergentes com a realização de um trabalho educativo pertinente, com aposta em experiências e saberes com potencial de responder adequadamente à realidade de suas escolas.

É possível perceber, portanto, a presença de argumentos que enfatizam ser indevido que escolas e professores sejam linearmente responsabilizados pelos resultados de desempenho via avaliações externas, uma vez que também está em questão a garantia, pelo Estado, de condições adequadas para a realização de um trabalho educativo de qualidade. Por isso, mecanismos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) não poderiam convergir determinantemente para o desempenho das escolas em termos de resultados, tornando-o um fim em si mesmo a despeito de poder servir para análises adequadas que tenham no horizonte a melhora dos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012

AMESTOY, M. B. **A política de Accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS.** 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19401/TES_PP-GECQVS_2019_AMESTOYMICHELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 fev. 2022.

FREITAS, D. N. T.; OVANDO, N. G. A avaliação educacional em contextos municipais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 963-984, 2015.

LACERDA, L. L. V.; FERRI, C.; DUARTE, B. K. C. NAES: avaliação, accountability e desempenho. **Avaliação**, Campinas; Sococaba, v. 21, n. 3, pp. 975-992, 2016.

MINHOTO, M. A. P.; ZATTI, A. M. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p.1-21, 2019.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.154-164, 2014.

OLIVEIRA, B. A. **O plano de ações articuladas - par: o processo de indução das políticas educacionais dos sistemas municipais de ensino.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, SP, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12053/TESE_Beatriz_Alves_de_Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 fev. 2022.

OLIVEIRA, S. B. **O papel da confiança interpessoal e institucional nos processos participativos de avaliação da qualidade da escola pública.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/teses/2019/02/12/o-papel-da-confianca-interpessoal-e-institucional-nos-processos-participativos>

SCHNEIDER, M. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, 2017.

SEGATTO, C. I.; ABRUCIO, F. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 68, n. 1, p. 85-106, 2017.

OBSTACULIZADORES A NIVEL MACRO PARA LA GESTIÓN CURRICULAR EN ESCUELAS DE DESEMPEÑO “INSUFICIENTE”

María Verónica Leiva Guerrero¹

Matías Benavides Meneses²

Financiamiento: Programa Sumo Primero en Terreno/MINEDUC

1 INTRODUCCIÓN

Diversos estudios de liderazgo educativo reconocen la gestión del currículum como una práctica clave para impulsar procesos de mejoramiento escolar sostenido (BUSH, 2016; DARLING-HAMMOND et al., 2018; LEITHWOOD; HARRIS; HOPKINS, 2020). Esta práctica desafía a los equipos directivos a ejercer un fuerte liderazgo pedagógico centrado en asegurar la coherencia entre las orientaciones del currículum oficial, el trabajo docente en aula y el aprendizaje efectivo de los estudiantes (ULLOA; GAJARDO, 2017). En tal sentido, la gestión curricular requiere líderes escolares que asuman el proceso de enseñanza y que asumen el aprendizaje efectivo como su principal responsabilidad en el centro educativo (BOLÍVAR; LÓPEZ; MURILLO, 2013; BOLÍVAR, 2019; FULLAN, 2016; HALLINGER, 2016).

La investigación sobre “escuelas efectivas” ha evidenciado que sus equipos directivos dedican gran parte del tiempo a monitorear y evaluar la implementación del currículum, por sobre las tareas de tipo burocráticas-administrativas (BELLEI et al., 2014; BOLÍVAR; LÓPEZ; MURILLO, 2013). Estos líderes conocen lo que sucede en sus aulas, acompañan y retroalimentan sistemáticamente el desempeño docente y dialogan permanentemente con sus estudiantes (ANDERSON, 2010; BELLIBAS; LIU, 2017; DAY et al., 2019; KHALIFA, 2018; ROBINSON, 2016). Por tanto, intencionan prácticas orientadas a generar condiciones, motivaciones y capacidades de sus docentes en función de propósitos y metas compartidas.

En atención a los diversos antecedentes que destacan el liderazgo directivo como el segundo factor con mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes (Elmore, 2010; Leithwood y Jantzi, 2008; Mourshed, Chijjoke y Barber, 2010; Robinson, 2009; Weinstein, 2009) las recientes políticas educativas chilenas han enfatizado en fortalecer el rol pedagógico de los equipos directivos (MINEDUC, 2015; Weinstein, Cuellar, Hernández y Flessa, 2015). Entre las recientes iniciativas, el MINEDUC (2015) actualiza el Marco para la Buena Dirección y el

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Oviedo, España; Profesora de Estado en Educación Básica por la Universidad de Playa Ancha, Chile; Profesora Titular de La Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; veronica.leiva@pucv.cl

² Licenciado en Educación; Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Magíster en Educación Ambiental, Universidad de Playa Ancha, Chile; Profesor de Música; Coordinador de Gestión Académica y Vinculación con el Medio del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares PUCV; matias.benavides@pucv.cl

Liderazgo Escolar y publica nuevos Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2020). Ambos documentos orientan la implementación de prácticas directivas con foco en el acompañamiento sistemático a los procesos de enseñanza-aprendizaje y el monitoreo de la gestión pedagógica y curricular en los centros escolares.

Los esfuerzos de la política educativa hacia el fortalecimiento del núcleo pedagógico cobra especial relevancia, puesto que en el país aún se evidencian importantes brechas en los resultados educativos de las escuelas, especialmente en aquellas de dependencia pública. Según datos de la Agencia de la Calidad de la Educación (2019) el 12% de las escuelas chilenas se encuentran en la categoría de desempeño "Insuficiente", lo que se traduce en un alto porcentaje de estudiantes que no han logrado desarrollar los aprendizajes elementales del currículum nacional. Al mismo tiempo, existen escasos estudios que profundicen en los obstaculizadores percibidos por los equipos directivos a la hora de gestionar la efectiva implementación del currículum en estos contextos educativos (BELTRÁN, 2014).

La presente contribución indaga en la percepción de los equipos directivos de escuelas categorizadas con desempeño "Insuficiente" sobre los factores que obstaculizan a nivel macro la gestión curricular. La investigación busca contribuir al área de conocimiento de liderazgo pedagógico y los factores que afectan las trayectorias de mejoramiento de este grupo de escuelas con la finalidad de orientar la toma de decisiones de sus equipos.

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo de alcance exploratorio-descriptivo (MAXWELL, 2005). Los datos reportados se obtuvieron en el contexto del "Programa Sumo Primero en Terreno", cuyo propósito es instalar capacidades de liderazgo que favorezcan la gestión curricular en escuelas categorizadas en desempeño "Insuficiente" por la Agencia de la Calidad de la Educación. Los datos fueron producidos a través de una entrevista grupal reflexiva (VALLÉS, 2009) a los equipos directivos de 25 escuelas pertenecientes a las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, O'Higgins, Maule, La Araucanía, Biobío, Los Ríos y Aysén. La pregunta que orientó el estudio se refiere a ¿Cuáles son los factores a nivel macro que obstaculizan la gestión del currículum en las escuelas?

Los datos extraídos de la pregunta se sometieron a un análisis de contenido, una vez transcritos y segmentados los relatos de los integrantes de los equipos directivos (Director/a y Jefe de la Unidad Técnica pedagógica), se levantaron categorías en función de las ideas recurrentes declaradas por los participantes para explicar los factores que obstaculizan la gestión del currículum en las escuelas.

2 DESARROLLO

Dentro de los nudos críticos reportados por la investigación en cuanto a la gestión curricular desde el "nivel macro" destacan los diseños curriculares centralizados y la tendencia

a la homogeneización, donde se omite la diversidad social y regional de las escuelas (KOTTAK, 1997). Esta postura es avalada por Oliva y Gascón (2016) quienes mencionan que la estandarización de los niveles educativos y la priorización de ciertas áreas del conocimiento en el currículo, dificultan la autonomía de los centros escolares a la hora de implementar la enseñanza desde una perspectiva situada y contextual. Asimismo, Plazola y Rautenberg (2009) afirman que un gran error de las administraciones educativas en nuestro país ha sido la elaboración centralizada y vertical del currículo.

En el caso de los docentes, de acuerdo con Valdés (2013) muchos de ellos han participado en varias reformas educativas, que les exigen asumir nuevos modelos y propuestas curriculares, bajo un esquema de cambio prescrito o impuesto por la autoridad educativa, que, por otro lado, desconoce o descalifica sus prácticas cotidianas.

Por otra parte, las pruebas estandarizadas, como el SIMCE, y la lógica de accountability de las escuelas es un factor que tiene consecuencias directas en la forma que estas comprenden e implementan el currículo (KONIDARI, 2012). Esta lógica de accountability limita los procesos de reflexión e innovación pedagógica y restringe la oportunidad para gestionar los procesos educativos desde las particularidades del contexto y las necesidades de los estudiantes. Como discutimos a continuación, aunque los documentos de política enfatizan fuertemente el papel que el liderazgo efectivo del director juega en el aprendizaje, las condiciones que hacen posible ese liderazgo efectivo dependen en gran medida de los gobiernos municipales o del liderazgo de nivel intermedio (GALDAMES et al., 2017).

Al respecto, Porter (2004) dice que la implementación curricular implica que las escuelas se ocupen del alineamiento a nivel nacional, para lo cual el reconocimiento de los planes y programas oficiales, representa el punto de partida básico de la gestión curricular. Desde la perspectiva de este autor, la implementación del currículo oficial posee un carácter flexible, puesto que está condicionado por factores a nivel del establecimiento (humano, material y circunstancial) que le otorgan un carácter dinámico.

Es así, como los integrantes de los equipos directivos en estudio señalan como factores obstaculizadores en la gestión del currículo a nivel macro, la prescripción de este en cuanto a su extensión, centralidad, contextualización local y tendencia a la estandarización, tal y como se expresan en los siguientes términos:

El problema es que tenemos un currículo estandarizado y centralizado, que no considera la diversidad multicultural de contextos de las escuelas y de sus estudiantes... hay que aplicarlo para todos igual (ED.3). (información verbal).

El mayor obstaculizar para la gestión del currículo es que las escuelas debemos responder a evaluaciones estandarizadas como el SIMCE. Esto es un problema, porque aun cuando dicen que el currículo es flexible, finalmente si los estudiantes no rinden en una prueba estandarizada, la escuela cae en un nivel de desempeño bajo, entonces, no hay muchas opciones de innovar (ED.10). (información verbal).

El currículo nacional es demasiado extenso en cuanto a las unidades que se imparten, por más que uno quiera, las dinámicas de las escuelas hacen que no se logre la cobertura total en un año. Me refiero a las dinámicas de las escuelas como los actos, feriados, jornadas, inasistencia de los estudiantes, licencias médicas de los profesores (ED.6). (información verbal).

De acuerdo a estos relatos, parece existir una alta dependencia hacia el currículum prescrito que se tensiona con las necesidades y exigencias del contexto. En otras palabras, predomina un enfoque centrado en la estandarización del currículum y foco en el accountability hacia las evaluaciones estandarizadas. Así, en lo que se entiende por gestión del currículum, los expertos (MARZANO, 2003; MARZANO; PICKERING; HEFLEBOWER, 2012; SILVA-QUIROZ; MATURANA, 2017) señalan que se debe partir por comprender el tipo de estudiante que se tiene al inicio del proceso de aprendizaje y centrar los esfuerzos en generar experiencias de aula que tributen al desarrollo de aprendizajes integrales y pertinentes en los estudiantes, por sobre las demandas externas a la escuela.

3 CONCLUSIONES

En cuanto a los obstaculizadores del currículum a nivel macro, los equipos directivos reconocen que la extensión y el carácter prescrito del currículum nacional dificulta su adecuada implementación, puesto que no reconoce los contextos específicos de sus escuelas. En tal sentido, perciben también que la aplicación de pruebas estandarizadas (como el SIMCE) es un factor que condiciona las prácticas educativas, las que se ajustan a responder a indicadores de logro externo, más que al desarrollo de aprendizajes integral de sus estudiantes (DARLING-HAMMOND, 2004; LÓPEZ; GALLEGOS, 2014). Desde esta perspectiva, los equipos directivos evidencian un racionalismo técnico del currículum, obviando las oportunidades de flexibilizarlo y adecuación a las necesidades e intereses del centro educativo.

Se puede concluir la necesidad de avanzar en políticas y modelos educativos que orienten, incentiven y acompañen a las escuelas al desarrollo de prácticas directivas que contribuyan a desarrollar una mayor comprensión de la gestión curricular, en función de proyectos curriculares más contextualizados y pertinentes a los contextos educativos (HARRIS; FLAMINIS, 2016; MARZANO, 2003; PASHIARDIS; JOHANSSON, 2020; ROBINSON, 2009). Este desafío implica fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y asumir la gestión del currículum como una responsabilidad compartida entre sostenedores, directivos, profesores y comunidad educativa en general, con una mirada hacia la comprensión de los procesos que favorece participación y logros propios, sin la comparación y altas exigencias con consecuencias.

REFERENCIAS

AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Categoría de desempeño de los centros escolares**. 2019. Disponible en: Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/categoria-de-desempeno/>. Acceso en: 23 mar. 2023.

ANDERSON, S. Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, Cidade Viña del Mar, v. 9, n. 2, p. 34–52, 2010. Disponible en: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>. Acceso en: 23 mar. 2023.

BELLEI, C. *et al.* (eds.). **Lo aprendí en la escuela**. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? 2. ed. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2015.

BELLIBAS, M.; LIU, Y. Análisis multinivel de la relación entre las prácticas percibidas por los directores de liderazgo educativo y las percepciones de autoeficacia de los maestros. **Revista de Administración Educativa**, [s. l.], v. 55, n. 1, 49-69, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-12-2015-0116>. Acceso en: 21 mar. 2023.

BELTRÁN, J. C. Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas. **Revista mexicana de investigación educativa**, [s. l.], v. 19, n. 62, p. 939-961, 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a14.pdf>. Acceso en: 22 ene. 2023.

BOLÍVAR, A.; LÓPEZ, J.; Y MURILLO, J. Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. **Revista Fuentes**, Sevilla, v. 14, p. 15-60, 2013. Disponible en: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>. Acceso en: 22 ene. 2023.

BOLÍVAR, A. **Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico**. Madrid: La Muralla, 2019.

BUSH, T. Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. In: WEINSTEIN, J. (ed.), **Liderazgo Educativo en la escuela**. Nueve miradas. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Diego Portales, 2016.

DARLING-HAMMOND, L. *et al.* **Con el niño en su totalidad en mente**: Perspectivas del programa de desarrollo escolar de Comer. Alejandría, VA: ASCD, 2018.

DARLING-HAMMOND, L. Standards, Accountability, and School Reform. **Teachers College Record**, Stanford, v. 106, n.6, p. 1047-1085. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x>. Acceso en: 22 ene. 2022.

DAY, C. *et al.* **Transforming the quality of education in high-need communities**: Schools-university partnerships for change. London: Routledge, 2019.

ELMORE, R. **Mejorando la escuela desde la sala de clases**. Área de Educación Fundación Chile, 2010.

FULLAN, M. **La dirección escolar**. Tres claves para maximizar su impacto. Madrid: Morata, 2016.

GALDAMES, S. *et al.* Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. **Educational Management Administration & Leadership**, [s. l.], v. 46, n. 2, p. 318-338, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/1741143217707520>. Acceso en: 18 ene. 2023.

HALLINGER, P. Bringing context out of the shadows of leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, [s. l.], v. 46, p. 5-24. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>. Acceso en: 18 ene. 2023.

HARRIS, A.; FLAMINIS, J. Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. **Management in Education**, [s. l.], v. 30, n.4, p. 141-146. 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>. Acceso en: 23 ene. 2023.

KONIDARI, V. Privatização da educação pública - necessidade incontestável ou fim e um mito? **Educação em Foco**, [s. l.], v. 15, n. 20, p. 145-173, 2012. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v15i20.126>. Acceso en: 18 ene. 2023.

KHALIFA, M. **Culturally Responsive School Leadership**. Cambridge: Harvard Education Press, 2018.

KOTTAK, C. **Antropología cultural, Espejo para la Humanidad**. McGraw-Hill, 1997.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. **Educational Administration Quarterly**, [s. l.], v. 44, n. 4, p. 496-528, 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>. Acceso en: 10 ene. 2023.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 5-22, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>. Acceso en: 10 ene. 2023.

LÓPEZ, P.; GALLEGOS, V. Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. **Estudios Pedagógicos**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 163-178, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100010>. Acceso en: 18 ene. 2023.

MARZANO, R.; PICKERING, D.; HEFLEBOWER, T. El aula muy comprometida. Bloomington, IN: Laboratorio de Investigación Marzano, 2012.

MARZANO, R. **What works in schools. Translating research into action**. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

MAXWELL, J. A. **Qualitative Research Design: An Interactive Approach**. 2. Ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

MINEDUC. **Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos y sus Sostenedores**. 2020. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>. Acceso en: 22 ene. 2022.

MINEDUC. **Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Directivo**. 2015. Disponible en: [://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/). Acceso en: 22 ene. 2022.

MOURSHED, M.; CHIJIJOKE, C.; Y BARBER, M. **¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?** Machensey & Company, 2010. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Resumen_ejecutivo_McKinsey2010.pdf. Acceso en: 22 ene. 2023.

OLIVA, M.; GASCÓN, F. Estandarización y Racionalidad Política Neoliberal: Bases Curriculares De Chile. **CEDES**, Santiago, v. 36, n. 100, p. 301-318, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171349>. Acceso en: 22 ene. 2023.

PASHIARDIS, P.; JOHANSSON, O. Successful and effective schools: Bridging the gap. **Educational Management Administration & Leadership**, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1741143220932585>. Acceso en: 22 ene. 2022.

PORTER, A. Curriculum assessment. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (eds.). **Complementary Methods for Research in Education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2004.

ROBINSON, V. Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (eds.), **Liderazgo educativo en la escuela: once miradas**. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales, 2016.

ROBINSON, V. **School leadership and student outcomes: Identifying what works and why**. Australia: Australian Council for Educational Leaders, 2009.

SILVA-QUIROZ, J.; MATORANA-CASTILLO, D. Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, México, v. 17, n. 73, p. 117-131, 2017. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117. Acceso en: 18 ene. 2023.

ULLOA, J.; GAJARDO, J. **Gestión de la implementación curricular**. Informe Técnico n. 5. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile, 2017. Disponible en: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT5_JU_L1.pdf. Acceso en: 22 ene. 2023.

VALDÉS, M. Depósitos de sentido educativo y los procesos de negociación del docente universitario frente a las reformas curriculares de una IES. **Revista Sinéctica**, Guadalajara, v. 41, p. 1-15, 2013. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a2.pdf>. Acceso en: 23 ene. 2023.

VALLÉS, M. **Entrevistas Cualitativas**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2009.

WEINSTEIN, J. *et al.* Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 69, p23-46, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie69094>. Acceso en: 22 ene. 2023.

