



ANAIS ELETRÔNICOS

3

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

**Seminário Internacional
de Políticas de
Avaliação Educacional e
Accountability**

**09 E 10 DE MAIO
DE 2023**

**editora
unoesc**



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S471a	<p>Seminário Internacional de Políticas de avaliação educacional e accountability (3. : 2023 : 09 e 10 de maio : Joaçaba, SC)</p> <p>Anais eletrônicos do III Seminário Internacional de Políticas de avaliação educacional e accountability / organizadores Marilda Pasqual Schneider... [et al.]. – Joaçaba: Editora Unoesc; Barranquilla, Colômbia: CUC; Bogotá, Colômbia: UPN, 2023. 238 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>
	CDD 371.26

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

COMITÊ CIENTÍFICO

Coordenação

Dr. Elton Luiz Nardi (Universidade do Oeste de Santa Catarina - Brasil)

Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise (Universidade Estadual de Ponta Grossa – Brasil)

Membros

Dra. Alicia Inciarte González (Universidad de La Costa – Colômbia)

Dra. Andrea Renate Minte Munzenmayer (Universidad de Los Lagos – Chile)

Dr. Freddy Marín González (Universidad de la Costa - Colômbia)

Dr. Jaime Moreles Vázquez (Universidad de Colima - México)

Dr. José Emilio Díaz Ballén (Universidad Pedagógica Nacional - Colômbia)

Dra. María Verónica Guerrero Leiva (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – Chile)

Dra. Rosilene Lagares (Universidade Federal do Tocantins – Brasil)

Dra. Sara Alíria Jiménez Garcia (Universidad de Colima - México)

Organização



Apoio



Coorganização



APRESENTAÇÃO

Em sua terceira edição, o Seminário Internacional de Políticas de Avaliação Educacional e Accountability (SIPAEA) é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa Geppaya. Criado em 2019, este Grupo desenvolve uma pesquisa em rede internacional, com a participação de pesquisadores de quatro países da América Latina: Brasil, Chile, Colômbia e México.

A primeira edição do SIPAEA ocorreu em 2021, na Colômbia, de modo virtual. A segunda, no Chile, em 2022, de forma híbrida. Por sua natureza e composição, o SIPAEA constitui uma importante ação de internacionalização coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unesco permitindo o intercâmbio de ideias, teorias e experiências entre os pesquisadores das distintas instituições nacionais e estrangeiras conveniadas, além de contribuir na difusão de pesquisas desenvolvidas fortalecendo o propósito de consolidação de uma rede internacional de investigações sobre políticas de avaliação educacional e accountability na América Latina.

Enquanto um evento itinerante, o III SIPAEA tem por objetivos:

- Escrutinar agendas recentes relacionadas às políticas de avaliação educacional em diferentes contextos, a fim de analisar ideias-força, fins e tendências.
- Ampliar e fortalecer as possibilidades de diálogo e reflexão sobre as políticas de avaliação educacional, com vistas a contribuir para o debate no âmbito dos países participantes.
- Consolidar um espaço acadêmico de debate crítico sobre políticas de avaliação educacional, os arranjos institucionais e as transformações recentes, oferecendo subsídios para o delineamento de desafios em contextos nacionais e internacionais.
- Discutir alternativas para o delineamento de políticas de avaliação educacional que contribuam para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais e o fortalecimento das funções formativa e pedagógica dos sistemas nacionais de avaliação educacional.

O III SIPAEA contou com apresentação de trabalhos em torno dos seguintes eixos temáticos:

- Políticas de avaliação, accountability e qualidade educacional
- Avaliação educacional, accountability e democracia
- Práticas de avaliação, accountability e gestão nas instituições educacionais
- Avaliação, accountability e regulação da educação

Seguindo tendência que se espraia pela Europa e América do Norte, o tema da *accountability* e, por extensão, o dos a ela associados, tais como, monitoramento e controle da gestão, prestação de contas, transparência, responsabilização, entre outros, vêm adquirindo importante espaço na agenda global da política educacional. A implantação de sistemas nacionais de avaliação é considerada peça-chave para uma política educacional com finalidades de *accountability*, razão pela qual o fenômeno é analisado em conexão com políticas de avaliações e exames externos nacionais.

Durante os três dias de evento, foram apresentados trabalhos resultantes de pesquisas finalizadas ou em andamento, permitindo aprofundar as reflexões e ampliar os espaços de diálogo entre os participantes.

Os trabalhos submetidos no Eixo *Políticas de avaliação, accountability e qualidade educacional* versaram sobre os processos de internacionalização da educação superior; responsabilização; políticas de avaliação em larga escala; planos nacionais, estaduais e municipais de educação; políticas de accountability na educação básica; estudos comparados entre países sobre políticas de avaliação educacional e ferramentas de accountability.

No Eixo *Avaliação educacional, accountability e democracia*, os trabalhos versaram sobre os seguintes temas: internacionalização; tradutibilidade da *accountability*; avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos; formação continuada de professores; relações entre educação e democracia.

No Eixo *Práticas de avaliação, accountability e gestão nas instituições educacionais*, os trabalhos apresentados focalizaram os seguintes temas: o novo modelo de administração pública; condicionantes da gestão democrática; *accountability* no meio docente; Ciclo de políticas e *accountability*; trabalho colaborativo.

Por fim, os trabalhos apresentados no Eixo *Avaliação, accountability e regulação da educação* tiveram como temas de debate: percepções da OCDE sobre *accountability* na educação; avaliação e regulação da educação superior; avaliações em larga escala e a política de regulação; regulação educacional por resultados; regulação da ação docente; *accountability* na gestão da educação pública; da lógica da produção de resultados na

organização escolar; ensino de idiomas e avaliação; gerencialismo, relações entre o PPP, avaliação e trabalho docente; a avaliação e a formação de educadores em artes cênicas.

Desejamos que a leitura dos textos que compõem estes anais possa incitar novos olhares e novas perguntas sobre as políticas nacionais e internacionais de avaliação educacional e accountability.

Boa leitura a todos.

Marilda Pasqual Schneider

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO5

EIXO 1

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, ACCOUNTABILITY E QUALIDADE EDUCACIONAL

EJE 1

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN, ACCOUNTABILITY E CALIDAD EDUCATIVA

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL COMO FERRAMENTA DE GESTÃO EDUCACIONAL15
Jaqueline Bonfim de Souza Lima, Isaura Monica Souza Zanardini, Simone Sandri

CALIDAD Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS DE LAS ARTES ESCÉNICAS: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES21
David Stiven Santos Flor

EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO BRASIL E NA COLÔMBIA.....27
Juliana Nespolo Heinrichs, Ricardo Hack, Camila Regina Rostirola

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CRITÉRIOS DE QUALIDADE EDUCACIONAL NO RANQUEAMENTO UNIVERSITÁRIO35
Andreza Cipriani, Marcio Watanabe, James Dadam

LA RESPONSABILIZACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: UN TRABAJO MUESTRAL DE LAS LEYES CHILENAS41
Elizabeth Elsa Donoso Osorio, Marilyn Cristina Cádiz Altamirano, María Verónica Leiva Guerrero

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN TORNO A LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCACIONAL EN CHILE.....49
Andrea Minte, Patricio Rivera, Luis Navarro

POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO BASEADAS EM AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E AS TENDÊNCIAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA55
Franciele Quevedo dos Santos, Fernanda Hubner de Lima, Simone Sandri

ACCOUNTABILITY E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL E DO MÉXICO: CONTEXTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS61
Vanessa Rosana Peluchen Camargo, Universidade Estadual de Ponta Grossa

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE PLANOS DE EDUCAÇÃO DE MUNICÍPIOS CATARINENSES67
Ricardo Hack, Camila Regina Rostirola

SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL E DA COLÔMBIA: UM ESTUDO COMPARADO	73
Marcio Antonio de Mattos, Felipe Pontes	

SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL EN CHILE. TENSIONES Y RIESGOS DE UNA POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY	79
Carolina Alejandra Correa, María Angélica Oliva	

EIXO 2

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, ACCOUNTABILITY E DEMOCRACIA

EJE 2

EVALUACIÓN EDUCATIVA, ACCOUNTABILITY E DEMOCRACIA

ACCOUNTABILITY: TRADUÇÃO E O PROBLEMA DA TRADUTIBILIDADE NA FILOSOFIA DA PRÁXIS.....	89
Hermeson Claudio Mendonça Menezes, Clarice Zientarski	

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM TEMPOS FRATURADOS: ACCOUNTABILITY – DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA	95
Antônio Braz Teixeira, Perla Almeida Rodrigues Freire, Hermeson Claudio Mendonça Menezes	

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS CEDUPS: IDENTIDADE, TRAJETÓRIA E DESAFIOS.....	101
Marcio Giusti Trevisol, Tatiane Dezanet Verona	

O NOVO MODELO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	107
Valmir José Turcatto, Michele Luciane Blind de Moraes	

PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO AUTOAVALIATIVO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA.....	113
Marcio Watanabe, Marcia Regina Selva Heinze	

TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	121
André Henrique Schneeberger, Dilva Bertoldi Benvenuto, Ivo Dickmann	

EIXO 3

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO, ACCOUNTABILITY E GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

EJE 3

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN, ACCOUNTABILITY E GESTIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO BRASILEIRO.....	129
Michele Luciane Blind de Moraes, Marilda Pasqual Schneider	

ACCOUNTABILITY NO MEIO DOCENTE: RESPONSABILIZAÇÃO DOS PROFESSORES POR MEIO DE AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO.....	135
Fernanda Hubner de Lima, Giovanna Kambetunava Rosa, Simone Sandri	

CICLO DE POLÍTICAS Y ACCOUNTABILITY: CASO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN PERÚ141
Efraín Ticona Aguilar, Ana Cecilia Canales Cuadros

CONDICIONANTES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA149
Mirian Folha de Araújo Oliveira

LIMITACIONES DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS ESCUELAS155
María Verónica Leiva Guerrero, Loreto Mondaca Rebolledo

EIXO 4

AVALIAÇÃO, ACCOUNTABILITY E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

EJE 4

EVALUACIÓN, ACCOUNTABILITY E REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN

ACCOUNTABILITY & MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....165
Jessika Cândido Araujo, Cristiane Maria Oliveira Mendonça, Hermes Claudio Mendonça Menezes

ACCOUNTABILITY NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: TENSÕES NO CAMPO DA DEMOCRATIZAÇÃO?171
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro, Elton Luiz Nardi, Gabriel Alves de Souza

ACCOUNTABILITY NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....177
Gabriel Alves de Souza, Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACHADOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO (2019-2021).....183
Rodrigo Pivetta Werlang, Marilda Pasqual Schneider

IMPLICAÇÕES da lógica da produção de resultados NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS RECENTES189
Alexandra Biondo Lopes Pacheco

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ARTES ESCÉNICAS195
Diana Patricia Huertas Ruiz

PERCEPÇÕES DA OCDE SOBRE A ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DA PRESTAÇÃO DE CONTAS.....201
Silmara Terezinha Freitas, Marilda Pasqual Schneider

PERSPECTIVAS SOBRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A POLÍTICA DE REGULAÇÃO207
Thays Trindade Maier, Ireni Marilene Zago Figueiredo, Simone Sandri

POLÍTICAS PÚBLICAS, ENSINO DE IDIOMAS E AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DA UNIÃO EUROPEIA215
Isabela Vieira Barbosa, Caique Fernando da Silva Fistarol, Marcia Regina Selva Heinze

REGULAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE: A LEI N. 18.637, DE 8 DE FEVEREIRO DE 2023221
Luís Duarte Vieira, Mateus Lorenzon, Luiz Marcelo Darroz

REGULAÇÃO: UMA TRAVESSIA DO CONCEITO À REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS	227
Aline Bettiolo dos Santos	
SEE-MG: GERENCIALISMO, RELAÇÕES CONSTRUÍDAS E DESCONSTRUÍDAS ENTRE PPP, AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	233
Sandra Helena Moreira Santiago, Herbert Rodrigues	

EIXO 1
POLÍTICAS DE
AVALIAÇÃO,
ACCOUNTABILITY
E QUALIDADE
EDUCACIONAL

EJE 1
POLÍTICAS DE
EVALUACIÓN,
ACCOUNTABILITY E
CALIDAD EDUCATIVA



AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL COMO FERRAMENTA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Jaqueline Bonfim de Souza Lima

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

jakelinepaulo@hotmail.com

Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

monicazan@uol.com.br

Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

simone.sandri@unioeste.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte resultante de estudo desenvolvido na dissertação de mestrado, que teve como temática a política de avaliação em larga escala no Brasil como ferramenta de gestão educacional. O objetivo deste estudo foi identificar em que medida a Avaliação, como ferramenta da Gestão Educacional, incorpora os pressupostos da administração gerencial iniciada em 1995 e, deste modo, materializa a perspectiva de qualidade e controle social que caracterizam o Estado avaliador/regulador.

Partimos da compreensão de que, a partir da década de 1990, as políticas neoliberais nortearam a reforma do Estado brasileiro, redefinindo o seu papel, de modo a atuar como regulador e avaliador, retirando-se da responsabilidade direta pela execução e manutenção das políticas públicas. Nesse contexto, no campo da educação, as avaliações em larga escala, como instrumento de gestão, vêm se intensificando nas redes de ensino da Educação Básica pública.

Diante desse contexto, realizamos esta pesquisa, prezando pela abordagem qualitativa e tendo como fontes primárias documentos oficiais: Relatórios de Gestão Fundos Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dos anos 2014 a 2018; Relatórios de Pesquisa do INEP: Avaliação e Gestão Educacional em municípios brasileiros; Relações entre Avaliação e Gestão Educacional em municípios brasileiros: estudo em dez municípios da federação, relatório final de pesquisa (2018); Relatório do Banco Mundial Anual 2017. Ao selecionarmos as fontes primárias/documentos oficiais utilizados nesta pesquisa, tomamos como questão

norteadora a discussão empreendida por Evangelista (2012), visto que ao se trabalhar com textos políticos é preciso ler as entrelinhas, pois “O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está” (EVANGELISTA, 2012, p. 10).

Perante o exposto, o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar em que medida a Avaliação em larga escala materializa os pressupostos da administração gerencial e expressa a perspectiva de qualidade e controle social que caracterizam o Estado avaliador/regulador.

2 DESENVOLVIMENTO

As políticas neoliberais, implementadas na década de 1990, nortearam a reforma do Estado no Brasil e, por conseguinte, orientaram a reforma da Gestão Educacional, incidindo significativamente na organização e administração nas redes de ensino da Educação Básica pública. Tendo em vista atender aos princípios e as orientações neoliberais, assim como a adequação das políticas públicas brasileiras às orientações internacionais, o Estado passa a nortear suas ações sob a perspectiva empresarial, como meio de garantir a eficiência e a eficácia no uso dos recursos públicos.

Sob a justificativa de resolver a ineficiência do Estado na oferta e gerenciamento da educação e o desperdício de recursos públicos, emerge a política de avaliação em larga escala.

Ao tratar da categoria Avaliação em larga escala, pautamos nossa análise partilhando da compreensão de Zanardini (2008, p. 22), quando destaca que a avaliação realizada por meio de testes padronizados em larga escala, “consustanciada na lógica da racionalidade econômica, se mostra como um importante mecanismo de controle social, por determinar os padrões mínimos de eficiência educacional” (ZANARDINI, 2008, p. 22). De acordo com Afonso (2012, p. 472)

Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consustanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.

Diferente da avaliação diagnóstica e processual aplicadas nas escolas, a fim de verificar o processo de aprendizagem e orientar as mediações/intervenções necessárias para a aprendizagem do aluno, as avaliações em larga escala, sob a justificativa de verificar a qualidade e o uso eficiente dos recursos, assim como a eficácia dos serviços prestados, são avaliações pontuais.

A intensificação do controle exercido pelo Estado em relação aos serviços públicos tem se aprofundado à medida que percebemos uma intensificação dos instrumentos avaliativos no Brasil. Concernente a esse controle exercido pelo Estado em relação à qualidade da educação, consideramos que a regulação no campo da educação tem se firmado como um mecanismo de controle social, haja vista que entendemos a regulação estatal como: "[...] o conjunto de mecanismos postos em ação para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e coletivos" (ANTUNES; SÁ, 2010, p. 112).

A referência frequente à necessidade de implementação de certas formas de accountability transformou-se numa panaceia (ou mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública (AFONSO, 2012, p. 472).

Neste sentido, o ranqueamento dos dados tem se apresentado eficaz na responsabilização e na culpabilização dos sujeitos e instituições. Como se observa no relatório do Banco Mundial de 2017,

[...] a melhoria da qualidade das despesas públicas exige a institucionalização de um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação das políticas públicas. O monitoramento deve manter seu foco nos resultados e vincular tais resultados aos insumos orçamentários. A avaliação pode fornecer dados para subsidiar a escolha das soluções mais eficazes para que as políticas públicas atinjam seus objetivos e, assim, orientar as decisões sobre quais programas devem ser suspensos, mantidos ou expandidos. A avaliação da eficiência de gastos não pode ser um exercício único, mas deve se tornar um processo institucionalizado que oriente a formulação de políticas públicas (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 15).

O acesso à educação da classe trabalhadora, em grande medida se pauta nos interesses e necessidade do mercado, por isso o que se delineia historicamente é uma educação dual, em que uma direciona formar um bom empregado, "adequado" ao trabalho braçal, enquanto a elite se cerca de conhecimentos, visando à manutenção e a perpetuação do status social. Se historicamente a educação tem sido romantizada, chamada para solucionar as desigualdades existentes na sociedade capitalista, também tem recaído sobre ela a culpabilidade pelas mazelas de ordem social e econômica. As questões relacionadas à desigualdade de acesso aos bens culturais e até mesmo às condições básicas de sobrevivência humana, como, saúde, alimentação, lazer e moradia, são princípios primordiais para a emancipação humana, porém, são predominantemente tratadas como políticas paliativas visando acalantar os ânimos daqueles que estão na base do sistema produtivo. Na definição de Salgado (2010), a desigualdade social é entendida como todo processo ou situação de diferenciação social e/ou econômica, dessa forma, consideramos que:

[...] tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo (SALGADO, 2010, p. 1).

A forma como tem sido tratados e divulgados as informações sobre a qualidade da educação no Brasil, mediante dados coletados a partir da aplicação de avaliações em larga escala, tem reforçado a ideia de que “[...]os professores não têm qualidade; não se empenham na realização dos “objetivos de aprendizagem”; a gestão escolar é ineficaz; entre outras formas de responsabilizar os trabalhadores da educação[...]” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 9).

Em nossa compreensão, a avaliação é constituída de momentos e de diferentes instrumentos em que o professor avalia os conteúdos assimilados pelos alunos, e também o seu trabalho. Portanto, a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem, e não somente produto, números mensurados por meio de avaliações organizadas externamente, por instituições que desconhecem a diversidade social em que ocorre o processo de aprendizagem.

Há que se considerar minimamente que um país como o Brasil, que abarca diversas culturas e etnias, é marcado historicamente pela desigualdades Social. Desigualdade que é escancarada, à medida que se publicizam dados mensurados por meio de avaliações e que consideramos não serem capazes de mensurar as condições materiais vividas por aqueles que compõem a comunidade escolar de cada instituição participante do processo avaliativo.

3 CONCLUSÕES

Diante desse contexto, em que os índices obtidos por meio da aplicação das avaliações em larga escala têm exercido o papel de subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica, nosso objetivo era responder em que medida a avaliação, como ferramenta da gestão, materializa a perspectiva de qualidade e controle social que caracterizam o Estado avaliador/regulador.

Mediante os documentos selecionados e analisados nesta pesquisa, identificamos que o uso dos resultados das avaliações externas como instrumento da Gestão Educacional tem orientado a política educacional, o ensino e a aprendizagem dos alunos, assim como as estratégias para a formação de professores têm, promovido o ranqueamento e a competição entre escolas mediante divulgação dos índices. Os documentos também nos ajudam a identificar como esta política avaliativa tem fomentado as políticas de alocação de recursos e de incentivos salariais dos professores.

Com base nos documentos estudados, entendemos que as políticas avaliativas como instrumentos de controle do Estado sobre a sociedade, favorecem a regulação requerida pela gestão gerencial. Percebemos que a prática de disponibilizar/publicizar os dados obtidos a partir da avaliação dos alunos, faz com que os próprios membros da sociedade incorporem as demandas, no sentido de responsabilizar-se e até mesmo buscar soluções mediante a necessidade do controle de qualidade na Educação.

Na perspectiva exposta no relatório de Gestão do FNDE - 2017, "a sociedade tem demandado cada vez mais a racionalização dos gastos públicos, o equilíbrio fiscal, a estabilidade monetária e investimentos em infraestrutura e em políticas educacionais" (BRASIL, 2018, p. 43). De acordo com nossas afirmações, o processo avaliativo em larga escala delinea-se como um projeto social que contribui com o controle da formação dos indivíduos. Desse modo, a avaliação como instrumento da Gestão Educacional tem exercido papel central na responsabilização dos sujeitos, subsidiando a padronização e o controle social, necessário aos interesses de dominação da classe burguesa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, P. 471-484, abr./Jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJdyZ5qBRKWVzfDQ3m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2023.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: Maria Tereza Esteban, Almerindo Janela Afonso, (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 112-146.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2017: Erradicar a Pobreza Extrema, Promover a Prosperidade Compartilhada**. Washington, DC: Banco Mundial. 2019.

BRASIL. MARE. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. **Avaliação e Gestão Educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso: relatório final: resultados do survey: volume I / Adriana Bauer, João Luiz Horta Neto (coordenadores)**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 165 p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6373535. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. MEC/INEP. **Relações entre avaliação e Gestão Educacional em municípios brasileiros**: estudo em dez municípios da federação: Relatório final de pesquisa. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6373903. Acesso em: 12 abr. 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/800/pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 21 mar. 2023.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE - 2014**. Brasília: FNDE, 2015. 268 p.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE - 2015**. Brasília: FNDE, 2016. 402 p.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE - 2016**. Brasília: FNDE, 2017. 254 p.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE - 2017**. Brasília: FNDE, 2018. 248 p.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão FNDE - 2018**. Brasília: FNDE, 2019d. 97 p.

SALGADO, Jorge Arzate. Desigualdade social. In: OLIVEIRA, Dalila. Adriana.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, Lívia. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado)- em Educação, História e Política – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CALIDAD Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS DE LAS ARTES ESCÉNICAS: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

David Stiven Santos Flor
Universidad Pedagógica Nacional
dssantosf@upn.edu.co

1 INTRODUCCION

En el campo de las artes escénicas el tema de la evaluación educativa es poco explorado. Al parecer, con el surgimiento de las didácticas específicas del campo (LAFERRIÈR, 1999); (MOTOS, 2009); (MERCHÁN, 2020); (MERCHÁN, 2019); (HUERTAS, 2020) implican no solo comprender los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, sino, también su relación con la evaluación. Pero la evaluación no puede ser vista solo desde el plano instrumental (ÁLVAREZ, 2001) y de aplicación de técnicas o metodologías. En las aulas universitarias donde se forman los artistas-educadores y en las prácticas pedagógicas cuando construyen el rol se requieren estrategias formativas y sumativas que impliquen las obras, creaciones y productos artísticos. La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de las artes escénicas que incluyen teatro, danzas, circo y performances, entre otras, implica una serie de debates, tensiones y análisis y comprensión de variables diversas de un campo subjetivo, creador y complejo (GINOCCHIO, 2017).

Esta búsqueda relacional entre calidad educativa y evaluación empezó en el salón de clase. Fue en la clase de "seminario de escenarios educativos" donde inicio el proceso de indagación. Por ello, se convirtió en el objeto de estudio de un grupo de estudiantes y una docente durante dos años 2021-2022. Así la calidad educativa no solo emerge desde el marco político y normativo, sino desde las experiencias vividas durante la formación de educadores de artes escénicas. Por ello, el objetivo de este artículo es analizar la perspectiva de los estudiantes frente a la relación e incidencia entre el concepto de evaluación y calidad educativa en un programa académico de educación superior en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Uno de los factores que afectan el aprendizaje tienen que ver con las ideas, percepciones y conceptos de la calidad educativa. Así la evaluación no sólo es un problema de logros de objetivos o resultados de aprendizaje, sino de concepciones y contextos donde se práctica y desarrolla.

La calidad, desde las ideas tradicionales, requiere ser demostrada y objetivada por ello la evaluación es un factor decisivo, tanto en lo que se designa como calidad (eficiencia, eficacia y efectividad) y se cuantifica (estándares) (MIÑANA; RODRÍGUEZ, 2011) (NIÑO, 1997). Pero también la relación entre calidad y evaluación es vivenciada al interior de las aulas universitarias y desde las percepciones de los estudiantes en los trabajos finales,

métodos evaluativos, aplicaciones de teorías o metodologías corporales, vocales y prácticas educativas.

Este trabajo se construyó desde la metodología de sistematización de experiencias educativas (JARA, 2015. p. 35) se concibe "(...) como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo." (BARNECHEA; MORGAN, 2010, p. 103). Así se generan diálogos reflexivos entre los estudiantes que les permitan ampliar sus marcos de comprensión de las acciones artísticas y pedagógicas.

Los instrumentos fueron aplicados durante el 2022 a estudiantes, mediante: entrevista semiestructurada a 12 estudiantes del programa la licenciatura en artes escénicas; un grupo focal de 7 estudiantes del espacio formativo de Escenarios Educativos IV en el 2022-2; un video de resultado de la experiencia de un taller pilotaje de dos horas "la evaluación desde los evaluadores" en el 2022-2; algunas percepciones de profesores del programa y un taller realizado a 29 estudiantes de sexto semestre en marzo de 2023 sobre el tema de la evaluación educativa y su relación con la calidad. La información se sistematizó desde el análisis de contenido se basa en el estudio de contenido tanto visual o textual, mediante la observación, la tabulación y análisis e interpretación de datos.

Para la investigación se construyeron diversas categorías de análisis que orientan la búsqueda de un concepto de calidad educativa y la evaluación estas fueron:

- Experiencias de clase y las formas evaluativas en la LAE.
- Importancia de la calidad educativa en los procesos educativos.
- La evaluación educativa está relacionada con la calidad en artes escénicas.
- Relación entre aprendizaje, evaluación y enseñanza en artes escénicas.

Lo anterior, permitió el desarrollo del presente artículo que es presentado en dos partes, la primera parte con el debate de la calidad educativa desde la norma institucional y las posturas críticas. La segunda parte con el análisis de la información obtenida en la LAE.

2 DESARROLLO

La primera parte del artículo relaciona diferentes posturas académicas, normativas y experienciales frente al concepto de calidad educativa y su relación con los procesos de evaluación, pasando por la definición de los conceptos desde la visión tradicional y la visión crítica.