WEINSTEIN, J. Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. **Revista de Estudios Sociales**, [s. l.], v. 117, p. 123-147, 2009. Disponible en: https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=XrZEaYcAAAJ&citation_for_view=XrZEaYcAAAAAJ:2osOgNQ5qMEC. Acceso en: 23 ene. 2023.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E PROJETO PEDAGÓGICO: A UNIÃO NECESSÁRIA

Glades Tereza Felix¹

Fabiane Adela Tonetto Costas²

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos neste trabalho, o resultado de um Programa de Avaliação Institucional (UFSM, 2018), de natureza quantitativa e qualitativa, descritiva do tipo estudo de caso (YIN, 1994). O estudo foi implementado com base na metodologia da Avaliação Institucional Participativa (AIP) (LEITE, 2005), a qual deriva dos referentes da Avaliação Participativa (AP), de Mac Donald, (1997) e Cousins e Earl (1995).

A partir desta, objetivou-se avaliar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) (UFSM, 2012) de uma unidade de formação de professores em uma universidade pública situada no sul do Brasil. A questão balizadora foi: como a AIP pode incrementar a revisão, a reformulação e ou a atualização do Projeto Pedagógico da unidade de ensino?

A demanda e a inquietação com a avaliação do desempenho das instituições universitárias não são novas. Antes e após a Lei n. 10.861/2004 do SINAES (BRASIL, 2004), se observou inúmeras tentativas de entender as demandas do contexto universitário, as quais não têm alcançado os problemas cristalizados nas atividades ofertadas pelas instituições a comunidade interna e a sociedade de modo geral.

Desse modo, a singularidade desta investigação está em sua inserção nas condições objetivas da unidade de ensino, pois ao longo de duas décadas, se têm concentrado esforços para transformar os resultados das práticas de avaliação em um ensaio concreto de intervenção, num micro espaço institucional. Isso se deu por meio de uma avaliação global, com uma abrangência de quatro anos (2015-2018).

Dessa forma o escopo da pesquisa baseou-se nos princípios da Avaliação Institucional Participativa (LEITE, 2005) a partir do uso de dez instrumentos avaliativos variados, cujos indicadores foram sinalizados, preliminarmente, em uma enquete aplicada na comunidade.

Nos quatro anos foi possível avaliar na instituição: os docentes de graduação; docentes da pós-graduação; os estágios acadêmicos, os orientadores de estágio; as instituições conveniadas para estágios; os gestores; os Técnicos-administrativos; os prestadores de serviços privados (bar, copiadora, limpeza e segurança); os egressos; a pesquisa; e a extensão.

¹ Doutora em Educação; Professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil; glades.felix@ufsm.br

² Doutora em Educação; Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil; fabiane.costas@ufsm.br

O Programa avaliativo se constituiu em 10 micro estudos de caso e foi planejado pelos responsáveis da Comissão Setorial de Avaliação da unidade. Esta, foi composta por nove membros, assessorados por um expert em avaliação. Também foram organizadas inúmeras subcomissões de assessoramento das áreas e temas, que contribuiriam para a elaboração e a finalização dos respectivos instrumentos, tal envolvimento garantiu o interesse e a participação daqueles que têm afetos e sentimentos de pertença pelo espaço.

Cada processo de avaliação gerou um evento que se desenvolveu em quatro etapas; a saber, a sensibilização, a implementação, os resultados e a meta avaliação. Reconhece-se que este momento foi a ruptura da "lógica de que só se arruma a casa quando o governo fiscaliza" (OLIVEIRA; SILVA; FELIX, 2017), obviamente, isso foi propiciado pelo intenso movimento alternado entre as diversas fases das avaliações implementadas.

Cabe pontuar que todos os resultados dos projetos de pesquisa integrantes do programa foram tratados do mesmo modo. Dessa forma, para conhecer e comparar a média ponderada e o desvio padrão da pesquisa quantitativa usamos os softwares SPSS 22 e Microsoft Excel 2010. Os dados qualitativos foram tratados por meio da técnica Análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com a ferramenta Nvivo 10, na qual se leu cada mensagem, se decodificou, se categorizou e se adaptou em cada indicador, nas categorias positiva, negativa e ou neutra.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP)

No momento em que a unidade de ensino decidiu olhar para si, através da avaliação do principal documento norteador de sua base política e filosófica, a preocupação da equipe responsável, foi a coerência e a consistência de uma singularidade real. Ou seja, a pergunta era se a avaliação participativa seria capaz de revelar verdadeiras informações sobre as atividades rotineiras da unidade. Dessa forma, como conhecedores do desinteresse da maioria das pessoas em responder questionários, pressupomos que para investir em tal situação, o principal diferencial seria a valorização da participação de todos os segmentos.

Debruçamo-nos sobre a diversidade de propostas de avaliação e, com base na realidade a ser estudada, optamos por uma abordagem de avaliação que orientasse a metodologia utilizada e abrangesse toda a investigação de modo alinhado e integrado, para que o envolvimento fosse algo natural. Para tanto, se determinou a base conceitual da metodologia da Avaliação Institucional Participativa (AIP), que em contraponto aos modelos usados pelas agências do capitalismo, e que permite práticas de democracia direta (ARBLASTER, 1988).

A ideia de uma democracia clássica (ARISTÓTELES, 1977) está relacionada à participação de todos sem intermediação e incide no processo de transformação contínua da sociedade. A partir disso, a avaliação participativa se desprende da ideia original de democracia, a qual no presente estudo entende-se como um governo capaz de conceber uma comunidade apta para resolver seus conflitos com base na participação, na autocrítica e na autolegislação.

Os princípios que garantem esse modelo de avaliação surgem de um exercício único de democracia que podem ser resumidos nestes termos.

Democracia direta: governo com autolegislação, autocrítica, autovigilância e cidadania ativa. Práxis política: construção de democracia e aprendizagem política, preside e antecede no caráter epistemológico da avaliação e incidem nas reformas que lhe seguem. Participação dos sujeitos: envolvimento protagônico de diferentes sujeitos; toda as pessoas podem exercer funções de governo, pelo menos por algum tempo, nas ações avaliativas, exercitando "isonomia, isegoria e isocracia". Universidade como bem público: entendimento da universidade como um bem público pertencente aos cidadãos de uma sociedade e tempo, não estado seu cabedal de conhecimentos em propriedade privada de líderes empresariais, religiosos, políticos, governos ou partidos. Avaliação institucional da universidade como bem público: avaliação pedagógica, em termos cívicos, em termos de responsabilidade democrática, em termos de produção de conhecimento como bem comum. (LEITE, 2005, p. 110).

Segundo Leite (2005), "não é o tamanho da instituição, ou a quantidade de membros da comunidade que vai atestar que as ações da AP terão sucesso". Ao contrário, o trabalho requer o envolvimento de uma equipe coesa e despreocupada com quantidade; o diferencial está na valorização da qualidade do debate dos participantes, sem alterar agendas, datas e ou a sequência do indicador a ser avaliado. Ter um planejamento a médio prazo, de conhecimento e de envolvimento de todos é o que pode dar legitimidade ao fato, autenticidade das avaliações e naturalidade ao fluxo do ciclo com base científica.

Compreendida sob estas condições, a teoria e prática da AIP, não pode ser engessada num único modelo. Não há um modelo a partir do qual se podem deduzir propostas avaliativas, porque a natureza da universidade requer uma prática em constante construção com vistas à uma instituição de qualidade, baseada na avaliação participativa.

2.2 O PROJETO PEDAGÓGICO E ALGUNS RESULTADOS

O Projeto Político-Pedagógico (UFSM, 2012) da unidade de ensino, objeto de investigação do presente trabalho, foi desenvolvido ao longo do tempo. Tal demandou maturação, o que conseqüentemente implicou em diferentes gestões políticas da instituição, isso se deu justamente pela complexidade da empreitada. Em 2012 foi aprovado o texto final,

e em sua apresentação se reconheceu que a sua existência é uma "condição para que se afirme ou se construa simultaneamente a identidade da instituição como espaço pedagógico necessário à produção do conhecimento" (UFSM, 2012).

Por esse viés, observa-se que o PPP foi concebido mediante um compromisso assumido por atores em determinado tempo e espaço, visando atender uma coletividade interna, externa, presente e futura. Com isso, a unidade buscou pensá-lo em conjunto com todos os segmentos (docentes, discentes, técnico-administrativos e colaboradores externos). partir do documento,

Observa-se que, naquela época, alguns quesitos foram mais problematizados pela comunidade; como a autonomia universitária, a natureza política das ações de gestão, as políticas governamentais, o financiamento da educação. Também houveram aspectos que necessitam ser repensados, como: políticas de incentivo individualistas, fragmentação do tripé ensino-pesquisa-extensão, ausência da cultura de participação (UFSM, 2012).

O projeto envolveu diretamente, 57 pessoas, entre, consultores, pesquisadores, apoio e bolsistas e atingiu um público de 7.010 pessoas participantes da pesquisa. Também participaram grupos de pesquisa de outras instituições públicas e privadas como cooperação técnica, assessoria e produções conjuntas.

Sobre os resultados formativos da pesquisa pode-se afirmar com base nos resultados das pesquisas qualitativa e quantitativa os dez micros estudos de caso foram analisados a partir de seis categorias: participação; ponto positivo; ponto a melhorar; destaques; relação com o PPP; e recomendações. Na sequência serão enumerados aqueles que apresentaram maior incidência de participação no Programa.

De modo geral a participação foi considerada média, pois oscilou entre 30% e 70%. O ponto positivo foi a relação professor/aluno. O ponto a melhorar foi a metodologia e a avaliação da aprendizagem. Os destaques foram para: acessibilidade pedagógica; relação com o PPP – o qual revelou sintonia com as metas do ensino, da pesquisa e da extensão. Por fim, as recomendações foram a atualização do PPP objetivando parcerias externas, práticas de extensão, movimentos sociais, internacionalização da graduação e pós-graduação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na finalização das atividades da avaliação do PPP, julgou-se ser importante o compartilhamento deste experimento, porque foi evidente o quanto a metodologia da AIP viabilizou a proposta avaliativa ao desvelar a realidade do cotidiano da unidade de ensino e as necessárias mudanças.

Entende-se que a partir da testagem satisfatória desta metodologia e de suas estratégias foi possível chegar-se a um produto final, ou seja, houve um diagnóstico da realidade, o qual

foi revelado através das representações do coletivo, expressadas em determinado tempo e espaço, capaz de produzir, intencionalmente, um conhecimento sistematizado e consistente da subunidade.

Do mesmo modo, compreende-se também que, com base em tal diagnóstico, atingimos o objetivo principal da pesquisa, que apontou a necessidade de reformulação e ou atualização do projeto pedagógico. Foi durante o ciclo que, pouco a pouco, acompanhou-se o esgotamento do seu conteúdo, comprovado pelas expectativas, anseios dos atores e também pela velocidade das políticas neoliberais.

Foi importante descobrir, com base científica, que os docentes são assíduos e competentes, que os porteiros são atenciosos e prestativos, que os egressos estão a atuar e a fazer formação continuada em nível de pós-graduação stricto sensu e que causam impacto na região; que as escolas consideram muito importante a presença dos orientadores de estágios nas instituições. Logicamente, da mesma forma foi importante descobrir os pontos a melhorar, como a infraestrutura, os convênios de internacionalização, a qualidade dos serviços privados, a reformulação dos estágios, espaços de convivência e interconexão entre a avaliação e a unidade de apoio pedagógico do centro de ensino.

Conclui-se que o mais significativo do trabalho foi a possibilidade de determinar um modelo de avaliação que complementa o SINAES. Tal possibilitou, levou-nos, também, a incrementação da revisão do PPP por meio da participação voluntária de todos os segmentos consultados. Assim, os resultados da avaliação, desde a concepção participativa, constituem-se como um patrimônio que ainda resta às universidades e, se aplicada de maneira efetiva é capaz de separar o joio do trigo, firmando-se como uma ferramenta necessária de alto teor pedagógico para assegurar a qualidade das instituições públicas.

REFERÊNCIAS

ARBLASTER, A. **La democracia**. Lisboa, PT: Estampa, 1988.

ARISTÓTELES. **Tratado de Política**. Lisboa, PT: Europa-América, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 10.861 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

COUSINS, J. B.; EARL, L. The case for participatory evaluation: Theory, research, practice. *In*: COUSINS, J. B.; EARL, L (eds.). **Participatory evaluation in education**: Studies in evaluation use and organizational learning. London: Falmer, 1995.

GOYARD-FABRE, S. **Quést-ce que la démocratie?** La généalogie philosophique d'une grande aventure humaine. Paris, FR: Armand Colin, 1998.

LEITE, D. **Reformas Universitárias**. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

MAC DONALD, B. Evaluation and the control of education. *In*: SAFARI PROJECT (Publ.). **Innovation, evaluation, research and the problem of control**. Norwick, UK: University of East Anglia: Safari Project, 1997.

OLIVEIRA, V. F. de; SILVA, M.; FELIX, G. T. Avaliação da educação superior no Brasil: entre sistemas, instituições e exercícios de gestão democrática. *In*: RIVERA MORALES, A. (org.). **Miradas a la evaluación en la diversidad cultural**: Brasil, Espana, EU, Venezuela e México. Cidade do México, MX: Castellanos Editores, 2017.

UFSM. **Projeto Político-Pedagógico**. Centro de Educação. Santa Maria, RS, 2012.

UFSM. **Relatório Final do programa de Avaliação do PPP do CE da UFSM**. Centro de Educação. Comissão de avaliação Institucional (CAICE). Santa Maria, RS, 2018.

YIN, R. **Case study Research – Design and methods**. London, UK: Sage, 1994.

EVALUACIÓN EDUCACIONAL CENTRADA EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE: MARCO DE ACTUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Gilma Camargo Romero¹

Freddy Marín González²

Marcial Conde Hernández³

1 INTRODUCCIÓN

En atención a las tendencias internacionales y en articulación a lo establecido por el Consejo Nacional del Educación Superior (CESU) en el Acuerdo 2 del 1 de julio de 2020, se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad en Colombia, entendida como el conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, construidos por la comunidad académica como respuesta a las demandas sociales, culturales y ambientales. Dichos atributos permiten estimar valoraciones internas y externas, con el fin de promover la transformación y el desarrollo permanente de las labores formativas en el ámbito educativo, así como también resignificar los procesos académicos, docentes, científicos, culturales y de extensión.

Es así, que los mecanismos de evaluación se conectan con los instrumentos de medición y seguimiento que permiten hacer el análisis necesario para la oportuna toma de decisiones, con el propósito de mejorar el desempeño de profesores y estudiantes a partir de los resultados de aprendizaje desarrollados para dar cuenta de los aprendizajes que establece el programa.

Son estos resultados de Aprendizaje, los que posicionan al estudiante como sujeto clave de los procesos educativos y referente para sustentar la calidad de los programas académicos. De igual forma, las dinámicas y tendencias globales de la educación superior evidencian la necesidad de estructurar un Sistema de Aseguramiento de la Calidad basado en Resultados de Aprendizaje de los estudiantes, que sea incluyente y articulado, y donde se reconozca y promueva la diversidad tanto de las Instituciones como de sus programas académicos (CONSEJO NACIONAL DEL EDUCACIÓN SUPERIOR, 2021).

¹ Maestría en Psicología énfasis educativo; Profesional Licenciada en ciencias de la educación, Psicopedagogía; Especialista en Psicología Educativa; Con experiencia de más de 24 años en el campo educativo en organizaciones tanto privadas como públicas realizando procesos administrativos y formativos a nivel de decanatura, dirección, coordinación de programas y asesorías educativas; Investigador Junior por Minciencias (Colombia); Directora del Centro de Excelencia Docente, CED de la Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia; gcamargo9@cuc.edu.co

² Tiene estudios de Doctorado y Postdoctorado en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia, Venezuela, de la cual es Profesor Emérito; Profesor Titular III Tiempo Completo de la Universidad de la Costa, Colombia, adscrito al Departamento de Humanidades; Se desempeña como Editor jefe de la revista Cultura Educación y Sociedad y Líder de la Línea de Investigación Calidad Educativa. Investigador Senior por Minciencias (Colombia); fmarin1@cuc.edu.co

³ Profesional de la Educación; con Maestría en Educación; Especialización en la Enseñanza de la Ciencia; Profesor universitario, 24 años de experiencia, adscrito al departamento de humanidades de la Universidad de la Costa y con cargo en el Centro de Excelencia Docente CED a través de la Unidad de Evaluación; mconde1@cuc.edu.co

Desde esta perspectiva, en el modelo de Acreditación de Alta Calidad se definen los Resultados de Aprendizaje como "las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su Programa Académico" (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2020), al respecto esta declaración coloca en primer plano los esfuerzos de las Instituciones de educación superior, para poner en práctica el enfoque de Resultados de Aprendizaje en sus procesos de enseñanza.

En este sentido, la presente ponencia ofrece a partir de la evidencia empírica desarrollada en la Universidad la Costa ubicada en la ciudad de Barranquilla Colombia, la experiencia en el marco de la evaluación de Resultados de Aprendizaje de acuerdo con las exigencias planteadas por el Ministerio de Educación Nacional – MEN en el Decreto 1330 del 25 de julio 2019, la resolución 021795 del 19 de noviembre 2020 y los lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos de marzo 31 de 2021, expedido por CNA (Consejo Nacional de Acreditación). (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2019; 2020)

Es en atención a la normatividad vigente, y en particular en todo lo referente a los resultados de aprendizaje los cuales buscan favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en lo que el estudiante debe apropiarse a nivel de conocimientos, lo que debe llegar a demostrar, esto busca la comprensión por parte de los estudiantes, profesores y la comunidad académica en general, así como alinear estos resultados al plan general de estudios y el perfil de egreso, para definir de forma clara, concreta y verificable los dominios o tipos de aprendizaje fundamentados en la reflexión del contexto, la dinámica del conocimiento, la actividad laboral, creativa o de emprendimiento.

En esta dirección, Tamayo Valencia et al. (2017) comparten la necesidad de mantener un estado del arte visto en todas sus dimensiones, pues aporta luz sobre el campo de la evaluación y se constituye en un valioso aporte para comprender las tendencias y los enfoques desde distintos referentes. Es gracias a estos análisis documentales como se revela la importancia de la evaluación formativa, en el contexto de la evaluación del aprendizaje, sus fines, estrategias, contenidos, dimensión ética y política, crítica y transformadora, que finalmente se articula a los resultados de aprendizaje y a los procesos de enseñanza.

Para dar sentido y rigurosidad al presente estudio se propuso un diseño teórico documental (REYES-RUIZ; CARMONA ALVARADO, 2020), el cual es un proceso sistemático de búsqueda, selección, lectura, registro, organización, descripción, análisis e interpretación de datos extraídos de fuentes documentales, específicamente se trabaja con la normatividad que regula las categorías estudiadas en el ámbito colombiano. Destacan: leyes decretos, resoluciones; también se aborda literatura especializada que permite tener una visión del tema desde la perspectiva científica, y fuentes especializadas con el objeto de estudio. Desde esta perspectiva la investigación hace aportes al campo jurídico por cuanto el análisis de la norma conlleva a procesos de validación en la medida que constituye un referente para la descripción, explicación y comprensión de la realidad temática.

Se considera una investigación cualitativa en cuanto se analizan disposiciones legales y referentes científicos cuyo abordaje del método deductivo que fundamenta la sistematización procedimental para generar un cuerpo de conclusiones de naturaleza argumentativa. Desde una perspectiva descriptiva, explicativa y analítica se trabaja con el análisis de contenido como principal técnica de naturaleza documental y la matriz relacional como instrumento de investigación; la referida técnica permite develar el tratamiento que cada uno de los documentos hace de las principales categorías: resultados de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, evaluación formativa y sumativa, usos de los resultados de la evaluación y toma de decisiones.

2 DESARROLLO

A continuación, se establecen los siguientes apartados, que pretenden servir de marco de sustento a la experiencia desarrollada en la Universidad de la Costa, Atlántico, Colombia en armonía con la normatividad vigente; consecuentemente el proceso de revisión, análisis y argumentación conduce al desarrollo teórico expresado en los siguientes apartados.

2.1 POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EDUCACIONAL DEL ESTADO COLOMBIANO

Las políticas de evaluación de la educación en el estado Colombiano, se encuentran reglamentadas en lo expuesto en el decreto 1330 de 2019 que habla de la evaluación educacional, la cual debe responder de forma explícita a lo establecido en los mecanismos de evaluación, en donde se refieren a los instrumentos de medición y seguimiento que permitan hacer los análisis necesarios para la oportuna toma de decisiones, con el propósito de mejorar el desempeño de profesores y estudiantes con relación a los resultados de aprendizaje establecidos en el programa.

Desde esta perspectiva normativa la evaluación del aprendizaje en educación superior en Colombia se constituye en un desafío importante que trasciende las prácticas históricas de ver la evaluación como fin de línea; en contraste de la exigencia de hoy, la cual propone asumir la evaluación del aprendizaje y en particular sus resultados, como la oportunidad de propiciar mejoramiento continuo, no tan solo en el desempeño del estudiante, sino también en el desempeño del profesor.

Es así como, en el contexto de la educación superior en Colombia, conecta con la Evaluación del Aprendizaje, y exige espacios de reflexión que posibilitan la toma de decisiones y la reorientación del desarrollo educativo. Bordas Alsina y Cabrera Rodríguez, (2001) proponen tres aspectos al momento de abordar la evaluación de los aprendizajes: El primer aspecto, se plantea a la luz de los postulados del aprendizaje significativo que concibe

la evaluación como parte del contenido curricular de aprendizaje. El segundo aspecto, implica que el estudiante, a partir de autoevaluaciones y reflexiones pueda ser orientado en el desarrollo de sus procesos metacognitivos que al final le posibiliten el aprender a aprender. En el tercer aspecto, la evaluación del aprendizaje debe reconocer un contexto en evolución permanente. Siendo así, la Evaluación del Aprendizaje, se constituye en un desafío importante en la Educación Superior Colombiana; el dar cuenta de los resultados de aprendizaje declarados en cada programa académico y en este sentido, ha sido el compromiso en la gestión que la Universidad de la Costa, ha emprendido de forma decidida.

2.2 LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA COSTA

Desde el campo de accionar de la educación superior en Colombia y en integración con sus normativas, la Universidad de la Costa, establece desde sus políticas Institucionales declaraciones que conectan con las exigencias y nuevos rumbos que en materia de evaluación del aprendizaje se logra evidenciar en la normatividad vigente (REYES-GARCÍA et al., 2020). Es así, que la Universidad Costa, para el periodo académico 2019-2020 dinamiza, con la participación de los distintos actores, la reestructuración de los modelos que marcan el horizonte Institucional, logrando adecuaciones importantes en los modelos curriculares, de competencias y de evaluación los cuales se constituyen en declaraciones teóricas que permiten la aprensión de una realidad tan compleja como lo es los procesos de enseñanza aprendizaje.

A partir de esta mirada, se da marco a los procesos Institucionales que permiten dinamizar procesos que articulan con los desafíos establecidos en los nuevos lineamientos para la educación superior. Así desde estos referentes teóricos plasmados en los modelos anteriormente señalados y en particular desde el modelo de evaluación del aprendizaje; se hizo necesario considerar la evaluación del aprendizaje, desde sus funciones: diagnóstica, formativa y sumativa; reconociendo que cada una de estas funciones, se constituye en escenario de aprendizaje. (ROSALES, 2014)

Si bien, cada una de las funciones en torno a la evaluación del aprendizaje son importantes, la función formativa demanda un interés particular, pues para gestionarla, es necesario que se retroalimente a los estudiantes de forma continua, que posibilite que estén conscientes de su proceso y puedan identificar, en todo momento, cuestionamientos que los lleven a la reflexión permanente, a la contrastación de información, a la resignificación del conocimiento, que en últimas tributa y posibilita al desarrollo de aprendizajes contextualizados, a una formación integral.

Es así, que se considera la evaluación como un espacio formativo que contribuye a la enseñanza y el aprendizaje, tendencia cada vez más marcada en el ámbito universitario

(BUSCÀ et al., 2016). La evaluación desde esta óptica no pretende obtener simplemente una calificación final, sino posibilitar una trazabilidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes que permita al profesor realizar ajustes durante el desarrollo del Syllabus, con el fin de permitirle a los estudiantes superar sus dificultades (LÓPEZ PASTOR, 2009). Los docentes mediante la evaluación formativa recogen “los logros progresivos del aprendizaje en los estudiantes con el objeto de mejorar, corregir o reajustar el avance dentro del contexto socio cultural donde se desarrolla, ya que ésta determina la eficacia del acto didáctico en todo el proceso” (ORTEGA PAREDES, 2015, p. 9).

2.3 LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL CENTRADA EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Dos aspectos son esenciales al momento de abordar este apartado, por una parte: Resultado de aprendizaje como la declaración verificable de lo que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer o demostrar al finalizar un proceso de aprendizaje, y, por otra parte, aseguramiento del aprendizaje, que es asumido en la Universidad de la Costa, como un sistema de gestión del aprendizaje de los estudiantes que, a través de la innovación y la integración de la docencia, investigación y extensión, garantiza el cumplimiento del perfil de egreso, con el propósito de brindar a la sociedad ciudadanos capaces de constituirse en agentes de transformación social (UNIVERSIDAD DE LA COSTA, 2020a).

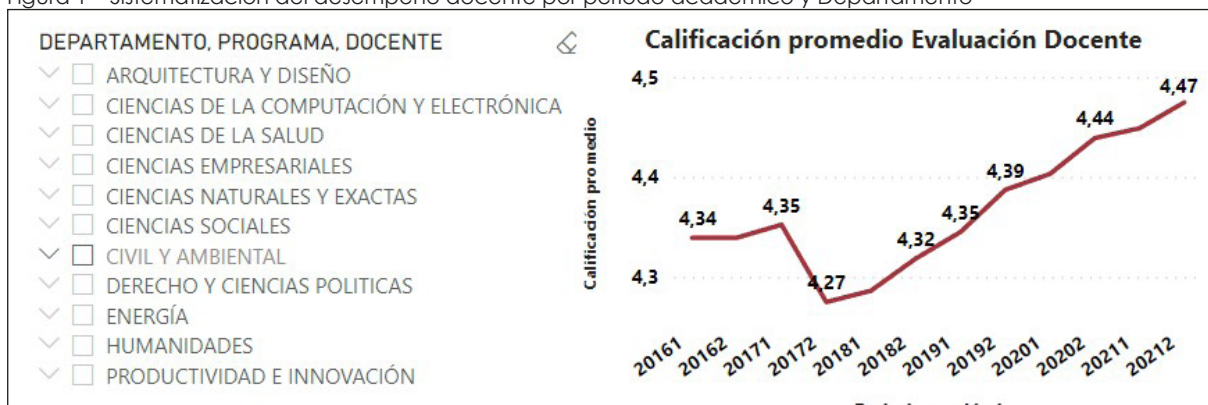
Sin duda, estas dos declaraciones, la primera de origen normativo y la segunda de concepción Institucional convocan la reflexión de cara a los procesos de evaluación del aprendizaje, siendo este escenario la oportunidad para articular por una parte los resultados de aprendizaje y por otra, dar cuenta del área estratégica de aseguramiento del aprendizaje. Otro aspecto, para considerar es los referentes a la planeación del proceso de evaluación del aprendizaje el cual debe conectar con el resultado de aprendizaje y las estrategias de enseñanza implementadas; procesos que exige acompañamiento al profesor y que, para el caso de la Universidad de la Costa, lo brinda el Centro de Excelencia Docente, un espacio institucional creado para el acompañamiento y fortalecimiento de la función sustantiva de la Docencia.

2.4 INDICADORES DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL CENTRADA EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD DE LA COSTA

El trabajo Institucional en este campo y derivado de la evidencia teórica y empírica la evaluación educacional centrada en resultados de aprendizaje ha permitido establecer indicadores relacionados con el desempeño docente y el desempeño de estudiantes,

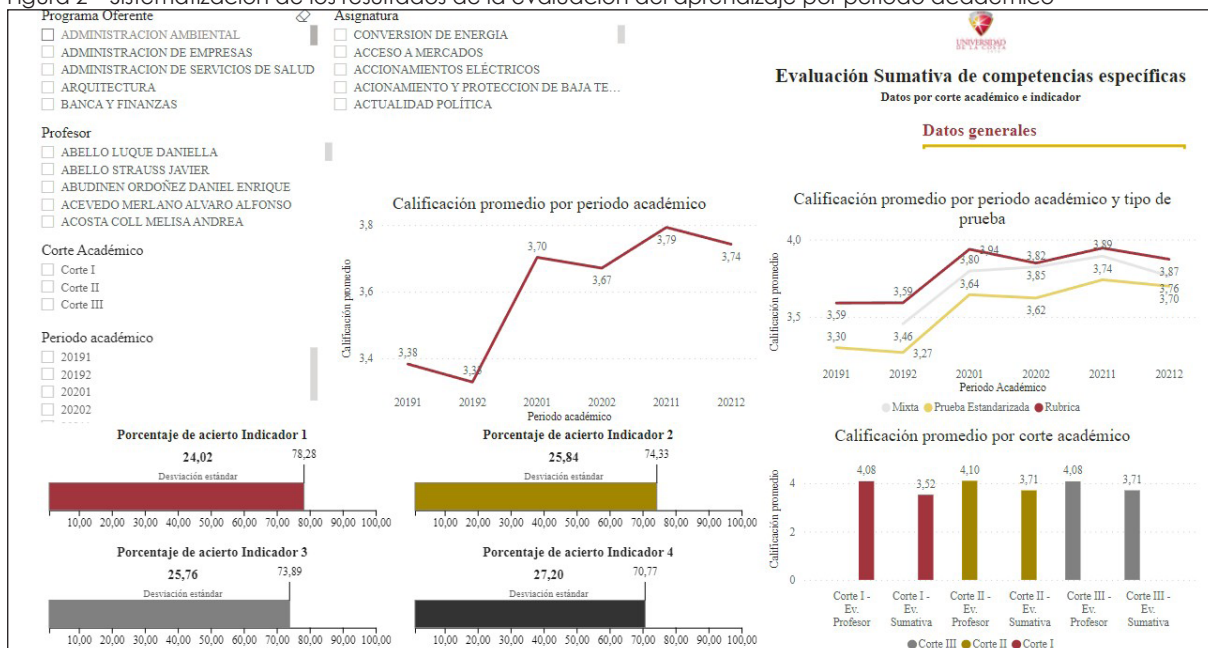
indicadores que son evidenciables a través de un sistema integrado de información que sistematiza los procesos de la evaluación del aprendizaje en tablero de mando estructurado a en la herramienta Power BI, la cual es compartida con los programas académicos de la Universidad para hacer el análisis y tomar decisiones orientadas al mejoramiento continuo. A continuación, se muestran en las figuras 1 y 2, los resultados del desempeño docente y el desempeño de los estudiantes respectivamente.

Figura 1 – Sistematización del desempeño docente por periodo académico y Departamento



Fuente: Universidad de la Costa (2020a).

Figura 2 – Sistematización de los resultados de la evaluación del aprendizaje por periodo académico



Fuente: Universidad de la Costa (2020a).

De igual forma, a través de la interfaz gráfica se puede visualizar el reconocimiento del nivel de desempeño que observan los estudiantes por cada uno de los cortes académicos, en coherencia con los indicadores de desempeño propuestos, insumo esencial para hacer practico el uso de los resultados de la evaluación del aprendizaje, conectando los procesos de gestión de aula que se desarrollan en el marco de la evaluación formativa.

Boud y Soler (2016) expresan que la noción de evaluación sostenible está construida sobre una base sólida de evaluación formativa que incluía la importancia de pasar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje. Por su parte, Moreno (2016) considera que las funciones de la evaluación son de vital importancia y lo expresa literalmente cuando afirma:

Otra cuestión importante, al momento de estructurar un Modelo de Evaluación, es preguntarse por las funciones de la evaluación. Hay finalidades pedagógicamente ricas (comprender, mejorar, aprender, motivar, diagnosticar...), pedagógicamente pobres (medir, comparar, clasificar, seleccionar...) y finalidades espurias (jerarquizar, controlar, imponer, castigar...). En atención a lo anterior, habría que potenciar las funciones pedagógicamente ricas frente a las pobres, y habría que erradicar las funciones espurias (MORENO, 2016, p. 10).

En atención a las referentes teóricos señalados, las universidades colombianas, en particular la Universidad de la Costa, han formulado los Resultados de Aprendizaje de sus programas académicos de acuerdo con las indicaciones del Decreto 1330 y del Acuerdo 2, proceso que conecta con desafíos que se plantean a través de los siguientes interrogantes: ¿Cómo evaluar Resultados de Aprendizaje desde los distintos procesos académicos? ¿Qué consideraciones son importantes tener en cuenta para evaluar los Resultados de Aprendizaje? ¿Cómo sabemos a partir de la evaluación aprendizaje y de cara a los resultados que avanza el estudiante?

Frente a los interrogantes planteados se hace necesario proponer rutas de abordaje que consideran en su desarrollo la relación entre el alineamiento constructivo, los Resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y la evaluación una desde una perspectiva que permite generar la oportunidad de dar respuestas teóricas y prácticas al desafío planteado, educar con calidad, asegurando los aprendizajes contextualizados y donde se conduzca a la formación integral del sujeto. Es así, como la Universidad de la Costa, diseña y gestiona la ruta de trabajo que busca el aseguramiento del aprendizaje, a partir de en su dinamización ir identificando y estableciendo las adecuaciones exigidas en el marco de la implementación de los resultados de aprendizaje (Figura 3). (UNIVERSIDAD DE LA COSTA, 2020b)

Figura 3 – Modelo de Evaluación del Aprendizaje Universidad de la Costa



Fuente: Universidad de la Costa (2020b).

En esa misma dirección y desde la necesidad de operacionalizar la Ruta metodológica identificada, a continuación, se desglosan los procesos más destacados referidos a las interacciones en entre actores, sus acciones en relación con el alineamiento declarado a nivel institucional.

Caracterización de estudiante e identificación de resultados de aprendizaje: exige el establecimiento de los resultados de aprendizaje del programa en coherencia con la promesa de valor dada los estudiantes, demanda de una perspectiva global que permita el establecimiento de resultados de aprendizaje que se coloquen en la frontera del desarrollo teórico del programa.

Alineación de los syllabus/asignatura con los resultados de aprendizaje: este momento permite alinear los resultados de aprendizaje de la asignatura contemplados en los syllabus con los del programa, identificando la contribución de estos.

Es en el proceso de planeación de la evaluación del aprendizaje, donde el profesor debe poner en práctica la integración de acciones que contribuyan a visibilizar la ejecución del alineamiento constructivo; entendido como la articulación de resultados de aprendizaje,

enseñanza y evaluación; el desconocer esta necesaria articulación imposibilita el uso de los resultados de la evaluación e impide dar cuenta del aseguramiento del aprendizaje.

Identificación de medios, técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje: implica reflexión y toma de decisión, de cara a la naturaleza de la asignatura, pues a partir de los medios, técnicas e instrumentos se procederá a recabar la información. Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015), diferencian entre medios para evaluar, técnicas de evaluación e instrumentos de evaluación, proporcionando elementos conceptuales que permiten establecer contraste entre ellos mismos. Asimismo, Broadbent, Panadero y Boud (2018), puntualizan que la retroalimentación de alta calidad requiere de un esfuerzo consciente por parte del profesor y el estudiante para producir los efectos deseados.

Recolectar analizar y divulgar la información: acción posterior al proceso de enseñanza a aprendizaje, donde la función diagnóstica y formativa de la evaluación ha generado las retroalimentaciones necesarias que aseguren el aprendizaje. Este momento, exige del control de variables necesario que asegure que la información obtenida es válida y confidencial; a partir de esta información se tomaran decisiones importantes.

Usar la información para la toma de decisiones y mejora continua: dinámica orientada a la mejora continua, brinda información a los programas académicos y orienta el nivel de desempeño alcanzado frente a los resultados de aprendizaje previstos en los syllabus; demanda de un sistema de información que permita el acceso múltiple a los actores quienes a partir del análisis tomaran decisiones para la mejora continua.

3 CONCLUSIONES

Dinamizar el currículo centrado en resultados de aprendizaje exige un esfuerzo sostenido que conecta a directivos, profesores y estudiantes, por ello se requiere:

Articular resultados de aprendizaje, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje con procesos de gestión Institucional donde converjan desde una perspectiva integradora directivos, profesores y estudiantes con un mismo propósito: asegurar el aprendizaje.

Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación fundamentados en procesos validez y confiabilidad que surta sus efectos en aseguramiento del aprendizaje y permita a partir de la información recabada tomar decisiones.

La gestión de aula propone al profesor una correspondencia deliberada y consciente entre los resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y la evaluación del aprendizaje, aspectos que deben evidenciarse en la planeación de la clase.