Con las dos posturas, se puede definir la calidad educativa como aquella que comprende el conjunto de indicadores, aspectos, procesos en unos contextos determinados por los marcos normativos, cultural, político y social. Lo anterior, debe responder a una calidad educativa liberadora, generadora de conocimiento propio y no al margen de la

estandarización determinada por los países desarrollados. (NIÑO, 1997) Pero esa misma debe estar ligada a los aprendizajes, al mejoramiento del sistema evaluativo y mediante este, generar una concepción más amplia en indicadores evaluativos múltiples (cuantitativos y cualitativos) para entrever todo el sistema de calidad educativa en la educación superior. Obteniendo un panorama del concepto de calidad educativa y su relación con la evaluación, se concreta el discurso en un marco normativo y legal en Colombia. Reglado por la ley 30 de 1992¹, dando paso al proceso de acreditación, cuyo objetivo es generar procesos voluntarios de autoevaluación de las instituciones de educación superior.

La transformación de la normativa se resume en el análisis del Decreto 1330 de 2019 al acuerdo 02 de 2020 a nivel nacional y 010 de 2018 de la Universidad Pedagógica Nacional, el Decreto determino una rendición de cuentas y toma de decisiones, eso requería una evaluación para la mejora continua. Con el Acuerdo, la autoevaluación evidencia deficiencias y esta presenta un plan de mejoramiento. El acuerdo 010 de 2018 los procesos de autoevaluación de los programas en formación y la acreditación son principios rectores para dar el visto bueno de la calidad educativa en los programas de educación superior.

La segunda parte del artículo se centra en las incidencias de la evaluación en la calidad educativa en un programa de artes escénicas. Con la sistematización de experiencias mediante el análisis de contenido que permitió el tratamiento de la información obtenida del grupo focal y grupo taller de acuerdo a las percepciones de los estudiantes en la LAE de la Universidad Pedagógica Nacional.

Dentro de los hallazgos, los estudiantes del grupo focal (GF), las entrevistas semiestructuradas (EN) y grupo taller (GT) comparten nociones de la calidad educativa que se pueden agrupar en cuatro ideas sobre: A. El prestigio de la institución y su especialidad educativa; B. La educación pública reconocida como de alta calidad; C. La calidad de programa depende de la calidad de los profesores y su prestigio social. D. La calidad depende de los sujetos y las condiciones institucionales.

También se identifican tres incidencias de la evaluación en artes escénicas con la concepción de la calidad educativa: La primera incidencia es la relación de la evaluación calidad educativa en artes escénicas esta genera el debate de los valores numéricos en las calificaciones, las pruebas y la subjetividad a la hora de evaluar. La calidad educativa debe medirse desde otro lugar, más allá de la prueba. La segunda incidencia la planeación de la evaluación afecta el resultado del aprendizaje hace referencia a como las formas de planeación de una clase o programa pueden afectar la calidad educativa de los estudiantes.

¹ Constitución Política: Artículo 67, establece que la Educación Superior es un servicio público, tiene una función social. Artículo 69, garantiza la autonomía universitaria. Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Artículos 53, 54 y 55. Creación del Sistema Nacional de Acreditación. Ley 1188 de 2008: Decreto 2904 de 1994; Decreto 2566 de 2003; Acuerdo CESU 02 de 2006. Decreto 1330 de 2019 y Acuerdo 02 de 2020. Recuperado el 1 de marzo de 2022 en: <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186370.html>.

La tercera incidencia refleja como la evaluación en espacios académicos genera sensaciones o emociones que pueden afectar la calidad educativa en el aula.

3 CONCLUSIONES

En conclusión, los estudiantes perciben que la relación entre calidad educativa y evaluación en los procesos de aprendizaje y enseñanza en las artes escénicas se encuentra asociada a diversas variables como: el prestigio de la institución y su especialidad educativa, el reconocimiento educación pública desde la alta calidad, asocian la calidad del programa depende de los profesores y por último la calidad depende de los sujetos y las condiciones institucionales. Los estudiantes de la LAE referencian que la evaluación educativa si tiene incidencia en la calidad educativa.

La línea normativa orienta la calidad educativa hacia un plan de mejoramiento para obtener mejores resultados en la educación superior relacionando la evaluación a un proceso autoevaluativo, pero en el escenario micro de la evaluación, se ve afectada por la competencia o relevancia cuantitativa. Para la postura crítica es fundamental, no perderse en la "estandarización", en el "individualismo", ante todo, son humanos los que están en el sistema educativo (SANTOS, 1999). Esta crítica es compatible con la postura de la mayoría de los estudiantes de la LAE, el lugar de la evaluación centrada en los procesos de aprendizaje y nuevos criterios evaluativos, que responda a la calidad educativa de la LAE.

Por último, la relación e incidencias de la evaluación y la calidad educativa en un programa en artes escénicas, permite una mirada experiencial sobre los procesos evaluativos en la LAE y cuestiona el concepto de calidad educativa. Las artes escénicas en los diversos discursos de estudiantes y profesores, deben apelar a la construcción propia de calidad educativa que centre la atención en el cuerpo, en generar espacios seguros de evaluación y en clarificar el sistema evaluativo en los diferentes estudiantes de la LAE. Esta nueva visión de la calidad educativa y evaluación debe apelar a factores creativos, estéticos y poéticos, teniendo como sentido el aprendizaje y la enseñanza de las artes escénicas.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid, España: Morata, 2001.

BARNECHEA GARCÍA, M.; MORGAN TIRADO, M. L. La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. Universidad de la Salle. **Revista Tendencias & Retos**, 2010, p. 97 -107.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 30 de 1992 – Ley General de Educación de educación superior. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Colombia, 1992.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION. **Acuerdo 02** de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. Colombia, 2 jul.2020. p. 2-59. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf.

FERNÁNDEZ, A. **Particularidades de la evaluación del aprendizaje en artes escénicas**. Contenido en el libro: ¿Ser o no ser evaluado? La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en Artes Escénicas. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C, 2022.

GINOCCHIO Castro, L. El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. **Educación**, v. 26, n.51, p. 175-196, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.009>.

HUERTAS, D. Formación de profesores de teatro en el contexto de la educación inicial. En C. Merchán, **O Quiproquo**. las peripecias del formador de artes escénicas en la educación (2020). . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p. 47-84.

JARA, H. O. ENTREVISTA Oscar Jara Hollidays – Reflexiones pedagógicas. **Docencia** N°55, 2015. Recuperado en: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>.

LAFERRIÈRE, G. La pedagogía teatral, una herramienta para educar. **Educación social: Revista de intervención socioeducativa**, n.13, 1999, p. 54-65, 1999.

MERCHÁN, C. **QUIPROQUO**. O las peripecias del formador de artes escénicas en la educación / Introducción. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional, 2020. p. 27-43.

MERCHÁN, P. **El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa**: un análisis didáctico de la formación en artes escénicas. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2019.

MEN. Ministerio de Educación de Colombia. Plataforma del Ministerio de Educación Nacional – **Espacio CNA**. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186370.html>. Acceso: 1 mar. 2022.

MEN. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1330 de 2019. 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**. Colombia, 2 jul. 2019.

MIÑANA BLASCO, C; RODRÍGUEZ, J. **Calidad, evaluación y acreditación en la educación superior**: a propósito de un proyecto de reforma en Colombia / Quality, assessment, and accreditation in higher education: reflections on a legislative initiative in Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina, 2011. p. 155-185

MOTOS, T. **Evaluación y reflexión de las actividades artísticas**. Madrid, 2009. Disponible en: http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/04/M%C3%A1ster_TeatroAplicado_Evaluaci%C3%B3n_reflexi%C3%B3n_en_actividades-esc%C3%A9nicas.pdf.

MOTOS, T.; FERRANDIS, D. **Teatro aplicado**. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia. Barcelona: octaedro, 2015.

NIÑO ZAFRA, L. Evaluación de proyectos y programas curriculares en la perspectiva crítica. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. **Revista Opciones Pedagógicas**, 18, Colombia, Bogotá, 1997. p. 42 -55, 1997.

SANTOS GUERRA; Miguel Ángel. Las trampas de la calidad. **Acción pedagógica**, v. 8, n.2, p. 78-81, 1999. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973330>.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (UPN). Acuerdo 010 de 13 de abril de 2018. Se establece el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, 2018.

EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO BRASIL E NA COLÔMBIA

Juliana Nespolo Heinrichs

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

julinespolo2018@gmail.com

Ricardo Hack

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

hack.ricardoadv@hotmail.com

Camila Regina Rostirola

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

camila.rostirola@unoesc.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Especialmente a partir da década de 1990, dada a influência do modelo neoliberal, organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM) e o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), vêm incentivando governos de diferentes países a introduzir sistemas de avaliação em larga escala sob o discurso de melhorar e medir a qualidade da educação.

Em função da influência e atuação desses organismos, tem sido comum, nos últimos anos, países com diferenças geográficas, sociais, étnicas, culturais e econômicas implementarem sistemas de avaliação com muitas similitudes. Esses sistemas de avaliação ou de medição, por estarem a serviço dos preceitos neoliberais, têm desencadeado inúmeros efeitos dentre os quais cabe mencionar *“a reducción de la calidad de la educación a los meros resultados que obtienen los estudiantes en el conjunto de pruebas estandarizadas. Y, por otro lado, se evidencia una notoria competitividad creciente entre los sistemas educativos”* (ESCOBAR; BALLÉN, 2022, p. 41).

Nessa via, o presente estudo¹ tem como objetivo identificar os efeitos das avaliações externas em larga escala, especificamente aquelas destinadas à educação básica, no Brasil e na Colômbia. Para tanto, serão tomadas como categorias de análise o currículo e o trabalho

¹ Este trabalho é parte de um estudo do Seminário *Común Investigativo* realizado na disciplina de *Políticas Públicas de Evaluación y Rendición de Cuentas-Accountability en el contexto de América Latina: Una mirada desde la Educación Comparada*, realizada na Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia, no ano de 2022.

docente. Como procedimentos metodológicos, fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental.

2 DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constitui um dos marcos da implementação das avaliações externas e em larga escala. O Saeb “é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (BRASIL, 2023). Dentre as suas funções destaca-se o fornecimento de “subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências” (BRASIL, 2022) e a avaliação da qualidade da educação.

O Saeb utiliza testes e questionários contextuais. Os testes permitem avaliar a aprendizagem dos estudantes, enquanto os “questionários possibilitam analisar o nível socioeconômico, os serviços sociais, a infraestrutura, a formação de professores, o material didático e os programas estruturados” (INEP, 2022), são aplicados na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

Na Educação Infantil, a avaliação acontece por meio de questionários eletrônicos, destinados aos gestores, professores e secretários de educação, tendo como foco a oferta de vagas, infraestrutura e gestão (INEP, 2022). No Ensino Fundamental, os testes são realizados para alunos de 2º, 5º e 9º anos, enfocando as disciplinas de língua portuguesa e matemática, sendo uma amostragem de alunos do 9º ano que também realizam teste nas áreas de ciências humanas e ciências da natureza.

Além dos testes, são aplicados questionários eletrônicos aos diretores e secretários de educação e questionário impresso aos professores e alunos (INEP, 2022). No Ensino Médio, os testes são realizados para alunos de 3ª e 4ª série, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, questionários físicos aos professores e alunos e questionários eletrônicos a gestores e secretários de educação (INEP, 2022).

Na Colômbia, conforme informações do *Ministerio de Educación Nacional (MEN)*, a Prova Saber é o instrumento de avaliação externa usado para avaliar o desempenho dos estudantes. A Prova Saber está sob responsabilidade do Instituto Colombiano *para la Evaluación de la Educación (ICFES)* e avalia o desempenho dos alunos da educação primária, secundária e média. Desta forma, “*las pruebas Saber 3º evalúan las competencias de las áreas de Lenguaje y Matemáticas, Saber 5º y 9º evalúa Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas*” (MEN, 2022). Enquanto a Prova Saber 11º expande as disciplinas a serem avaliadas e “*evalúa Lectura crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales, e Inglés*” (MEN, 2022).

Segundo informações disponíveis no sítio eletrônico do MEN (2022), os resultados das avaliações externas servem como parâmetro para identificar pontos fortes e fragilidades no processo de ensino e aprendizagem, permitindo *“la reflexión curricular, ajustar la práctica en el aula, revisar las maneras y las formas de aprender de los estudiantes en los diferentes contextos y revisar los métodos de enseñanza utilizados en el aula por los docentes”* (MEN, 2022).

Dada a importância que os sistemas de avaliação têm conquistado nas últimas décadas, realizamos uma revisão de literatura com vistas a identificar os efeitos das avaliações em larga escala no currículo e no trabalho docente. A primeira categoria analisada refere-se ao currículo. No Brasil estudos realizados por Arcas (2009), Freitas (2012), Schneider (2013), Menegão (2016), Santos (2017) e Rostirola (2020), demonstram que as avaliações externas e em larga escala tem desencadeado um estreitamento curricular na medida em que limitam o que deve ser ensinado ao “que é mensurável, enquanto outros aspectos fundamentais do processo educacional são secundarizados ou até descartados” (SANTOS, 2017, p. 16). Ainda, por enfatizarem os conteúdos e conceitos referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, uma redução “o currículo escolar às disciplinas e conteúdo que são pauta dos testes” (ROSTIROLA, 2020, p. 75).

Outra tendência é o estreitamento dos conteúdos, haja vista que os resultados das avaliações dependem dos bons indicadores da escola. Nesse cariz, é normal que se ensinem apenas as competências e habilidades que são contempladas nos testes, uma vez que no contexto neoliberal e de reforma empresarial na educação os indicadores são tradutores de qualidade. Para Schneider (2013, p. 28):

[...] parece-nos irrefutável a argumentação de uma tendência a que os exames padronizados indiquem qual conhecimento é relevante, delimitando, por extensão, o que deve ou não ser ensinado. A consequência mais provável será a de termos um currículo cada vez mais planejado e focalizado em competências medidas por testes padronizados. A delimitação dos conteúdos torna-se refém de materiais escritos, com rígido controle do Estado, e a delimitação de disciplinas dependente do que é tomado como conhecimento válido nestas avaliações.

Nesse cenário, os saberes mais valorizados estão diretamente relacionados às competências e habilidades mensuradas nas avaliações em larga escala que, por sua vez, não passam de matérias primas exigidas e vinculadas pelo sistema capitalista, objetivando a manutenção de seu status quo. Para Freitas (2018, p. 81), essas características são típicas dos reformadores empresariais da educação e “se articulam a uma engenharia de ‘alinhamento’ (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar [...]”.

Ainda são apontados como efeitos, na literatura, a hierarquização das disciplinas de língua portuguesa e matemática, a realização de inúmeros simulados/treinos para os testes,

aquisição de materiais apostilados, compra de pacotes de soluções educacionais e cobrança por resultados. Caviedes (2017, p. 133) destaca que “o foco nas avaliações externas reforçou os princípios daquela escola de massa, uma vez que aparece envolvida a perspectiva da premiação e do *ranking*”.

Na Colômbia, as avaliações externas também produzem efeitos sobre o currículo. Para Caviedes (2020, p. 140), “*las pruebas de evaluación externa constituyen un factor considerable en la mutua determinación entre la subsunción subjetiva de los contenidos curriculares y de las acciones pedagógicas, ya que a través de su mediación se afecta la práctica docente*”, ou seja, as avaliações interferem no que é ensinado no interior das escolas e, conseqüentemente, no trabalho dos docentes. Práticas de treinos, estreitamento dos conteúdos, a exemplo do que acontece no Brasil, também são relatados por pesquisadores que estudam o sistema de avaliação implementado na Colômbia (ESCOBAR; BALLÉN, 2022; CAVIEDES, 2020).

Com relação à categoria 2, que versa sobre os efeitos das avaliações externas em relação ao trabalho docente, no Brasil, uma análise da literatura permitiu evidenciar que as influências que as avaliações acarretam nos professores são inúmeras, podendo variar desde “a pressão emocional à intensificação do trabalho, à maior competição entre os sujeitos de uma mesma classe profissional, às ações mais individualizadas, ou seja, à redução da sociabilidade na vida escolar e até à culpabilização pelos escores educacionais (ROSTIROLA, 2020, p. 185). Ainda, ocasionam “um visível crescimento do absenteísmo, aumento do adoecimento e crescente insatisfação com o trabalho” (SANTOS, 2017, p. 16), com perda de autonomia nas formas de ensinar e na própria identidade docente. Para Hypólito (2010, p. 1339), “[...] as ações do Estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que determina, em boa medida, as identidades docentes, tornando-as adequadas a tais empreendimentos educativos”, quer seja ao modelo neoliberal ou como um instrumento disciplinador e modelador.

No Brasil, também tem sido comum a adoção de sistemas de bonificação tendo por base os resultados das avaliações. O pagamento de bônus pode escamotear os baixos salários e a falta de valorização do trabalho docente, assim como incentivar a competitividade e a meritocracia.

Na Colômbia as avaliações externas e em larga escala também produzem efeitos sobre o trabalho docente, pois “*el profesor es quién rinde cuentas frente a aquello que enseña y que se asume como aprendido por los resultados de las pruebas y quienes en últimas terminan siendo observados por sus mismos pares [...]*” (ESCOBAR; BALLÉN, 2022, p. 64). Nesse cenário, as avaliações externas surgiram como um “mecanismo de repressão, uma vez que os seus resultados se instalam na consciência de alguns docentes, a modo de intimidação autoimposta” (CAVIEDES, 2017, p. 188). Tal afirmação se concretiza, quando em entrevistas com os professores, para compor os estudos de doutorado do autor citado, os mesmos se

autoquestionam “‘qué hago yo?’, ‘¿qué me falta hacer?’”, “como se nós fossemos um pouco incompetentes” (CAVIEDES. 2017, p. 188).

A preocupação com os resultados obtidos nas avaliações acomete a classe docente, uma vez que os professores têm sido responsabilizados pelos resultados obtidos nas avaliações em larga escala (ESCOBAR, BALLEEN, 2022). Verifica-se também que há uma tendência em considerar os resultados das avaliações externas, como se isso fosse sinônimo de qualidade, além de relatos de pressão emocional, intensificação do trabalho e aumento da competitividade.

3 CONCLUSÕES

O presente estudo permitiu evidenciar que tanto o Brasil como a Colômbia possuem sistemas de avaliação externa e em larga escala implementados, tendo como foco as disciplinas de língua materna e matemática. O foco em apenas duas disciplinas pode acarretar um estreitamento curricular e de conteúdo.

De forma geral, com base na análise da literatura, identificamos que as avaliações têm provocado efeitos muito similares nos dois países, especialmente no currículo e no trabalho docente. Treinos para as avaliações, foco apenas nas disciplinas avaliadas, ranqueamentos, pagamento de bonificações, responsabilização dos professores têm sido alguns dos efeitos que estão presentes nos países pesquisados.

Para finalizar, acreditamos que os usos dos resultados das avaliações precisam ser revistos, pois devem ser utilizados como ferramenta para melhoria no processo de ensino e aprendizagem, buscando sentido nos processos pedagógicos e não como forma de disputa de qualidade entre escolas, meritocracia, ranqueamento e culpabilização.

Não dá para negar que as avaliações servem como diagnóstico, apontando índices importantes para análise e reflexão, bem como suporte para (re) formulação e monitoramento de políticas públicas. No entanto, é preciso saber como utilizá-la, a fim de aproveitar os resultados em melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

ARCAS, P. H. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências.** 2009. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AVILA, Luis Alejandro. **Definición del sistema de proyectos de evaluación contemplando las capacidades del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación** – Icfes. 2019. Dissertação (Maestría en Ingeniería Industrial) - Universidad de Los Andes, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) **Saeb: testes e avaliações**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 03 out. 2022.

CAVIEDES, Juan Francisco Remolina. **Crítica das políticas de avaliação externa na Colômbia e Brasil no contexto da sociedade capitalista**. 2017. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

CAVIEDES, Juan Francisco Remolina. Evaluación educativa y codeterminaciones de la producción escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 135-155, jan./mar. 2020.

ESCOBAR, Jorge Jairo Posada; BÁLLEN, José Emilio Díaz. Políticas y prácticas de la accountability escolar: entre el control, regulación y comparación en los sistemas de evaluación de Brasil y Colombia. **Revista Paca**, n. 12 junio 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out. dez. 2010.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 641–656, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Pruebas Saber**. 2022. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber>. Acesso em: 09 mar. 23

MOSQUERA, D. Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Colombia. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 11, n. 1, p. 43-55. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>.

ROSTIROLA, Camila Regina. **Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e res-ponsabilização (accountability) sobre escolas públicas de Ensino Médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco**. 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SANTOS, Luciola. L. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e166063, 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS Revista Científica**, n. 30, p. 17-33, jan./abr., 2013.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CRITÉRIOS DE QUALIDADE EDUCACIONAL NO RANQUEAMENTO UNIVERSITÁRIO

Andreza Cipriani

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

andrezac@furb.br

Marcio Watanabe

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

mwatanabe@furb.br

James Dadam

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

jamesd@furb.br

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC)

1 INTRODUÇÃO

No mundo globalizado, a universidade passou a adquirir centralidade nos processos de desenvolvimento social e econômico, e nesse sentido, a Educação Superior (ES) vem sendo utilizada como um indicador de competitividade global (TISCHER; TURNES, 2020).

Um dos fundamentos da inserção no mundo competitivo “é o domínio e a produção do conhecimento, que passa a ser um bem – identificando-se aí um dos papéis a que se destinam as universidades” (VAIDERGORN, 2001, p. 85). Assim, o conhecimento adquire centralidade, fazendo com que as universidades se expandam e se modifiquem de maneira acelerada.

Neste cenário, as demandas da globalização para a ES acabam ocasionando o desequilíbrio do binômio quantidade-qualidade dessas universidades, que passam a recorrer regularmente às classificações nos rankings para a comprovação da garantia da qualidade educacional (LEAL; STALLIVIERI; MORAES, 2018).

De modo geral, o ranqueamento universitário tem por objetivo identificar e classificar aquelas instituições com melhor desempenho (HAEFENER; ZANOTTO, 2021). Nesse contexto, a internacionalização tem sido um dos quesitos avaliados pelos diversos rankings universitários, apresentando-se como um dos indicadores de qualidade mais valorizados.

Contudo, no contexto da globalização, a aferição de “qualidade” é enunciada a partir de critérios de produtividade, baseados, principalmente, nas tendências dos rankings internacionais, sem levar em conta os contextos, alguns desfavoráveis, em que estão inseridas as universidades brasileiras (CORTE; MENDES, 2020).

Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo analisar os critérios de internacionalização identificados no principal ranking acadêmico nacional, o Ranking Universitário Folha (RUF), do Jornal Folha de São Paulo, buscando compreender sua relação com a qualidade educacional.

Caracteriza-se por ser uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, na qual utilizou-se, como aporte teórico, autores como Leal, Stallivieri e Moraes (2018) e Morosini (2016, 2022), que sustentaram nossas discussões acerca da internacionalização como indicador de qualidade na avaliação da ES.

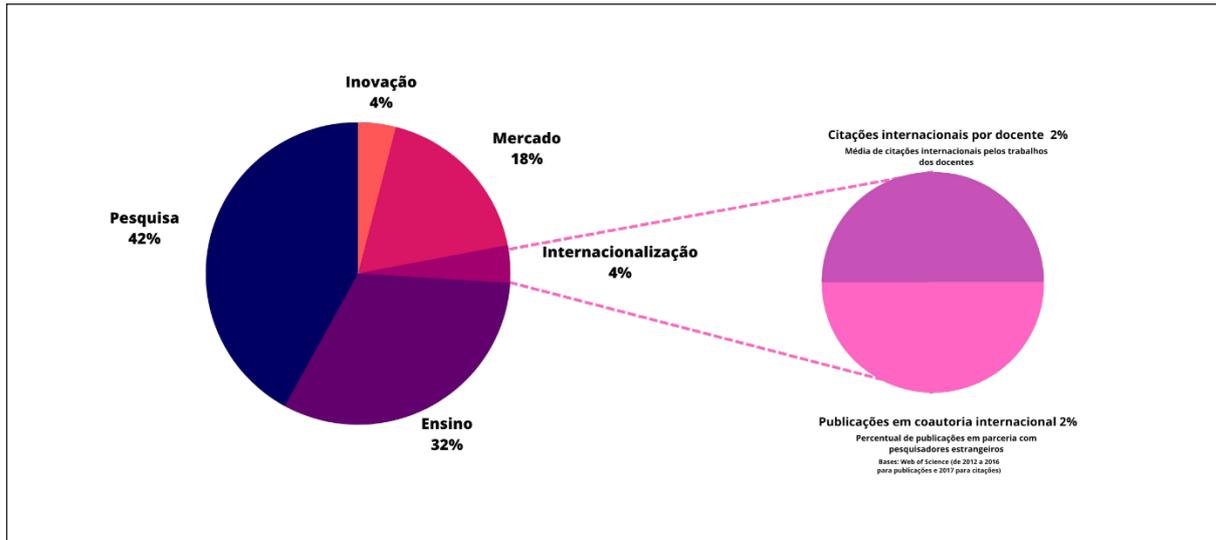
2 DESENVOLVIMENTO

A análise dos critérios de qualidade elencados para a avaliação e ranqueamento universitário é um processo necessário no atual contexto global, uma vez que eles têm influenciado significativamente as políticas universitárias no Brasil (LEAL; STALLIVIERI; MORAES, 2018).

O RUF é uma avaliação com periodicidade anual que ocorre desde 2012, por meio do qual são avaliados 40 cursos de graduação de 196 universidades brasileiras (RUF, 2019). Visa, especificamente, uma avaliação mais assertiva dessas carreiras universitárias, estabelecendo critérios de avaliação e de classificação que apontam o desempenho das universidades nas diferentes áreas do conhecimento. O resultado tem sido usado pelas instituições de ensino mais bem classificadas, em sua estratégia de divulgação, para atrair mais estudantes, investimentos e parcerias institucionais.

De acordo com os dados observados, o RUF estabelece cinco indicadores de qualidade educacional: ensino, pesquisa, inovação, mercado e internacionalização (Gráfico 1). De antemão, percebe-se claramente a ausência da extensão universitária como um critério para avaliação das universidades. De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal, de 1988, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (EC no 11/96)” (BRASIL, [2016]). Assim, embora obrigadas a desenvolver atividades extensionistas, não há nenhuma pontuação no RUF para essa categoria. No que se refere mais especificamente à internacionalização, os critérios se resumem a: 1. Citações internacionais por docente (2%) e 2. Coautoria internacional (2%).

Gráfico 1 - Indicadores de qualidade educacional utilizados pelo RUF



Fonte: Elaborada pelos autores (2023) a partir dos dados do site do RUF (2019).