REFERENCIAS

- BORDAS ALSINA, M. I.; CABRERA RODRÍGUEZ, F. Á. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. **Revista Española de Pedagogía**, [s. l.], v. 59, n. 218, p. 25-48, 2001. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/218-02.pdf>. Acceso en: 10 set. 2022.
- BOUD, D.; SOLER, R. Sustainable assessment revisited. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [s. l.], v. 41, n. 3, p. 400-413, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>. Acceso en: 5 nov. 2022.
- BROADBENT, J.; PANADERO, E., BOUD, D. Implementing summative assessment with a formative flavour: a case study in a large class. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 307-322, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1343455>. Acceso: 15 ago. 2022.
- BUSCÀ, F. *et al.* Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. **Estudios Sobre Educación**, [s. l.], v. 18, p. 255-276, 2016.
- CONSEJO NACIONAL DEL EDUCACIÓN SUPERIOR. **Acuerdo 02 de 2020 Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad**. CESU, 1 jul. 2020. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-399567.html?_noredirect%3D1. Acceso en: 15 jul. 2022.
- CONSEJO NACIONAL DEL EDUCACIÓN SUPERIOR. **Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos**. CESU, 31 mar. 2021. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1779/w3-article-404750.html?_noredirect=1. Acceso: 28 ago. 2022.
- HAMODI, C.; LÓPEZ PASTOR, V. M.; LÓPEZ PASTOR, A. T. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartidos del aprendizaje en educación superior. **Perfiles Educativos**, [s. l.], v. 147, p. 146-161, 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009>. Acceso en: 5 nov. 2022.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias, Madrid, Narcea, 270 páginas. Bordón. **Revista De Pedagogía**, [s. l.], v. 62, n. 1, p. 169-170, 2009. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29114>. Acceso en: 13 jun. 2022.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1330. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - único reglamentario del sector educación. **Ministerio de Educación Nacional**, 25 jul. 2009. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf. Acceso en: 11 sep. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 021795. Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto número 1075 de 2015, modificado por el Decreto número 1330 de 2019. **Ministerio de Educación Nacional**, 19 nov. 2020. Acceso en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-402045_pdf.pdf. Acceso en: 11 sep. 2022.

MORENO, T. **Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje**. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana, 2016. Acceso en: <https://books.google.com.co/books?id=aYX4xAEACAAJ&hl=es>. Acceso en: 22 jun. 2022.

ORTEGA PAREDES, M. A. **Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter**. Arequipa, 2015. Disponible en: <https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/118/Evaluaci%C3%B3n.formativa.aplicada.por.los.docentes.del.%C3%A1rea.de.Ciencia.Tecnolog%C3%ADa.y.Ambiente.en.el.districto.de.Hunter.Arequipa.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acceso en: 6 ago. 2022.

REYES-RUIZ, L.; CARMONA ALVARADO, F. A. **La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio**. 2020. Disponible en: <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/6630/La%20investigaci%C3%B3n%20documental%20para%20la%20comprens%C3%B3n%20ontol%C3%B3gica%20del%20objeto%20de%20estudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 7 oct. 2022.

REYES GARCÍA, C. I. *et al.* La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. Profesorado, **Revista De Currículum y Formación Del Profesorado**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 136-162, 2020. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>. Acceso en: 8 jun. 2022.

ROSALES, M. **Proceso evaluativo**: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación. Buenos Aires, 2014. Disponible en: https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/616134/mod_resource/content/2/OEI%20TIPOS%20DE%20EVALUACION.pdf. Acceso en: 14 nov. 2022.

TAMAYO VALENCIA, L. A. *et al.* ¿Hacia dónde va la evaluación?: Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación. Bogotá (Colombia): Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, 2017. Disponible en: <https://descubridor.idep.edu.co/Record/5710>. Acceso en: 15 nov. 2022.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA. **Acuerdo n. 1620**. Por medio del cual se aprueba la modificación al acuerdo 727 de 2015 Proyecto Educativo Institucional de la Corporación Universidad de la Costa, CUC. 2020a. Acceso en: <https://www.cuc.edu.co/wp-content/uploads/2022/11/ACUERDO-CD-1620-MODIFICACION-ACUERDO-727-DE-2015-PROYECTO-EDUCATIVO-INSTITUCIONAL-DE-LA-CUC-PEI.pdf>. Acceso: 5 jun. 2022.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA. **Acuerdo n. 1626**. Por medio del cual se aprueba el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de la Corporación Universidad de la Costa, CUC, 2020b. Disponible en: <https://www.cuc.edu.co/wp-content/uploads/normatividad/modelos/5.%20MODELO%20DE%20EVALUACION%20DEL%20APRENDIZAJE.pdf>. Acceso en: 5 jun. 2022.

EIXO 6

EVALUACIÓN,
ACCOUNTABILITY Y
REGULACIÓN DE LA
EDUCACIÓN



FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CEARÁ: O ICMS NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE

Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira¹

Eloisa Maia Vidal²

Eliana Nunes Estrela³

1 INTRODUÇÃO

Muitas políticas públicas educacionais surgem com o objetivo de assegurar a inclusão social de crianças e jovens pobres ao sistema educacional e prover suas oportunidades. Inclusão social é o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social ou preconceitos raciais. Para Dubet (2009), a adoção da igualdade como critério de justiça da educação básica é possível por meio da política. Entretanto, é necessária uma cobrança maior do cumprimento dos conceitos de equidade e justiça escolar a cada modelo de política educacional implementada.

Entende-se por equidade uma maneira de garantir justiça natural, com disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um. Significa reconhecer que todos precisam de atenção, mas não necessariamente dos mesmos atendimentos. O princípio da equidade norteia as políticas públicas brasileiras, reconhecendo necessidades de grupos específicos e atuando para reduzir o impacto das diferenças. Quando a equidade é aplicada em políticas educacionais, consegue-se observar a concretização do conceito de justiça escolar de Dubet.

Os conceitos de justiça escolar e equidade se fazem necessários nos debates diários dos gestores das políticas públicas educacionais devido à necessidade de fundamentar políticas que não sejam apenas compensatórias e paliativas às classes sociais mais pobres. A equidade é essencial na gestão de políticas educacionais por tentar eliminar a ausência de diferenças evitáveis ou irremediáveis entre grupos de pessoas, definidos por quaisquer

¹ Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas e Doutoranda em Políticas Educacionais pela Universidade Estadual do Ceará; Professora titular de Física da Secretaria da Educação do Ceará; Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação e Associação Nacional de Política e Administração da Educação e integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil na Plataforma Lattes (CNPq); ana.gardennya@gmail.com

² Doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará; Vice-líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Política Educacional, Gestão e Aprendizagem, pesquisadora nas áreas de política educacional, gestão educacional e escolar e avaliações em larga escala; eloisamvidal@yahoo.com.br

³ Pedagoga pela Universidade Regional do Cariri (Urca); Especialista em Educação pela Universidade Regional do Cariri (Urca) e em Gestão Pública pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd); vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), atualmente é Doutoranda em Políticas Educacionais pela Universidade Estadual do Ceará; Tem experiência em ensino, gestão escolar, regional e de políticas educacionais, regime de colaboração, primeira infância e alfabetização, currículo, formação continuada de professores, educação integral e protagonismo estudantil; elianacrato@gmail.com

critérios sociais, econômicos, demográficos ou geográficos. Promover a equidade vai muito além de diminuir uma possível desigualdade. Consiste em buscar ferramentas personalizadas que identificam e tratam pontualmente aspectos das desigualdades.

No Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) introduz conceitos essenciais para a seguridade da educação como direito universal no país e que foi enfatizado na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996).

No caso do estado do Ceará, uma unidade subnacional da federação brasileira, a luta pelo direito universal ao ensino fundamental foi apoiada e fortalecida com a criação de um mecanismo de accountability atrelado à principal agenda política do governo do Estado, que é a alfabetização de crianças até o 2º ano do ensino fundamental. Essa iniciativa representou uma resposta aos sérios problemas de qualidade que o Estado vinha enfrentando desde os anos 1990, quando iniciou o processo de ampliação da oferta desta etapa da educação básica, e os indicadores de desempenho dos alunos se apresentavam muito aquém do esperado.

Esta ação consistiu na alteração das regras de distribuição da cota parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), um imposto que é de competência dos estados subnacionais e do Distrito Federal, por meio do Decreto n. 29.306/2008 (CEARÁ, 2008), de modo que sua distribuição ficou vinculada a indicadores de aprendizagem, mensurados por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), criando o Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE), que corresponde a 18% dos 25% do montante repassados aos municípios através da cota-parte.

Com os repasses da cota-parte do ICMS atrelados aos resultados da avaliação externa, os recursos passaram a ser distribuídos em função dos resultados educacionais dos municípios, o que induziu estes entes federados a se prepararem para melhorar as condições de oferta dos serviços educacionais. Fora o Ceará, somente nove dos vinte e sete estados brasileiros fazem esse tipo de vinculação de repasse de ICMS a resultados educacionais e com objetivos de melhoria de desempenho escolar.

Um estudo de doutoramento em andamento procura investigar como a avaliação externa do Ceará foi aproveitada para a criação de um sistema de accountability⁴ e como esses mecanismos financeiros foram atrelados à questão da equidade e da obtenção de justiça nos municípios com maiores matrículas, associando com indicadores socioeconômicos e medindo a vulnerabilidade e desigualdades sociais nos municípios analisados.

Para responder o objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: compreender os mecanismos que orientam o financiamento da educação básica e seus impactos; analisar a implementação da política de distribuição da cota-parte do ICMS no

⁴ O termo *accountability* é proveniente da língua inglesa e vem sendo traduzido como prestação de contas e responsabilização. Constitui a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos. (SCHNEIDER, 2012).

estado do Ceará, a partir das modificações realizadas a partir de 2007; investigar as implicações da lei do ICMS sobre 10 municípios de grande porte, nos últimos cinco anos de implementação da política e; identificar o motivo da disparidade dos repasses entre municípios de mesmo porte e entre municípios de portes diferentes, e o nível de impacto econômico e social que a redução desses repasses em municípios de maiores matrículas acarreta.

Levantamento realizado mostra que há grande disparidade nos valores rateados entre municípios considerados pequenos e grandes, sendo possível observar municípios com menos de 10 mil habitantes agraciados com um percentual do imposto muito maior do que municípios com mais de 200 mil habitantes.

A metodologia utilizada possui uma abordagem quantitativa descritiva, por manipular uma grande quantidade de dados e informações que podem ser mais bem compreendidos se organizados em gráficos, tabelas e quadros específicos.

2 DESENVOLVIMENTO

Para falar de financiamento na educação básica, é preciso compreender na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) os artigos sobre o modelo de federalismo do Brasil e sua forma de organização quanto a administração da educação envolvendo os três entes federados – União, estados e municípios.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), inúmeras mudanças foram produzidas nas políticas públicas, em especial na política educacional. A nova Constituição eleva o município à categoria de ente federado, e associado ao processo de descentralização, municipaliza as políticas sociais. Nesse contexto, a política educacional passa a ser uma ação compartilhada entre União, estados e municípios, o que dificulta a sua garantia pelos entes federados, pois remete a uma divisão de poder entre parceiros com base no reconhecimento de cada um. Isso implica na necessidade de construção de pactos interfederativos, sendo o regime de colaboração um bom exemplo.

A atuação estatal, no que concerne à educação, se baseia numa divisão de competências legislativas promovidas pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que determina no artigo 22 que “compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Ainda sobre o papel do Estado na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), são de responsabilidade da União bens intangíveis e indivisíveis como a saúde, a educação e a justiça social, pois o Estado deve vacinar, alfabetizar e fornecer justiça para toda a sociedade, caso contrário, se fossem fornecidos para apenas uma parcela da população seria uma ação discriminatória. Estes serviços básicos devem ser oferecidos pelo Estado da maneira mais abrangente possível,

cabendo à iniciativa privada ações complementares que estimulem a melhoria da oferta destes serviços ou que não colidam com o princípio da indivisibilidade.

O tema financiamento tem se apresentado como desafio recorrente no campo da educação brasileira. Os gastos com educação básica e de qualidade deveriam ser entendidos como um investimento do Estado e dos seus entes federados, afinal esse investimento cuida da melhoria dos recursos humanos da sociedade como um todo. Os recursos para a educação provêm de fontes de receitas diversas do setor público e do setor privado e no caso do setor público, deve levar em consideração a promoção da igualdade de oportunidades.

Para Dubet (2009), a adoção da igualdade como critério de justiça da educação básica é possível por meio da política. Entretanto, é preciso que exista uma cobrança maior do cumprimento dos conceitos de equidade e justiça escolar em cada modelo de política educacional implementada. Os conceitos de justiça escolar e equidade se fazem necessários nos debates diários dos gestores das políticas públicas educacionais, sob pena de serem concebidas e postas em prática políticas apenas compensatórias e paliativas. Equidade é essencial na gestão de políticas educacionais por possibilitar minimizar diferenças evitáveis ou remediáveis entre grupos de pessoas, definidos por quaisquer critérios sociais, econômicos, demográficos ou geográficos.

Crahay (2000) defende, em acordo com Dubet (2009), que a realização da equidade na educação básica está situada no centro dos conflitos de interesses, das diferenças de distribuição de bens e direitos sociais, da maneira de fazer a gestão dessa distribuição e sobre os quais agem também os interesses dos diversos grupos. Igualdade e equidade são conceitos diferentes. Os princípios de justiça perpassam o escopo das políticas educacionais como forma de subsidiar projetos mais focados na superação das desigualdades intra e extraescolares. É extremamente importante o conhecimento dos conceitos de justiça, equidade e igualdade quando se trabalha com um direito constitucional, como é o caso da educação.

Para Rawls (2003) a equidade de um sistema educativo não deve ser avaliada somente pelos critérios internos, mas deve levar em consideração os efeitos sociais que elas atingem. Com a defesa pela justiça com equidade, Rawls entende que as políticas devem repassar benefícios aos membros menos privilegiados.

O ICMS é um imposto do tipo Valor Adicionado, cobrado parcialmente na origem (local onde o bem ou serviço foi produzido) e parcialmente no destino (onde o bem ou serviço foi consumido), e de competência estadual (MENDES; MIRANDA; COSIO, 2008). A partir de 2007, o Ceará inicia um novo modelo de alocação desses recursos públicos, com a aprovação da lei de distribuição da cota-parte do ICMS.

Observados os conceitos e perspectivas dos autores citados, a aplicabilidade de uma política de accountability como é o caso do repasse do ICMS educacional no Ceará, gera uma expectativa para que se ofereça uma promoção mínima de equidade, principalmente

aos municípios mais pobres. O repasse da cota parte do ICMS no Ceará, por meio do Índice de Qualidade da Educação (IQE), é um dos mecanismos de accountability educacional viabilizado pelo regime de colaboração estado-municípios, e amplia o uso dos resultados da avaliação estadual. Accountability é um conceito que provém da Ciência Política, que trata da vigilância interna e externa do governo ou de um mandato, para garantir a transparência acerca de um determinado assunto.

A avaliação é uma das ferramentas utilizadas, juntamente com a bonificação de professores, gestão por resultados, divulgação de rankings entre escolas e municípios, contratualização de metas, dataficação e padronização curricular para os alunos de uma etapa da educação básica. No Brasil, os resultados das avaliações passaram a ser divulgados para o país, unidade da federação, redes de ensino e escolas desde 2005. Esse movimento nas avaliações não ficou restrito ao governo federal, e hoje diversos estados possuem sistemas próprios de avaliação e programas de accountability, incluindo bônus para escolas e professores com base no desempenho educacional dos alunos dos exames.

3 CONCLUSÕES

O novo modelo de distribuição da cota-parte de 25% do ICMS passou a ser calculada em função de três índices, o Índice de Qualidade da Educação (IQE), que responde por 18% da composição do repasse; o Índice de Qualidade da Saúde (IQS), que responde por 5%; e o Índice de Qualidade do Meio Ambiente (IQM), com 2%. O IQE é formado pelos seguintes indicadores: taxa de aprovação nas cinco primeiras séries do ensino fundamental; nota da avaliação da alfabetização; evolução da nota da alfabetização; nota da avaliação do ensino fundamental; evolução da nota do ensino fundamental. O IQE foi arquitetado de forma a mitigar algumas práticas consideradas indesejáveis, pois o índice de cada município é ajustado e ponderado de forma que os municípios, para terem êxito, tem como necessidade o aprimoramento contínuo.

Uma análise dos dados de desempenho do SPAECE mostra que os municípios com maiores quantidades de matrículas enfrentam dificuldades na melhoria nos resultados de aprendizagem dos alunos, o que tem implicado na redução de transferências de recursos calculados pelo IQE. Embora esses municípios possuam grupos populacionais em situação de vulnerabilidades sociais e econômicas diversas, quando submetidos às regras que orientam o repasse da cota-parte, sofrem redução de recursos, às vezes maiores do que outros municípios que encontram-se na mesma situação. Dessa forma torna-se necessária um maior aprofundamento de análise de modo a responder às seguintes indagações: Quais municípios ganham e perdem na forma como a distribuição está sendo feita hoje? A equidade está sendo promovida, olhando para quem mais precisa? Os municípios mais pobres estão sendo prejudicados? Os municípios de maior PIB mas com matrículas mais altas se beneficiam

com o recebimento do IQE?; A média de IQE por município está balanceada?; O estado deveria acrescentar outras variáveis que tornem a fórmula de repasse mais justa? O critério educacional exclusivo explica o ganho ou perda do ICMS dos municípios?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 OUT. 1988.

CEARÁ. Decreto n. 29.306, de 05 de junho de 2008. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo Estadual, Ceará, 6 jun. 2008.

CRAHAY, S. L. **Pode ser justo e eficaz?** Da igualdade de oportunidades à igualdade de aprendizado. Bélgica: De Boeck, 2000.

DUBET, F. Os dilemas da justiça. In: DEROUET, J. C.; DEDOUET-BESSON, M. C. **Repensar a justiça no campo da educação e da formação**. Peter Lang, 2009.

MENDES, M.; MIRANDA, R. B.; CÓSIO, F. B. **Transferências intergovernamentais no Brasil: diagnóstico e proposta de reforma**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

RAWLS, J. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

SCHNEIDER, M. P. **Políticas de Accountability na Educação Básica: Repercussões em Municípios Catarinenses**. CNPQ, 2012.

CENÁRIOS DA ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO BRASIL: UMA LEITURA SOB A ÓTICA DA REGULAÇÃO

Silmara Terezinha Freitas¹

Marlon Sandro Lesniewski²

Financiamento: Uniedu e Prosuc/Capes

1 INTRODUÇÃO

Por se tratar de um termo complexo e que engendra vários significados e interpretações, relacionadas a diferentes contextos e posicionamentos políticos e ideológicos, não existe uma unanimidade com relação ao conceito de accountability. Nesse estudo, adotamos a perspectiva de Afonso (2019, p. 7) que a define “[...] como a resultante da interação de três dimensões essenciais: avaliação, prestação de contas e responsabilização.”

Inicialmente utilizada como um mecanismo para exigir prestação de contas sobre as ações adotadas pelos governos, bem como comprometê-los pelos resultados obtidos (AFONSO, 2019), a accountability é introduzida no contexto da reforma do aparato estatal e, em sua esteira, da contra-reforma educacional, movimentos esses alinhados com uma perspectiva neoliberal de Estado. Nesse contexto, a forma predominante de utilização dos mecanismos que compõem um sistema de accountability associa-se à promessa de flexibilização da administração pública acaba por descaracterizar a accountability enquanto um instrumento para melhorar a transparência, exigir-se o cumprimento das obrigações na realização dos serviços públicos e aumentar a participação da sociedade na formulação e avaliação das organizações sociais.