Nota-se que a centralidade está na pesquisa internacional, a qual constitui-se como principal critério de Internacionalização para o RUF, em parte devido ao seu caráter passível de quantificação, o que pode facilitar a análise no cenário transnacional. Não se considera, por exemplo, quantitativos de mobilidade internacional, presencial ou virtual, de discentes, docentes e pessoal técnico-administrativo, nem mesmo ações de Internacionalização do Currículo (IoC), ou de Internacionalização em Casa (IaH).

Poder-se-ia, desse modo, admitir de forma hipotética que as universidades que contemplam parcerias estrangeiras são favorecidas, podendo ser mais bem classificadas devido às citações e publicações em coautoria internacional. Esses critérios acabam “reforçando o instrumentalismo econômico que permeia a internacionalização da educação superior global” (LEAL; STALLIVIERI; MORAES, 2018, p. 67).

Todavia, o fato de uma universidade possuir acordos de cooperação internacional necessariamente não significa que terá publicações com autores internacionais, pois a produção científica em coautoria internacional poderia depender mais da relação entre pesquisadores do que propriamente entre universidades. O critério em questão estaria medindo, nesse caso, mais a capacidade de a universidade atrair professores com habilidades para realizar pesquisa e publicações em rede ou de dar condições aos docentes de produzir em coautoria.

Com relação ao outro critério utilizado pelo RUF para medir a internacionalização, que são as citações internacionais por docente, novamente vê-se um critério relacionado à produção científica, que poderia depender mais do impacto das produções, do periódico no qual o artigo foi publicado e do idioma no qual a produção foi elaborada do que propriamente de alguma ação de internacionalização. Novamente, observa-se que os

indicadores adotados pelo RUF estão relacionados à internacionalização da produção científica, no sentido quantitativo. Ou seja, tentam mensurar qual a capacidade de artigos científicos serem citados ou assinados por pesquisadores de outros países, desde que sejam visíveis à plataforma Web of Science (RUF, 2019). Publicações que não sejam captadas por esse instrumento não pontuam, independentemente da relevância do trabalho.

Observa-se que os indicadores utilizados pelo RUF para avaliar a internacionalização da educação superior se limitam a apenas alguns aspectos do processo de internacionalização, sem abranger outras variáveis que ajudariam a compreender o grau de presença internacional de uma instituição. Isso pode fazer com que universidades e agências governamentais e de fomento tracem políticas que atendam apenas aos critérios de ranqueamento, como a publicação de artigos em revistas de elevado impacto, bem como o financiamento de traduções e revisões das produções para a língua inglesa (THIENGO; BIANCHETTI; DE MARI, 2018), a fim de obter maior número de citações ou uma maior visibilidade da produção acadêmica.

Revela-se, portanto, uma preocupação quanto aos processos de internacionalização que se desenvolvem nas universidades. O ranqueamento visto dessa perspectiva reduz as políticas e estratégias de internacionalização a critérios exclusivamente quantificáveis, deixando de lado o compromisso com a qualidade educacional que é posto para a internacionalização a partir da perspectiva integral ou abrangente (MOROSINI, 2022).

3 CONCLUSÕES

É notória a tensão que permeia o debate entre a qualidade e rankings universitários. De acordo com Morosini e colaboradores (2016, p. 15), “para que se possa definir qualidade, é preciso primeiro explicitar o sentido da ação e a dimensão sobre a qual se estabelece sua intencionalidade”.

Em termos de internacionalização, percebe-se que os critérios utilizados pelo RUF para avaliar a internacionalização das IES são não somente limitados, como insuficientes para dar conta dessa dimensão. Contudo, a existência dos rankings pode impactar na condução de políticas públicas de avaliação, bem como no direcionamento de investimentos pelas universidades e agências governamentais e de fomento.

Nesse sentido, os estudos sobre a relação da internacionalização com a qualidade educacional, principalmente aqueles relacionados ao campo das políticas de avaliação e *accountability*, podem suscitar possibilidades de construção de políticas de avaliação educacional numa perspectiva mais humana e solidária.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.
- CORTE, Marilene Gabriel Dalla; MENDES, Fernanda Ziani. Rankings globais, qualidade e a convergência com a internacionalização da Educação Superior na América Latina. **Série- -Estudos**, v. 25, n. 53, p. 61-79, 2020.
- HAEFFNER, Cristina; ZANOTTO, Sônia Regina; GUIMARÃES, Jorge Almeida. Internacionalização da universidade brasileira. Desafios e perspectivas na busca pelo padrão de universidade de classe mundial. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 17, n. 37, p. 1-28, 2021.
- LEAL, Fernanda Geremias; STALLIVIERI, Luciane; MORAES, Mário César Barreto. Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem? **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 52-73, 2018.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; LEITE, Denise; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ISAIA, Silvia Maria Aguiar. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 13-37, 2016.
- MOROSINI, Marília. **Guia para a internacionalização universitária**. Editora da PUCRS, 2022.
- RUF. Ranking Universitário Folha: Como é feito o Ranking Universitário Folha, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/como-e-feito-o-ranking-universitario-folha.shtml>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- RUF. Ranking Universitário Folha: Ranking de internacionalização, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/internacionalizacao/>. Acesso em: 9 mar. 2023.
- THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio; DE MARI, Cezar Luiz. Rankings Acadêmicos e Universidades de Classe Mundial: Relações, Desdobramentos e Tendências. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, Out-Dez 2018.
- TISCHER, Wellington; TURNES, Valerio Alecio. Desenvolvimento regional e educação superior: contribuições das instituições de ensino superior (IES) para as regiões. **Desenvolvimento Regional em Debate**, v. 10, p. 1-6, 2020.
- VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 78-91, 2001.

LA RESPONSABILIZACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: UN TRABAJO MUESTRAL DE LAS LEYES CHILENAS

Elizabeth Elsa Donoso Osorio

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)

elizabeth.donoso@pucv.cl

Marilyn Cristina Cádiz Altamirano

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)

marilyn.cadiz@pucv.cl

María Verónica Leiva Guerrero

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)

veronica.leiva@pucv.cl

Financiamiento: ANID. *Investigación y Difusión de Políticas de Accountabilitty en las Gestión de Escuelas de Países de América Latina.*", código FOVI210035

1 INTRODUÇÃO

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Chile utiliza un modelo de responsabilización por desempeño o accountability (PARCERISA; FALABELLA, 2017). Si bien el concepto de accountability no tiene una traducción literal al castellano, se entiende generalmente como rendición de cuentas o responsabilidad. En la literatura, los modelos de responsabilización de accountability están clasificados de acuerdo a los propósitos para lo que son desarrollados entre los que se encuentra el modelo que busca asegurar el principio de igualdad y derechos; el que entrega a la escuela y sus agentes la autonomía de gestión teniendo que responder a estándares establecidos y, el tercero, que busca desarrollar en los profesionales sus capacidades, estableciendo la confiabilidad en el rol del docente y su desarrollo poniéndola al servicio de la mejora educativa.

En este trabajo se presenta el avance de los resultados de un estudio con relación a cinco leyes que se encuentran vigentes en Chile con la finalidad de identificar el tipo de responsabilización del accountability presente en estas leyes y al que deben responder los establecimientos educativos.

La metodología utilizada para este estudio es de carácter deductivo realizado a través de un análisis documental (FLICK, 2015) en el que se establecieron previamente las categorías de análisis para identificar el tipo de responsabilización que rige en las leyes del país. Para ello, se organizó el trabajo en tres fases: en la primera fase, se identificaron las leyes vigentes en Chile

que norman los procesos educativos. Los integrantes del equipo asumieron un análisis individual de cada una de las leyes e identificaron los fragmentos que hacen directa alusión a una norma o mandato. Estos segmentos se organizaron en sentido vertical correspondiendo a cada uno, un número correlativo. Esta primera etapa finalizó con la evaluación cruzada de los integrantes del equipo quienes confirman, rechazan o discuten en caso de no estar de acuerdo con los fragmentos seleccionados. De esta revisión surgieron 210 fragmentos (Tabla 1).

Tabla 1 - Leyes chilenas

Ley	Cantidad de fragmentos
20.370	29
20.422	8
20.529	40
20.845	11
21.040	122
Total	210

Fuente: Elaboración propia.

La segunda fase consideró un proceso de análisis de contenido dando lugar a un nuevo documento que permitió clasificar los segmentos de las leyes de acuerdo con los atributos de responsabilización, a saber: responsabilización estatal, profesional o por desempeño escolar. A nivel horizontal en la matriz se asoció la categoría que le corresponde a cada segmento a juicio de cada integrante del estudio. Posteriormente, se procedió a triangular el resultado de las categorías de responsabilización identificadas por cada integrante. En una tercera fase, se sometió a juicio de un auditor externo para contrastar los resultados y contar con una matriz definitiva.

2 DESENVOLVIMENTO

La labor que desempeñan los profesores y profesoras en las escuelas es construida a partir de las políticas educacionales. Al respecto Carrasco, Luzón y López (2019) señalan que, en políticas gerenciales de la educación, el profesorado tiende a tener un rol de ejecutor de las mismas, convirtiéndose en muchos casos en transmisores de contenidos y ejecutor de acciones, pudiendo identificar reflexión sobre el ejercicio práctico de la acción docente, pero sin cuestionar las implicancias que esto conlleva. En este sentido, las orientaciones que han tomado las políticas públicas han contribuido a que los centros educativos y el profesorado asuman tareas del tipo técnicas, estandarizadas y sometidas de forma permanente a evaluación (ETCHEBERRIGARAY; LAGOS, CORNEJO; ALBORNOZ; FERNÁNDEZ, 2017).

Falabella y De la Vega (2016) proponen tres tipos de modelos para comprender esta política de responsabilización a la que adhieren distintos países: la responsabilización estatal, la responsabilidad por desempeño y la responsabilidad profesional.

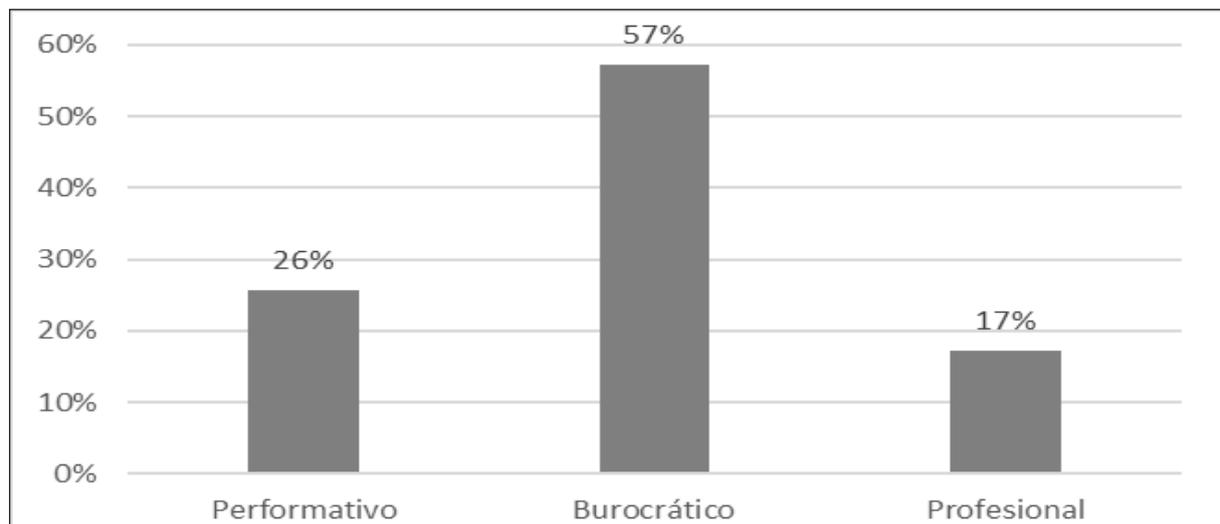
La responsabilización estatal centraliza la política educativa para asegurar el principio de igualdad y derecho a servicios sociales, cuyo énfasis está en “controlar condiciones de entrada (inputs) y no en los resultados (outputs)” (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016, p. 398). A este enfoque de responsabilización también se le denomina como Burocrático.

La responsabilidad por desempeño escolar o responsabilización por resultados (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016; McMEEKIN, 2011), es denominada como Performativa, ello implica que los centros educativos poseen mayor autonomía en la gestión financiera y administrativa, sin embargo, están forzados a cumplir los estándares establecidos por el Estado.

Finalmente, en la responsabilización profesional de los docentes (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016), también conocida como Profesional, busca fortalecer las capacidades profesionales en sus docentes por cuanto otorga confiabilidad al rol del docente y al desarrollo de sus capacidades para ejercer su docencia en un contexto determinado (DUSSAILLANT; GUZMAN, 2014).

Siguiendo el modelo que plantea Falabella y De la Vega, el resultado de este trabajo devela que la responsabilización Burocrática es la que tiene mayor presencia en el conjunto de normativas, identificándose un 57% de alusiones directas vinculadas a las acciones que se espera que se cumplan en los centros educativos respondiendo a la norma. Por otro lado, la responsabilización Performativa alcanza un 26% de presencia directa en las leyes, mientras que la responsabilización Profesional alcanza solo un 17% de presencia en los documentos analizados.

Gráfico 1 - Tipos de responsabilización en Leyes chilenas

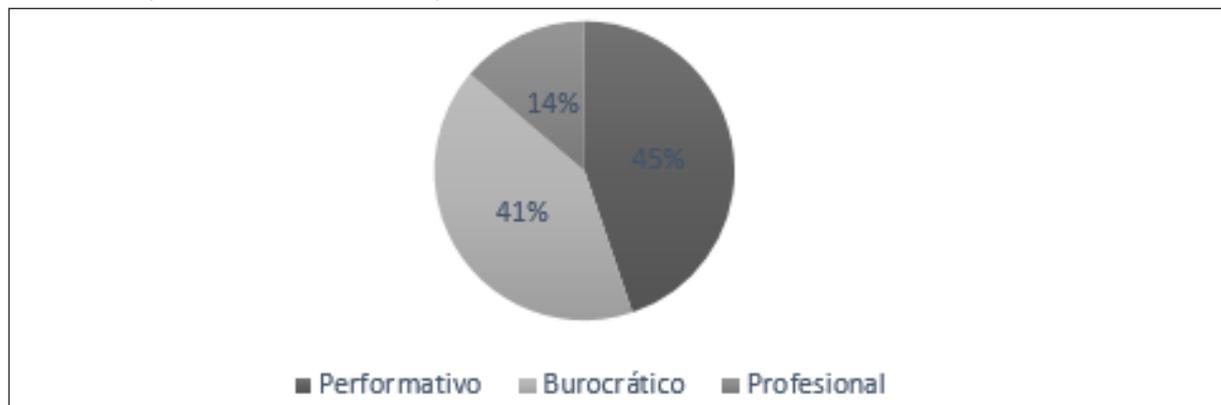


Fuente: Elaboración propia.

Con estos resultados generales, vinculado al tipo de responsabilización que enfatizan las leyes, es relevante conocer los énfasis que cada una de ellas tiene de manera individual, identificando si se desmarcan o continúan en la línea de la tendencia general.

La Ley N.º 20.370 (2009) que regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que se exigen en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del estado de velar por su cumplimiento, establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio. En esta ley la tendencia (Gráfico 2) es la responsabilización Performativa que alcanza un 45% de alusión directa, muy distante de la responsabilización Profesional que alcanza solo un 14%.

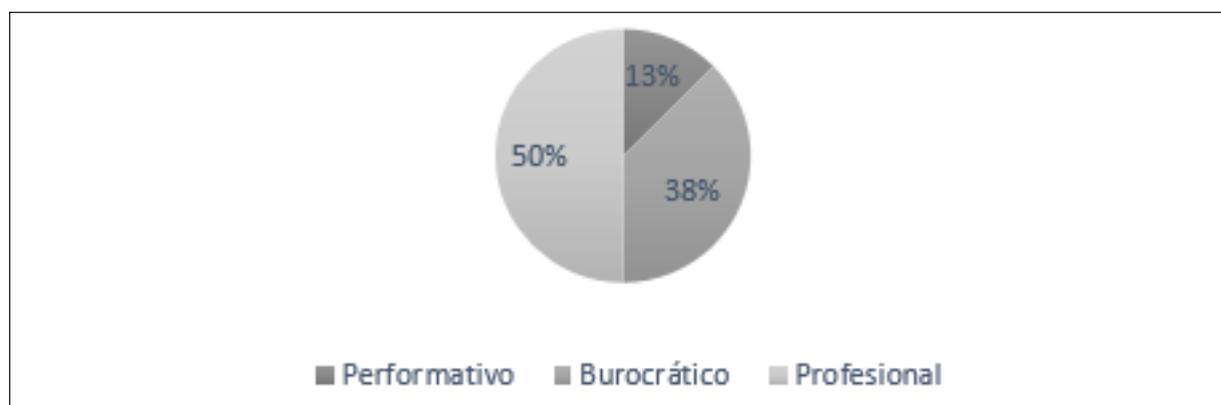
Gráfico 2 - Ley General de Educación Ley 20.370



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la Ley N. 20.422 (2010) que establece las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y que busca asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades con el fin de obtener su plena inclusión social, el disfrute de sus derechos y eliminar cualquier forma de discriminación (Gráfico 3), rompe la tendencia siendo esta la única de las leyes en la que prevalece la responsabilización Profesional (50%), por sobre la responsabilización Performativa (13%) y Burocrática (38%).

Gráfico 3 - Normas sobre igualdad de oportunidades e Inclusión social de personas con Discapacidad Ley 20.422



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el análisis de la Ley N. 20.529 (2011) que regula el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización, y que tiene por objeto asegurar la equidad, devela que, al contrario de la Ley N.º 20.422 (Gráfico 4), su tendencia a la responsabilización es Performativa (53%), mostrando una gran brecha frente a la responsabilización Profesional (3%).

Gráfico 4 - Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la Ley N.º 20.845 (2015) que regula la inclusión escolar, alude a la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, muestra concordancia con los resultados generales por cuanto prevalece en ella (Gráfico 5) la responsabilización Burocrática (55%), alejándose significativamente de las responsabilidades Performativa (18%) y Profesional (27%).

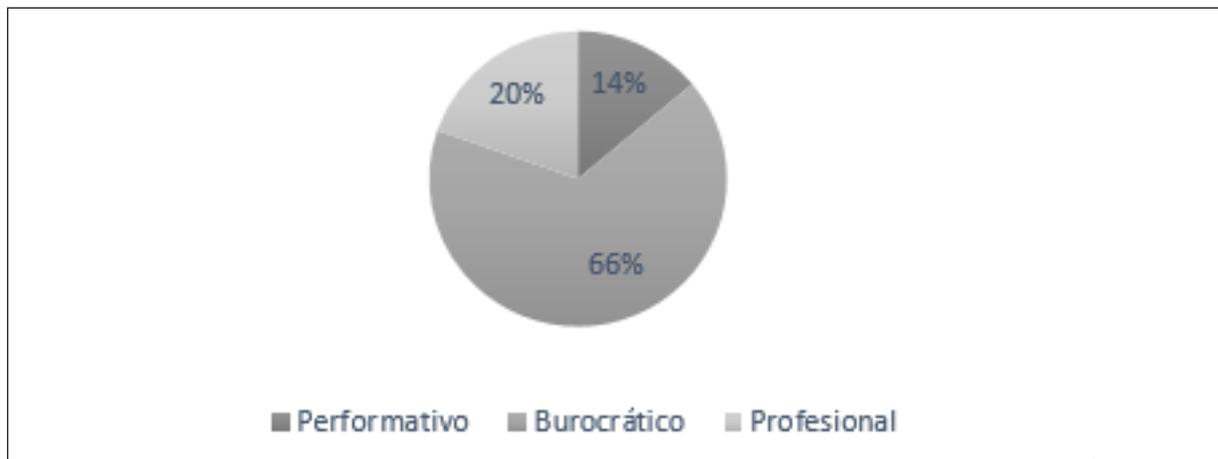
Gráfico 5 - Ley sobre inclusión escolar regula la admisión de los y las estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la Ley N. 21.040 (2017) que crea el Sistema de Educación Pública, establece las instituciones que lo componen y regula su funcionamiento, mantiene la tendencia a la responsabilización Burocrática (66%) (Gráfico 6), alejándose de manera importante de las otras dos responsabilizaciones.

Gráfico 6 - Sistema de Educación Pública



Fuente: Elaboración propia.

3 CONCLUSÕES

Es importante establecer que, al momento de analizar estas cinco normativas, es posible encontrarse con tendencias que se desmarcan de los resultados generales como lo es la Ley N. 20.370 que regula los derechos y deberes de quienes integran la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas. Esta ley posee una leve tendencia hacia la responsabilización Performativa con una diferencia de un 4% de lo Burocrático, entregando a la comunidad educativa la responsabilización del cumplimiento de lo establecido. Al igual que la ley N. 20.529 que regula el sistema nacional de la calidad de la educación en sus distintos niveles educacionales, aquí se visualiza una brecha más amplia (8%) entre la responsabilización Performativa de la Burocrática, buscando la responsabilización de los centros educativos sobre los resultados obtenidos para responder a lo indicado en mencionado documento legislativo.

Otro hallazgo relevante es que la Ley N. 20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, es la única que, dentro de los artículos referidos a la norma, tiene un 50% de ellos dedicados a la responsabilización Profesional en la que el foco está en fortalecer las capacidades de los profesionales de la educación.

Finalmente, la Ley N.º 20.845 que regula la inclusión escolar y con ello la admisión de los y las estudiantes al sistema escolar y la Ley N. 21.040 que regula el Sistema de Educación Pública, responden a la clasificación de responsabilización Burocrática, lo que en este punto resulta relevante, ya que estas leyes responden por una parte al sistema regulatorio de la

educación y a la inclusión presente en ella, lo que para los autores referenciados busca asegurar el principio de igualdad y derecho a servicios sociales, cuyo énfasis está en controlar condiciones de entrada y no en los resultados.

En este marco, es posible asegurar que las leyes analizadas develan una mayor tendencia al cumplimiento de las normas, programas educativos y otras prácticas tal como marca la responsabilización Burocrática, dejando en un papel secundario la responsabilización Performativa y relegando a un tercer lugar la responsabilización Profesional. Precisamente esta última responsabilización marca una diferencia por cuanto es la única que se centra en el desarrollo de capacidades de la escuela y el docente para brindar experiencias de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes. Se espera que este tipo de responsabilización Profesional tuviera un grado mayor de relevancia dentro de los documentos que regulan la educación chilena.

REFERÊNCIAS

CARRASCO, C.; LUZÓN, A.; LÓPEZ, V. Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. **Estudios Pedagógicos** v 45, n 2, p. 121–139, dic. 2009.

CHILE. **LEY N. 20.370**, de 17 de agosto de 2009. Establece la ley general de educación, boletín oficial del estado. Disponible en: <http://bcn.cl/2f73j>. Acceso en: 23 mar. 2023.

CHILE. **LEY N. 20.422**, de 3 de febrero de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de planificación. Disponible en: <http://bcn.cl/2nbw4>. Acceso en: 23 mar. 2023.

CHILE. **LEY N. 20.529**, de 27 de agosto de 2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, básica y media y su fiscalización. Diario oficial de la República de Chile. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>. Acceso en: 23 mar. 2023.

CHILE. **LEY N. 20.845**, de 08 de junio de 2015. 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, Disponible en: <http://bcn.cl/2f8t4>. Acceso en: 23 mar. 2023.

CHILE. **Ley N. 21.040**, de 16 de noviembre de 2017. Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>. Acceso en: 23 mar. 2023.

DUSSAILLANT, F., GUZMÁN, E. ¿Por qué Finlandia puede prescindir de accountability formal en educación y Polonia no? **Calidad en la educación**, n 41, p. 137-158, dic. 2014.

ETCHEBERRIGARAY, G.; LAGOS, J.; CORNEJO, R.; ALBORNOZ, N.; FERNÁNDEZ, R. Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. **Revista De Psicología**, v. 26, n 1. 2017. Disponible en: <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/46693>. Acceso en: 27 mar. 2023.

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

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios Pedagógicos** (Valdivia), v. 42, n 2, p. 395-413. 2016.

MC MEEKIN, R. Acreditación, accountability y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. **Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, v 39, n 2, p. 237-253. 2006

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*, v 25 n 89. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>. 2017. Acceso en: 19 mar. 2023.

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN TORNO A LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCACIONAL EN CHILE

Andrea Minte

Universidad de Los Lagos (ULA)

andrea.minte@ulagos.cl

Patricio Rivera

Universidad Arturo Prat (UAP)

patriv@unap.cç

Luis Navarro

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE); Universidad Andrés Bello

lhnnavarro@gmail.com

1 INTRODUCCIÓN

Se presentan resultados parciales de una investigación internacional sobre Políticas de Evaluación Educacional y Accountability. Se trata de una parte del trabajo de campo realizado por el grupo Chile Territorial, el cual participa en la mencionada investigación. Se analizan las percepciones de profesores y profesoras de enseñanza primaria chilena, quienes afrontan las diversas políticas de evaluación de la calidad educacional.

La pregunta que guio esta parte de la investigación fue: ¿cuál es la percepción de los docentes acerca de la evaluación de la calidad de la educación en Chile y qué opinan sobre las mediciones nacionales?

El objetivo general fue analizar las percepciones de profesores de enseñanza primaria chilena acerca de los diferentes mecanismos de evaluación de la calidad de la educación.

El estudio se ampara en el paradigma interpretativo. La metodología, por tanto, es cualitativa. Se utilizó el diseño fenomenográfico de investigación que se centra en el estudio de las percepciones de los diferentes actores involucrados en un mismo fenómeno que los afecta. Desde sus inicios en la década de 1970, la fenomenografía se ha centrado en la comprensión de fenómenos de quien los vivencia, con énfasis en las diferentes valoraciones que se pueden dar acerca de una realidad específica. Las comprensiones o concepciones se transforman en constructos que están vinculados con ideas, significados, experiencias y apreciaciones de las personas sobre diversos fenómenos que ocurren a su alrededor (MARTON, 1981).

La fenomenografía se basa en dos principios estrechamente relacionados. Por una parte, el principio de relacionalidad (nexo existente entre la relación establecida por los sujetos con el entorno) y, por otra, la perspectiva experiencial (significaciones cotidianas que construyen los sujetos). En síntesis, la fenomenografía se preocupa de investigar las comprensiones, concepciones y percepciones de otros con una orientación fundada en la experiencia. Estas ideas constituyen el fundamento epistemológico y metodológico que orienta la investigación propuesta.

Se aplicó la técnica conversacional (VALLES, 1999) de la entrevista semi estructurada a una muestra de 6 profesores de enseñanza básica, 3 de ellos de la asignatura de Lenguaje y 3 de Matemática. Se elaboró el instrumento consistente en un guion de preguntas de entrevista, el cual fue creación colectiva que contó de 7 preguntas. La muestra fue de tipo intencionada. Los criterios de selección de los participantes, acordados para los 4 países del estudio, fueron los siguientes: profesores/as de escuelas públicas; de educación básica; realizan docencia en cursos que rinden pruebas nacionales de matemática y lenguaje; experiencia profesional de, al menos, 5 años; formación generalista profesores de matemática y de lenguaje; se desempeñan en contextos vulnerables; no se determinó criterio de género. Se entrevistó a profesores que cumplieran con estos criterios para indagar acerca de sus percepciones en torno a la medición de la calidad y la rendición de cuentas. El análisis de los datos se realizó a partir de categorías apriorísticas y emergentes, procesadas con apoyo del software Atlas Ti.