Na esfera educacional, vem ganhando proeminência a dimensão do controle social, que transmite a mensagem sobre a necessidade de a comunidade escolar controlar os resultados dos serviços educacionais para que se atinja a qualidade educacional. Nesse cenário, a ideia de controle social se articula com a accountability em duas vias: a primeira, do Estado para a comunidade escolar e; a segunda, das políticas de accountability como ferramenta de controle da sociedade pelo compromisso público de uma educação de

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Mestre em Educação; Especialista em Física e Matemática; Especialista em Coordenação Pedagógica; Graduada em Física; Graduada em Matemática; Professora de Física e Matemática na rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina, desde o ano de 2004; Atuou na rede municipal de ensino como gestora escolar (2013-2016); Docente na educação superior nas Faculdades Senac Chapecó, SC; Horus, Pinhalzinho, SC e Unoesc, com experiência nas áreas de Matemática, Física e na Formação de Professores; Consultora educacional; Pesquisadora de Políticas Públicas de Avaliação Educacional e Accountability no Grupo de Pesquisas GEPAY; silmara.fisica@gmail.com

² Professor dos cursos da área de Gestão e Negócios do Senac, SC; Editor de Marketing e Comunicação Digital da Revista Internacional de Educação Superior - RIESup- Unicamp; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos e Políticas Educacionais - GEPP&PE; Pesquisador da Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior RIEPPES Unoesc-UNICAM; Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Superior da Região Sul, GEPES Sul Unoesc-Unicamp. Pesquisador do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior GIEPES, Unoesc-Unicamp. Pesquisador do Grupo de pesquisa “Comunicação, Mídia e Sociedade”; marlon.lesniewski@unoesc.edu.br

qualidade, exigindo prestação de contas e responsabilização pelo empreendimento educacional.

Nesta seara de discussões e tentativas de compreensão da amplitude conceitual que a temática abarca no campo da educação, esta ponencia faz parte de um estudo de pesquisa mais amplo, que explorou tem as matrizes conceituais sobre o tema, propensões teóricas e metodológicas na literatura que versa sobre a combinação entre avaliação e accountability na educação básica brasileira, de 22 artigos científicos, publicados em periódicos da área da educação, na plataforma da Scientific Electronic Library Online (SciELO), e 13 trabalhos acadêmicos, recolhidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como recorte temporal a periodicidade de 1990 até 2021.

Neste mapeamento sobre a produção de conhecimento da área, serão apresentadas as análises de um recorte da pesquisa, considerando o eixo da regulação da educação, em que objetivou-se além de compreender a configuração e os movimentos dos estudos, as propensões teóricas e metodológicas, buscou-se a identificação dos elementos que caracterizam as produções acadêmicas selecionadas, os caminhos adotados pelos pesquisadores durante as investigações e as principais conclusões sobre os usos empíricos da avaliação educacional em associação com os mecanismos de accountability na educação básica.

2 DESENVOLVIMENTO

A realização da pesquisa foi guiada por uma abordagem qualitativa, valendo-se da revisão bibliográfica e de pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para os achados da pesquisa, em cada busca foi selecionada Educação como área do conhecimento. O refinamento e seleção, demandou a aplicação de filtros como o idioma (português), a nacionalidade das produções (Brasil) e avaliadas por pares (para os artigos). Com o inventário dos trabalhos, foram estabelecidos três descritores analíticos, julgados relevantes em face da abrangência do tema, e coerentes com o material coligido. Tratam-se dos recortes “Regulação”; “Responsabilização” e; “Prestação de contas”.

Desse modo, foram selecionadas 35 produções, que foram submetidas a uma primeira análise relativamente aos títulos e as palavras-chave, com o objetivo de perceber alguma relação com a temática avaliação educacional. Em seguida, com o exame dos resumos, foi possível selecionar artigos/trabalhos (BDTD e SciELO), identificados nos três descritores analíticos já informados. A partir da análise da amostra, conseguimos perceber alguns movimentos interessantes nas pesquisas sobre políticas de avaliação e accountability no Brasil. O primeiro, trata da regulação da educação, o qual faremos a exposição na sequência.

A tese de Assunção (2013), intitulada "O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica" tece considerações sobre o modelo de avaliação adotado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no município de Belém, nas turmas que se submetem à Prova Brasil. A partir da aplicação de entrevistas com os professores, a autora categoriza seu estudo em três frentes de análise, a saber: avaliações externas, regulação educacional e trabalho docente, sendo pautada a discussão sob o aspecto regulador do Estado ao implementar políticas de avaliação estandardizadas.

Abordando a complexidade da avaliação enquanto uma dimensão institucional da aprendizagem e do currículo, Assunção (2013, p. 80), destaca que "[...] no contexto do Estado os testes estandardizados, revelam então uma política avaliativa caracterizada pela lógica de um mercado regulador, sempre amparado no discurso de qualidade". Neste sentido, denota-se a intrínseca relação à lógica da accountability associada aos seus pilares de responsabilização e prestação de contas, que em tese seriam progressistas e democráticos, contudo, a prática confere ao sistema educacional vigente, um caráter instrumental e punitivo.

Seguindo a guisa da regulação, Schneider e Nardi (2014) analisam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os tensionamentos entre as variáveis que compõem esse sistema abrangente e complexo, que foi criado em 2007 para aferir a qualidade educacional.

Schneider e Nardi (2014, p. 21), destacam que a implantação do IDEB, o qual em sua composição associa aos dados da avaliação externa os de rendimento, por um lado "[...] poderia significar algum avanço em relação a modelos mais conservadores de accountability educacional". Contudo, existem ressalvas, porque para além da dificuldade em lograr o êxito nos exames, as escolas e redes de ensino articulam seus currículos para adaptação às avaliações e buscam a redução de suas taxas de reprovação, mas sem o efetivo asseguramento da melhoria significativa na habilidade dos estudantes, nas áreas do conhecimento que são alvo de aferição das provas.

Já na tese "Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o Programme For International Student Assessment (PISA) no período 1997-2012" de Libanori, publicada em 2015, a discussão se dá em torno da análise da justificativa de criação do programa, seus objetivos e concepções, os quais embasam os documentos oficiais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD). Em particular, são analisadas as concepções de qualidade (quality), equidade (equity) e responsabilidade (accountability) nos documentos oficiais sobre o Pisa e como se articulam com os objetivos de desenvolvimento econômico desse organismo multilateral.

Libanori (2015, p. 86), enfatiza que o conceito de accountability vem sendo utilizado no Brasil de maneira equivocada, interpretado apenas como transparência ou prestação

de contas, sob um discurso de “[...] remédio para a corrupção e responsabilidade fiscal nos Estados democráticos”. E o mais agravante, a gestão educacional assumindo-a como sinônimo de garantia da qualidade em educação.

Nas considerações finais, o autor revela que idealizadores do PISA fazem uso deste conceito deturpado de accountability em seus discursos e, juntamente com organismos multilaterais, pela via de ações políticas, interferem no andamento da educação brasileira e mundial.

Também atentos ao contexto das avaliações em larga escala no âmbito da regulação da educação, Lacerda, Ferri e Duarte (2016) e Paula (2019), investigam os mecanismos de accountability adotados no Brasil, tendo como foco o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir de um estudo bibliográfico e documental. Igualmente, os artigos apresentam os marcos regulatórios que condicionam o *modus operandi* das instituições de ensino superior brasileiras, baseado em um modelo de accountability via exame de desempenho.

A guisa de conclusão, os autores supracitados, apontam que a sobreposição generalizável do exame sobre os demais processos acadêmicos, representa claramente um sistema de regulação, que desconsidera a diversidade cultural e a autonomia universitária.

Nascimento (2015), aborda as políticas que tomam como referência aspectos da meritocracia via estratégias de bonificação por desempenho educacional, no estado de Pernambuco. Objetivando analisar a concepção de docentes sobre essa política de bônus por resultados, a autora, fazendo uso do método qualitativo de pesquisa, realizou entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os dados da pesquisa, segundo a autora, evidenciaram que o pagamento do bônus de desempenho educacional impactou o trabalho docente, com implicações tanto na questão da responsabilização e regulação do trabalho, quanto implicando na competitividade entre escolas, além da pressão e da cobrança da política regulatória, que “[...] tomando por base o recebimento do bônus, podem trazer aos professores consequências danosas como o descontentamento do trabalho baseado em metas”. (NASCIMENTO, 2015, p. 64).

Também no plano da regulação e gestão de resultados, a dissertação de Garcia (2015), analisa a apropriação e uso dos dados produzidos pelo Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional (Sadeam), no estado do Amazonas. Com a utilização de análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas, a pesquisa enfatizou o conhecimento teórico e prático dos gestores e responsáveis pelo sistema. Ainda, buscando conhecer sobre a história das avaliações externas e as políticas implementadas para possíveis correções e distorções no processo educacional, o autor revela a existência de uma compreensão superficial, sobre o significado pedagógico dos números produzidos pelo Sadeam. Outra constatação a destacar, diz respeito à tomada de decisão com base nos resultados do Sadeam, que na

prática não se concretizam em ações de cunho pedagógico, pois, tanto a parte gestora quanto os professores e demais profissionais envolvidos no processo avaliativo.

A dissertação de Silva (2016), classificada como um estudo de caso, também discute o Sadeam. Os objetivos que fundamentaram a pesquisa foram analisar as estratégias de divulgação dos resultados já existentes e propor seu aprimoramento, mediante uma investigação do processo e das ações utilizadas.

Com um posicionamento favorável às avaliações externas, Silva (2016, p. 56) aponta para a complementaridade da utilização dos dados, não somente na prática pedagógica, como também, no cotidiano da gestão. Neste sentido, compreender os elementos envolvidos no ensino aprendizagem, a realidade cultural /social e o próprio currículo, estão para além do que somente as notas obtidas em testes padronizados revelam em si (métrica classificatória), mas sim, todo o processo pedagógico existente na escola.

É tema constante nos artigos/trabalhos do descritor analítico 'regulação' a vinculação das políticas de avaliação educacional com as mudanças curriculares e a operacionalização de reformas educativas. O estudo de Giroto (2019), por exemplo, argumenta como a BNCC, aprovada em 2017, promoveu alterações no currículo e não desenvolveu estratégias efetivas de enfrentamento e minimização das disparidades educacionais brasileiras.

Na mesma linha discursiva, em estudo sobre metodologias avaliativas e políticas educacionais, realizado no estado do Ceará, Mota (2019) denuncia como os agentes implementadores dessas políticas fazem adaptações curriculares e na prática pedagógica dos professores, em busca de obtenção de premiações e resultados satisfatórios.

Já a tese de Lindoso (2017), apresenta uma discussão sobre os efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente, tendo como elementos centrais a regulação e a responsabilização. Contudo, a centralidade do debate emerge para a perspectiva de Estado avaliador, abrangido como principal regulador das políticas públicas de educação, por meio das avaliações e controle dos resultados. Caracterizada como um estudo de caso, com o método da dialética materialista, a pesquisa teve o campo empírico representado pelas Escolas Referências em Ensino Médio (EREM).

Para a autora, a utilização da teoria da regulação, serve de aporte para a análise de políticas públicas, bem como, da compreensão dos processos que garantem e controlam a intervenção pública. Ainda, ancorando-se na obra de Marx, discorre sobre a origem e efeitos da regulação no trabalho docente. E após apresentar os relatos dos professores entrevistados sobre como lidam com os mecanismos de controle impostos pelo governo de Pernambuco, por exemplo, a aplicação de testes e a política de bonificação/sanção pelos resultados alcançados, conclui sua tese, denunciando a existência da “[...] contradição entre a ideia da educação como produto e não como processo” (LINDOSO, 2017, p. 187), explicitada em

forma de bônus aos educadores, o que por sua vez, revela uma ótica equivalente com a mercadorização da educação.

O artigo de Afonso (2019), intitulado "Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais", representa o contexto candente das discussões envolvendo a temática avaliação educacional. O autor apresenta a distinção entre regulação, Estado-regulador e Estado-avaliador articulando o debate da desregulação das desigualdades sociais e educacionais. Trata-se de um estudo de base sociológica, marcado pela reflexão sobre a governança regulatória, os mecanismos efetivos e eficazes de regulação (nacionais e internacionais) em torno das mudanças contemporâneas no campo das políticas educacionais.

De modo geral, os trabalhos classificados no descritor 'regulação' instigam à reflexão crítica a respeito da articulação existente entre as avaliações externas e o desempenho dos estudantes e professores. Pela abordagem dos textos, constata-se que esse fato é motivo de apreensão dos autores, pois os sistemas educativos promovem, por exemplo, o alinhamento curricular via avaliações, que se tornam elemento central das práticas pedagógicas.

3 CONCLUSÕES

A produção do conhecimento selecionada mostra que o tema é complexo, sobressaída à preocupação com a execução e os resultados das práticas avaliativas, o que é associado pelos autores com a accountability educacional. A análise possibilitou averiguar o que está sendo submetido ao debate no campo da avaliação educacional, produções que vão ao encontro das políticas de avaliação em curso no país, as quais corroboram determinado modelo de regulação. Os objetivos, nesse caso, se voltam mais ao fenômeno educação por ele mesmo e não às suas determinações.

Em meio a esse debate, o discurso sobre avaliação, responsabilização, regulação, prestação de contas e accountability ao mesmo tempo em se expande e fortalece no interior das políticas para a educação, também se torna cada vez mais complexo.

Por fim, com a sistematização da temática e debate das dimensões e questões explanadas, foi possível verificar que as discussões referentes à accountability educacional, especialmente no início deste século, vêm sendo acentuadas, porque se trata de um momento de afirmação das políticas avaliativas, motivando autores da área a voltarem seus olhares para tal contexto, abordando diferentes interfaces das práticas avaliativas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 40, Campinas, 2019.

ASSUNÇÃO, M. F. **O mito da virtuosidade da avaliação**: trabalho docente e avaliações externas na educação básica. 2013. 192 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2019.

LACERDA, L.V.de.; FERRI, C.; DUARTE, B.K da C. SINAES: avaliação, accountability e desempenho. **Avaliação**, Campinas, 2016.

LINDOSO, R. C. B. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente**: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização. 2017. 270 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2017.

MOTA, D. O discurso dos professores das escolas premiadas e apoiadas sobre o Prêmio Escola Nota Dez do Ceará. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 8, n. 17, 2019.

NASCIMENTO, K. T. F. do. **A Concepção dos Professores Sobre Política de Bonificação por Resultado no Estado de Pernambuco**. 2015. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PAULA, Alisson Slider de Nascimento de. Avaliação da educação superior no Brasil e seus mecanismos de accountability: o SINAES em foco. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 12, n. 2, p. 59-71, dic. 2019. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682019000200059&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2023.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, 2014.

SILVA, A. G. A. **Ensino (Em Tempo) Integral**: As Propostas Oficiais da Dinâmica do Real. 2016. 326 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

APRENDIZAJE-EVALUACIÓN POR EVIDENCIA: FUNDAMENTO PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Robinson Fontalvo-Caro¹

Alexa Senior-Naveda²

Adelina Gutiérrez-Hernández³

Financiamiento: Universidad de la Costa/Minciencias

1 INTRODUCCIÓN

Los procesos que deben tenerse en cuenta al momento de evaluar a un estudiante requieren la gestión de capacidades que permitan evidenciar en este sentido a la evaluación como herramienta de aprendizaje que encuentra su razón de ser el desarrollo de la práctica docente, cabe señalar que esta última se orienta en atención a las necesidades de los estudiantes. En concordancia a estos argumentos la evaluación puede mediar procesos de construcción de conocimiento a partir de una práctica docente centrada en evaluación formativa, relacionando procesos como: la autoevaluación, la evaluación de las instituciones, el sistema de calificación, dicho proceso es integrado a la enseñanza-aprendizaje. (CAREAGA, 2001; BERNARD; GONZÁLEZ-MORENO, 2020)

A partir de este concepto se establecen dos tipos de evaluación, en primer lugar, la evaluación sumativa, denominada también tradicional, este tipo de evaluación es de carácter cuantitativo únicamente; por otro lado, la evaluación formativa la cual es concebida como un proceso de forma integral en el proceso pedagógico, esta es una herramienta efectiva la cual permite fortalecer la construcción de conocimientos. (JANÉ, 2004; PÉREZ et al., 2017).

Desde estos planteamientos la evaluación para el desarrollo de competencias genéricas aporta valor a todo el proceso formativo, al nivel de logro, lo alcanzado por cada estudiante en las dimensiones de cada competencia, su avance de los saberes, capacidad de aprender a resolver los problemas generales y propios de cada profesión, afianzar valores, así como principios, aprender a generar, transformar nuevas respuestas a los múltiples escenarios (MEDINA, SÁNCHEZ; PÉREZ, 2011; SALAMANCA; NEIRA; MEDINA, 2020). En concordancia con estas ideas, Brown (2015); Barrientos-Hernán et al. (2020) plantean que la evaluación

¹ Licenciado en Educación Básica Primaria destacado por una mención honorífica por tesis de grado; Joven investigador de la Universidad de la Costa de la Convocatoria 907 del año 2021 financiada por Minciencias; rfontalv14@cuc.edu.co

² Doctora en Ciencias Gerenciales con estancia postdoctoral en la misma área; Licenciada en Educación; Profesora Titular T- Completo de la Universidad de la Costa, Colombia, adscrita al Departamento de Humanidades y al Centro de Investigación La Casa del Maestro, líder Sublínea Gestión de la Calidad Educativa, investigadora Minciencias Asociada, articulista de revistas científicas; Tutora de trabajos de investigación, profesora emérita de la Universidad del Zulia; asenior@cuc.edu.co

³ Estudiante de Comunicación Social y Medios Digitales; Joven investigador de la Universidad de la Costa de la convocatoria 907 del año 2021 de Minciencias; agutierr64@cuc.edu.co

auténtica brinda oportunidades a los estudiantes de aprender a través del propio proceso de evaluación, al articular la evaluación con resultados de aprendizaje esperados con el fin de fomentar a la vez que profundizar en la participación de los estudiantes permite que estos mejoren el desarrollo de sus habilidades.

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo analizar el desarrollo de competencias básicas a partir del enfoque aprendizaje-evaluación por evidencia. La metodología se encuadra en el enfoque epistemológico racionalista, cuyo paradigma es racionalista deductivo con un diseño documental que favorece el estudio de la integración de estas competencias a partir del enfoque aprendizaje-evaluación por evidencia. Para lograrlo surge la necesidad de caracterizar desde una perspectiva crítica la situación del desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes desde las perspectivas de los antecedentes del estudio.

Para cumplir con el objetivo anteriormente mencionado se sigue la siguiente lógica: descripción del desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas reportados en los estudios previos, definición desde un plano teórico del deber ser normativo, del plano situacional, consideraciones finales a ser tomadas en cuenta de un posible abordaje del desarrollo de competencias genéricas a partir de la evaluación auténtica.

El presente trabajo de investigación persigue el análisis aquellos referentes institucionales, para lograrlo surge la necesidad de analizar los resultados de las pruebas estandarizadas, su progreso y su desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes como las pruebas saber 11 y el logro de los estándares básicos que orientan los procesos de formación de la educación colombiana.