2 DESARROLLO

Las políticas de evaluación de la calidad de la educación en Chile han sido largamente estudiadas, en particular desde la perspectiva de su afiliación al movimiento de sistemas de accountability basados en estándares (ABE), la emergencia del “Estado evaluador” y la relación con la gobernanza basada en “New public management” (NPM) en un contexto de fuerte presencia de oferta privada y regulaciones de cuasimercado (BELLEI, 2015; FALABELLA, 2020; FALABELLA; DE LA VEGA, 2016; MARTINIC, 2010; NAVARRO, 2021, PARCERISA; FALABELLA, 2017; PARCERISA; VERGER, 2016; VERGER; PARCERISA, 2018). Se trata, en general, de estudios que observan el fenómeno desde la perspectiva macro o sistémica e identifican tres mecanismos fundamentales (información, incentivos y apoyo) en interacción (HAMILTON *et al.*, 2005).

En contraste, otros trabajos se han concentrado en el análisis de los efectos que la implementación de los dispositivos de evaluación de la calidad tiene en los actores escolares, reportando prácticas de estrechamiento curricular (*teaching to the test*), depuración del alumnado, desprofesionalización y agotamiento docente y exacerbación de la competencia (ZAKHAROV; CARNOY, 2021; FALABELLA; OPAZO, 2014; SISTO, 2011; VALDÉS; RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE, 2021). Estos trabajos analizan la realidad de sistemas de evaluación y rendición de

cuentas con altas consecuencias (típicamente, llegando al cierre de establecimientos y/o la renovación de equipos directivos y docentes).

Artículos más recientes han puesto su atención en la comprensión de las percepciones docentes cuando el sistema de evaluación tiene bajas consecuencias (CONTRERAS; TORRES, 2022), es decir, cuando los usos de los resultados de la evaluación apuntan a la mejora escolar y/o a la comprensión, reflexión y cambio pedagógico. La pregunta basal es interesante: si la evaluación basada en estándares no apunta a la rendición de cuentas, sino que provee evidencia para identificar logros y debilidades, intervenir y transformar creencias y prácticas, ¿qué piensan los docentes al respecto? Aunque el estudio de Contreras y Torres (2022) se refiere a un sistema de evaluación estandarizada al que las instituciones educativas adhieren de forma voluntaria, este parece ser el escenario chileno, es decir, un sistema de aseguramiento de la calidad basado en estándares que no puede administrar altas consecuencias porque está en duda su legitimidad social y que apenas puede aplicar pruebas de validez y cobertura incierta, con resultados que se informan de manera acotada y sin llegar a las consecuencias que la ley prevé cuando el desempeño es repetidamente malo.

Lo anterior acontece a partir de 2019, momento en que comienza una fase de crítica colectiva al sistema de aseguramiento de la calidad (SAC) y, en particular, el boicot estudiantil a la rendición de la prueba estandarizada SIMCE. La emergencia sanitaria y la pérdida de continuidad de los procesos de enseñanza debilitaron todavía más el sistema, pues las pruebas fueron canceladas (2020 y 2021) o, cuando se rindieron, tuvieron una baja cobertura o un carácter meramente ilustrativo (es el caso de la medición 2022). Se trata, en la práctica, de un sistema de medición e información para el diseño y ajuste de políticas, donde no hay rendición de cuentas. Tampoco tiene el mismo vigor performativo, vale decir, tampoco la información que sigue a la evaluación actúa como señal de mercado para guiar a las familias en su elección educativa.

Entre los resultados encontrados, se puede señalar que existe convicción entre el profesorado acerca de la importancia de realizar evaluaciones educacionales para medir la calidad de la educación, lo cual señala una postura de aceptar la evaluación a la labor docente. No obstante, difieren en los mecanismos para realizar la evaluación de la calidad de la educación en Chile. Algunos proponen nuevas formas ligadas a evaluaciones en el contexto en el cual trabajan, es decir, focalizadas y con la participación de otros sectores (entre estos, los departamentos de educación municipal, las direcciones de los colegios y los mismos pares). Es interesante notar que los directivos aceptan la evaluación y la consideran como un elemento de mejora en sus instituciones y también se abren a una perfección de los mecanismos o instrumentos de evaluación. Otros docentes son más críticos y están en franca oposición a la forma en que se realiza la evaluación educacional de la calidad en Chile, destaca en ello que se oponen a instrumentos de medición del estado o externos a la

institución, a saber, del Ministerio de Educación y principalmente de la Agencia de la Calidad de Educación.

Se debe destacar que en los docentes no existen un real conocimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), ni de sus componentes institucionales. A ello se agrega que asocian el concepto de *accountability* con la evaluación docente. En suma, principalmente las críticas son a entes externos que midan sus logros en el sistema escolar.

En cuanto a la discusión de resultados, si bien existe una consideración de aceptación a los mecanismos de evaluación docente, la mayoría de los docentes se oponen a las pruebas estandarizadas (en el caso chileno, el SIMCE). Tal como señala Egido (2019), destacan que es una prueba que solo mide contenidos y no la labor completa de la educación, que se entiende como integral y de formación valórica. También llama la atención que un sector docente que se registra como crítico, demanda presencia del estado, pero critica al mismo tiempo si éste mide la labor docente. En este sentido, existe un marcado cuestionamiento a la palabra medir, que se asocia con evaluar el rol de cada docente.

3 CONCLUSIONES

La percepción docente respecto de los temas planteados en esta investigación se puede sintetizar en una postura de cuestionamiento y de ausente reflexión sobre los elementos que componen el SAC. Se destaca la necesidad de espacios para saberes propios de su profesión, como de su posición respecto a los roles del estado y sus mecanismos de medición de la calidad. Los docentes, a diferencia de los directivos que sí conocen los mecanismos del sistema de aseguramiento de la calidad, cuestionan principalmente la evaluación docente y las pruebas estandarizadas, dado que ambas miden su labor profesional. Algunos la consideran un obstáculo en la mejora de la educación, aunque aceptan que deben existir evaluaciones a la labor docente, pero difieren de estas que sean desarrolladas por un externo. Existe una baja concientización de la labor docente, dado que la profesionalización de esta ha desplegado sus aristas técnicas, instructivas y administrativas que absorbe los tiempos docentes, haciendo que la reflexión acerca de los sistemas evaluación y de medición sea mínimamente desarrollada, sin alcanzar las dimensiones de un desarrollo profesional de la docencia escolar.

REFERENCIAS

BELLEI, C. **El gran experimento**. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2015.

CONTRERAS, J.; TORRES, A. Perspectivas de Directivos Educacionales sobre el uso de pruebas estandarizadas. El caso de una evaluación de bajas consecuencias. **RMIE**, 2022, Vol. 27, Núm. 93, p. 511-536, 2022.

EGIDO, M. P. Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. **Educação & Sociedade**, 40 (Educação & Sociedade, 2019 40), e0189573, 2019. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189573>.

FALABELLA, A.; OPAZO, C. **Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento**: Una mirada desde la gestión educativa. Informe final. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2014.

FALABELLA, A.; De La Vega, L. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios pedagógicos**, 42(2), 395 – 413, 2016.

FALABELLA, Alejandra. The seduction of hyper-surveillance: standards, testing, and accountability. **Educational Administration Quarterly**, pp. 1-30, 2020. DOI: 10.1177/0013161X20912299.

HAMILTON, L.; BERENDS, M.; STECHERS, B. **Teachers' responses to standards-based accountability**. Working paper, Rand Education, 2005.

MARTINIC, S. Cambios en las Regulaciones del Sistema Educativo. ¿Hacia un Estado Evaluador? En MARTINIC, S.; ELACQUA, G. (ed.). **¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo**, 55-78. Santiago: Facultad de Educación PUC-UNESCO, 2010.

MARTON, F. Phenomenography. Describing conceptions of the world around us. Goteburg: **Instructional Science**, 10, 177-200, 1981.

NAVARRO, L. Aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas en educación. Tres argumentos a partir del caso chileno. En PASQUAL SCHNEIDER, M.; ROSTIROLA, C.; MORELES, J. (org.). **Dispositivos de accountability em perspectiva**: limites y alternativas à política de avaliação educacional, 117-140. Curitiba: Appris, 2021.

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**, 25(89), 2017. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>.

PARCERISA, L.; VERGER, A. Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 20 (3), 15-51, 2016.

SISTO, V. Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. **Signo y Pensamiento**, 30(59), 178-192, 2011. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-59.nppr>.

VALDÉS, R.; Ramírez-Casas del Valle. Prácticas de (in)justicia social en escuelas con buenos indicadores de efectividad escolar. **RMIE**, vol. 26n. 90, pp.787-813, 2021.

VALLES, M. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis, 1999.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís. "Test-based accountability and the rise of regulatory governance *in* education: A review of global drivers". En A. Wilkins y A. Olmedo (ed.), **Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research**, Bloomsbury, pp. 1-20, 2018.

ZAKHAROV, A.; CARNOY, C. Does teaching to the test improve student learning? **International Journal of Educational Development**, Volume 84, 2021, 102422. ISSN 0738-0593. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102422>.

POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO BASEADAS EM AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E AS TENDÊNCIAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Franciele Quevedo dos Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

franquevedo96@gmail.com

Fernanda Hubner de Lima

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

fernandahubnerdelima@gmail.com

Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

simone.sandri@unioeste.br

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos refletir sobre as políticas de responsabilização baseadas em testes e sua relação com a perspectiva mercadológica e privatizante da educação. Utilizamos a abordagem metodológica qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, captando fontes secundárias de autores que discutem a temática.

Como ponto de partida, consideramos o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, de 1995, que foi introduzindo na administração pública o modelo gerencial de governança, para aprofundar os processos de privatização por meio da publicização de setores como educação, saúde, cultura e pesquisa científica (BRASIL, 1995).

De acordo com o documento, é por meio da publicização que se transfere “[...] para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 18). Desta forma, “o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes [...]”, continuando “[...] a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade” (BRASIL, 1995, p. 18).

É nesta perspectiva, que o Brasil demonstra os primeiros sinais de um Estado com face avaliadora ou Estado avaliador (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020). De acordo com Afonso (2000, p. 49, grifos do autor), isto significa que “[...] o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio

público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos". O autor ainda acrescenta que, desta forma, a avaliação se apresenta como um "pré-requisito" para a implementação dos mecanismos de controle e responsabilização, dado que esta permite medir e responsabilizar os sujeitos pelos seus resultados (AFONSO, 2000, p. 49).

Para Schneider e Ribeiro (2020, p. 730), "[...] o estabelecimento de padrões de desempenho, por meio de exames nacionais, transmite a ideia de um Estado preocupado com a qualidade dos serviços educacionais [...]", nesse sentido, ainda complementam que "[...] a avaliação é considerada uma estratégia fundamental para melhorar a gestão das escolas e controlar as despesas públicas, e, por isso, peça central da governança educacional. Desse marco prioritário emerge a necessidade de mobilização de uma diversidade de ferramentas de *accountability* escolar associadas aos mecanismos de avaliação, com vista a melhorar a eficiência e eficácia dos sistemas de ensino. (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020, p. 730, grifos dos autores).

Afonso (2009, p. 58, grifos do autor) afirma que "embora seja traduzido frequentemente como sinónimo de *prestação de contas*, o vocábulo *accountability* apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde de facto a um conceito com significados e amplitudes plurais". Ainda, ressalta que

[...] o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (AFONSO, 2012, p. 472, grifos do autor).

Para Schneider e Ribeiro (2020, p. 732), neste sentido, a avaliação passou a ser uma ferramenta para medir e quantificar a qualidade educacional das escolas, permitindo, por meio das políticas de *accountability*, a responsabilização dos sujeitos pelos resultados obtidos, e, no Brasil, é com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

2 DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a década de 1990 é marcada por avanços nas políticas sociais, de um lado, resultado de um processo de lutas e organizações a Constituição Federal de 1988, e de outro, o neoliberalismo se consolidando (BRETTAS, 2020, p. 233). É, no entanto, nesse cenário de disputa e mudanças políticas, que se tem a iniciativa de uma avaliação em larga escala, sendo desenvolvida a primeira sistemática pelo Ministério da Educação (MEC) e, posteriormente, consolidando-se a partir da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB¹ (BONAMINO; SOUSA, 2012).

¹ Desde então, o SAEB sofreu diversas alterações. Atualmente chama-se Novo SAEB, e contempla a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Nesse sentido, Afonso (2013, p. 267) menciona que nos países que iniciaram as reformas neoliberais e neoconservadoras a mais de duas décadas, “[...] a avaliação constitui-se ela própria como uma política estatal, enquanto instrumento da ação dos Estados e governos, tendo muito a ver com leituras internas das especificidades nacionais, ainda que filtradas e interpretadas por novas orientações ideológicas então emergentes”.

Quando falamos de avaliação em larga escala, partimos do pressuposto, que estas não são neutras, e sim, estão permeadas de concepções políticas, culturais e históricas. Nesse viés, Fernandes (2014, p. 115) pontua, que “qualidade em educação” é um termo polissêmico “[...]e que a educação escolar, por ser uma prática social e ter como uma de suas funções a formação cidadã, não pode ser avaliada em sua função social, apenas por exames de proficiência e desempenho em disciplinas escolares” (FERNANDES, 2014, p. 115). O que nos leva a problematizar qual a concepção de qualidade? Qualidade para quem?

Cunha e Muller (2018, p. 160) destacam que a qualidade não deve estar associada apenas em resultados, ou ranqueamento da melhor e da pior escola, e sim, deve considerar o cotidiano escolar, as vivências, a construção do conhecimento em cada contexto particular, levando em conta a formação integral.

Afonso, em uma entrevista com Richter e Silva (2013, p. 292-293), salienta que os exames constituem uma forma do Estado controlar o que se ensina e como se ensina, induzindo a lógica de seletividade, sendo utilizados sob a justificativa de melhorar a qualidade, induzindo concepção de qualidade, que os autores questionam, pois não há uma discussão do que se entende por qualidade

Zanotto e Sandri (2018, p. 133) destacam que as avaliações em larga escala são utilizadas como meios de quantificar a qualidade da educação, contudo, “[...] estes dados, estão servindo muito mais para classificar e fazer comparações entre instituições, do que para agregar esforços na superação das fragilidades do sistema, fragilidades estas que também são responsáveis pelos índices de qualidade”.

De acordo com Falabella (2019), o Estado, por meio de políticas avaliativas, apresenta iniciativas mercadológicas, dado que é com os resultados destas avaliações colocados em rankings que se define quais escolas possuem qualidade e devem ser valorizadas. Assim, segundo a autora, se estabelece uma:

[...] escola performativa, que deve exercer uma dupla prestação de contas: ao mercado, por uma parte, dando respostas às demandas das famílias para, deste modo, captar mais matrículas; e ao Estado, por outra, mediante o cumprimento de padrões e indicadores de desempenho (que, por sua vez, se espera que se convertam nas demandas das mães e pais) (FALABELLA, 2019, p. 207).

Ainda, para a autora, a avaliação apresenta características mercadológicas quando deixa de medir o rendimento escolar para definir a qualidade da escola, demonstrando as faces de um Estado avaliador. Louzada (2020, p. 13) ressalta que as avaliações em larga escala, além de servirem como indicadores de qualidade e promoverem prestações de contas e consequentes responsabilizações dos professores, têm sido utilizadas como justificativa para “[...] ações que incentivam a terceirização da administração do sistema público, as parcerias público-privadas, os sistemas de apostilamento [...]”.

Nessa lógica, Freitas (2022) aborda, em seu *blog*, em um texto intitulado “A motivação da privatização ‘branda’ da educação”, que os privatistas criam um caminho até chegar na privatização, um processo todo articulado, desde atuação de fundações, como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, entre outros, que acabam por influenciar as políticas públicas, com metas, eficiência, assessoramento, dentre outras formas. Depois, passam a avaliar intensamente as instituições por meio de avaliações em larga escala, inserindo em algum grau a lógica do mercado, trabalhando com conceitos de qualidade e eficiência, gerando concorrência e seletividade alinhadas à ideia de responsabilização.

E, finalmente, criam condições para a constituição do mercado de *vouchers* (dinheiro repassado para os pais para que estes escolham em qual instituição colocar), sendo esta a proposta mais elevada de privatização, que permite o livre mercado pleno, sob a justificativa que todos merecem uma boa educação privada (FREITAS, 2018). O autor pontua que, em alguns países, o neoliberalismo encontrou um ambiente perfeito e acabou pulando algumas etapas, como é o caso do Chile, Nova Orleans, entre outros.

Nesse processo de privatização ou privatização de terceira via, é transferido parte do fundo público, com amparo legal, para empresas privadas, e se coloca em prática a destruição do sistema público. No Brasil, houve tentativa do governo Jair Bolsonaro, em 2020, de criar *vouchers*, ou seja, dinheiro público sendo destinado para instituições privadas, no entanto, a proposta foi reprovada pelo Congresso.

Nesse viés, Freitas *et al.* (2014) considera que as avaliações em larga escala não são ruins, pois desde que pensadas, conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede.

3 CONCLUSÕES

Consideramos que as propostas de avaliação com teor de responsabilização estão articuladas à tendência de privatização da educação. Tal tendência encontra condições de ampliação e aprofundamento no contexto social e econômico mercadológico e na direção adotada pelo Estado brasileiro, desde os anos de 1990, que intensificou as possibilidades de

privatização a partir da ideia de publicização. Porém, sob uma perspectiva contrária à de responsabilização e classificação, com base em Fernandes (2014, p. 120) entendemos que “avaliar é necessário e condição para a mudança da prática de aquisição do conhecimento”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 57-70, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma Conceitualização Alternativa de Accountability em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/ na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. **Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CUNHA, Carlos Souza; MULLER, Eucinéia Regina. Avaliação em larga escala: Uma tentativa de controle, regulação e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Fucamp**, v. 17, n. 29, p. 143-163, 2018.

FALABELLA, Alejandra. Cuando la evaluación crea el problema: las políticas de rendición de cuentas em chile. p. 205-218. In: RODRÍGUEZ, Luis Felipe de la Vega. **Mejorar la Educación: Aprendizajes desde la investigación educativa.** Santiago: RIL Editores, 2019, 254 p.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? Editora Cortez: São Paulo, p. 113-124, 2014. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira (org.). **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Editora Cortez, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas.** São Paulo: Expressão Popular. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **A motivação política da privatização “branda” da educação.** Avaliação educacional - Blog do Freitas. 09 de dez. 2022. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2022/12/09/a-motivacao-politica-da-privatizacao-branda-da-educacao/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigris; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional:** caminhando pela contramão. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOUZADA, V. A Educação Infantil, o SAEB e o contexto gerado pela Covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33949>. Acesso em 23 set. 2021

RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. **Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 286-296, jul./dez. 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. **Estud. Aval. Educ**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, set./dez. 2020.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em Larga Escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas e Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.

ACCOUNTABILITY E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL E DO MÉXICO: CONTEXTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Vanessa Rosana Peluchen Camargo

vanessapeluchen@hotmail.com

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Universidade Estadual de Ponta Grossa

marybrandalise@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

Em se tratando de políticas educacionais, a educação brasileira e a educação mexicana passaram (e passam) momentos históricos e políticos marcantes que influenciaram a adoção de determinadas políticas educacionais que estruturam e organizam ambos os sistemas e que se caracterizam como porta de entrada de ferramentas de *accountability* educacional.

Considerando estudos realizados por Horta Neto (2007), podemos afirmar que no Brasil foi somente a partir da década de 1960 que avaliações escolares, baseadas em instrumentos, técnicas e critérios mais objetivos, passaram a ganhar destaque. Não obstante, foi somente na década de 1980, por influência de OIs, que essas avaliações, denominadas de “em larga escala”, foram transformadas em políticas públicas direcionadas à qualidade educacional. Por isso, o desenvolvimento das avaliações, compreendeu um processo de aprimoramento de experiências de avaliação externa iniciada nos anos 1980.

No México, é a partir dos anos 1970 que os processos avaliativos começam a aparecer e a intensificarem-se. No início da década de 1980 o Estado passa por uma estruturação política considerável, dada a ascensão ao governo do primeiro presidente neoliberalista, Miguel de La Madrid Hurtado, que assume em um contexto de forte crise econômica.

Começando em 1982, o projeto neoliberal mexicano resultou no abandono do Estado interveniente, bem como sua responsabilidade social. Além disso, o modelo foi substituído de industrialização por importação (“para dentro”) para a liberalização e desregulamentação industrial, comercial e financeira (externo); ao contrário do passado, a prioridade foi dada ao capital financeiro ou ao investimento de carteira de capital produtivo; da soberania operacional no desenho da política econômica, de Diretrizes do FMI e do Banco Mundial (SALAZAR, 2004, p. 5).

Considerando o exposto, caracteriza objetivo de nossa reflexão considerar contextos históricos e políticos na sistematização dos sistemas nacionais de avaliação do Brasil e do

México, nos quais fundamentam-se ferramentas de *accountability* educacional. Trata-se de uma breve reflexão essencialmente bibliográfica e documental em que buscamos destacar elementos centrais na construção dos sistemas nacionais de avaliação dos dois países.

2 CONTEXTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS BRASILEIRO E MEXICANO

No cenário brasileiro, os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema nacional de avaliação da educação básica ocorreram por dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edurural). O Programa tinha como objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. Tratando-se de um contexto de ditadura, não é surpresa que o objetivo versasse sobre uma avaliação centrada no rendimento, visto que o contexto educacional era de uma pedagogia tecnicista.

Alimentados fortemente pela entrada do neoliberalismo no Brasil, os anos de 1990 tornam-se palco de um conjunto sem precedentes de reformas na educação brasileira. Dentre elas, a mais expressiva foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desenvolvido desde o ano de 1990, o SAEB institucionaliza-se no ano de 1994, por meio da Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro, marcando o início das avaliações nacionais de larga escala do Brasil, nomeadamente na educação básica.

Em 1998, temos a criação de um processo avaliativo destinado ao ensino médio, cujo objetivo é aferir se o participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao final da escolaridade obrigatória, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Apesar da reformulação sofrida em 2005, que possibilitou importante avanço na política de avaliação em larga escala praticada no Brasil e favoreceu aproximação com padrões internacionais de avaliação, consideramos que foi com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que se estabeleceu a possibilidade de realização de avaliações em larga escala com objetivos de *accountability*, haja vista a avaliação ter se tornado censitária. Por meio do IDEB, as escolas passaram a ter metas progressivas bianuais, o que representou importante referência na prestação de contas quanto à qualidade educacional.

Os anos 2000 certamente trazem um desafio e uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação, em razão da necessidade em cumprir compromissos assumidos internacionalmente, como na Conferência Mundial de Educação em Jomtien (1990) e Dakar (2000).

Marcada pela ascensão de governos situados mais à esquerda do espectro político, especificamente após 2003, percebemos, segundo Jeffrey (2015), uma continuidade das

políticas educacionais da década anterior. A qualidade da educação continuou central nas políticas educacionais e no âmbito da educação básica, há ênfase em processos avaliativos (Prova Brasil, ANEB), garantia de financiamento (por meio do Fundeb), metas educativas (IDEB), entre outros. Isto é, apesar da bandeira esquerdista, os direcionamentos e políticas educacionais adotadas alinham-se com preceitos liberalistas de governos anteriores.

A década de 2010 traz também reformulações importantes ao SAEB, especificamente em 2013, com a integração da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ao SAEB, por meio da promulgação da Portaria n. 482, de 7 de junho.

Com o processo político que ocorreu com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, seguido da ascensão de um governo de extrema direita, neoconservador, ainda a década de 2010, no âmbito do sistema de avaliação, foi marcada por sucessivas nomeações ministeriais, trazendo longos momentos de silêncio ao desenvolvimento dos processos avaliativos. Em 2018 o SAEB sofre nova reformulação, agora integrando o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o ENEM, além de as avaliações da educação infantil e fundamental passarem a ser denominadas SAEB.

As reformulações por que passou o sistema de avaliação brasileiro na educação básica, ao longo de seu processo histórico, permitem verificar tentativas de o Estado produzir dados cada vez mais objetivos e racionais, supostamente visando à elaboração de novas políticas para a etapa de escolaridade obrigatória.

A ampliação das finalidades dos processos avaliativos coloca o Brasil no patamar de países com potencial para produzir uma sólida combinação entre standards, informações, consequências e autoridade, aspectos estes inclusive recomendados por OIs, visando à implementação de ferramentas de *accountability* educacional em países em desenvolvimento.

Uma das últimas reformulações significativas por que passou o SAEB ocorreu em 2020, por meio da Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020, que estabeleceu novas regulamentações para o sistema, quais sejam: avaliação anual, formato digital e a possibilidade da avaliação (ENEM) propiciar acesso ao ensino superior.

Já no México, o ímpeto reformador dos anos 1990 conseguiu instalar tendências que marcariam as políticas educativas, como, por exemplo, no âmbito social, optou-se pela focalização em beneficiar os setores mais pobres. O que houve no México foi, fundamentalmente, “uma descentralização limitada no nível estadual” que, embora tenha transferido o controle das escolas de educação básica e normal aos governos das unidades federativas, “manteve centralizados todos os aspectos normativos, em especial o curricular.” (LOYO, 2018, p. 95).

No campo da avaliação educacional mexicana, a década de 1990 é marcada pelo início de dois processos avaliativos: TIMSS (1995) e LLECE (1997). O primeiro estuda as tendências

em matemática e ciências (*Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS*), é uma avaliação internacional do conhecimento de alunos de matemática e ciências dos 4º e 8º anos em todo o mundo. O TIMSS foi desenvolvido pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA), para permitir que as nações participantes comparem o desempenho educacional dos alunos por meio das fronteiras.

O segundo, aplicado em 1997 faz parte do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc/Unesco), que atualmente junto com a participação de 18 países, contribui para o acompanhamento do progresso na aprendizagem dos alunos da região. O LLECE é também um espaço de intercâmbio, colaboração e inovação para oferecer informações por meio de seu Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE). É a maior avaliação em larga escala que é implementada com a participação ativa dos países membros do LLECE (UNESCO, 2021).

A década de 2000 é marcada pela ascensão das políticas de avaliação, sejam elas em contexto do Estado, sejam de cunho comparativo internacional. Referimo-nos à participação do México no Pisa (OCDE) e à criação das provas Excale (*Exámenes de la calidad y el logro educativos*) e Enlace (*Exámenes nacionales del logro académico en centros escolares*), sendo os dois últimos aplicados pela Secretaría de Educación Pública (SEP) e o Instituto Nacional para a Avaliação da Educação (INEE).

De maneira geral, o Enlace foi realizado todos os anos (entre 2006 e 2013) no México em todas as escolas públicas e privadas de nível básico, a fim de conhecer o nível de desempenho dos alunos nas disciplinas de espanhol e matemática, enquanto o Excale avaliava periodicamente até que ponto os objetivos do currículo educacional estavam sendo atendidos.

Além disso, o ano de 2002 pode ser considerado central no âmbito do sistema nacional de avaliação mexicano, dada a criação do Instituto Nacional para a Avaliação da Educação (INEE), apesar da sua recente revogação. A principal função do INEE foi avaliar a qualidade, o desempenho e os resultados do Sistema Educativo Nacional nas modalidades de ensino básico e médio.

Na concepção do INEE (2015), avaliar significa fazer julgamentos de valor que resultam da comparação dos resultados de uma medição ou observação de componentes, processos ou resultados do Sistema Educativo Nacional com uma referência previamente estabelecida. Concomitante, houve a sistematização do Sistema Nacional de Avaliação (SNEE), cujo objetivo é contribuir para a garantia da qualidade dos serviços educacionais prestados pelo Estado e pelas pessoas físicas com autorização ou reconhecimento de validade oficial dos estudos.

Importante mencionar que as caracterizações que regulamentam a política de avaliação educativa no México ocorrem em um contexto de Estado neoliberal, governado

por Enrique Peña Nieto, que marcou também a volta ao governo do partido político PRI após algumas décadas. O foco governamental no âmbito das avaliações e uso dos resultados caracterizou sua reforma educacional, passando de um modelo focado na alfabetização e na ampliação da cobertura para um modelo com foco na qualidade da educação, ou seja, na aquisição de habilidades e competências, embasado, sobretudo, em recomendações de Ols e os resultados do PISA.

Por fim, destacamos ainda o Plano Nacional para Avaliação das Aprendizagens (Planea) como fundamental no SNEE, cuja justificativa de sua criação é de que as avaliações externas complementam as internas e fornecem uma visão ampla sobre o que crianças de diferentes contextos sociais e escolares aprenderam. O INEE desenvolveu o Planea a partir do qual as informações são obtidas com o intuito de complementar e apoiar a melhoria educacional. Seu objetivo geral é saber até que ponto os alunos alcançam o domínio de um conjunto de aprendizagens essenciais em diferentes momentos da educação obrigatória (INEE, 2015).

3 CONCLUSÕES

Considerando a presença da lógica neoliberalista, percebemos uma aproximação entre Brasil e México no sentido de que se intensificam os processos avaliativos e ferramentas de *accountability* em contextos com fins muito similares (melhoria da qualidade), cuja bandeira remete a uma redução do aparelho do Estado, liberdade de comércio (mão livre do mercado) objetivando crescimento econômico nos Estados.

Por fim, apesar da estruturação de ambos os sistemas de avaliação, as políticas educacionais em muitas situações não se concretizam como políticas de Estado e sim de governo, visto que sofrem constantes reformulações e revogações para atender interesses próprios governamentais. Como exemplo, no contexto mexicano fica nítida essa prerrogativa com a revogação do INEE e, no contexto brasileiro, a renomeação de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e mais recentemente em 2020 com o retorno da denominação SAEB para avaliação em larga escala da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro 1994. Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 dez. 1994.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007.

BRASIL. Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 10 jun. 2013.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 42, p. 5-25, abr. 2007. Disponível em: rieoei.org. Acesso em: 13 jun. 2016.

JEFFREY, Debora Cristina. A Trajetória da Qualidade de Ensino no Brasil: evidências de um modelo de política educacional. In: **Congresso Nacional de Educação**. Educere, 2015, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p235/anais.html?titulo=&edicao=&autor>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LOYO, Aurora. O que resta hoje da grande onda de reformas educativas dos anos noventa na América Latina? **Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México**. Instituto Nacional para la evaluación de la educación, Ciudad del México, v. 4, n. 12, p. 94-97, nov./fev. 2018.

INEE. **Documento del SNEE**. Política Nacional de Evaluación de la Educación. 2015. Disponível em: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1E302.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SALAZAR, Francisco. Globalización y política neoliberal en México. **El Cotidiano**, Distrito Federal, Mexico, v. 20, n. 126, julio-agosto 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512604>. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNESCO. **Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo**. Santiago, Chile, 2021. Disponível em: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/projects/llece>. Acesso em: 30 nov. 2021.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE PLANOS DE EDUCAÇÃO DE MUNICÍPIOS CATARINENSES

Ricardo Hack

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

hack.ricardoadv@hotmail.com

Camila Regina Rostirola

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

camila.rostirola@unoesc.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo analisar a concepção de qualidade que norteia o desenho institucional das políticas públicas educacionais em municípios catarinenses. Para tanto, inicialmente realizamos uma pesquisa no sítio oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de todas as notas do Ideb obtidas pelos municípios de Santa Catarina nos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas a constituir uma série histórica dos dados de 2005 a 2021.

Após, calculamos as médias do Ideb, dos anos iniciais do ensino fundamental, selecionamos os 3 (três) municípios que apresentaram as melhores médias e que tiveram a divulgação dos dados em todas as edições do Ideb, ou seja, nos anos 2005 a 2021. Os municípios selecionados para compor o *corpus* da pesquisa foram Iporã do Oeste com média 7,0, São João do Oeste e Luzerna com média no Ideb de 6,6, os três estão localizados na região Oeste Catarinense e possuem uma população que varia de 5 a 10 mil habitantes.

Nessa via, o presente estudo tem como objetivo identificar a concepção de qualidade que norteia o desenho institucional das políticas públicas educacionais. Como procedimentos metodológicos, fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental, mediante análise dos planos municipais, pois possibilitam “informações para estudo, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais adotadas pelos municípios” (SEHNEM; MARTINS, 2022, p. 2), bem como por constituírem-se em instrumentos de planejamento para a educação municipal.

2 ANÁLISE DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Definir o conceito de qualidade é um verdadeiro desafio, em razão da polissemia do termo. Para Cury (2014, p. 1054) qualidade, no senso comum, normalmente é considerada “como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito”,

ou seja, é algo que permite estabelecer distinções tendo por base atributos e características particulares.

No âmbito da educação, o conceito de qualidade foi sendo construído e se atualizando ao longo do tempo. Na década de 40, a expansão da qualidade deu-se pela escolarização com o “processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8). Em um primeiro momento, o conceito de qualidade foi “condicionado pela oferta limitada, a política educacional erigida para fazer frente à demanda por escolarização era relativamente simples: bastava construir prédios escolares” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 9), não se debatia sobre qualidade.

No final dos anos 1970 e início dos anos 80, “um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil. A partir da comparação entre a entrada e saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 9), se a saída de alunos fosse pequena, a escola seria de baixa qualidade, diante do número elevado de reprovações. Assim, o avanço do acesso e cobertura, implica em demanda de atendimento que se relacionam diretamente com permanência dos alunos na escola e possibilidade de uma aprendizagem mais significativa (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Na década de 90, ocorre a “adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 11). A partir dessa época o indicador de qualidade passa a ser marcado pela “capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) [...]” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 12).

É importante mencionar que, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, inúmeros documentos que fazem menção ao conceito de qualidade ou a necessidade de definir padrões mínimos de qualidade foram produzidos. Contudo, ainda são vagas as informações sobre quais seriam os insumos considerados indispensáveis para uma educação de qualidade ou sobre o que seria uma educação de qualidade.

No ano de 2014 foi aprovado, via Lei 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento possui, dentre suas diretrizes, a melhoria da qualidade da educação. Ainda, destinou uma meta específica para tratar de tal tema, trata-se da 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” 6,0 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 5,3 no Ensino Médio (BRASIL, 2014).

Além da instituição de uma meta, o documento elenca algumas estratégias para fomentar a qualidade da educação, dentre as quais cabe destacar a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, aprimoramento dos instrumentos de avaliação e criação de instrumentos de avaliação da qualidade da educação especial e da educação bilíngue para surdos, implantação de diretrizes pedagógicas e da base nacional comum, instituição de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional, alcance de níveis suficientes de aprendizagem por parte dos estudantes do ensino fundamental e médio, orientações “às políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade”, estabelecimento dos Parâmetros Mínimos de Qualidade dos Serviços da Educação Básica, implementação do Custo Aluno Qualidade, aprovação de uma Lei de Responsabilidade Educacional (BRASIL, 2014), dentre outras.

Ao analisar o PNE de 2014, Ximenes (2014, p. 1031) destaca que o documento apresenta em seu texto distintas visões, “por vezes, contraditórias e potencialmente incompatíveis”, uma vez que assume a qualidade da educação como uma de suas metas, ou seja, como uma política de Estado, mas em certa medida enfatiza o uso dos resultados educacionais, marcadamente, do Ideb como instrumento de medição da qualidade da educação.

A Lei que aprovou o PNE incumbiu os estados e municípios a elaborarem seus planos de educação (BRASIL, 2014). Os municípios que compõem o corpus da pesquisa aprovaram os seus documentos no ano de 2015. Para identificar a concepção de qualidade presente nos documentos, realizamos uma leitura da Lei e do anexo, assim como o mapeamento dos excertos em que o termo foi citado.

De forma geral, foi possível identificar que os três municípios possuem muitas similitudes em seus documentos. A exemplo do PNE, assumem a melhoria da qualidade da educação como uma das diretrizes dos seus planos. Tal informação é mencionada nas leis e reafirmada no documento (anexo) no qual constam as metas e estratégias definidas para o decênio.

Outro aspecto que merece destaque e que está presente nos três documentos é a menção de que o município participará do Saeb e que esse “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). Ao assumir tal perspectiva, fica evidenciado que para os municípios a avaliação da qualidade vai estar diretamente relacionada com os resultados das avaliações em larga escala, o que pode desencadear uma visão reducionista em relação ao próprio conceito de qualidade educacional.

A maior incidência do termo qualidade está nos anexos das legislações, o qual aparece, principalmente, no texto das estratégias em forma de ações a serem executadas para fomentar a qualidade. Dentre as ações apontadas pelos municípios pesquisados, estão:

a jornada escolar em tempo integral, investimentos em infraestrutura, tornar a carreira do magistério mais atrativa, assegurar a gestão democrática, promover formação continuada, observância das leis/orientações que tratam da quantidade alunos por turma, implementação de programas com vistas a diminuir a distorção idade-série, adotar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e as fontes de financiamento do governo federal (SÃO JOÃO DO OESTE, 2015; IPORÃ DO OESTE, 2015; LUZERNA, 2015).

Além de fazer menção ao termo inúmeras vezes, os três municípios destinaram uma meta dos seus respectivos planos para tratar da qualidade da educação. Assim, como no PNE, a qualidade está atrelada à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, com vistas ao alcance das notas do Ideb. No documento de Iporã do Oeste, a preocupação com o Ideb também aparece como uma estratégia, o município se propõe a "adotar políticas que buscam melhorar ainda mais as metas do IDEB e a qualidade da aprendizagem" (IPORÃ DO OESTE, 2015, p. 91).

O plano de educação do município de Luzerna apresenta um diferencial em relação aos demais. Em seu texto introdutório refere a necessidade de garantir o direito à educação de qualidade. Contudo, não deixa explícito o que seria essa educação de qualidade, apenas menciona que "não se pode falar em qualidade da educação sem refletir as taxas de transição que compreendem os índices de aprovação, repetência e evasão" (LUZERNA, 2015, p. 15), o que denota uma certa preocupação com a melhoria dos indicadores educacionais.

De forma geral, a partir da análise dos documentos foi possível evidenciar que os municípios não assumem uma concepção explícita de qualidade. Mas, trazem diversos indicativos de sua relação com o resultado de indicadores educacionais, como o Ideb, notas do Saeb e taxas de distorção idade-série.

3 CONCLUSÕES

A análise dos planos de educação dos municípios pesquisados permitiu evidenciar que a melhoria da qualidade da educação é uma preocupação, pois nos três documentos foi destinada uma meta para tratar de tal tema. O termo também foi utilizado inúmeras vezes nas leis e nos anexos.

Não obstante, na mesma medida em que demonstram uma preocupação em tratar da qualidade como uma política de Estado, assim como o PNE, enfatizam o uso dos resultados educacionais, marcadamente, do Ideb como instrumento de medição e sinônimo de qualidade da educação.

A ênfase em ações/estratégias que buscam a melhoria de indicadores educacionais é um dos eixos que norteia o desenho das políticas educacionais dos municípios com as melhores médias, nos anos iniciais do ensino fundamental, no Ideb. Tal ação, pode indicar a

presença de um trabalho voltado, marcadamente, para a melhoria das notas do Ideb, o que pode ser uma justificativa para o alcance das melhores médias de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**: um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

IPORÃ DO OESTE. Lei Municipal n. 1.700, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina**: 24 jun. 2015. Disponível em: <https://www.legislacaomunicipal.com/gedocnet/imagens/78485554000113/Lei01823.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

LUZERNA. Lei Complementar n. 136 de 16 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina**: 16 jun. 2015. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-luzerna-sc>. Acesso em: 21 mar. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de Oliveira; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005.

SÃO JOÃO DO OESTE. Lei n. 1.637, de 02 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina**: 02 jun. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/s/sao-joao-do-oeste/lei-ordinaria/2015/164/1637/lei-ordinaria-n-1637-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias?q=plano+municipal+de+educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SEHNEM, Edmar Lucas Ferreira; MARTINS, Ângela Maria. Plano Municipal de Educação: análise do instrumento de planejamento no campo da educação municipal. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.16, e85778. Junho de 2022.

XIMENES, Salomão Barros. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n.. 129, p. 1027-1051, out./dez., 2014.

SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL E DA COLÔMBIA: UM ESTUDO COMPARADO

Marcio Antonio de Mattos

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

marcioantmattos@gmail.com

Felipe Pontes

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

felipepontesedf@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as similitudes ou diferenças entre os Sistemas de Avaliação da Educação do Brasil e da Colômbia. Trata-se de um desdobramento de um estudo mais amplo, desenvolvido para o componente curricular intitulado *Seminário Investigativo: Políticas Públicas de Evaluación y Rendición de Cuentas-Accountability en el contexto de América Latina: Una mirada desde la Educación Comparada*, oferecido pela Universidad Pedagógica Nacional (UPN) da Colômbia.

O estudo faz uso da educação comparada, que é uma metodologia que permite, a partir de uma compreensão ética, política, educacional, histórica e social de outras realidades/países, a elaboração, execução de reformas e inovações educativas, assim como de políticas públicas (CORREA, 2011). Para o presente trabalho, utilizamos documentos de órgãos governamentais e estudos acadêmicos que versam sobre as formas de avaliação, instrumentos utilizados, público-alvo e indicadores de qualidade educacionais, com vistas a identificar similitudes ou diferenças entre os Sistemas de Avaliação da Educação implementados no Brasil e na Colômbia.

2 DESENVOLVIMENTO

As reformas educacionais introduzidas na década de 1990, fundamentadas nos preceitos da Nova Gestão Pública (NGP), “tomam as avaliações em larga escala como o principal vetor por onde operam as formas de regulação e controle educacionais perpetradas pelo Estado” (BALLÉN; SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2022, p. 268-269),

No Brasil, em 1990 o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb, “é um conjunto de avaliações externas em larga escala

que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante" (MEC, 2022).

Conforme o artigo 2º da Portaria n. 250/2021 do Ministério da Educação (MEC), o Saeb tem como objetivos:

- I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;
- II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e
- IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa.

O Saeb possui caráter obrigatório para as escolas públicas e opcional para as privadas. Ocorre a cada dois anos e faz uso de testes e questionários contextuais. Nos testes são mensurados conhecimentos de língua portuguesa e matemática tendo por base as competências e habilidades presentes nas matrizes de referência¹. Já os questionários contextuais não avaliam especificamente a aprendizagem do aluno, mas "possibilitam analisar o nível socioeconômico, os serviços sociais, a infraestrutura, a formação de professores, o material didático e os programas estruturados" (INEP², 2022b). Nessa via, os questionários são aplicados a diferentes segmentos, dentre eles secretários de educação, diretores de escola, professores e alunos.

Frente ao exposto, o Saeb se organiza da seguinte maneira: na educação infantil, de forma amostral, os questionários são preenchidos pelos secretários municipais, gestores, professores e auxiliares de ensino. Em escolas públicas de ensino fundamental são aplicados testes amostrais sobre conteúdos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes do 2º ano e de forma censitária aos alunos do 5º e 9º ano, já nas escolas particulares os testes são aplicados de forma amostral. Em 2021, os estudantes do 9º ano da rede pública também foram submetidos a testes amostrais sobre conteúdos de ciências da natureza e ciências humanas e os questionários foram respondidos pelos secretários municipais, gestores, professores e estudantes. No ensino médio a avaliação ocorre no 3º e 4º ano, através da aplicação de testes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e preenchimento de questionários pelos secretários municipais,

¹ Os testes do Saeb são elaborados a partir de matrizes de referência, que são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. (INEP, 2022a) As matrizes de referência encontram-se disponíveis no site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

gestores, professores e estudantes, de forma censitária para as escolas públicas e amostral para as privadas (MEC, 2021).

Com resultados do Saeb e de dados estatísticos coletados pelo Censo Escolar, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), “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 etapa de ensino” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 14).

Instituído em 2007, ao IDEB “é creditada capacidade de congregar objetivos mais consistentes de accountability justamente por trabalhar com metas claras e concretas de qualidade, a serem atingidas por escola e por dependência administrativa (federal, estadual, municipal)” (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p.19). O valor numérico que representa o IDEB, é obtido multiplicando-se a proficiência média dos alunos da escola (N) que varia de zero (0) a dez (10), nas avaliações do Saeb, pela taxa média de aprovação (P) que assume valores entre zero (0) e um (1), obtidos através da coleta de anual do Censo Escolar (SCHNEIDER; NARDI, 2014), matematicamente o IDEB = N . P. Por exemplo, se a proficiência média dos estudantes de uma escola no Saeb for 5,0 (N = 5,0) e a taxa de aprovação for 97% (P = 0,97), então, IDEB = 5,1 . 0,97, com resultado para o IDEB = 4,9.

A Colômbia também possui um sistema de avaliação implementado pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) que “ creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación - SABER” (PULGARIN; HURTADO, 2003, p.17), de acordo com o que preconiza a Lei 115 de 1994 (BANREP³, 2015) e atribuiu ao Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)⁴, a função de avaliar a qualidade da educação básica em seu território, por meio de avaliações externas estandardizadas e de larga escala (BALLÉN, 2019).

De acordo com as normativas do ICFES, os estudantes dos graus ímpares, são submetidos às PRUEBAS SABER (MEN, 2022), com caráter obrigatório para os Estabelecimentos de Ensino (EE). As provas são realizadas anualmente e compostas por testes estandardizados e questionários auxiliares. Nos testes são mensuradas competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao final de cada ciclo educativo, básico primário (3º e 5º), básico secundário (7º, 9º) e básico médio (11º), definidas pelo MEN, para determinadas áreas do currículo: Linguagem (língua materna), Matemática, Ciências Naturais e Competências Cidadãs, constantes nos padrões básicos ou matrizes de referência⁵.

As provas SABER 3º se compõe de duas avaliações que avaliam as competências das áreas de Linguagem e Matemática. As provas SABER 5º, 7º e 9º são constituídas por três

³ O Banco de la República (BANREP) é o Banco Central da Colômbia.

⁴ O ICFES foi criado em 1968, com a função de avaliar a educação na Colômbia. Na fase inicial somente realizava “lo que se denominaba “examen de Estado” para acceder a la educación superior. Luego se incluyeron otras pruebas como los exámenes de validación del bachillerato y las pruebas muestrales SABER”. (BANREP, 2015, p. 7).

⁵ Os testes SABER, são elaborados a partir de uma série de competências básicas definidas pelo MEN e disponíveis en los Estándares Básicos de Competencias, no site: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340021_recurso_1.pdf.

avaliações que avaliam Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Competências Cidadã (ICFES, 2023a). O exame Saber 11° é composto por cinco provas que avaliam competências de Leitura Crítica, Matemática, Sociais e Cidadãs, Ciências Naturais e Inglês. (ICFES, 2023b)

Em 2022, foram aplicados conjuntamente com as provas SABER, aos estudantes, professores, reitores e diretores escolares, três questionários auxiliares com o objetivo de obter informações “socioeconómica, de factores asociados y de habilidades socioemocionales de los estudiantes” (ICFES, 2022a).

Os resultados das Provas Saber, são fundamentais para a construção do Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE⁶). O ISCE é o “[...] instrumento de medición de la calidad educativa de los establecimientos educativos y de las entidades territoriales certificadas en educación” (MEN, 2015, p. 254) e é composto por quatro componentes: progresso, desempenho, eficiência e o ambiente escolar.

O progresso representa 40% do ISCE e expressa a melhora das escolas em comparação com os resultados obtidos no ano anterior. Ele é composto por duas partes: a primeira corresponde a 75% do componente e relaciona-se a mudança percentual de estudante do nível de desempenho insuficiente de um ano para outro; a segunda do componente (25%), corresponde a alteração percentual no nível de desempenho avançado (ICFES, 2016).

O desempenho equivale a 40% do ISCE e mede os resultados obtidos pelos estabelecimentos de ensino nas Provas Saber 3, 5, 9 e 11, nas provas SABER de Linguagem e Matemática. Para a educação básica primária e secundária (3°, 5° e 9°), a escala varia de 100 a 500 e para a educação básica média (11°) a escala é de 0 a 100. Seu cálculo é realizado levando-se em conta a média obtida pelos estudantes de cada Estabelecimento de Ensino (ICFES, 2016).

A eficiência representa 10% do ISCE na educação básica primária e secundária e 20% do ISCE na educação média. Esta medida está relacionada à taxa de aprovação dos estudantes do EE e é disponibilizada pelo Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) (ICFES, 2016).

O Ambiente Escolar equivale a (10%) do ISCE, na educação básica primária e secundária. Seu cálculo está relacionado à pontuação média obtida pelos estabelecimentos de ensino, nos questionários dos Fatores Associados, constantes nas provas Saber 5° e 9° (ICFES, 2016).

De acordo com o ISCE, são estabelecidas metas de Melhoramento Mínimo Anual (MMA) para cada Estabelecimento de Ensino (EE), que alterasse conforme seu ISCE inicial do EE e são maiores para os que iniciaram com ISCE menor, de forma que “cada colegio compite con sí mismo, mientras entre todos alcanzamos las metas nacionales” (ICFES, 2016, p. 4), pois, os Estabelecimentos de Ensino da Colômbia apresentam todos os graus e níveis educativos da educação básica.

⁶ A metodologia utilizada para determinar o ISCE de cada EE, está disponível no Boletín SABER en Breve, no site: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-397385_recurso_1.pdf.

3 CONCLUSÕES

Ao realizar uma análise comparativa, é possível identificar que os sistemas de avaliação da educação básica, Saeb, no Brasil, e SABER, na Colômbia, apresentam inúmeras similitudes, dentre as quais destacam-se: a presença de órgãos responsáveis pela organização e aplicação de avaliações externas e de larga escala com foco nas disciplinas de Língua Materna e Matemática e índices sintéticos da qualidade educacional. Por fim, nota-se que no decorrer dos anos vem intensificando o uso de mecanismos de avaliações externas e de larga escala nos países, porém, em muitos momentos, os resultados dessas avaliações se materializam de forma equivocada, sendo utilizados para regulação e controle, o que necessita de estudos, a fim de utilizá-los para melhorias dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem e não como forma de disputa de qualidade entre as escolas, meritocracia, aferição de recursos, ranqueamento e culpabilização.

REFERÊNCIAS

BÁLLEN, José Emílio Díaz. **Políticas curriculares y evaluativas en educación primaria y secundaria en Argentina, Chile e Colombia**: estudio de caso comparado. 2019. Tesis (Doctorado Interinstitucional en Educación - DIE), Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2019.

BALLÉN, José Emílio Díaz.; SCHNEIDER, Marilda Pasqual.; ROSTIROLA, Camila Regina. **Avaliação da educação superior em perspectiva comparada**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 2, abr./jun., 2022. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BANCO DE LA REPÚBLICA (BANREP). **Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia**. Colombia, 2015. Disponível em: https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_217.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

CORREA, João Jorge. Educação comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação. **Visão Global**, Joaçaba, v. 14, n. 2, p. 251-272, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/1803> . Acesso em: 20 fev. 2023.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. **Qualidade da educação: Avaliação, indicadores e metas (2009)**. Disponível em: [Qualidade da Educação: Avaliação, indicadores e metas \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/311111111). Acesso em: 20 fev. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb: Matrizes e Escalas**. 2022a. Disponível em: [Matrizes e Escalas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](https://www.inep.gov.br/matriz). Acesso em 20 fev. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb: Testes e Questionários**. 2022b. Disponível em: Testes e Questionários — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep . Acesso em: 03 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Implementação da Avaliação da Educação Infantil**. Disponível em: Implementação da Avaliação da Educação Infantil — Ministério da Educação, 2022 . Acesso em: 05 mar. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 250, de 5 de Julho de 2021. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de jul. de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 29 out. 2022.

MEN. Ministerio de Educación Nacional. **Decreto 1075 “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”**. Bogotá, MEN, 2015. Disponível em: Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015 . Acesso em: 02 mar. 2023.

MEN. Ministerio de Educación Nacional. **Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas**. 2006. Disponível em: https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-340021_recurso_1.pdf. Acesso em: 02 mar.2023.

MEN. Ministerio de Educación Nacional. **Pruebas Saber**. MEN, 2022. Disponível em: Pruebas saber (mineducacion.gov.co). Acesso em: 02 mar. 2023.

MEN. Ministerio de Educación Nacional. **ICFES - Boletín Saber en Breve**. 2016. Disponível em: https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-397385_recurso_1.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

MEN. Ministerio de Educación Nacional. **ICFES - Pruebas Saber 3º, 5º, 7º Y 9º**. 2023a. Disponível em: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-del-examen-saber-11º> . Acesso em: 02 mar. 2023.

MEN. Ministerio de Educación Nacional. **ICFES - Acerca del examen SABER 11º**. 2023b. Disponível em: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-del-examen-saber-11º> . Acesso em: 02 mar. 2023.

PULGARIN, R.; HURTADO, L. P. **Resultados Pruebas Saber en el área de Ciencias Sociales en el departamento de Antioquia**. Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia. Medellín, Colombia, 2003.

SCHENEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 07–28, 2014.

SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL EN CHILE. TENSIONES Y RIESGOS DE UNA POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY

Carolina Alejandra Correa

Universidad de Talca (UTALCA)

Universidad de Salamanca (USAL)

carolina.correa@utalca.cl

María Angélica Oliva

Investigadora independiente

angelica.oliva.ureta@gmail.com

Financiamiento: ANID/FONDECYT

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza la Subvención Escolar Preferencial (SEP), como política de accountability, atendiendo a algunas de sus tensiones y riesgos. La voz tensión, alude a la acción de fuerzas opuestas sobre un cuerpo, que manteniéndolo tirante, impiden que sus partes se separen; también, refiere a un enfrentamiento que podría conducir a una ruptura violenta (LAROUSSE, 2017). El riesgo, es la probabilidad que una amenaza se convierta en daño (RAE, 2001). Tensiones y riesgos permiten emplazar a la SEP, promulgada mediante la Ley N.20.248 de 2008, en su circunstancia, para escrutarla desde el Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH) y el Derecho a la Educación. La hipótesis propuesta es: la Subvención Escolar Preferencial, como política de accountability, expresa tensiones en: discursos (calidad de la educación), políticas (privatización) y prácticas (racionalidad técnico-instrumental), que podrían generar un riesgo para el cumplimiento del derecho a la educación.

El Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH), marco del Derecho a la Educación, constituye un referente para el estudio de la hipótesis, pues, permite abordar la tensión entre la reproducción de una sociedad plena de contradicciones o, su transformación fundada en la justicia, bien común y seguridad jurídica (MILLAS, 2012); una educación comprometida con una mejor distribución de la riqueza, los recursos materiales y simbólicos, la <<buena>> vida (DA SILVA, 1998).

Metodológicamente el artículo combina la revisión de la literatura especializada, en la modalidad de scoping review, con un análisis documental, aplicado a fuentes normativas sobre la SEP.

El trabajo se estructura en 2 secciones: La Ley Subvención Escolar Preferencial. Circunstancia de una política de accountability y Tensiones y contingencias en una política de accountability: Subvención Escolar Preferencial.

2 LA LEY SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL. CIRCUNSTANCIA DE UNA POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY

Durante los 70, Chile transita abruptamente desde un gobierno donde el Estado tiene un papel protagonista, orientado por un ideal democratizador (VALENZUELA; LABARRERA; RODRÍGUEZ, 2008), a otro de corte autoritario, fundado en un rol subsidiario (COX, 2003). El Estado fomenta la participación del mundo privado en la educación, introduciendo una serie de estrategias orientadas al mercado, punto de inflexión para una mudanza radical: la educación deja de ser, preferentemente, un bien público y se transforma en un bien colectivo "privatizable"; transformación de una concepción de "Estado docente" a una de "Estado subsidiario" (NEF, 1999).

Para los 80, una reforma educativa disminuye del gasto público, descentraliza el sistema, establece una nueva categorización de las instituciones escolares: municipal, privado subsidiado y privado pagado e introduce el *voucher* de subvención escolar (DRAGO; PAREDES, 2011). En las décadas siguientes, se observan avances en la expansión del servicio educativo; aunque no existe evidencia de un impacto en el aprendizaje, sí se observa una segmentación del sistema escolar (COX, 2003). Con ello, en las siguientes décadas se advierten avances en cuanto a la expansión del servicio, sin embargo, en palabras de Cox (2003), desde el punto de vista del aprendizaje, no es posible constatar que las reformas de los años 80 hayan tenido un impacto positivo. El mismo autor alude a una segmentación socioeducativa del sistema escolar como efecto del nuevo aparataje (COX, 2003); el estudiantado tendió a aglutinarse en función de su condición socioeconómica (CORREA, 2016), los alumnos de escasos recursos permanecieron en las aulas públicas, mientras se da un paulatino éxodo de aquellos provenientes de sectores altos y medios hacia el ámbito particular y particular subvencionado; para comienzos de los 80, cerca del 80% de las escuelas eran administradas por el Estado (DRAGO; PAREDES, 2011), en 2017 un 44.2% de los establecimientos son municipales (BCN, s.f.).

En 1988, se instala en el sistema educativo chileno una evaluación externa que se propone proveer de información relevante a los distintos actores del sistema educativo (CHILE, 2018), el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE; medir el desempeño académico de las instituciones educativas, y facilitar a las familias la elección de escuelas, en la que -ejerciendo una autonomía teórica- premian o castigan su desempeño (ROMÁN; PERTICARÁ, 2012). Se trata de una evaluación estandarizada censal nacional, cuyos resultados son públicos, se envían a las escuelas, las familias y los medios de comunicación y son

utilizados por el Estado en términos de financiamiento, asignación de recursos, intervenciones, incentivos, rankings y clasificación (FALABELLA, 2020; OLIVA, 2023).

La reforma de los 80, es deficitaria en la igualdad de oportunidades de aprendizaje e integración educativa (COX, 2003). Sin embargo, los gobiernos de transición a la democracia toman la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización, ni de cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento (OCDE, 2004). En consonancia con ello, en 1993, se aprueba el financiamiento compartido, que permite a las escuelas recibir aportes de las familias y del Estado.

En 2006, el movimiento estudiantil "Pingüino", logra incidir en la agenda política, situando en la palestra a la calidad y equidad de la educación. En 2008, se promulga la Ley de Subvención Escolar Preferencial, política redistributiva que, otorga mayores caudales a la educación de niños, niñas y jóvenes en desventaja económica, asignando hasta un 70% de financiamiento a las escuelas que declaren su matrícula y accedan a cumplir con requisitos como la elaboración de un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), (CHILE, 2008). Su fundamento es el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada, cuyo financiamiento asocia la entrega de recursos a los resultados educativos, variable central que define su condición política de accountability.

3 TENSIONES Y CONTINGENCIAS EN UNA POLÍTICA CHILENA DE ACCOUNTABILITY: SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL

Se aborda 3 fuentes de tensiones y potenciales riesgos, de la SEP como política chilena de accountability, seguido de un discurso alternativo representado por el EBDH y el Derecho a la Educación.

Discursos, la Ley SEP, adhiere al discurso hegemónico de la calidad de la educación, acorde con su filiación con el SIMCE (CHILE, 2018) y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (CHILE, 2011). Este discurso, se sustenta en: la teoría del capital humano – y su eje económico/ empresarial-; la ciencia hipotética deductiva – y su omnipresente medición-; y, el utilitarismo al servicio del eficientismo social (GIMENO SACRISTÁN, 1997).

Políticas, su accountability de orientación neoliberal, aparece vinculada a la Nueva Gestión Pública, con sus ideas de: focalización en el cliente, privatización, mercado y competencia; enfoque empresarial-gerencial, gerencia por objetivos y resultados, y agenciación (GUERRERO, 2009). Su núcleo es la productividad de los sujetos, en sus logros y resultados, inspirada por la eficacia, eficiencia y *accountability*, en una escuela gobernada por principios de neomanagement (JÓDAR, 2007).

Prácticas, destacan 2 dimensiones: clasificaciones y lógica de resultados. Se clasifica a los establecimientos educacionales, para reconocer sus diferencias y necesidades de

mejoramiento, estableciendo 3 categorías de escuelas: autónomas, que ha demostrado en forma sistemática buenos resultados educativos en el SIMCE; emergentes, que no han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos en sus estudiantes en el SIMCE; y, en recuperación, que han presentado un historial de resultados de aprendizaje y condiciones institucionales deficientes (CHILE, 2018). El criterio clasificador es el Índice de Calidad Educacional para la Clasificación de Escuelas, con 2 indicadores: Resultados educativos en el SIMCE (70%) e Indicadores complementarios como: tasa de aprobación, tasa de retención, mejora, integración, iniciativa evaluación docente (30%) (CHILE, 2018). La lógica de resultados reúne la racionalidad neoliberal con la técnico-instrumental; los resultados del desempeño de los estudiantes, son medidos por el SIMCE, que funda y fundamenta la estandarización del currículum. También, exterioriza, una brecha de desempeño de los establecimientos, donde los particulares pagados, superan a los municipalizados-, contribuyendo a la estigmatización del alumnado más vulnerable -concentrado en establecimientos educativos con bajos niveles de logro en la evaluación- impulsando a las escuelas con mayores recursos a seleccionar a su estudiantado (MIZALA; TORCHE, 2013).

Discursos, políticas y prácticas asociadas a la SEP, de alguna manera, se desmarcan de la igualdad, derechos sociales, justicia social, ciudadanía y espacio público, en sintonía con una educación instrumental funcional a metas económicas, productivistas, empresariales, financieras (DA SILVA, 1998).

El EBDH y su Derecho a la Educación, representan un referente para articular un discurso alternativo a dichas tensiones en un sistema de normas y principios que orientan el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas y estrategias de desarrollo, cuyo marco de referencia son los derechos humanos (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011). Sus principios transversales son: no discriminación, igualdad, participación, acceso a la reparación, acceso a la información, Estado de Derecho y buena gobernanza (OACNUDH, 2012). Éstos son expresiones de las obligaciones principales del Estado en materia de derechos humanos, tales como: de respeto, de garantía de derechos y libertades consagrados internacionalmente, el respeto al principio de igualdad y no discriminación respecto de cada derecho (NASH, 2012).

En sintonía con el EBDH, el derecho a la educación, en su perspectiva instituyente o alternativa a lo hegemónico, constituye un ejemplo de la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos; puerta de acceso a todos ellos (ONU, 1999). Regula la obligación del Estado a respetar, proteger, garantizar y satisfacer o tomar medidas por el cumplimiento del derecho a la educación, en sus atributos de cobertura, accesibilidad, aceptabilidad y calidad (ONU, 1999).

La pregunta ¿Qué alternativas poseen las familias frente al cierre de escuelas clasificadas de bajo desempeño por la Ley SEP? permite, por vía ejemplar, esclarecer las tensiones y riesgos de la SEP, como política de accountability; nótese que existe un porcentaje importante de las familias que no tiene alternativas de calidad, principalmente, aquellas que viven en sectores

rurales y/o que pertenecen a escuelas vulnerables (ELACQUA; MARTÍNEZ; SANTOS; URBINA, 2012). Ello puede examinarse con referencia al EBDH y al derecho a la educación, en la tríade: respeto-no discriminación-igualdad, como parte de las obligaciones principales del Estado en materia de derechos humanos, como garantía de derechos y libertades consagrados internacionalmente. Todo lo cual provee de valiosos puntos de apoyo para examinar las tensiones y contingencias de la SEP como política de accountability.

4 CONCLUSIONES

El desarrollo de este trabajo permite evidenciar el carácter de la Ley SEP como política de accountability; una política redistributiva que destina mayores caudales a la educación de niños, niñas y jóvenes en desventaja económica, para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada, todo ello, condicionado a los resultados del desempeño de los estudiantes, medidos por la evaluación estandarizada censal nacional; la publicidad de esos resultados por escuela; la clasificación de los establecimientos por su desempeño; sistema de incentivos, premios y sanciones por desempeño escolar. Tales resultados son públicos, se envían a escuelas, a las familias y a los medios de comunicación y son utilizados por el Estado para múltiples propósitos en términos de financiamiento, asignación de recursos, intervenciones, incentivos, rankings y clasificación. Elementos representados en la tríade: rendición de cuentas, responsabilización por los procesos y por los resultados de la educación.

El estudio de la pregunta y la hipótesis permiten aseverar la presencia de tensiones y riesgos de la SEP como política de accountability que, efectivamente, podrían generar un riesgo para el derecho a la educación. Situación está vinculada con la circunstancia de la SEP, con vínculos preexistentes en la política educativa de la dictadura cívico-militar chilena y promulgada en la paradoja de una movilización estudiantil que, si bien, deroga la LOCE, promulga un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que consagra las políticas de accountability en Chile. Esta no es la única paradoja presente en estas políticas educativas, por vía ejemplar, puede señalarse que ideológicamente la SEP se encuentra en sintonía con ideales democráticos (política redistributiva), no obstante suscribir una lógica de cuasi-mercado y un discreto aporte de esta ley a la equidad del sistema educativo chileno.

Se plantean tensiones de la SEP, asociadas a su discurso hegemónico de la calidad de la educación; la presencia de políticas de orientación neoliberal -privatización- y prácticas de racionalidad técnico instrumental en el currículum -estandarización y medición-. Se concluye que las principales obligaciones del Estado en materia de derechos humanos: de respeto, de garantía de derechos y libertades; el respeto al principio de igualdad, no discriminación; y en materia del derecho a la educación, de respetar, proteger, garantizar y satisfacer o tomar medidas por el cumplimiento del derecho a la educación, en sus atributos de cobertura,

accesibilidad, aceptabilidad y calidad, al constituir un discurso alternativo a las tensiones de la SEP, podrían contribuir a que esas tensiones no se transformen, irremediablemente, en un daño.

REFERENCIAS

BCN. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Número de Establecimientos educacionales. **Sistema Integrado de Información Territorial**. Chile: BCN, (s.f.). Disponible en: <https://www.bcn.cl/siit/estadisticasterritoriales/tema?id=52>. Acceso en: 19 feb. 2023.

CARRASCO, A. Políticas basadas en privatización, estandarización, examinación y accountability educacional: la experiencia anglófona. **Pensamiento Educativo**, [S. l.], v. 50, n. 2, p. 163-172. 2013. Disponible en: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26239>. Acceso en: 19 feb. 2023.

CHILE. **Ley N°20.248 de 01 de febrero de 2008**. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>. Acceso en: 19 febrero de 2023.

CHILE. **Ley N°20.370 de 12 de septiembre de 2009**. Establece la Ley General de Educación. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>. Acceso en: 19 febrero de 2023.

CHILE. **Ley N°20.529 de 27 de agosto de 2012**. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>. Acceso en: 19 febrero de 2023.

CORREA, Carolina. **Aporte del programa “Subvención Escolar Preferencial” a la equidad del sistema educativo chileno**. Tutor: Dr. David Doncel. 2016. 121 f. Trabajo de Fin de Máster en Servicios Públicos y Políticas Sociales, Universidad de Salamanca, Disponible en: <https://gredos.usal.es/handle/10366/132864?show=full>. Acceso en: 19 feb. 2023.

COX, C. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En: COX, Cristian (editor). **Políticas Educativas en el Cambio de Siglo: La reforma del sistema escolar en Chile**. Santiago: Editorial Universitaria, 2003, p. 19-114.

DA SILVA, T. Cultura y currículum como prácticas de significación. **Revista de Estudios del Currículum**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 59-76. 1998. Disponible en: https://www.academia.edu/3787388/Da_Silva_T_1998_Cultura_y_currículum_como_practicas_de_significacion. Acceso en: 19 feb. 2023.

DRAGO, J.; PAREDES, R. La Brecha de Calidad de la Educación Chilena. **Revista CEPAL**, [S. l.], n. 104, p. 167-180, agosto. 2011. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11464>. Acceso en: 19 feb. 2023.

ELACQUA, G.; MARTÍNEZ, M.; SANTOS, H.; URBINA, D. School closures in Chile: access to quality alternatives in a school choice system. **Estudios de Economía**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 179-202, dic. 2012. Disponible en: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/EDE/article/view/31042>. Acceso en 13 feb. 2023.

FALABELLA, A. Cuando la evaluación crea el problema: las políticas de rendición de cuentas en Chile. En: DE LA VEGA, Luis (editor). **Mejorar la educación: aprendizajes desde la investigación educativa**. Ril editores, 2020, p.205-218.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. Para hacer pública la educación pública. En: Martinic, Sergio y Elacqua, Gregory (Editores). **¿Fin de ciclo?: cambios en la gobernanza del sistema educativo**. Santiago: UNESCO-PUC, 2010, p. 81-100.

GIMENO SACRISTÁN, J. **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata.1997.

GUERRERO, O. El fin de la Nueva Gerencia Pública. **Revista Chilena de Administración Pública**, [S. l.], n. 13, p. 5-22. 2009. Disponible en: <https://revistaeggp.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/13520>. Acceso en: 19 feb. 2023.

JÓDAR, Francisco. **Alteraciones pedagógicas: educación y políticas de la experiencia**. Barcelona: Laertes, 2007.

MILLAS, J. **Filosofía del derecho**. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2012.

MIZALA, A.; TORCHE, F. ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? **Espacio Público**, [S. l.], n. 9, p. 1-36. 2013. Disponible en: <https://www.espaciopublico.cl/wp-content/uploads/2021/05/19.pdf>. Acceso en: 19 feb. 2023.

NASH, C. **Derecho internacional de los Derechos Humanos en Chile**. Recepción y aplicación en el ámbito interno. Santiago: Centro de Derechos Humanos, Universidad de Chile, 2012. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142503/Derecho-internacional-de-los-derechos-humanos-en-Chile.pdf>. Acceso en: Acceso en: 19 feb. 2023.

NEF, J. El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: un bosquejo de análisis político. **Revista Enfoques Educativos**, [S. l.], v. 2, n. 2, [S. p.]. 1999. Disponible en: <https://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47047>. Acceso en: 19 feb. 2023.

OACNUDH. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. **Indicadores de derechos humanos. Guía para la medición y aplicación**. [S. l.]: OACNUDH, 2012. Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/Human_rights_indicators_sp.pdf. Acceso en: 19 feb. 2023.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. **Revisión de Políticas Nacionales de Educación**: Chile Paris: OECD Publishing, 2004. Disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es#page21. Acceso en: 19 feb. 2023.

OLIVA, M. A. Sitiar el Currículum Chileno en la Historia del Tiempo Presente. **Política & Reparación como Imperativos**. Foz de Iguazú, Brasil: UNILA y Editora CLAEC, 2023. (En proceso de edición)

ONU. Organización de las Naciones Unidas. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR). 1999. **Observación general** N°13: El derecho a la educación. Disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/47ebcc8e2.html>. Acceso en: 19 feb. 2023.

ROMÁN, M.; PERTICARÁ, M. Student mobility in low quality schools: Segmentation among the most vulnerable students. **Estudios de Economía**, Santiago, v. 39, n. 2, p. 159-177, diciembre. 2012. Disponible en: <https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/EDE/article/view/31041>. Acceso en: 19 feb. 2023.

SCHEDLER, A. **¿Qué es la rendición de cuentas?** [S. l.], 2008. Disponible en: http://www.iep-cjalisco.org.mx/sites/default/files/que_es_la_rendicion_de_cuentas.pdf. Acceso en: 19 feb. 2023.

SIMCE. Agencia de la Calidad de la Educación. **¿Qué es el Simce?** Chile: Agencia de la Calidad de la Educación, (s.f.). Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>. Acceso en: 2018.

TOLEDO, E. La rendición de cuentas y la retórica de la nueva gestión pública. **Espacios públicos**, Toluca, v. 12, n. 24, pp. 71-89, abril. 2009. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/676/67611167005.pdf>. Acceso en: 19 feb. 2023.

VALENZUELA, J.; LABARRERA, P.; RODRÍGUEZ, P. Educación en Chile: Entre la Continuidad y las Rupturas. Principales Hitos de las Políticas Educativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 48, p. 129-145, septiembre/diciembre. 2008. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/693>. Acceso en: 19 feb. 2023.

VÁZQUEZ, D.; DELAPLACE, D. Políticas públicas con perspectiva de derechos humanos: un campo en construcción. **Sur, Revista internacional de derechos humanos**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 34-65. 2011. Disponible en: <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r27672.pdf>. Acceso en: 19 feb. 2023.

EIXO 2
AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL,
ACCOUNTABILITY E
DEMOCRACIA

EJE 2
EVALUACIÓN
EDUCATIVA,
ACCOUNTABILITY E
DEMOCRACIA



ACCOUNTABILITY: TRADUÇÃO E O PROBLEMA DA TRADUTIBILIDADE NA FILOSOFIA DA PRÁXIS¹

Hermeson Claudio Mendonça Menezes
Universidade Federal do Ceará (UFC)
hermesonmenezes_ufc@yahoo.com

Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará (UFC)
clarice.zientarski@ufc.br

Financiamento: CAPES

1 INTRODUÇÃO

Quatorze anos já transcorreram desde que Pinho e Sacramento (2009) publicaram seu artigo “Accountability: já podemos traduzi-la para o português?”, retomando o debate de Campos (1990) travado no texto “Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português?”, no qual a autora introduziu no Brasil, a exatos trinta e três anos, a discussão sobre a palavra (tradução) e o conceito de *accountability*. Em ambas as oportunidades, mesmo distantes temporalmente, os autores indicaram a ausência de uma palavra capaz de traduzir para a língua portuguesa a expressão *accountability*.

Mas, se Pinho e Sacramento (2009, p. 1345) tiveram por objetivo “Conhecer-se o caminhar brasileiro está levando à aproximação do conceito da *accountability*, se efetivamente já podemos traduzir o termo para o português [...]”, nosso percurso é distinto. Não tratamos se/ quando a palavra *accountability* poderá ser traduzida. Nosso objetivo é apreender alguns fundamentos ontológicos do *jogo* de tradução (adaptação da linguagem) que possibilitam o uso da palavra/conceito *accountability*.

Porém, ressaltamos que em nossa análise teórica, amparada no materialismo dialético, não nos aventuramos no campo da linguística (mesmo que tratemos da linguagem), ou seja, problematizamos a *accountability* no processo de aparente diferenciação e contradição de sua identidade, no âmbito da ontologia e de sua *tradutibilidade* (GRAMSCI, 2002). Aqui, principia para determinar identidades e diferenças, a base do conceito de tradutibilidade:

¹ Este trabalho é resultado de nossa pesquisa de doutorado, tendo por título provisório, “A mistificação da *accountability*: processos ideológicos na realidade efetiva do mecanismo de *accountability*”; sob a orientação da Profa Dra. Clarice Zientarski e desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, na linha Trabalho e Educação. Nossa pesquisa é financiada (Bolsa de Doutorado) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Descobrir a identidade real sob a aparente diferenciação e contradição, e descobrir a substancial diversidade sob a aparente identidade, eis o mais delicado, incompreendido e, não obstante, essencial dom do crítico das ideias e do historiador do desenvolvimento histórico (GRAMSCI, 2011b, p. 206).

A tradutibilidade, numa primeira aproximação, significa que “duas estruturas fundamentalmente similares têm superestruturas correspondentes e reciprocamente traduzíveis, qualquer que seja sua linguagem particular nacional” (GRAMSCI, 2011a, p.190). Isto nos conduz a estabelecermos o seguinte problema: como o processo de tradutibilidade contribui para a compreensão do mecanismo de *accountability*?

Dito isto, o artigo está dividido em três seções, além da introdução. Na primeira seção tratamos do significado de *accountability*. Na sequência, abordamos alguns aspectos da tradução de uma palavra, o que nos remete ao método da tradutibilidade e implicações para o estudo da *accountability*. Por fim, na terceira seção, são apresentadas as conclusões e as perspectivas da investigação.

2 ACCOUNTABILITY: O SIGNIFICADO DA PALAVRA

Foi com o *Domesday Book* (também conhecido como *The Book of Judgment* – em tradução livre, *O Livro do Juízo Final*), documento concluído em 1086, que a noção formal de *accountability* veio a ser registrada pela primeira vez. O *Livro* foi um censo de propriedades e recursos realizado no reinado de Guilherme I, o Conquistador (em normando, William I), que governou a Inglaterra de 1066-1087. A compilação de ativos possibilitou a discriminação e a tributação, ou seja, o estabelecimento por uma *renderização de contas* (*rendering accounts*) dos critérios para a cobrança de impostos. (BOVENS, 2007).

Semanticamente, a palavra *accountability* deriva de duas raízes: contar (*counting*) e responder (*answering*; no sentido de *responder por* – *answering for*). As noções convencionais de *accountability* dizem respeito, portanto, ao fato de alguém ser chamado para *prestar contas* (*account*), *responder* (*answer*) por algo a alguém; *ser responsável* (*responsible*), mostrar-se *accountable* por alguma coisa diante de alguém. (MULGAN, 2000).

Apesar da raiz da palavra *accountability* estar ligada à noção de *contabilidade* (*accounting*), ou melhor, de *prestação de contas* (*rendering accounts*) e à noção de governança de autoridades sobre funcionários, sua definição conceitual tem se demonstrado algo obscuro.

Apesar da *construção social difusa* do significado do termo *accountability*, criando associações e *abstrações arbitrárias* relativas a seu conceito, com implicações em seu uso desde a segunda metade do século XX, as mudanças operadas em seu sentido (conceitual) original e central não alteraram aquilo que lhe é necessário: “‘prestar contas’ a alguma autoridade por

suas ações, [...] sentido com o pedigree mais longo na literatura [...] e na compreensão dos [seus] praticantes" (MULGAN, 2000, p. 555, tradução nossa).

Um reflexo dessa situação, ao lado das mudanças na *accountability*, é visto na esfera do discurso político e científico, ao constatar-se que "a 'accountability' muitas vezes serve como um termo guarda-chuva conceitual que cobre vários outros conceitos distintos, como transparência, equidade, democracia, eficiência, capacidade de resposta, responsabilidade e integridade" (BOVENS, 2007, p. 449, tradução nossa).

Com a *virada neoliberal*, a *accountability* foi alçada ao *status* de escudo e clava, meio e mensagem da boa governança, especialmente nas *restauradas sociedades democráticas* (AFONSO, 2009) com sua sociabilidade gerencial visando (na aparência) proteger os interesses dos cidadãos (GROSSI; THOMASSON, 2015).

Assim, sua conceituação deve apreender a historicidade, ou seja, a dialética e as contradições da própria história. Só com essa ação poderemos chegar ao entendimento que a *accountability* não é resultado da consciência, uma mera teoria e, tampouco, um fenômeno oriundo da linguagem, pois tais fenômenos não criam a realidade, antes, são produzidas no movimento de uma realidade histórica, sendo e tornando-se elas mesmas parte dessa realidade.

3 ACCOUNTABILITY: TRADUÇÃO E TRADUTIBILIDADE

Os conceitos não são atemporais e constituem camadas distintas, com níveis *linguísticos* que evidenciam a resignificação das palavras, em um movimento semântico, comportando em si estruturas de repetição e dialeticidade, impedindo diferentes formas de repetição, a depender do tipo de texto e contexto, o que impacta a tradução, por exemplo, da palavra *accountability* em sua expansão no espaço e tempo.

Isso implica que, para o uso do termo *accountability* fora de seu universo de origem, palavra anglo-normanda, deve-se considerar que ela não tem "[...] equivalentes semânticos no continente europeu. [Em ...] outras línguas, como francês, português, espanhol, alemão ou holandês, não há equivalente exato para o termo e (ainda) não distinguem semanticamente entre 'responsibility' e 'accountability'" (BOVENS, 2007, p. 449, tradução nossa). Tampouco existe um equivalente preciso em língua portuguesa (Brasil), sendo traduzida por *prestação de contas e/ou responsabilização* (PINHO; SACRAMENTO, 2009), ignorando que tais termos tem sua própria definição e conteúdo conceitual que não correspondem com o conceito da categoria *accountability*.