2 DESARROLLO

2.1 APORTES TEÓRICOS

Las competencias genéricas y específicas que llevan a cabo los docentes de la educación básica primaria de la ciudad de Barranquilla son definidas desde un plano teórico, del deber ser normativo correspondiente al plano situacional. En atención a este requerimiento, presenta un análisis a esta problemática centrada en analizar el desarrollo de competencias básicas a partir del enfoque aprendizaje-evaluación por evidencia, todo este proceso sustentado por aportes teóricos de esta propuesta las cuales giran en torno al proceso de evaluación como categoría principal, a partir de esta se estudian las siguientes categorías:

Figura 1 – Representación de las categorías de estudio

EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

<p>Evaluación auténtica</p>	<p>Evaluación para el desarrollo de competencias genéricas</p>
<p>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:</p> <p>Se clasifican en “saber hacer” y el “Saber guiar”</p>	<p>COMPETENCIAS GENÉRICAS:</p> <p>Se clasifican en “saber estar” y el “saber ser”</p>

Fuente: los autores.

Nota. Cuadro de presentación de las categorías de estudio del artículo.

2.2 EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

La evaluación es un proceso para validar los resultados, se tiene en cuenta un propósito el cual parte de determinar el tipo de medida que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos, términos de conductas observables del alumno para probar la asimilación del conocimiento (ESCUADERO, 2019); por consiguiente, esta evaluación, implica la recolección de evidencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, estableciendo valoraciones sobre la medida y naturaleza de los avances del estudiante (VALVERDE; REVUELTA; FERNÁNDEZ, 2012). Desde estos planteamientos la finalidad de facilitar los procesos evaluación de la calidad educativa y responder a la necesidad de evidenciar los avances, surge la estandarización, como el proceso de sistematización de todos los elementos de acercamiento a una acción de recogida e interpretación de información, aplicando las mismas técnicas e instrumentos para establecer: la síntesis, análisis e interpretación de esta (ESCUADERO, 2019).

A partir de lo anterior, organizaciones internacionales como UNESCO, la OCDE y organismos nacionales como el ICFES en Colombia, han utilizado las pruebas estandarizadas para obtener información que permita contrastar La calidad educativa, el aseguramiento del aprendizaje a partir de los resultados de las pruebas saber del país respecto al resto de las naciones y, en qué medida sus estudiantes adquieren las competencias escolares

básicas, constituyendo una forma de rendimiento de cuentas a la sociedad sobre la gestión del sistema escolar. Es necesario resaltar que la evaluación por competencias propone el desarrollo integral, a partir de una resignificación del concepto de aprendizaje, como saberes, actuaciones de los estudiantes, docentes, familias y todo ente comprometido con dicho proceso formativo (VARGAS; MEJÍA; LÓPEZ, 2018).

2.3 EVALUACIÓN AUTÉNTICA

El autor Wiggins (1990) afirma que la evaluación auténtica busca examinar el desempeño del estudiante en tareas intelectuales, para ser intérpretes de los conocimientos adquiridos y realizando inferencias válidas su el desempeño, existen aspectos claves sobre las tareas que se llevan a cabo la evaluación auténtica las cuales parten de presentar al estudiante toda la gama de tareas que reflejan las prioridades y retos que se encuentran en las mejores actividades, posibilitar que el estudiante pueda elaborar respuestas, actuaciones o productos de calidad, tanto exhaustivas como razonadas, por último implican que los estudiantes sepan hacer frente a los retos al igual que al desempeño de roles potencialmente mal estructurados. En un mismo sentido, la evaluación auténtica es un proceso que incluye cuatro componentes, los cuales son: medir la mejora a lo largo del tiempo, motivar a los alumnos a estudiar, evaluar los métodos de enseñanza y la clasificación de las capacidades de los alumnos en relación con la evaluación. (BERNARD; GONZÁLEZ-MORENO, 2020).

2.4 EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las competencias genéricas contribuyen en la formación del profesional y proporciona una valoración más alta del futuro profesional. (YÁÑEZ, 2020; MIRÓ; CAPÓ, 2010) Están directamente relacionadas con la capacidad de identificar y resolver problemas, la capacidad de análisis, abstracción, síntesis y toma de decisiones. En relación con el proceso de evaluación para el desarrollo de competencias genéricas los autores Riberos & Carvajal (2020) basados en la nueva política educativa la cual está enfocada en la formación por competencias, mantienen que estas buscan enlazar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación, desde un escenario de calidad, el desarrollo de competencias se divide en: Competencias específicas las cuales hacen referencia al desempeño profesional de cada área de estudio y las competencias genéricas que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de diseñar proyectos, de tomar decisiones, entre otras, que son comunes de todas las profesiones.

2.5 COMPETENCIAS GENÉRICAS

En vista de profundizar en esta categoría, las competencias genéricas están situadas en los planos “saber estar” y el “saber ser”, son útiles en diferentes ámbitos profesionales; es decir, que son transferibles por lo que el desarrollo de estas competencias el profesional debe tener la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, el trabajo en equipo, el conocimiento de la segunda lengua entre otras competencias, las cuales son clave como se afirmó al inicio son útiles en diferentes ámbito laboral (GONZÁLEZ; GONZÁLEZ, 2008).

En un mismo sentido, Villarroel (2014) establece que competencias genéricas son todas aquellas habilidades o características fundamentales para las personas, este caso, estudiantes con la idea de que puedan desempeñarse en varios aspectos como lo son, la vida como ciudadano responsable, el empleo, el aprendizaje, entre otras habilidades comúnmente requeridas. Además, cumplen con la característica de ser transferibles, comprenden un amplio rango de combinaciones del saber y del hacer dentro de las habilidades y actitudes que puede tomar un individuo, estas competencias se deben ir adquiriendo a lo largo de las distintas asignaturas contempladas en un plan de estudios académico.

Desde una mirada normativa, el Ministerio de Educación Nacional (2017) las competencias genéricas son aquella que deben de desarrollar todos los estudiantes, estas sirven de base para el diseño y aplicación de las pruebas estandarizadas en todo el país colombiano. El desarrollo de estas competencias busca preparar a los estudiantes como futuros profesionales a responder a las exigencias del mercado laboral actual, independientemente de la carrera, de la institución educativa ya que cada una de estas puede abordarla de acuerdo con su estructura curricular y forma para trabajarla pertinentemente y con plena autonomía.

2.6 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Las competencias genéricas son aquellas que cada persona tiene que le permite al individuo desempeñarse en el desarrollo de las actividades de su profesión, estas son producto de la articulación de habilidades metodológicas, sociales de su formación como un profesional en el ejercicio de sus prácticas laborales (CHARRIA et al., 2011) En un mismo sentido Pidello y Pozzo (2015) establece que las competencias específicas son aquellas orientadas al ámbito profesional, de estas se clasifican en “saber hacer” y el “Saber guiar” al momento de realizar su práctica profesional en el campo laboral llevando a cabo todos esos conocimientos y habilidades adquiridas.

Desde una mirada normativa el Ministerio de Educación Nacional (2005) contempla que las competencias específicas son "las requeridas para el desempeño de una ocupación en concreto, están relacionadas más con funciones o puestos de trabajo. Aportan al estudiante o al trabajador los conocimientos, actitudes, habilidades, valores propios de cada profesión y actividad laboral." Se obtienen a través de la transmisión de una variedad de contenidos relacionados con la base de conocimientos de las humanidades; conceptos, teorías, conocimientos instrumentales, habilidades de investigación, formas de aplicación o formas de trabajo que definen una disciplina particular. Las competencias específicas son aplicadas según los grupos de programas teniendo en cuenta características de formación del individuo, dichas competencias están conformados por temáticas y contenidos específicos de diferentes programas profesionales de acuerdo a las áreas de formación propias de cada estudiante (ICFES, 2017).

3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 CARACTERIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE ESTUDIO

Desde un plano situacional Colombia mantiene una brecha con el promedio de países que presentan la prueba PISA, lo cual evidencia falencias en el aprendizaje de los procesos básicos y el logro de los estándares para obtener las competencias necesarias, lo que impide a los estudiantes desempeñarse satisfactoriamente en los niveles educativos posteriores. Así mismo, los resultados de Colombia son comparables a los obtenidos por países no miembros como Albania, Macedonia del Norte y Qatar en 2015, donde el país se ubicó el puesto 57 de la prueba de lectura, por ejemplo, 54 en la prueba de matemáticas entre 72 países que presentaron la citada prueba (OCDE, 2019).

En relación a lo anterior, estos resultados son concordantes con los obtenidos de las pruebas saber, la educación primaria, evidenciándose una disminución en el promedio global nacional, con lo que se aumenta la brecha respecto a las instituciones privadas (ICFES, 2014), trae consigo el reto considerable y consistente, de lograr una mejora del desempeño académico sin caer en un simple entrenamiento de los alumnos, para responder las pruebas estandarizadas (ISMAIL; MAHMOOD; ABDELMABOUD, 2018). Discusiones pedagógicas los docentes han manifestado su preocupación en asegurar los aprendizajes y acortar la brecha del acceso de estos sistemas de educación de modo que se pueda transformar la calidad de vida de los estudiantes.

A partir de lo presentado anteriormente se resaltan aspectos esenciales de la evaluación por competencias genéricas situada en los planos "saber estar" y el "saber ser", estas competencias son relacionadas con la formación integral de la persona las cuales

están orientadas al desarrollo de la comunicación, innovación, trabajo en equipo y liderazgo (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006; RUIZ; GARCÍA; BIENCINTO, 2020).

Por otro lado, la evaluación por competencias específicas esta centrada en "saber hacer" y el "Saber guiar", el desarrollo de estas competencias está vinculadas directamente al perfil académico-profesional del estudiante el cual debe asimilar estas competencias específicas de acuerdo su profesión (LIZITZA; SHEEPSHANKS, 2020).

4 CONCLUSIONES

En función de cumplir con el objetivo principal del proyecto se pudo analizar desde un plano teórico del deber ser normativo, del plano situacional y el desarrollo de competencias básicas a partir del enfoque aprendizaje-evaluación por evidencia llevando a reflexionar en torno a los resultados de las pruebas estandarizadas, su progreso y su desarrollo de las competencias básicas, a partir de esto se pudo contextualizar la situación actual de la educación y así poder proponer para un futuro la implementación del enfoque basado en aprendizaje-evaluación por evidencia, para impactar a largo plazo en la educación colombiana. De la propuesta presentada anteriormente en el presente artículo busca establecer una serie de puntos los cuales busca abordar el alcance, pertinencia de la propuesta desde una mirada científico-tecnológica, social, ambiental, productividad y competitividad establecido en los siguientes puntos.

Desde el punto de vista científico, se puede reconocer e interrelacionar de un modo impensado las teorías de uso relacionadas con el desarrollo de competencias genéricas, la evaluación como estrategia para la construcción de aprendizajes. Desde el punto de vista tecnológico la investigación representa un impacto tecnológico social a partir del análisis del contexto para establecer una propuesta que fortalezca el desarrollo de las competencias genéricas en las escuelas de educación básica que presentan un bajo desempeño en estas competencias.

En cuanto a lo social, este artículo impacta a la comunidad educativa de las escuelas que habiendo mostrado en las bases de datos del ICFES acerca de su desempeño, posibilita en sus estudiantes el desarrollo de las competencias genéricas, favoreciendo sus procesos de formación integral. Por otro lado, desde la sostenibilidad se considera que si se fortalece la educación de calidad se tributa al cuarto objetivo del desarrollo sostenible pues el aspecto social forma parte de la trilogía ambiente y economía del desarrollo sostenible.

REFERENCIAS

- BARRIENTOS-HERNÁN, E.; LÓPEZ-PASTOR V., PÉREZ-BRUNICARDI, D. **Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior**. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. 2020. Disponible en: https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2020_13_2_004. Acceso: 14 mar. 2022.
- BERNARD, E.; GONZÁLEZ-MORENO, P. **Evaluación auténtica** como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5256/525663390003/html/>. Acceso: 15 mar. 2022.
- BROWN, R. **La evaluación auténtica**: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91643847007.pdf>. Acceso: 18 mar. 2022.
- CAREAGA, A. **La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente**. 2001. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651519.pdf>. Acceso: 20 mar. 2022.
- CHARRIA, V. *et al.* **Definición y clasificación teórica** de las competencias académicas, profesionales y laborales. 2011. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758007>. Acceso: 25 mar. 2022.
- ESCUADERO, T. Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. **Revista de Investigación Educativa**, Zaragoza, 2019. https://zaguan.unizar.es/record/77235/files/texto_completo.pdf. Acceso: 20 mar. 2022.
- GONZÁLEZ, V.; GONZÁLEZ, M. **Competencias genéricas y formación profesional**: un análisis desde la docencia universitaria. 2008. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf>. Acceso: 18 mar. 2022.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tuning Educational Structures in Europe**. Bilbao: UD. 2006. Disponible en: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIFinal-Report_SP.pdf. Acceso: 4 abr. 2022.
- ICFES. **Guía de orientación Saber Pro-Competencias Específicas Módulo de Enseñar** 2017. 2017. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/495243/Guia%20de%20orientacion%20competencias%20especificas%20modulo%20de%20enseñar%20saber%20pro-2017.pdf>. Acceso: 18 mar. 2022.
- ICFES. **Módulo de competencias genéricas** Guía de orientación. 2019. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1362479/Guia+de+orientacion+modulos+de+competencias+genericas+saber+tyt+2019-1.pdf>. Acceso: 29 mar. 2022.

- ICFES. **Pruebas Saber 3º, 5º y 9º**. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. 2014. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/176813/Guia+de+lineamientos+para+las+aplicaciones+muestral+y+censal+-+saber+359+2014.pdf/7455a026-8308-5d4d-4975-a53a86e4c56b>. Acceso: 15 mar. 2022.
- ISMAIL, A.; MAHMOOD, A.; ABDELMABOUD, A. **Factors Influencing Academic Performance of Students in Blended and Traditional Domains**. 2018. Disponible en: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/8031/4802>. Acceso: 29 mar. 2022.
- JANÉ, M. **Evaluación Del Aprendizaje: ¿Problema O Herramienta?** 2004. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n20/n20a07.pdf>. Acceso: 29 mar. 2022.
- LIZITZA, N.; SHEEPSHANKS, V. Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. 2020. Disponible en: http://www.revistaraes.net/revistas/raes20_art6.pdf. Acceso: 14 mar. 2022.
- MEDINA, A.; SÁNCHEZ, C.; PÉREZ, E. **Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes**. 2011. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v12n58/v12n58a8.pdf>. Acceso: 15 mar. 2022.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Fundamentos conceptuales**. 2005. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/fo-article-299611.pdf>. Acceso: 20 mar. 2022.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Conozca los aportes a la definición de las competencias genéricas en la Educación Superior**. 2017. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/189357:Conozca-los-aportes-a-la-definicion-de-las-competencias-genericas-en-la-Educacion-Superior>. Acceso: 18 mar. 2022.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Informe Nacional de Resultados para Colombia - 2018**. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>. Acceso: 11 mar. 2022.
- MIRÓ, J.; CAPÓ, J. Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. **Revista de Docencia Universitaria**, Islas Baleares, 2020. Disponible en
- OCDE. **Programa Para-La Evaluación Internacional De Estudiantes (Pisa) Resultados De Pisa 2018**. 2019. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_esp_ESP.pdf. Acceso: 2 abr. 2022.
- PÉREZ, A. *et al.* **Los Criterios de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior**. 2017. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736089>. Acceso: 5 abr. 2022.
- PIDELLO, M.; POZZO, M. **Las competencias: apuntes para su representación**. 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5295909.pdf>. Acceso: 2 abr. 2022.

RIBEROS, C.; CARVAJAL, M. **El desarrollo de las competencias genéricas en currículos educativos**: Percepción de la Facultad de Educación. 2020. Disponible en: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/download/11001/11584/>. Acceso: 3 abr. 2022.

RUIZ, Y.; GARCÍA, M.; BIENCINTO, C. **Evaluación de competencias genéricas en la universidad**. Estudio comparativo en entorno b-learning y presencial. 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/342644237_Evaluacion_de_competencias_genericas_en_la_universidad_Estudio_comparativo_en_entorno_b-learning_y_presencial. Acceso: 2 abr. 2022.

SALAMANCA, C.; NEIRA, S.; MEDINA, E. **Estrategia para el fortalecimiento y seguimiento de las competencias genéricas en el contexto universitario**. 2020. Disponible en: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/5509>. Acceso: 2 abr. 2022.

UNESCO. **Marco conceptual para la evaluación de competencias**. 2016. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa. Acceso: 4 abr. 2022.

VALVERDE, J.; REVUELTA, F.; FERNÁNDEZ, M. Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**, Mérida, 2012. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/181633/v.60%20p%2051-62.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso: 2 abr. 2022.

VARGAS, J.; MEJÍA, E.; LÓPEZ A. **Evaluación Por Competencias Camino Al Desempeño Integral**. Centro Editorial Universidad Católica de Manizale. 2018. Disponible en: https://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/cartilla_competencias_educacion.pdf. Acceso: 2 abr. 2022.

VILLARROEL, V. **Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior**: Un desafío pendiente. Scielo, 2014. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242014000100004&script=sci_arttext. Acceso: 2 abr. 2022.

WIGGINS, G. **The Case for Authentic Assessment**. ERIC Digest, 1990. Disponible en: <http://www.ericdigests.org/pre9218/case.htm>. Acceso: 2 abr. 2022.

YÁÑEZ, L. **Competencias genéricas en la educación universitaria: una propuesta didáctica**. 2020. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/248/2481629002/2481629002.pdf>. Acceso: 4 abr. 2022.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY: ANÁLISE DO DOCUMENTO DA OCDE PISA 2021 CREATIVE THINKING FRAMEWORK (THIRD DRAFT)

Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo¹

Andréia Aparecida Simão²

Marlon Sandro Lesnieski³

Financiamento: Capes e Prosuc/Capes

1 INTRODUÇÃO

As políticas de avaliação e de accountability educacional têm sido objeto de grandes reflexões por parte dos pesquisadores da área da educação. Essa tendência se destaca, principalmente, pelas mudanças ocorridas nos modos de governança que se desenvolveram a partir da década de 1980, com a adoção de modelos de gestão tipicamente privados pelo setor público, conhecido como New Public Management. Essa abordagem veio acompanhada do avanço de políticas neoliberais adotadas em todos os segmentos da administração pública e de uma transformação do papel do Estado, que passou de ser provedor para um Estado cada vez mais avaliador, além do desenvolvimento de um quase-mercado educacional.