Este fato ocorre, em grande medida, porque a tradução não *transporta* o sentido de uma língua para outra. Enquanto a palavra traduzida deve expor os pontos de convergência, divergência e complementaridade das diversas línguas, apontando o que a forma traduzida esconde, a palavra não traduzida deve revelar aquilo que a língua original carrega consigo.

Buscar no uso dos termos *adaptados* a spectralidade do original é reconhecer a possível metamorfose do sentido da palavra traduzida. Ao retornar continuamente ao original, constata-se a necessidade de se entender o espaço e tempo que a *accountability* foi formada e como os novos contextos de seu aparecimento interferem em seu conteúdo e forma, podendo alterar sua definição conceitual.

Sinclair (1995) ressalta a função ideológica da linguagem na formação da compreensão do conceito de *accountability*, enfatizando que a *accountability* tem significado específico a depender da área de conhecimento: auditores discutem a *accountability* como se fosse uma questão financeira; cientistas políticos, destacam seu imperativo político; juristas, seu arranjo constitucional. Em nosso caso, os educadores a tratam como um mecanismo de prestação de contas, avaliação e responsabilização, que aduz a *culpa e responsabilidade por*.

Contudo, muitas das diferenças interpretativas e de aplicação do conceito *accountability* podem colapsar o próprio mecanismo se não considerarmos o significado dos termos *oposição e contradição*. Na *contínua expansão da accountability* (MULGAN, 2000) alguns estudiosos como Dubnick (2002), no rastro das dificuldades de sua tradução e seu espraiamento em diversas áreas do conhecimento, destacam o problema da *incomensurabilidade* (KUNH, 2003) – “ou a inerente falta de ‘linguagem’ comum que permite fácil tradução da palavra em contextos e culturas [...] e, por extensão, para outras línguas políticas e culturas administrativas” (DUBNICK, 2002, p. 4, tradução nossa).

Sobre essa questão, recorramos a Gramsci (2002) com sua tese de que *tudo é política* e, portanto, história, isto é, devemos pensar dialeticamente as relações de *identidade e diferença* entre as atividades humanas e práticas. Logo, cada atividade humana “racional” é influenciada pelo ambiente cultural e histórico de cada época, resultando em distintas *práxis* que colaboram na construção das hegemonias, construídas com a cooperação das diferentes *linguagens e movimentos culturais*. (LACORTE, 2020).

A partir desse quadro, Gramsci nos auxilia a entender, pela filosofia da *práxis*, a tradutibilidade:

Se essas três atividades [filosofia, política e economia] são os elementos constitutivos de uma mesma concepção do mundo, deve existir necessariamente, em seus princípios teóricos, convertibilidade de uma na outra, tradução recíproca na linguagem específica própria de cada elemento constitutivo: um está implícito no outro e todos, em conjunto, formam um círculo homogêneo. (GRAMSCI, 2011a, p. 209).

Embora distintas, não há no fundo uma divisão disciplinar entre *filosofia, política e economia*. Com efeito, a relação entre elas não se restringe a interdisciplinaridade, vai além das semelhanças visíveis na superfície, existe uma mesma história que as liga, de uma parte, como um “princípio crítico” ou “elemento crítico”. Trata-se, “para Gramsci, de

atividades/'linguagens' teóricas e práticas sim diferentes, e até opostas, mas ao mesmo tempo, cada uma contribuindo a produzir a mesma concepção de mundo e o mesmo mundo." (LACORTE, 2020, p. 65).

Assim, embora a *accountability* societal, democrática, eleitoral, educacional etc., possam aparecer como *mônadas* pelos expoentes de uma cultura da *incomensurabilidade* científica, ao estudarmos a *accountability* considerando a *totalidade*, superamos as visões idealistas e pós-positivistas.

O que significa que, a partir da tradutibilidade é possível que as múltiplas *práxis da accountability* são protagonistas de uma mesma história, ou seja, podem ser diferentes, mas não opostas. São diferentes em suas singularidades (enquanto particularidades), mas compõem uma totalidade: *accountability*. A tradução da palavra *accountability* é colocada pela tradutibilidade na questão da *diferenciação da ciência*, no avanço dos vários ramos do saber científico, assim, a diferenciação da ciência e da *accountability* levou a um maior conhecimento da *unidade do real*. Nesse plano, devemos considerar para o adequado estudo da *accountability*, em países e culturas diversas, a dialética entre distintos (opostos que não se excluem) e entre opostos (que se excluem).

4 CONCLUSÃO

No jogo da tradução e/ou adaptação linguística da *accountability*, em contextos diversos, a equivalência mútua (embora *relativa*) entre superestruturas, sustenta-se nas seguintes circunstâncias: os problemas resultantes da efetividade da *accountability* em dado desenvolvimento socioeconômico em formações sociais particulares, não são idênticos. Entretanto, a depender das relações de forças sociais, a *práxis da accountability*, de cada contexto em particular, podem alcançar um nível de correspondência. Daí a viabilidade de traduzi-las reciprocamente, em um movimento de tradutibilidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-69. mai./ago. 2009.

BOVENS, Mark. Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework. **European Law Journal**, UE, v. 13, n. 4, p. 447–468, Jul. 2007.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, v. 24, n. 2, p. 30-49, fev./abr. 1990.

DUBNICK, Melvin J. Seeking Salvation for Accountability. *In*: Prepared for delivery at the 2002 Annual Meeting of the American Political Science Association, **Copyright by the American Political Science Association**, Boston, August 29- September 1, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011a. v.1.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002. v.5.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011b. v.2.

GROSSI, Giuseppe; THOMASSON, Anna. Bridging the accountability gap in hybrid organizations: the case of Copenhagen Malmö Port. **International Review of Administrative Sciences**, v. 0, n. 0, p. 1-17. 2015.

KUHN, Thomas S. Comensurabilidade, comparabilidade, comunicabilidade. *In*: KUHN, Thomas S. **O caminho desde a estrutura**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 47-76.

LACORTE, Rocco. Linguagem e tradutibilidade em Gramsci. Marília/SP: **Revista Novos Rumos**, v. 57, n. 2, p. 57-70, jul.-dez, 2020.

MULGAN, Richard. 'Accountability': an ever-expanding concept? **Public Administration**, v. 78, n. 3, p. 555-573, 2000.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009.

SINCLAIR, Amanda. The chameleon of accountability: Forms and discourses. **Accounting, Organisations and Society**, v. 20, n. 2/3, p. 219-237. 1995.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM TEMPOS FRATURADOS: ACCOUNTABILITY – DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA

Antônio Braz Teixeira

Universidade Federal do Ceará (UFC)

braz.210469@gmail.com

Perla Almeida Rodrigues Freire

Universidade Federal do Ceará (UFC)

perlaalmeida.freire@gmail.com

Hermeson Claudio Mendonça Menezes

Universidade Federal do Ceará (UFC)

hermesonmenezes_ufc@yahoo.com

1 INTRODUÇÃO

Este breve ensaio versa sobre a educação básica e a gestão democrática em *tempos fraturados*, apropriando-se da expressão de um livro de Hobsbawm (2013, p. 9-10), “uma época da história que perdeu o rumo e que [...] aguarda, desgovernada e desorientada, um futuro irreconhecível”. Um tempo em que as chagas putrefatas do passado ainda vicejam em território nacional – manifestas nas *metamorfozes do escravo*, para usar uma expressão de Ianni (1962), e no autoritarismo.

Além disto, transcorridas cerca de quatro décadas do fim da ditadura civil-militar (1964-1985), ainda perdura no Brasil – como atesta o Governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), período de obscurantismo (trevas) em que o país é mergulhado na estupidez e desumanidade – a influência do poder autoritário-conservador, construindo pontes para um *futuro irreconhecível*: intervencionismo, anti-intelectualismo e negação da razão; concebendo arte e cultura como empecilhos à ordem e progresso neoliberal e sua disfunção utilitarista demencial – receptáculo da guerra de todos contra todos (*bellum omnia omnes*).

Eis que, sob a (ir)racionalidade ultraliberal, germinam novas formas de dominação – a *accountability* –, trazendo consigo, dialeticamente, sua antípoda – a resistência. Nestes *tempos fraturados*, projeta-se sobre a educação o paradoxal crepúsculo da democracia e do conhecimento, cujo destino epocal, em parte, subjaz nas políticas de *accountability*.

Atores políticos e instituições passaram a recrutar o termo *accountability* como “uma ferramenta retórica” (BOVENS, 2010, p. 950), *slogan* de eficiência e eficácia, passando a gerar ilusões, mistificando a realidade. Medições, comparações, performances são tomadas como o

real, reforçando a alienação (estranhamento) e fetichismo em uma sociedade fragmentada, individualista e concorrencial.

É nesta lida que este ensaio se materializa, estruturado em duas seções discursivas, além desta introdução e considerações finais. Na primeira seção, *A educação e a democracia sob o véu do autoritarismo*, discorre-se sobre a relação autoritarismo-conservador e gestão democrática da educação pública no Brasil; na segunda seção, *A educação básica no Leito de Procrustes*, analisa-se a *accountability* e sua inter-relação para o avanço neoliberal sobre a universidade.

2 A EDUCAÇÃO E A DEMOCRACIA SOB O VÉU DO AUTORITARISMO

No quadro geral de sua constituição a educação e a gestão democrática brasileira são resultados de um *complexo de complexos* (LUKÁCS, 2012). O desenvolvimento histórico destes *complexos* não se sobrepôs a realidade, conformou-se a formação social de um país de capitalismo periférico e dependente, com mentalidades diversas e idades histórico-sociais simultâneas.

O modelo de educação paralisante e unifuncional, propalada e decantada pela elite oligárquica nacional, buscou usurpar da educação o poder da crítica social e tensionou os ideários da gestão democrática. Luck (2000) destaca que a gestão deve ser para os alunos, um meio de desenvolvimento de competências e habilidades demandas pela sociedade:

[...] o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável. (LUCK, 2000, p. 72).

A Constituição Federal em 1988 foi um marco para a democratização da educação brasileira, sendo fortalecida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) – LDB em meados da década de 90. Em seus artigos 14 e 15 temos os princípios norteadores da gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, s/p).

A gestão educacional deve passar pela democratização da escola sob os aspectos internos e externos. Mas, ao longo das décadas, seja com o avanço do *gerencialismo* e das políticas de avaliação em larga escala, ou em razão de movimentos ideológicos como o *Escola sem Partido* e o nefasto *bolsonarismo*, a gestão democrática tem sucumbido a existência puramente retórica (quando muito ainda persiste nesse molde).

A *burguesia autocrática* e nocente nacional, concebendo o acesso à educação e ao conhecimento como um instrumento formal de preservação do *status quo*, produziu uma cotidiana fantasmagoria social, manifesta em algumas disposições político-culturais: uns podiam tudo, outros não podiam nada; e a tese da democracia restritiva. Disto resulta, em parte, o projeto burguês de subsunção da educação ao ideário conservador, reforçando a acomodação esdrúxula do arcaico (hierarquia) com o moderno (*gerencialismo*, avaliação em larga escala e *accountability*), unidos na ideologia da *modernização conservadora*. Com isso, não houve uma ruptura com o passado autocrático, mas a estruturação de uma *sociedade híbrida*, matizada em assimetrias (sociedade despótica e excludente).

Durante quatro anos (2018-2022) de perplexidades e trevas bolsonaristas, nos quais o Brasil esteve submerso em um pântano de perdas de referências valorativas, cerceou-se a liberdade de expressão e enquadrou-se a cultura e a própria educação e democracia. Em uma caça às bruxas, protofascistas multiplicaram-se e em um clima pesado e sombrio mostraram com diligência sua lealdade ao governo bolsonarista e seu projeto autoritário.

Com efeito, estabeleceu-se uma violência ética, reduzindo ainda mais a autonomia educacional, além de impactar sua criticidade e papel social. Buscou-se adequar a educação as novas condições do capitalismo periférico e dependente, principalmente em termos de progresso técnico-industrial controlado. Gradativamente, os ajustes drásticos na gestão educacional, em razão de políticas de avaliação em larga escala e *accountability*, aprofundaram “reformas” pró-mercado para atender as demandas da nova ordem do capital – à ideologia ultraliberal.

3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO LEITO DE PROCRUSTES

A nova ordem neoliberal, “tecido” de uma realidade fantasmagórica, matizou-se sob uma forte cultura avaliativa do Estado – do Estado-Avaliador (BALL, 2004) –, centrada na medição, comparação, desempenho, produtividade e performance, tendo por finalidade gerar na máquina pública maior eficiência.

As políticas de *accountability* tem agudizado a educação à lógica dos *rankings* (comparabilidade), processos de gestão e modelos organizacionais mediante indicadores de performatividade, produtividade, desempenho, análise de custo-benefício etc. Esta realidade

busca conformar a educação à “nova racionalidade”, ressonância da chamada *condição pós-moderna*, orientada pelos valores do mercado, como eficiência e otimização de custos.

No campo educacional, estudantes, professores e instituições de ensino passam a ser *accountables* (responsáveis e responsabilizáveis) diante dos resultados alcançados. E, quanto mais as instituições enquadram-se à ideologia ultraliberal, notadamente as forças do mercado – com suas diretrizes pautadas pela performatividade e pela lógica da quantofrenia (reino dos dados estatísticos) –, mais reclinam-se no *Leito de Procrustes*¹, abdicando de sua função humanizadora e gestando relações produtivistas no mundo do trabalho.

Não à toa, a *nova razão do mundo* (DARDOT; LAVAL, 2016) objetiva plasmar indivíduos flexíveis, adaptáveis ao espetáculo dantesco do mercado cujos valores naturalizam a irracionalidade do *reality show* neodarwinista (eliminando os “fracos” e “inaptos” para o mercado). E, na complexificação do metabolismo social, a sociedade da transparência e da informação sofisticam o *espetáculo*.

Em outras palavras, o ser humano atomizado, reificado, estranhado, em busca de interesses próprios na sociedade neodarwinista, “[...] torna-se consumidor de ilusões. A mercadoria é a ilusão efetivamente real, e o espetáculo é sua manifestação geral” (DEBORD, 2013, § 47).

Este cenário é agravado quando no intramuros das instituições educacionais, partidários entusiasmados da *realpolitik* e docentes/funcionários “cooptados”, movidos por desejos de *reconhecimento*, aceitam o *pacto faustiano* que lhes abrem os portais do *reino encantado* – o mercado – e lhes retira a liberdade, selando a reificação do próprio sujeito.

Firmados na cultura da concorrência e/ou confiabilidade política, assiste-se: “[...] a luta geral do homem contra o homem, do indivíduo contra o indivíduo, assim a sociedade burguesa em sua totalidade é essa guerra de todos os indivíduos, uns contra os outros, já apenas delimitados entre si por sua individualidade [...]” (MARX; ENGELS, 2003, p. 135).

Outros indivíduos, coagidos ou adequando-se a cultura que se impõe, convivem em um complexo de valores que os abriga a realizarem escolhas opostas – *colaboração* ou *resistência*. Disso resulta pressões por produtividade, controle, avaliações em larga escala, receio de perda de emprego, assédio moral etc. No campo educacional desenvolve-se um ambiente envolto na produtividade, pressão por resultados e comparabilidade.

Neste campo, os dominados (alunos, professores, gestores etc.) criam, a partir de suas experiências, um *discurso oculto* (SCOTT, 2013). Ações de resistência velada que podem ecoar publicamente, sendo acolhidas por outros indivíduos subjugados.

¹ Segundo a mitologia grega, Procrusto era um bandido que possuía em sua casa um leito de ferro de seu exato tamanho. Ele divertia-se obrigando a todos os viajantes que capturava a se deitarem no leito; se maiores, cortava-lhes as pernas, se menores, esticava-os, deformando-os, até terem exatamente o mesmo tamanho do leito. Esta metáfora é uma alusão a imposição de padrões, por isso representa a intolerância.

Todavia, na perspectiva de O'Kelly e Dubnick (2014), existe uma força exercida no cerne dos mecanismos hierárquicos, resultando em ações imprevisíveis de resistência: é a chamada força *unaccountability*, inserida nas experiências do cotidiano: "não é uma falha das pessoas em 'serem accountable' [...] é, antes, uma falha de poder e, muitas vezes, uma falha de força" (O'KELLY; DUBNICK, 2014, p. 17, tradução nossa) do sistema, logo, dialeticamente, é possível resistir as forças inumanas do ultraliberalismo, pois ele não representa a totalidade.

4 CONCLUSÃO

Nesses *tempos fraturados* na irracionalidade da economia globalizada, o Estado em simbiose com o Mercado tem ampliado os dispositivos e mecanismos de controle sobre a educação. O Brasil seria, nessa lógica sócio-organizacional-administrativa, uma formação patrimonial-burocrática com um estamento em estreita conexão com o Estado, dele se valendo ou apoderando para manter seus privilégios e dominar a sociedade.

Por isso, Mészáros (2006, p. 263) afirma que "nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação", logo, "as relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente". Por esta e outras razões nos regimes de força (autoritários ou não afeitos aos valores democráticos) a educação é tomada como peça central para a "depuração" ideológica da sociedade.

Assim, no prelúdio do velho novo século a sociedade permanece presa a mentalidade autocrática da burguesia e ao ideário de progresso capitalista com seu *Moinho Satânico* (POLANYI, 2000) – transformações catastróficas e desarticuladoras da vida humana que trituram pessoas desesperadas. Mas, coagida a 'reformular-se', a negar seus pilares matriciais – seu papel humanizador e social – e assimilar as descaradas mistificações do capital cabe a universidade resistir a dominação e auxiliar na construção de novos caminhos.

REFERÊNCIA

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BOVENS, Mark. Two Concepts of Accountability: Accountability as a Virtue and as a Mechanism. *In.*: **West European Politics**, 33, p. 946-967, 2010.

BRASIL, **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

- DEBORD, Guy. **Sociedade do Espetáculo**. 13. reimpr. Contraponto: São Paulo. 2013.
- HOBBSBAWM, Eric. **Tempos fraturados**: cultura e sociedade no Século XX. São Paulo: Cia das Letras, 2013.
- IANNI, Octavio. **Metamorfoses do escravo**: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional. São Paulo, Difusão Européia, 1962.
- LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, n. 72, p. 11-34, jun. 2000.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo, Boitempo, 2006.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- O'KELLY, Ciaran; DUBNICK, Melvin. Accountability and its Metaphors - From Forum to Agora and Bazaar. **Paper presented at the EGPA Conference**, Speyer, Germany. 2014.
- POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência**: discursos ocultos. Lisboa: Letra Livre, 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS CEDUPS: IDENTIDADE, TRAJETÓRIA E DESAFIOS

Marcio Giusti Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

marcio.treviso@unoesc.edu.br

Tatiane Dezanet Verona

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

tatianed@sed.sc.gov.br

Financiamento: FUMDES - UNIEDU

1 INTRODUÇÃO

A educação continuada, em todos os níveis educacionais, se apresenta como elemento essencial à docência, à atualização, e não apenas como uma ação desvalorizada e desconhecida, ou ainda como meio de ascensão na carreira e método para implementação de políticas e diretrizes. Ainda precisamos desmistificar a formação continuada como o epicentro da melhora dos índices educacionais, levando, assim, a uma análise por diferentes caminhos para salientar a importância da construção deste momento nas escolas (MENDES, 2020).

A formação continuada dos docentes que atuam no ensino profissionalizante requer um olhar atento sobre suas especificidades. É necessário oferecer a esses professores uma formação que busque integrar a importância dos conhecimentos científicos e tecnológicos com a conquista e exercício da cidadania (KUENZER, 1997), proporcionando, assim, condições aos professores de desenvolverem práxis docentes que vão ao encontro das necessidades dos educandos que frequentam essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, é importante refletir a formação continuada em sua especificidade. Em Santa Catarina, além das modalidades de educação como Ensino Médio, Educação Básica, o estado conta com os Centros de Educação Profissional (CEDUPs) que, muitas vezes, são considerados como iguais, com as mesmas características que outras modalidades de educação. Quando retratamos a formação continuada de professores, uma das questões levantadas pelos docentes é que as formações não são específicas para a oferta do médio concomitantemente com o profissionalizante. Nesse contexto, tratamos aqui de resultados parciais da investigação que emerge do seguinte problema de pesquisa: Em que medida a formação continuada ocorrida nos Centros de Educação Profissionais CEDUPs, ofertada pelo Estado Santa Catarina, promove uma práxis pedagógica docente consistente com o

modelo de educação proposto por estas escolas, e em particular no ensino profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária? O objetivo é analisar a identidade, trajetória e desafios da formação continuada de professores nos CEDUPs.

A pesquisa caracteriza-se pela metodologia histórico-crítica, que se fundamenta nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013), articulada à abordagem da pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2011) e instrumentalizada pela análise documental e exploratória (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). O texto é organizado a partir da apresentação da concepção de formação continuada com base na Pedagogia histórico-Crítica, contexto dos CEDUPs e a trajetória da formação continuada nos Centros de Educação Continuada – CEDUPs.

Portanto, os dados preliminares apontam para a necessidade de organizar modelos de formação continuada específicas para a educação profissionalizante. O desafio é organizar cursos de formação para professores que respondam aos desafios da educação profissionalizante, estejam alinhadas com os objetivos dos CEDUPs e englobem licenciados e bacharéis.

2 DESENVOLVIMENTO

Um dos meios que a rede de ensino de Santa Catarina oferece educação profissional para a população é por meio dos Centros de Educação Profissional - CEDUPs, que estão localizados em diferentes regiões do estado, conforme as características econômicas e demandas de cursos profissionalizantes. No total são 21 centros, os quais dispõem de 27 cursos diferentes. O objeto de pesquisa são os cinco CEDUPs que oferecem o curso Técnico em Agropecuária concomitante ao Ensino Médio.

Uma das principais características que difere os CEDUPs agrotécnicos, dos demais, é a carga horária disposta no curso. Os alunos frequentam a escola em período integral e no final dos três anos, perfazem um total de 2400h por curso, além do período destinado ao estágio curricular supervisionado e obrigatório de 360 horas, realizado no ano subsequente ao término dos componentes curriculares.

Outra particularidade é a quantidade de horas destinadas aos laboratórios didáticos produtivos. São distribuídas 800 horas em diferentes laboratórios¹ durante a formação, onde os estudantes exercitam a teoria estudada em sala de aula e produzem alimentos para suprir as necessidades do dia a dia da instituição.

A mobilidade dos alunos é limitada, pois os centros ficam no perímetro rural dos municípios sedes, justificando a necessidade das escolas oferecerem uma infraestrutura diferenciada

¹ Exemplos de laboratórios didáticos produtivos: horticultura, agricultura, fruticultura, minhocultura, zootecnia, culturas, apicultura, criações de pequenos, médios e grandes animais.

para os alunos, como: alojamentos, cozinha e refeitórios e banheiros com infraestrutura para higiene pessoal. Toda essa infraestrutura precisa de cuidados e manutenções constantes, acarretando despesas financeiras. Destas, muitas não são supridas pelo estado, surge assim a necessidade das escolas serem auto subsistentes.

Para gerir essas particularidades financeiras, possuem cooperativas internas, administradas por alunos e gestores. A dimensão territorial das escolas, permite a produção de alimentos para o consumo, e o excedente é vendido para obterem recursos e conseguirem suprir a falta de investimentos do Estado.

Outro meio adotado pelas escolas, para suprir as dificuldades econômicas, é a cobrança de taxas dos alunos, conforme a intensidade de utilização do internato. Muitos municípios assumem as despesas de seus municípios, ainda assim, alguns necessitam de aporte financeiro para quitar as taxas do economato. Através das cooperativas, são oferecidas monitorias dos laboratórios, onde atendem animais e plantas, caso seja necessário, em períodos extraclasse e em momentos que não há expediente de funcionários. Em troca ocorre a quitação das taxas de manutenção.

O corpo docente e gestor são os sujeitos da investigação, pelas especificidades ocorridas no cotidiano desses profissionais e para entender a formação continuada dos professores, haja vista haver uma pluralidade entre bacharéis e licenciados. As escolas, possuem particularidades no desempenho de suas funções, seja, o fato de trabalharem com alunos que estão em período integral, e pela limitação da oferta de habilitação profissional para o exercício do magistério na área profissionalizante. Como são cinco escolas na rede estadual de Santa Catarina com esse perfil, a quantidade de professores perante o total da rede se torna muito limitada, fazendo com que a Secretaria de Estado da Educação (SED), não disponha de formações específicas.

Buscando uma educação emancipadora e humanizada, diferente do que temos vivenciado nos últimos anos, acreditamos ser necessária uma formação teórica substancial dos profissionais da educação. Para a Pedagogia Histórico Crítica (PHC), quando os indivíduos tiverem pleno domínio do conhecimento teórico, terão condições de pensar com autonomia, ressaltando, assim, a importância da sistematização dos conhecimentos. Para Saviani (2011), "quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata" (p.122).

Ainda para Saviani (2011) é necessário garantir o acesso ao saber elaborado, sistematizado. Dá-se em torno da afirmação de que é função da escola garantir que os alunos se apropriem do conhecimento científico: [...] "o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo." (p. 07). Assim, precisa ser garantido o acesso ao saber

produzido historicamente, e essa deve ser a prioridade das escolas. Para o desempenho dessa tarefa, os professores precisam ter competência técnica, política e domínio do saber escolar a ser transmitido, que serão garantidos por meio de uma formação de professores, inicial e continuada, adequada às necessidades docentes.

Tomando como base os princípios da PHC, a apropriação dos conhecimentos científicos precisa ser construída a partir do contexto das relações sociais. Desse modo para Saviani (1993), é a partir da realidade concreta e articulada aos conhecimentos preexistentes que ocorre a catarse, a qual permite a construção de novos saberes. As formações continuadas, ofertadas pelo estado de Santa Catarina aos docentes que atuam no ensino profissionalizante dos CEDUPs, muitas vezes não é elaborada a partir do contexto das relações sociais que estão inseridos. Assim, não constroem novos saberes, apenas repetem as práticas como receitas prontas. Segundo Freitas (2014), a oferta de formações como vem ocorrendo, pontual, fragmentada, dispersa das necessidades das escolas, permite que organizações não governamentais (ONG) e demais entidades assistenciais disputem o mercado para oferecer capacitações, enfatizando a exclusão dos professores do processo formativo.

A proposta de formação para os docentes da rede estadual não se difere para os profissionais dos CEDUPs, tornando-se uma formação desconecta com a realidade, fragmentada, isolada em períodos do ano letivo e com pouca reflexiva da práxis docente.

3 CONCLUSÕES

A busca pela construção de políticas públicas, voltadas para as especificidades e complexidades do trabalho docente, auxiliaria nas demandas do ensino profissionalizante, que precisa ser visto como uma oportunidade para muitos jovens adentrarem ao mundo do trabalho de forma fundamentada e transformadora (MENDES, 2020). Caso contrário, continuaremos a mercê de formações voltadas para a educação geral básica e aos interesses mercadológicos. Só assim poderemos “romper com a fragmentação e a improvisação que marcaram historicamente essa modalidade de ensino e educação no Brasil.” (Souza, 2017, p. 634). Os CEDUPs que oferecem o ensino médio concomitante ao profissionalizante, são escolas pontuais, e em número reduzido. Em vista disso, tornam-se “invisíveis” para as políticas de formação. Ainda segundo Costa, as normativas oficiais passam por constantes mudanças, em determinados momentos cobrasse a formação de nível médio e em outros superior.