Na perspectiva do Estado avaliador, observa-se a utilização de novas e sofisticadas estratégias avaliativas que ressaltam os resultados compensatórios dos estudos comparados intra e interpaíses. Sob o viés de um quase-mercado educacional, nota-se a participação do Estado na elaboração de objetivos e conteúdos educacionais, que passam a ser controlados

¹ Doutora em Política e Gestão da Educação Superior pela Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), da Argentina; Mestre em Criatividade e Inovação pela Universidade Fernando Pessoa (UFP), de Portugal; MBA em Negócios Internacionais & E-business pela Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) e pela Pennsylvania State University, dos Estados Unidos da América; Bacharel em Relações Internacionais pela Universidad de la República (Udelar), do Uruguai; Diretora de Internacionalização e Diretora Local do Instituto Confúcio para Negócios da Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP); Pesquisadora da Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (Rieppes) e do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GIEPES Unicamp); rel.internacional@faap.br

² Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Graduada em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPPES Unoesc/Sul; andreasimao11@gmail.com

³ Doutorando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Bacharel em Comunicação Social pela Unoesc; Professor dos cursos da área de Gestão e Negócios do Senac, SC; Editor de Marketing e Comunicação Digital da Revista Internacional de Educação Superior (RIESup- Unicamp); Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Políticas Educacionais (GEPP&PE); Pesquisador da Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior RIEPPES Unoesc/Unicamp; Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Superior da Região Sul (GEPES Sul) Unoesc/Unicamp; Pesquisador do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior GIEPES; Unoesc/Unicamp; Pesquisador do Grupo de pesquisa "Comunicação, Mídia e Sociedade"; marlon.lesnieski@unoesc.edu.br

pelo mercado, bem como a utilização de mecanismos de accountability para redesenhar uma governança neoliberal (SCHNEIDER; NARDI, 2019).

A partir dessa breve exposição, esse trabalho tem por objetivo analisar as políticas de avaliação e de accountability promovidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) por meio do Programme for International Student Assessment (PISA), instrumento fundamental de atuação do organismo na educação. Partimos do pressuposto de que organismos multilaterais, como a OCDE, acabam por influenciar (via publicações, relatórios, orientações, assessorias e consultorias) a elaboração de políticas públicas em países que fazem parte da sua abrangência, e que as políticas de avaliação e os mecanismos de accountability acabam servindo como instrumentos para a configuração de um modelo de governança estruturalmente neoliberal.

Nossa investigação utiliza a abordagem qualitativa, possui caráter exploratório e tem como aporte metodológico a análise documental. O estudo se debruça sobre o documento intitulado: "PISA 2021 Creative Thinking Framework (Third Draft)", de abril de 2019.

Na seção seguinte, dissertaremos sobre as políticas de avaliação e accountability educacional, na tentativa de apresentar um breve arcabouço teórico. Na sequência, abordaremos a origem da OCDE e sua relação com a educação. Na continuidade, apresentamos o PISA e discutiremos elementos pertinentes à análise documental. Por fim, elaboramos nossas considerações à guisa de conclusão.

2 DESENVOLVIMENTO

Considerando um olhar crítico e reflexivo sobre as políticas de avaliação educacional, temos que nos atentar às redefinições do papel do Estado, que em decorrência da transição para agendas globais, implicaram em mudanças nas políticas públicas e nos pilares da regulação social. Maroy (2011) identifica que essas mudanças nos modos de governança se caracterizam pela transição de um regime de regulação burocrático-profissional para um regime pós-burocrático, orientados por dois modelos, o Estado avaliador e o quase-mercado. Para Afonso (2009, p. 49) "O Estado Avaliador se orienta pela lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos." Por outro lado, no modelo de regulação de quase-mercado "[...] o Estado continua prescrevendo as finalidades do sistema escolar e o currículo, mas delega às escolas (ou a instâncias intermediárias) uma autonomia quanto à escolha dos meios a serem implementados para atingir os objetivos (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 131).

Neste contexto, emergem os sistemas de accountability, os quais se apresentam como uma maneira de garantir mais eficiência e eficácia aos serviços públicos (AFONSO, 2019). No campo da Administração Pública e da Ciência Política, muitas vezes ele é significado como

sinônimo de prestação de contas ou responsabilização, contudo, sua acepção reúne um amplo conjunto de dispositivos e ferramentas. Em nossa investigação, tomamos como base a perspectiva de Afonso (2019, p. 7) que a define "[...] como a resultante da interação de três dimensões essenciais: avaliação, prestação de contas e responsabilização".

Na esfera educacional, a noção de accountability está fortemente articulada às políticas capitalistas neoliberais e de desenvolvimento econômico, transmitindo a mensagem de que é necessário assegurar determinadas mudanças educacionais que vão ao encontro das necessidades do mercado. Nesse sentido, várias organizações multilaterais acabam exercendo o papel de arautos da reforma educativa, elaborando relatórios e recomendações para a reestruturação educacional, influenciando a elaboração e implementação das políticas desse segmento. Entre essas organizações, a que se destaca no âmbito das redefinições das políticas avaliativas é a OCDE, que é responsável pelo PISA ou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

A OCDE atua, desde 1961, em sua sede na França, tendo como objetivo o desenvolvimento econômico perpetuado da comunidade global. A integração com os membros participantes se estabelece na assinatura da convenção da Organização para a Cooperação Econômica Europeia em 1948. Em 1960, alguns países líderes juntamente com Estados Unidos e Canadá compreenderam que poderiam estender a atuação para além do continente europeu e reestruturaram a organização, para que pudessem elaborar políticas para auxiliar países com baixo desenvolvimento.

Com atuação no ambiente econômico e político mundial, a OCDE converge trinta e sete países membros e cinco parceiros estratégicos, os quais discutem regularmente problemas economicamente fundados e refletidos em saúde, educação e meio ambiente, com a missão de auxiliarem em "políticas melhores para uma vida melhor" (BERNUSSI, 2014).

As políticas educativas promovidas pelo organismo estão basicamente fundamentadas nos programas: PISA, Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) e Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (Piaac). A OCDE, no intuito de coordenar as atividades na área da Educação, estabeleceu em 2001 o Comitê de Políticas Educacionais (Edpd) para que países membros ou não, possam desenvolver educação de qualidade que perpetue ao longo do tempo, além do Centro de Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE (Ceri).

O Programme for International Student Assessment (PISA), foi criado no final dos anos 1990, como um instrumento de avaliação comparada do desempenho dos estudantes dos países participantes. A avaliação trienal abrange, principalmente, três áreas cognitivas: ciências, leitura e matemática, e tem como foco os estudantes entre 15 e 16 anos, que se encontram no final do ciclo básico obrigatório, além de serem realizados questionários com os professores, diretores de escolas e os pais.

Portanto, o principal objetivo do programa, é avaliar o aprendizado e a escolarização dos alunos, levando em consideração os conhecimentos e as habilidades essenciais para a efetiva incorporação dos futuros trabalhadores na sociedade moderna (HYPOLITO; JORGE, 2020, p. 17). Busca também identificar se os diversos sistemas educativos estão em sintonia com as demandas do mercado de trabalho no contexto da sociedade globalizada (PEREIRA, 2019, p. 1718).

A iniciativa da criação do PISA por parte da OCDE vai ao encontro da elaboração de uma agenda global para a educação por parte dos principais organismos internacionais. Tal agenda, propõe soluções similares em escala global, a abordagem é gerencial, baseada na eficiência da gestão pública (que adota os princípios do New Public Management, incorporando a accountability), na responsabilização dos professores e dos diretores das escolas pelos resultados nas avaliações dos alunos e na padronização dos currículos, por meio da implantação de reformas educativas que também incorporam a descentralização e a autonomia escolar (HYPOLITO; JORGE, 2020, p. 13).

Após a realização da primeira prova, no ano 2000, foram executadas novas avaliações em 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018, entretanto, o teste previsto para 2021 foi adiado por conta da pandemia da COVID-19. Assim, o PISA passou a se configurar como um sistema de avaliação internacional de larga escala. Na primeira edição, foram 32 países membros e 4 não membros, na última edição, em 2018, foram 79 países. O número de alunos avaliados passou de 250.000, nas primeiras edições, para 600.000, na última. As competências avaliadas também foram se ampliando ao longo das edições, passando da leitura, matemática, solução de problemas e ciências para resolução colaborativa de problemas, conhecimentos financeiros e competências globais. No PISA previsto para 2021, além da avaliação das competências básicas, incluiu-se o pensamento criativo.

As bases da nova avaliação foram publicadas em um documento de 56 páginas, de abril de 2019, denominado: "PISA 2021 Creative Thinking Framework (Third Draft)". Dito relatório apresenta as razões pelas quais é importante avaliar o pensamento criativo, discorre sobre o papel da educação no desenvolvimento da criatividade, introduz exemplos de atividades que podem ser realizadas na sala de aula e compõe o marco teórico para a elaboração da avaliação. Nessa fundamentação teórica, apresenta-se o conceito e o modelo de pensamento criativo defendido pela OCDE. Por fim, o documento também apresenta exemplos de perguntas e escalas de avaliação.

A justificativa para avaliar o pensamento criativo é a inovação, pois a criatividade, que é um atributo da pessoa, produz inovação com resultados benéficos para a empresa e para a sociedade. Por esse motivo, segundo a OCDE, é importante encorajar mudanças nos processos pedagógicos e nas políticas educativas dos diversos países para incluir esse tipo de competências nos currículos dos programas (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2020, p. 5-6).

O projeto do pensamento criativo está intimamente relacionado a outra iniciativa da OCDE que é desenvolver novas tecnologias que possam promover o aprendizado do pensamento criativo, que segundo consta no documento, pode contribuir para que os trabalhadores sejam mais flexíveis e a que se adaptem às mudanças impostas pelo mercado de trabalho. Dessa forma, "educar para o pensamento criativo pode ajudar os jovens para que desenvolvam as capacidades que não podem ser facilmente replicadas pelas máquinas" (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2021, p. 6).

Portanto, a definição de pensamento criativo adotada pela OCDE é aquela que mais se adapta aos estudantes de 15 anos de idade, isto é "a competência de se envolver produtivamente na geração, avaliação e aprimoramento de ideias, que podem resultar em soluções efetivas e originais e em avanços do conhecimento e de expressões da imaginação" (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2021, p. 8).

3 CONCLUSÕES

A partir do que foi exposto anteriormente, destacamos que a inclusão de uma nova competência na avaliação do PISA de 2021 ilustra como a OCDE, por meio de seus documentos preparatórios e de relatórios de resultados, acaba influenciando as políticas educativas dos países participantes, criando marcos teóricos sobre as novas competências incorporadas nas avaliações, consideradas essenciais para o mercado de trabalho.

Dessa forma, as teorias da competência preconizadas pelos principais organismos internacionais, acabam sendo também adotadas pelos governos nacionais em suas reformas educativas, o que leva a uma padronização dos currículos, reduzidos às habilidades necessárias para a efetiva incorporação do indivíduo no mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento das humanidades e de outros saberes igualmente necessários para a formação do indivíduo.

Entre as principais descobertas, destaca-se que essa avaliação em larga escala contempla o aprendizado ao longo da vida, assim como enfatiza um dos constructos do Big Five relacionado ao estudo das soft skills também pela OCDE. Assim, o pensamento criativo é mais um recurso de abrangência da subjetividade do indivíduo para alargamento do capitalismo pelo processo produtivo.

É necessário esclarecer que não somos contrários à incorporação do ensino da criatividade nos currículos dos cursos, muito pelo contrário, defendemos o desenvolvimento de uma criatividade plena, isto é, como máxima expressão da imaginação do indivíduo que pode levar a adotar novos estilos de vida tal como defende Prado (2011).

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Apresentação. *In*: SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. **Políticas de accountability em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v.13 n.13, 13-29, 2009.

BERNUSSI, M. M. **Instituições internacionais e educação**: a agenda do Banco Mundial e Education for All no caso brasileiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: http://143.107.26.205/documentos/defesa_2014-08-12_Mariana_Medeiros_Bernussi_ME.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

HYPOLITO A. M.; JORGE, T. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas Implicações. **Sisyphus: Journal of Education**, Lisboa v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino da Europa? *In*: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2021 – Creative Thinking Framework (Third Draft)**. Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-Creative-Thinking-Framework.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **A propos**. 2020. Disponível em: <https://oecd.org/fr>. Acesso em: 16 mar. 2022.

PEREIRA, R. Proposições da OCDE para América Latina: O PISA como Instrumento de Padronização na Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1717-1732, 2019.

PRADO, D. de. **Teorías de la Creatividad en Acción**. Santiago de Compostela: Grupo IACAT, 2011.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. **Políticas de accountability em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY E PRESTAÇÃO DE CONTAS: UMA ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DA OCDE

Ana Paula da Motta¹

Silmara Terezinha Freitas²

1 INTRODUÇÃO

O discurso sobre introduzir uma mudança organizacional e cultural na administração pública brasileira iniciou ainda no Governo Collor, em 1994. Porém, somente no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, é que a proposta da reforma administrativa se materializa, com a criação de novos mecanismos de financiamento, controle social e participação. Uma série de medidas foram tomadas na perspectiva de redefinição do papel do

Estado, incluso a sua redução e capacidade reguladora e implementadora de políticas, abrindo mais espaço ao mercado e utilizando-se de mecanismos de privatização, descentralização, cortes e redução funcional.

Destaca-se que essa transição entre um modelo administrativo e outro – cita-se do burocrático para o gerencial, não ocorre de forma isolada, mas sim, encontra-se vinculada a um pacote de reformas gerenciais que estão sendo implementadas desde os anos 80 em países pertencentes a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A reforma envolve, dentre outras questões, “[...] assegurar a responsabilização (accountability) por meio da administração por objetivos, da criação de quase-mercados e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social, combinados com o aumento da transparência no serviço público [...]” (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 7).

Em 2001, Afonso diz-nos que neste modelo gerencialista de administração, o papel do Estado sofre profundas mudanças, justificadas por fatores externos que dizem respeito, predominantemente, aos efeitos da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional. Depreende-se, pois, que as discussões que ocorrem em âmbito internacional, bem como as proposições advindas de organismos multilaterais por meio de documentos formulados a partir de reuniões, servem de referência às diretrizes

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Mestre em Educação; Especialista em Coordenação Pedagógica; Orientação Educacional; Gestão Escolar e Educação Especial; Graduada em Pedagogia; Tem experiência na educação desde 2007, atuando em diversos cargos, sendo que atualmente é orientadora educacional na rede estadual de Santa Catarina, assessora educacional e formadora de professores em municípios de Santa Catarina; Pesquisadora de Políticas Públicas de Avaliação Educacional e Accountability no Grupo de Pesquisas GEPAYA; anapauladamotta@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Mestre em Educação; Especialista em Física e Matemática; Especialista em Coordenação Pedagógica; Graduada em Física; Graduada em Matemática; Professora de Física e Matemática na rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina, desde o ano de 2004; Atuou na rede municipal de ensino como gestora escolar (2013-2016); Docente na educação superior nas Faculdades Senac Chapecó, SC; Horus, Pinhalzinho, SC e Unoesc, com experiência nas áreas de Matemática, Física e na Formação de Professores; Consultora educacional; Pesquisadora de Políticas Públicas de Avaliação Educacional e Accountability no Grupo de Pesquisas GEPAYA;

educacionais do Brasil, evidenciando a influência desses organismos em relação à política educacional dos países periféricos, em torno de metas de perfil capitalista.

Assim, este artigo tem por objetivo analisar as proposições advindas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no que tange a prática da accountability educacional na dimensão da prestação de contas e como ela se materializa na gestão e avaliação dos sistemas educativos. A escolha pela OCDE está relacionada a influência deste organismo nas políticas públicas do Brasil sob a prerrogativa de melhoria do ambiente de negócios por meio da qualificação da população e da eficiência nos gastos públicos.

Como procedimentos metodológicos fizemos uso do exame documental e de um conjunto de técnicas pautadas na análise de conteúdo. À guisa de conclusão foi possível identificar que este organismo tem fomentado a implementação de políticas de governança e prestação de contas, associadas à legislação econômica compatível às exigências da Organização.

2 DESENVOLVIMENTO

A OCDE, com sede em Paris e fundada em 1961, é uma organização internacional composta por países membros das economias mais avançadas do globo, bem como por alguns países emergentes.

É por meio da OCDE que representantes dos países membros se reúnem para discutir informações e alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento dos demais países membros. Para estes, a Organização tornou-se uma fonte importante de soluções de temas ligados ao desenvolvimento econômico em um mundo globalizado, uma vez que dispõe de especialistas que articulam atividade de pesquisa à difusão dos temas.

Embora ainda não seja membro, o Brasil participa de Comitês e de inúmeras instâncias de trabalho que lhe são de interesse, e que lhe servem como fonte de informações e de plataforma para a divulgação de posicionamentos, revelando convergência de políticas em diversas áreas, desde combate à corrupção até políticas de concorrência e de fomento ao investimento estrangeiro direto. Essa aproximação também serve para potencializar as reformas hoje propostas.

Em 2017, o Brasil encaminhou um pedido formal de adesão à OCDE, que deu início ao processo de acessão do País à Organização, com vistas a tornar o Brasil mais atrativo para investimentos estrangeiros e nacionais. Para isso, o País deverá cumprir com os exigentes padrões da Organização, em que inclui uma análise da compatibilidade da legislação e das políticas do país com os instrumentos legais da OCDE, que poderá demandar modificações na legislação e ações praticadas hoje no País.

Considerando a lógica estruturalista das determinações socioeconômicas e históricas perpassadas e subsumidas nas relações de (re) produção do sistema capitalista, os desdobramentos da política educacional da OCDE sobre a elaboração de políticas públicas nacionais, trazem consigo concepções e finalidades da educação que seguem os ditames da burguesia, com a afirmação de expressões e conceitos que imprimem materialidade a discursos hegemônicos que visam reproduzir e ressignificar, por consenso, pressão ou coerção. Neste contexto de atuação, trazemos a discussão, o documento "Meios, fins e significado da prestação de contas para a governança estratégica da educação",³ publicado em 2019 e que expressa e materializa esse posicionamento voltado às relações de poder.

O anunciado documento, de número 204, faz parte de uma série de estudos específicos sobre educação desenvolvida pela OCDE⁴ desde o ano de 2002. Neste texto, apresentado como uma revisão de literatura interdisciplinar, a organização inicia suas recomendações explicitando que nas últimas décadas, a governança da educação tornou-se um desafio aos governantes e instituições, devido às divergências conceituais entre teoria e prática da accountability no quesito prestação de contas. Esta revisão de literatura utiliza o paradigma da complexidade para explicar/justificar a falta de clareza conceitual existente em torno da accountability e discute as implicações das ferramentas de prestação de contas na governança estratégica da educação.

Nessa senda de "governança econômica educacional", em que a educação passa a ser tema de economistas, a OCDE introduz seus próprios fundamentos de accountability, estabelecendo uma classificação de instrumentos que são comumente empregados na regulação do comportamento de instituições de ensino e/ou seus representantes (gestores, educadores) e das ações de prestação de contas, sem considerar o contexto local, os participantes das trocas de prestação de contas.

O documento também discute os meios e fins de como a prestação de contas pode promover a integridade, legitimidade, justiça, controle, comportamento e desempenho apropriados, e que a falta de transparência no processo de quem presta e de quem exige contas, acaba gerando tensões que associam o conceito de accountability à sanções punitivas.

Fazendo uso de termos retirados da administração e gestão pública, a OCDE defende uma prestação de contas orientada para a gestão de desempenho (por exemplo, relações empregado-empregador e processos de classificação e avaliação de desempenho, custo/benefício) e monitoramento (digamos, em como indivíduos e organizações desenvolvem suas

³ Título do documento na língua em que foi escrito: Means, ends and meaning in accountability for strategic education governance. Neste estudo, realizamos a tradução para a língua portuguesa, para desenvolvermos a análise.

⁴ OECD Education Working Papers: uma série de documentos destinada a apresentar estudos selecionados com base no trabalho da Direção de Educação da OCDE. A autoria geralmente é coletiva, mas os principais autores são nomeados, os textos geralmente estão disponíveis apenas em seu idioma original (inglês ou francês) com um breve resumo disponível no outro.

atividades e prestam contas por elas, sob regimes de mensuração), até assuntos relacionados com a governança. A ideia que a OCDE defende é do potencial da accountability para trazer vantagens para indivíduos e organizações (como melhoria organizacional, de equipe e individual), ou seja, a preocupação predominante envolve como o público regula a conduta, expõe possíveis impropriedades, bem como, promove, registra e relata informações, especialmente com ênfase em questões de probidade financeira.

Neste sentido, o documento adentra no conceito de governança pública, o qual segundo a própria OCDE é entendida a partir de princípios essenciais para que as políticas públicas atendam ao interesse público, em que a transparência, a participação da sociedade, a integridade e a accountability (enquanto responsabilidade) são essenciais para que um governo tenha bons índices.

Assim, ao explicitar seu entendimento de governança, a organização enfatiza que o principal desafio em realizar a prestação de contas nas instituições educativas, está em garantir que as expectativas de accountability permitam que as responsabilidades compartilhadas sejam suficientemente sentidas pelas partes relevantes em todo o processo e não diluídas em partes (sem ninguém responsabilizado) ou excessivamente redundante - com todos sendo responsabilizados, "a aprendizagem adaptativa dos sistemas educativos na prestação de contas, ocorre por meio da troca de contas alimentando ações subsequentes, em um ciclo de feedback cíclico." (FAHEY; KOSTER, 2019, p. 14).

Especificamente tratando das ferramentas de prestação de contas, os autores do documento, na seção 3, discutem os meios de prestação de contas, introduzindo uma linguagem gerencial em contextos de governança empresarial, mas com foco nos sistemas educativos. Para tanto, é apresentada uma variedade de instrumentos de prestação de contas à disposição dos profissionais – em graus variados, mas todos voltados ao interesse no controle do comportamento dos agentes (gestores e professores) que prestam contas pelos resultados educativos. Neste sentido, parte-se da premissa que o principal instrumento que monitora o desempenho dos sistemas escolares é a família "basic families of instruments regulating behaviour." (FAHEY; KOSTER, 2019, p. 16).

Tal posicionamento, na superfície, aparenta fugir da perspectiva de mensurar a qualidade da educação em um sentido regulador ou gerencialista. Todavia, grande parte da discussão sobre accountability, via prestação de contas, na educação, tende a se concentrar em utilização de instrumentos de inspeção escolar, sob regimes de testes padronizados, competição entre escolas, esquemas de vouchers (bonificação), monitoramento de desempenho de docentes e afins.

Na sequência, recomenda-se a prática de um sistema de supervisão de mútua-competição entre professores chamada de "mutuality instruments are employed in teachers" (FAHEY; KOSTER, 2019, p. 17-18). A justificativa para a realização dessa ação é favorecer a

supervisão “procurando manter ‘um olhar atento’ sobre a conduta das escolas”, o que na visão da OCDE, pode motivar os profissionais a buscar instrumentos que melhorem seu desempenho e também que os próprios fiscalizem as ações de seus colegas de profissão para encorajar o equilíbrio dos respectivos, assim atendendo aos interesses das partes interessadas (governo e sociedade).

A perversidade presente nessas recomendações está na regulação da conduta das escolas, que de forma contraditória, no início do texto, por um lado, os autores enfatizam e defendem mais autonomia da escola e do professor, e por outro quando defendem a prática da accountability dos sistemas educacionais, aprisionam-os aos ditames dos testes externos, da padronização, da busca por melhores resultados, do equilíbrio das relações de custo-benefício com as taxas de retorno, da responsabilização por resultados e da prestação de contas para justificar a sociedade cada percentual financeiro investido na educação, bem como, mascaram uma falsa “preocupação” do Estado com a transparência pública, a eficácia e a equidade.

Um aspecto a destacar, é a maneira como a prestação de contas é orientada a ser desenvolvida a partir de “instrumentos híbridos para regular o comportamento” que buscam a racionalização de recursos via inspeções nas unidades escolares, fiscalização e produção/exposição de relatórios sobre gastos com merenda e transporte, efetiva atividade docente (aulas, frequência/ausências) e notas dos estudantes.

A recomendação para a aplicação dos instrumentos de prestação de contas é baseada em “Peer-augmented hybrid instruments”, que se refere à supervisão governada externamente por meio de pares (às vezes considerado como ‘julgamento por pares’) em que uma autoridade externa seleciona membros de um grupo ou estabelece as regras que regem tal grupo. A revisão do grupo de pares funciona como uma verificação de instrumentos de fiscalização de condutas/gastos. Nesse sentido, claramente está à defesa da competição, empregando a rivalidade entre pares, como um controle de conduta – baseando-se na “competição entre amigos”. Segundo a OCDE, a competição entre pares, mitiga a tendência de pura concorrência para estreitar objetivos e integrar incentivos de desempenho, promovendo uma conduta cooperativa, por exemplo, “[...] membros de um corpo docente podem optar por preparar propostas de pesquisa independentes em equipes. O corpo docente escolheria então a melhor proposta para representar todo o grupo” (FAHEY; KOSTER, 2019, p. 22).

Não obstante ao incentivo as práticas regulatórias, ainda, incentiva-se o uso de instrumentos de quase mercado na educação, ou seja, a prática de competição para encorajar atores para atender a um padrão avaliativo externo, a partir de graus de comparação de padrão profissional para escolha dos profissionais, tanto professores quanto gestores, que atuarão na educação via contratos com prazo determinado a partir de suas condutas e desempenhos (FAHEY; KOSTER, 2019, p. 25).

Todavía, no decorrer do texto, com exposição de tabelas que demonstram a existência de um sistema de accountability baseado em uma abordagem instrumental de governança empresarial, o que se percebe é a indução da materialização das proposições do Organismo nas políticas nacionais para Educação, processo esse, que vem redefinindo os pressupostos da gestão democrática e intensificando as práticas de accountability educacional, como mecanismo de controle e incentivo a um tipo de qualidade educacional que atenda aos interesses do capital.

3 CONCLUSÕES

O documento analisado reflete como se dá a construção simbólica e ideológica de discursos de cunho neoliberal, que são defendidos pelos organismos multilaterais através de documentos, relatórios, artigos, capítulos de livros, porém que não refletem uma análise contextual da realidade educacional dos países, mas sim, demonstram as estratégias de elaboração de consensos sobre as políticas de interesse dos organismos para quem está subordinado economicamente à suas chancelas.

Assim, percebe-se a padronização de um cenário futuro recorrente nos documentos da OCDE, que alicerçam, como justificativa, suas propostas de estudos (programas e projetos) e lastreiam os discursos de seus atores orgânicos junto aos governos nacionais. No caso da accountability educacional na dimensão da prestação de contas, mesmo sendo enfatizado a necessidade de controle e regulação de condutas, nenhum instrumento é inerentemente mais ou menos apropriado, mas sim dependente do contexto em que é empregado e deve ser desvinculada da ideia de avaliação e consequências e sim associada ao pleno exercício da democracia em combate a corrupção da educação quanto na qualidade dos serviços educacionais prestados quanto ao uso dos recursos públicos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, São Paulo, v. 50, n. 4, out./dez. 1999

FAHEY, G.; KOSTER, F. **Means, ends and meaning in accountability for strategic education governance**. OECD Education Working Papers, 2019. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/1d516b5c-en.pdf?expires=1648466542&id=id&accname=guest&checksum=915ECD394207E0036D976B276418AFE1>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GESTÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: QUESTÕES EM DEBATE NO CAMPO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO (2010-2020)

Alexandra Biondo Lopes Pacheco¹

Aline Bettiolo dos Santos²

Financiamento: CAPES – Código de Financiamento 001

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a organização do percurso investigativo implica, inicialmente, aproximar-se da produção científica sobre o objeto de estudo e que tal intencionalidade requer um movimento de busca do conhecimento produzido pelos pares, o presente trabalho versa sobre a gestão educacional por resultados, de modo mais específico, sobre as questões em debate no campo do conhecimento científico relacionadas a esse tema. Teve por objetivo realizar um levantamento com o propósito de verificar, de modo não exaustivo, o acúmulo do conhecimento sobre o tema na área da educação.

Para tanto, algumas medidas foram necessárias para trilhar o caminho metodológico. A primeira delas, nessa direção, foi a escolha de descritores. A considerar o contexto de gestão educacional por resultados em que se insere a temática, dois descritores principais foram adotados: gerencialismo (na educação); regulação (educacional) por resultados. Também outros três descritores secundários, a saber: gestão por resultados; gestão escolar; e gestão democrática.

Essa opção visou favorecer o estabelecimento de associações entre os descritores e a identificar a produção nos repositórios selecionados, quais sejam, os acervos da Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos Capes e Catálogo de Teses & Dissertações (Capes). Em seguida, foram estabelecidos filtros para a pesquisa, os quais compreenderam: produções brasileiras dentro do recorte temporal de onze anos (2010-2020); grande área do conhecimento – Ciências Humanas – e área do conhecimento, Educação. A aplicação dos descritores e dos referidos filtros resultou em um universo de 24 trabalhos.

¹ Mestra do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania; Estudante pesquisadora do Grupo "Políticas Públicas de Regulação por Resultados e o Governo Democrático da Educação" e GEPeC (Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania); alexandra.bp@unoesc.edu.br

² Doutoranda do Programa de Pós Graduação stricto sensu em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania; Estudante pesquisadora do Grupo "Políticas Públicas de Regulação por Resultados e o Governo Democrático da Educação" e GEPeC (Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania); a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

2 DESENVOLVIMENTO

Da leitura preliminar do material levantado, foi possível elencar três eixos temáticos, sendo eles: gerencialismo na gestão escolar e ênfase nos resultados; gerencialismo e formação de professores; e políticas, gestão e trabalho docente. Em linhas gerais, destacam-se os debates sobre as políticas educacionais baseadas no gerencialismo e suas influências na gestão escolar. Os textos apresentam, em comum, a ideia de que a escola tem assumido um caráter empresarial (LAVAL, 2004), com impulso a ideia de performatividade e de desempenho eficaz, além de ambas implicarem repercussões em diversos domínios escolares para além da gestão, tais como, o currículo, a formação de professores e o trabalho docente.

Nos textos correspondentes ao primeiro eixo – gerencialismo na gestão escolar e ênfase nos resultados – destacam-se temas referentes às parcerias público-privadas, no intuito de problematizá-las no contexto de um projeto de democratização da educação pública, haja vista as implicações da ação de organismos privados na gestão da escola pública. Por extensão, é problematizado o próprio exercício da democracia e a garantia da “educação como bem público e de qualidade social” (PAULO, 2019, p. 22).

Ainda neste eixo, o estudo de Peroni e Comerlato (2017) constitui uma amostra de análises sobre o esvaziamento da democracia, referindo, neste caso, a parceria público-privada entre Instituto Ayrton Senna e escolas públicas. Há, também, registros sobre as avaliações em larga escala como política de regulação e suas implicações na dinâmica pedagógica da escola, bem como na autonomia dos professores e gestores. Os autores problematizam a maneira como as escolas têm lidado com os resultados das avaliações, com a qual veem incentivada a competitividade e a produção de resultados, em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem.

No contexto da produção de resultados, a escola assume uma nova dinâmica de organização, com ênfase nas avaliações, que podem caracterizar novos mecanismos de controle e de responsabilização. Ademais, a accountability tem se alastrado a partir dos anos 1970, como parte do discurso político-ideológico que anuncia preocupação com a qualidade dos serviços públicos. Entretanto, de acordo com Schneider e Nardi (2014, p. 13) “[...] tem sido privilegiada a associação entre a accountability educacional e os procedimentos de avaliação vinculados em testes padronizados, com ampla divulgação dos resultados, [...] como ingrediente de um processo de responsabilização das escolas e professores, [...]”.

Isso implica, entre outros aspectos, a função dos gestores da escola, dentre eles o coordenador pedagógico, cujo trabalho tende a ficar comprometido, no sentido de focar a demanda por obter resultados. A esse respeito Silva e Sampaio (2015) argumentam que o modelo gerencial tem comprometido a autonomia dos coordenadores pedagógicos, redirecionando suas práticas para longe das atribuições que identificam a função, a despeito

daquilo que consta em documentos oficiais. Assim, as funções de coordenador tendem a estar direcionadas ao monitoramento dos resultados de alunos e de professores.

É fato que as avaliações em larga escala têm influenciado sobremaneira o trabalho dos gestores, alterando suas rotinas e prescrevendo suas práticas, o que demonstra a forte influência do gerencialismo como paradigma de gestão ascendente na atualidade. Ele se sobrepõe à construção de um projeto educacional pautado em princípios de gestão democrática. Os enfoques do primeiro eixo, portanto, tensionam a relação do modelo gerencial de gestão, em termos de suas influências e consequências para a educação pública. É também notável o realce à lógica do setor privado e dos princípios neoliberais em estudos que abarcam as temáticas da avaliação, currículo e responsabilização, o que vem a fortalecer obstáculos à materialização da gestão democrática na escola pública.

As publicações do segundo eixo focalizam gerencialismo e formação de professores trazendo ao debate as questões de empreendedorismo e de performance ligadas à formação docente. Nos trabalhos deste eixo também se encontram argumentos relacionados ao fato de grupos empresariais serem responsáveis por ofertar cursos de licenciaturas, dominando esse segmento da educação superior. É possível captar que a formação docente está cada vez mais ancorada na racionalidade técnica e na prática em detrimento de teoria, resultado de políticas de formação de professores das últimas décadas de feição tecnicista e didatista (LIMA, 2016).

Outra questão presente nos estudos deste eixo refere parcerias entre organizações da sociedade civil, ligadas a organizações globais que possuem vínculo com grandes grupos empresariais e governos em prol da oferta de formação de professores para redes de ensino (CAETANO; COSTA, 2018). As autoras abordam a experiência da rede estadual do estado do Mato Grosso e “as mais recentes incursões de parcerias com uma rede global, a Teach For All, que opera no Brasil como Ensina Brasil que traz consequências para a formação de professores, alterando a cultura educacional” (CAETANO; COSTA, 2018, p. 269). Trata-se de um programa que recruta jovens recém-formados em diversas áreas para atuarem na educação básica por um período de dois anos, durante o qual realizam formação na área da disciplina em que atuam. Para ingressarem no programa não é necessário ter formação em licenciatura.

Tal formação constitui uma amostra de caráter técnico e utilitarista, em que teoria e perspectiva crítica são dissociadas da formação sob o discurso de modernização e inovação, típico em contexto de influência do mercado global na esfera educacional, com forte acepção sustentada pelo modelo gerencial de gestão. É importante ressaltar que o Estado, como agente regulador, intervém no âmbito da formação de professores por meio de políticas educativas de cunho neoliberal. Já o modelo gerencial de gestão implementado nas escolas fecharia o ciclo para o êxito dessas políticas, no que tange aos mecanismos de regulação do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar (HYPÓLITO, 2010).

Por fim, os textos do terceiro eixo abordam a temática políticas, gestão e trabalho docente. Caracterizam-se por intensificar o debate acerca das ações do Estado através da implantação de mecanismos de regulação e de responsabilização que têm causado efeitos sobre o trabalho dos professores e de gestores escolares. Dentro desse debate, consideram que a descentralização, ao passo que representou maior autonomia aos docentes (OLIVEIRA, 2007), também contribuiu para intensificação e precarização de seu trabalho (MELO, 2010), acarretando consequências para a saúde física e mental dessa categoria de trabalhadores.

Outro tema recorrente nos estudos deste eixo refere os mecanismos de regulação e responsabilização sobre o trabalho dos docentes, materializados nas escolas por meio da implementação de políticas educacionais formuladas segundo pressupostos neoliberais. Esses mecanismos encontram respaldo no modelo gerencial em ascensão nas escolas. O paradoxo desse modelo regulatório em relação ao contexto latino americano "é que, ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles" (OLIVEIRA, 2007, p. 367). É possível considerar, de modo geral neste eixo, que os autores concordam que essa nova organização do trabalho escolar surge na esteira do modelo gerencial de gestão, reforçado pela implantação de políticas educacionais de regulação. Também, que essa lógica não é restrita à educação brasileira, pois se estende aos países da América Latina.

3 CONCLUSÕES

Em suma, nesse exercício de apropriação dos debates presentes nos textos que compõem a amostra da produção do conhecimento no presente estudo, é possível perceber que o paradigma de gestão gerencial se utiliza de mecanismos de regulação materializados pelas políticas educacionais da atualidade. Isso influencia um conjunto de elementos que se interligam e reforçam a lógica neoliberal consoante os interesses econômicos. Os estudos abordam esses elementos como temáticas que se aproximam e que abrem caminho para outros estranhamentos.

Também é possível perceber que os estudos acerca da gestão educacional na ótica gerencialista e dos mecanismos de regulação por resultados vêm crescendo nas últimas décadas, tornando-se objeto de interesse de muitos estudantes de pós-graduação. Ademais, é comum nas produções a preocupação dos autores em problematizar aspectos relacionados a essa reconfiguração da gestão educacional e suas implicações na educação brasileira, no que tange a currículos e trabalho docente precarizados, formação docente instrumentalista (com recuo da teoria), avaliações em larga escala pautadas em mecanismos de responsabilização e ranqueamento das escolas, elementos reforçados pela ação reguladora do Estado orientada por resultados.

Por fim, embora prevalecendo nos trabalhos o tom de denúncia, diante dos obstáculos causados pela lógica mercantil que tem caracterizado a educação brasileira em todos os

níveis, há reiterados apontamentos de que existem vias que podem configurar espaços de resistência à lógica posta. No conjunto desses apontamentos, é certo que a universidade desempenha um importante papel nessa tarefa de resistência.

REFERÊNCIAS

CAETANO, M. R.; COSTA, M. O. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 56, n. 48, 2018.

HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n.113, 2010.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, L. C. Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 61, p. 143-156, 2016.

MELO, L. F. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola**. 357 p. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

PAULO, F. S. Relações público-privado na educação: políticas de democratização na concepção da educação popular? **Ciência em Movimento**. Educação e Direitos Humanos, Porto Alegre, v. 21, n. 42, 2019.

PERONI, V. M. V.; COMERLATTO, L. P. Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-133, 2017.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de prestação de contas na educação básica brasileira. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SILVA, L. G. A.; SAMPAIO, C. L. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400007>. Acesso em: 14 ago. 2021.