Nesse ir e vir das regulamentações para a docência, a profissão professor para EPT se torna invisível, porque não se evidencia construção indenitária para esta modalidade de ensino, porém, se manifesta os paradoxos e os desencontros no devir dessa modalidade de ensino, que são na realidade migrados da educação superior em geral e também da formação de professores para a educação básica. (COSTA, 2016, p. 126).

A possibilidade de uma efetiva formação continuada que englobe esses dois perfis de escola em uma proposta única de ensino, educação e trabalho, sem perder de vista a profissionalização humanizada, passa pela busca da sistematização do ensino e da aprendizagem interligados com as necessidades formativas dos jovens. Sendo a agropecuária um dos principais setores econômicos, a pesquisa pode fomentar ações entre as empresas, o Estado e os jovens para subsidiar metas e estratégias de uma educação de qualidade para o mundo do trabalho.

A pesquisa contribui como aporte teórico para outros estudos com relação à formação continuada a partir da PHC e o ensino profissionalizante. Nesse sentido, este estudo, além de promover o aprofundamento teórico sobre o tema, revela as fragilidades e as expectativas dos docentes em relação ao ser professor e à formação continuada, possibilitando um melhor direcionamento dessa atividade tanto no âmbito institucional como base na concretização e aprofundamento dessa temática no campo das políticas educacionais internas.

O desafio de ofertar uma educação continuada para os professores que desempenham suas atividades no ensino profissionalizante passa pela busca de uma formação condizente com as suas necessidades e especificidades formativas. A capacitação não pode ser disponibilizada como algo preestabelecido, pronto, que se encaixe em qualquer formato. A partir dos moldes que vivenciamos na educação, precisamos redefini-la, para atingir um modelo em que ensino médio e profissionalizante possam articular a teoria dada nesta ação a uma práxis docente condizente com as expectativas de uma formação transformadora.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional**: realidade ou utopia? Curitiba: Appris, 2016.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Geórgia C.; Sonia R.; Leonardo G. (org.). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p. 83-120.

FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2021.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KONDER, L; **O que é dialética**. 6. reimpressão. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 6. ed. Trad. Célia Neves e Aldenco Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MENDES, N. F. **A Formação continuada dos professores da educação profissional da rede pública do Distrito Federal: um estudo de caso**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 09 mar. 2022.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEÑA, M. **O que é Marxismo?** São Paulo: Sundermann, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 6 mar. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

O NOVO MODELO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Valmir José Turcatto

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

vjturcatto@gmail.com

Michele Luciane Blind de Morais

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

micheleblind10@yahoo.com.br

Financiamento: Capes¹ e Uniedu

1 INTRODUÇÃO

No contexto da crise que eclodiu em dimensão global no período pós-segunda guerra mundial, a implantação de reformas estruturais no aparato do Estado tornou-se peça-chave das mudanças em conta, principalmente, da expansão de associações de luta pelos direitos sociais. Em questão esteve a consecução de um novo modo de governação² dos Estados nação, pautado na máxima eficiência e eficácia dos serviços públicos, no poder discricionário dos servidores e gestores públicos e na ampliação dos espaços de participação institucional com vistas ao apaziguamento das classes trabalhadoras.

A despeito dessas possibilidades, essa prática concorda com agendas que reforçam a priorização de princípios da *New Public Management*³, edificadas a partir do movimento de globalização neoliberal das políticas educacionais.

Tais perspectivas neoliberais foram propulsoras de uma nova apreensão da temática, com pressupostos de uma nova gestão pública baseada no gerencialismo. Mesmo que o discurso seja pelo fortalecimento da democracia, predomina uma administração neoconservadora que tem por objetivo a manutenção das formas de regulação e controle dominantes com intuito de modernizar [o Estado] de forma conservadora (BEHRING, 2008).

¹ Código de Financiamento 001.

² O conceito de governação, ou governança, é caracterizado pela polissemia. Para Santos, Mendes e Férran (2015, p. 470), o processo de governança "[...] se constitui como um regime de ação pública caracterizada por diferentes padrões de interação entre governo e sociedade, sendo constituído de duas bases: a democracia local e a ampla participação da sociedade nas instâncias de decisão." Pode, diante dessa explicação, aparecer combinado com o conceito de democracia, mas também situado na perspectiva neoliberal. Nesse estudo, o conceito está associado às políticas que apregoam em favor da descentralização de responsabilidades e aperfeiçoamento da máquina pública.

³ A *New Public Management*, teve como inspiração o modelo de reforma realizado na Grã-Bretanha, durante os anos de 1990, chamado *Managerialism*. No Brasil, o modelo foi traduzido por Nova Gestão Pública e defendia uma administração pública gerencial (ANDRADE, 2015).

Diante do exposto, o estudo em tela tem por objetivo discutir o conceito de participação em associação com mecanismos de *accountability* considerando as reconfigurações do Estado. O trabalho busca contribuir com o debate acerca dos desafios enfrentados por gestores a partir do novo modelo de administração pública.

Em termos metodológicos, esse texto compreende a revisão da literatura crítica sobre o tema tendo em vista demonstrar que a democratização das ferramentas de *accountability* implica transformações político-institucionais nas oportunidades de participação social.

Envereda na literatura especializada para demonstrar que, no discurso de reestabelecimento da democracia, as reformas estruturais estiveram aportadas no interesse de assegurar condições necessárias para a expansão do capitalismo na sua feição contemporânea. Demonstra o caráter instrumental da participação e a implementação conservadora de ferramentas de *accountability* social⁴.

Como hipótese, infere-se que o caráter instrumental das políticas de participação criadas sob a tutela do Estado coloca em risco as possibilidades de cumprimento do duplo desafio imposto aos gestores escolares, na administração das escolas públicas de educação básica.

1 DESENVOLVIMENTO

No Brasil, o novo modelo de administração pública foi implantado no início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), tendo como mentor Luiz Carlos Bresser-Pereira.

Do ponto de vista da sua constituição, compreendia três dimensões da reforma no aparato estatal. A primeira, institucional-legal, voltava-se à descentralização estrutural do Estado por meio de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias e as organizações sociais. A segunda correspondia à gestão, tendo sido delineada a partir da ideia de autonomia e da adição de três novas formas de responsabilização dos gestores: administração por resultados; competição; e controle social. Por fim, a terceira, com caráter cultural, buscava uma mudança de mentalidade a partir da qual a confiança na forma gerencial sobrepunha-se à administração burocrática, predominante na primeira reforma⁵.

⁴ Para Peruzzotti e Smulovitz (2002, p. 10) "A *accountability* social é um mecanismo de controle vertical, não eleitoral, das autoridades políticas baseado nas ações de um amplo espectro de associações e movimentos populares, bem como em ações das mídias. As ações desses atores visam monitorar o comportamento dos funcionários públicos, expor e denunciar atividades ilegais dos mesmos, e ativar o funcionamento de agências horizontais de controle" (tradução livre dos autores).

⁵ A primeira, iniciada em 1936, foi promovida por Maurício Nabuco e Luís Simão Lopes no primeiro governo de Getúlio Vargas. Denominada reforma burocrática, uma vez que tomou como referência o modelo de administração de Max Weber, essa reforma teve como objetivo transformar a administração pública brasileira, que até então era patrimonial, em um serviço público profissional.

Na educação, as reformas do Estado convergiram para a implantação de políticas de avaliação externa. Como demonstrado em estudos realizados por Afonso (2001; 2009), Bonamino e Souza (2012), Schneider e Nardi (2015), entre outros, a vinculação entre *accountability* e as políticas de avaliação educacional conflui, no atual contexto de desenvolvimento capitalista, para a regulação por resultados disseminando a ideia de que é preciso compartilhar responsabilidades educacionais com os profissionais da educação, nomeadamente os gestores escolares, com vistas à colaborar na definição e realização das tarefas e fiscalizar os resultados educacionais.

Como consequência, arma-se um duplo, mas contraditório, desafio para as escolas públicas de educação básica e os sistemas de ensino num cenário de forte influência de organizações e agências multilaterais. O primeiro, relaciona-se à gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas públicas de educação básica. Segundo Schlesener (2011, p. 176):

Torna-se de fundamental importância pensar as relações democráticas que ocorrem no âmbito do Estado e das relações educacionais, a fim de evidenciar a formação dos indivíduos e os compromissos que se atribuem ao sistema educacional no sentido de dar os fundamentos teóricos e normativos necessários ao desempenho no mundo do trabalho e ao exercício da democracia.

A ênfase na prática da gestão democrática pode ser evidenciada por meio de instrumentos normativos, como é o caso da Constituição Federal (CF) de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) e da Lei do Plano Nacional da Educação (PNE), de 25 de junho de 2014. A esse respeito, Carneiro (2004, p. 74) esclarece que a ênfase nessa prática “é legitimada por instrumentos regulamentares, se constituindo em uma participação com característica formal, por ser decretada e efetivada em um documento normativo/legal”. Para além do disposto nos documentos oficiais, a determinação da gestão democrática no ensino público implica a implementação de formas de administração educacional distintas dos modelos praticados até então.

O segundo desafio diz respeito ao alcance de metas definidas pela via do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), invocando o discurso de aumento da qualidade dos serviços educacionais. Com esse objetivo, almeja-se promover o alinhamento entre objetivos da escola e aspirações do governo central que seguem a lógica do neoliberalismo⁶.

Esse desafio é reforçado por organizações multilaterais, tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Banco Mundial, que atuam nos países

⁶ Dardot e Laval (2016, p. 17) classificam o neoliberalismo como uma racionalidade “[...] e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados.” Desse ponto de vista, ele extrapola a esfera mercantil e o campo da acumulação do capital situando-se como uma doutrina que age sobre as condutas e as subjetividades individuais e coletivas. Enquanto racionalidade cujas características principais têm como fundamento as práticas concorrenciais, o neoliberalismo constitui, segundo os mesmos autores, a “razão do capitalismo contemporâneo” (Ibid.).

orientando a consecução de reformas educacionais que visam assegurar a continuidade do projeto hegemônico. Nessa direção, orientam a necessidade de implantação de sistemas nacionais de avaliação como mecanismo principal de garantia de alcance da qualidade.

Consoante destaca Afonso (2005, p. 39) a esse respeito, o uso dos resultados das avaliações externas tem servido para orientar decisões políticas e regular os serviços educacionais constituindo, nas últimas décadas, mecanismo fundamental dos governos “nos seus esforços obsessivos de implantação de uma estrita cultura gerencialista e fiscalizadora”. Está em causa a lógica neoliberal que prepara o sujeito para responder às demandas do mercado, sem o compromisso emancipador da cultura e formação do cidadão.

Nessa direção, uma das estratégias adotadas pelo atual modelo de gestão pública é o fortalecimento da ideia de empoderamento, meritocracia e protagonismo local. Não obstante, conforme esclarece Peroni (2013, p. 239), “cada indivíduo é responsável por, individualmente, abrir o seu caminho e as transformações vão se dar na esfera pessoal e não societária”. A despeito dessa concepção, que condiz com os dispositivos de *accountability* no contexto da nova gestão pública, esse indivíduo passa a ser responsável pela busca de soluções, não apenas para problemas próprios, mas para os problemas da sociedade.

Essa perspectiva contraria o texto da Constituição Federal que, em seu artigo 204, garante “a participação da população por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis” (BRASIL, 1988). Em vista de nela estar prevista a participação dos sujeitos no processo de decisão das políticas, percebe-se que a participação é instrumental (BORDENAVE, 1985) e não tem o alcance de adentrar a formulação de políticas, ela se dá muito mais aconselhando do que deliberando.

3 CONCLUSÕES

O novo modelo de administração pública influenciou sobremaneira a forma como a participação acontece no ambiente escolar, pois acabou balizando consoante destaca Carneiro (2004, p. 80) “a prática da participação formal nas escolas transformando-a em prática prevista e regulamentada, podendo ser entendida como participação autorizada ou legal”. Por isso, para além de um caráter instrumental da participação – de que é exemplo a fabricação de resultados nas avaliações externas, como fomenta a razão neoliberal –, a educação, enquanto formadora de consciência cidadã constitui uma saída, uma possibilidade de reação à lógica do capital e contra a hegemonia da atuação do Estado.

Em tom conclusivo, é possível sustentar que a reconfiguração da relação entre Estado e sociedade ocorre de forma articulada ao fortalecimento de dispositivos de *accountability* e a um novo modo de pensar a administração pública. Esse movimento teve seu início como parte do discurso político-ideológico que anunciava a preocupação com a qualidade

dos serviços públicos, no entanto, consolidou-se com a evocação de responsabilidades compartilhadas, cujo ponto central, disfarçado pelo neoliberalismo, legitima-se nas escolas com a responsabilização pelos resultados que produzem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2005. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n.13, pp.13-29, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set., 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, pp. 373-388, abr./jun. 2012.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html.

BRASIL. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, MEC, 2007.

CARNEIRO, Maria Aparecida Lopes. A participação da comunidade escolar e suas implicações para a prática democrática da escola. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 10, n. 18, pp. 67-84, jan./jun. 2004.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. 408p.

SANTOS, Fabiano S. dos; MENDES, Luciano; FÉRRAN, Judith E. M. Governança democrática e terceiro setor: possibilidades e dificuldades em duas ONGs na cidade de Porto Alegre. **Revista de Políticas Públicas**, v. 19, n. 2, jul-dez., p. 467-477, 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador? **Revista ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.17, n.1, p.58-74, jan./abr., 2015.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação de conselhos escolares. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 173-85.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Liber Livro, Brasília, 2013.

PERUZZOTTI, Enrique. SMULOVITZ, Catalina. **Accountability social**: la otra cara del control la Política. Buenos Aires: Grupo Editorial Temas, 2002.

PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO AUTOAVALIATIVO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

Marcio Watanabe

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

marcio.watanabe@ifsc.edu.br

Marcia Regina Selpa Heinzle

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

selpa@furb.br

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa insere-se no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB e encontra-se em fase de desenvolvimento, sendo assim, logo a seguir, enuncia-se os resultados preliminares decorrentes das primeiras análises dos dados gerados na investigação, portanto, representa um recorte de uma pesquisa mais extensa que em breve apresentará argumentos elaborados e consistentes.

O objetivo central deste trabalho é caracterizar a Internacionalização em Casa, *at Home* (IaH) na educação, numa perspectiva de democratização da internacionalização a partir da autoavaliação. Sendo assim, foram adotadas abordagens metodológicas alinhadas aos pressupostos epistemológicos para consolidação deste objetivo. De modo mais específico, empregou-se a modalidade de investigação denominada de pesquisa de desenvolvimento para elaboração de um instrumento autoavaliativo da IaH.

Tratando-se da temática, articula-se três conceitos chave: autoavaliação, internacionalização em casa e democratização.

Sendo assim, inicialmente, a autoavaliação aqui considerada adota a conceituação de Leite e colaboradores (2020, p. 339), ou seja, vai além da avaliação somativa, pautada em rankings com base em indicadores quantitativos e representa a experimentação de processos autônomos, formativos e com a ampla participação colaborativa da comunidade acadêmica. Portanto, os pressupostos da autoavaliação deste trabalho visam fomentar a cultura da autoavaliação no sentido de incentivar o amadurecimento de docentes, pesquisadores e demais sujeitos envolvidos com a educação, no sentido de corresponsabilização, colaboração e engajamento em prol da melhoria da qualidade da educação e, sobretudo, com vistas a práticas de democratização.

Tratando-se da IaH, Beelen e Jones (2015a) conceituam como “o processo de integração das dimensões internacional e intercultural, no currículo formal e informal, para estudantes em ambientes domésticos”. Neste sentido, a IaH, surge no contexto do norte global, concebida pelo pesquisador Bengt Nilsson *University of Malmö*, na Suécia, em 1998. Assim sendo, apresenta uma série de características e formas oriundas do norte global que nos colocam numa condição desafiadora de promover a construção de novas alternativas e possibilidades capazes de atender às demandas específicas do contexto sul global. Portanto, presume-se que a IaH seja uma ferramenta flexível e ajustável, e que, certa medida, ela pode preencher lacunas sociais, tais como práticas de internacionalização democráticas e equânimes.

Por fim, a democratização da internacionalização na educação empregada neste estudo representa garantias de oferta ampla e acessível ao maior número de pessoas, de maneira que respeite as especificidades locais e, sobretudo, multiculturais.

2 DESENVOLVIMENTO

Dadas as circunstâncias atuais da temática, questiona-se: de que maneira a IaH pode contribuir para democratização da internacionalização na educação? Ainda, como a IaH pode ser autoavaliada no contexto da educação universitária?

Na tentativa de responder a tais questionamentos, as bases teóricas a seguir sustentam o presente estudo.

Desde a concepção do conceito, IaH, proposto no final do século passado, Nilsson (2003), chama atenção para formação de cidadãos com mente aberta e que ao mesmo tempo respeitem outras culturas, numa perspectiva de proporcionar experiências multiculturais. Porém, na contemporaneidade tem emergido alguns conflitos, tais como, xenofobia, nacionalismo, populismo, polarização, entre outros radicalismos (BEELEN, 2015). Dadas as circunstâncias, a educação, a priori, é o caminho para superação de tais tensionamentos e administração das diferenças culturais. Sendo assim, cabe à educação um olhar sensível voltado para elaboração de modelos democráticos pautados nos princípios de equidade e garantias de uma formação acadêmica mentalmente flexível para conciliar contextos locais e globais.

De acordo com Beelen (2012), a IaH é considerada uma ferramenta. Neste sentido fica subentendido o conjunto de práticas, ações, medidas que a caracterizam e que aparecem no currículo formal ou informal e podem ou não ser adotadas pelas instituições representadas por gestores e docentes. Deste modo, a sistematização do conjunto de ferramentas que compõe a IaH, como por exemplo, a pesquisa de desenvolvimento do instrumento autoavaliativo, torna-se interessante do ponto de vista avaliativo, formativo e operacional.

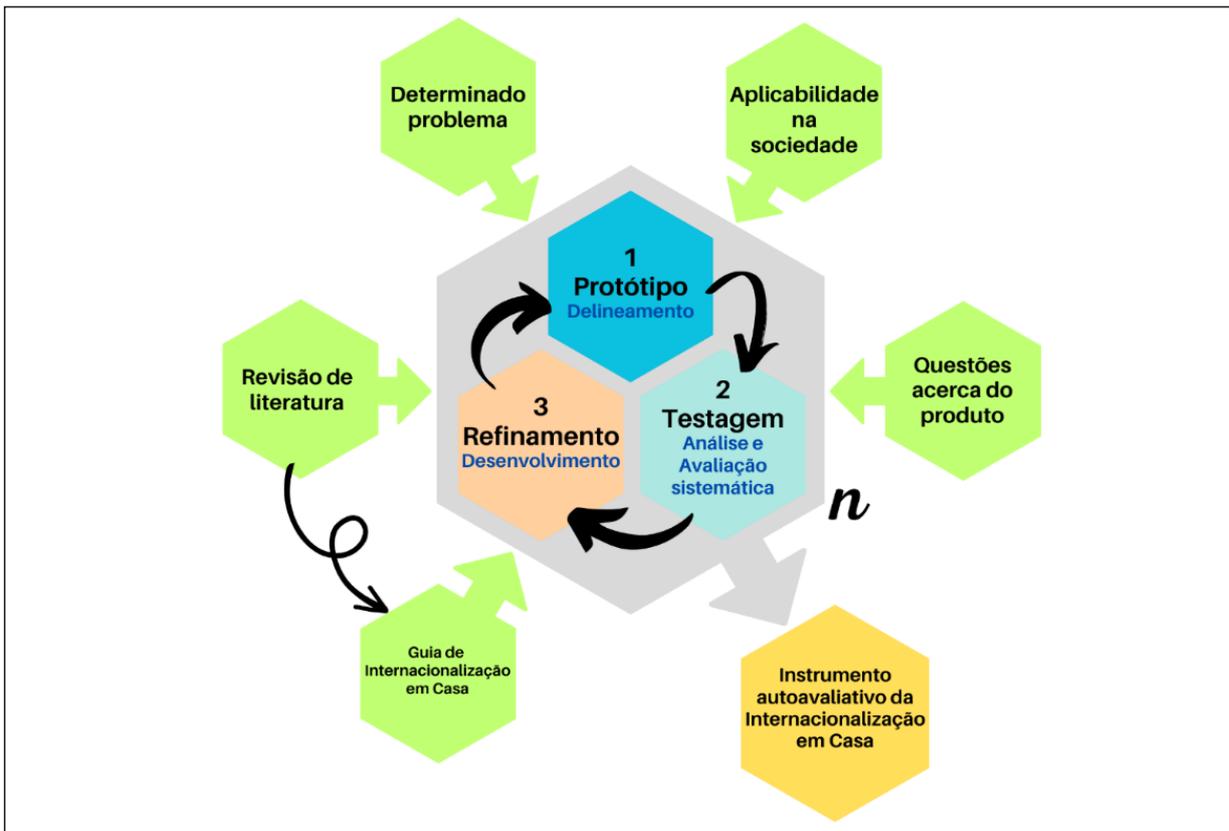
Dada as diversas perspectivas da internacionalização, a pesquisadora Morosini (2019), aponta a IaH como umas das ferramentas para consolidação da internacionalização da educação superior no contexto brasileiro, constituindo-se uma estratégia na formação integral dos estudantes para os desafios do século XXI.

Já Stallivieri (2019), aponta a IaH numa perspectiva democrática, quando suscita o seguinte questionamento: "Como fica a Internacionalização da Educação Superior em contextos desfavoráveis?" Diante desta indagação a própria autora sinaliza a IaH como alternativa promissora, uma vez que as ações de IaH são realizadas in loco, ou seja, atividades que são realizadas nos campi das universidades e procuram engajar toda a comunidade que nela interage com as ações e os impactos decorrentes da internacionalização.

A partir do mapeamento das diversas publicações acadêmicas e estudos teóricos sobre a internacionalização da educação superior e IaH, foram definidos 6 eixos, 9 dimensões e diversos indicadores para composição de um instrumento autoavaliativo digital da IaH representativo das especificidades dos contextos locais, regionais e nacionais, bem como a elaboração de um guia da IaH na expectativa de trazer todo o arcabouço teórico e prático para sua execução, bem como demais orientações sistematizadas destinadas aos gestores, pesquisadores e docentes interessados na temática.

A seguir, para melhor entendimento da modalidade de investigação denominada de pesquisa de desenvolvimento, a Figura 1, representa a etapa de avaliação composta de um conjunto constituído de três momentos, sendo eles: prototipagem (delineamento), testagem (análise e avaliação sistemática) e refinamento (desenvolvimento) que, por sua vez, são repetidos ciclicamente a fim de aprimorar, validar o "produto final", ou seja, o instrumento autoavaliativo digital. Diga-se de passagem, as aspas sinalizadas no produto final representam as diversas etapas de validação do instrumento autoavaliativo até que ocorra o ponto de saturação, ou seja, momento em que os sujeitos testam e não apontam significativas alterações para fins de refinamento.

Figura 1 - Esquema da modalidade de investigação denominada pesquisa de desenvolvimento em curso



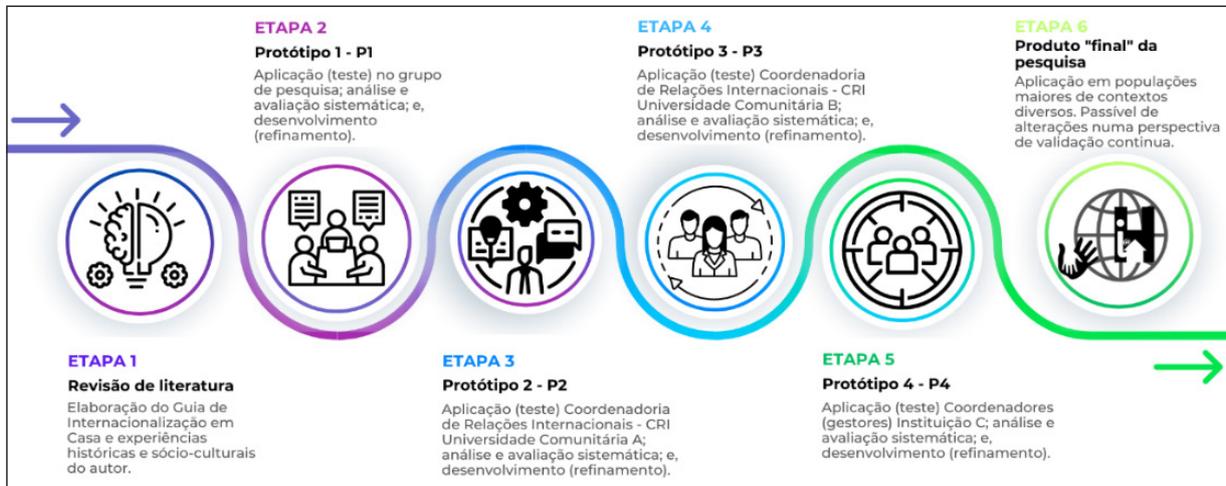
Fonte: elaborado pelos autores (2023) com base em Barbosa e Oliveira (2015).

Conforme se observa na Figura 1, a centralidade do esquema, aponta para a repetição cíclica, por diversas vezes, com diferentes amostras de participantes, classificado por Barbosa e Oliveira (2015) como sendo o entendimento teórico e empírico que resultará na obtenção de diferentes versões do instrumento, uma vez que a cada ciclo de análise sistemática tanto a teoria é revisitada como também são levados em consideração os apontamentos dos atores participantes (empírico) que realizaram a testagem, promovendo, assim, versões atualizadas do instrumento, fato que reforça o entrelaçamento dos saberes do campo científico (entendimento teórico) e do campo profissional (dados empíricos). Deste modo, a pesquisa de desenvolvimento é um estudo sistemático, pois atende a todos os requisitos de qualquer investigação científica. Do ponto de vista epistemológico, este tipo de pesquisa, envolve a colocação de questões relevantes, embasamento teórico, uso de métodos e procedimentos para coleta/produção de dados, coerência interna e detalhamento de modo que permita o escrutínio e a crítica dos pares (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015, p. 532).

No presente estudo, conforme a Figura 2, as populações envolvidas nos testes cíclicos de avaliação e desenvolvimento, foram: etapa 2 (protótipo 1) integrantes do GEPES da FURB, da qual o autor e coautora desta pesquisa fazem parte; etapa 3 (protótipo 2) profissional que atua na Coordenadoria de Relações Internacionais (CRI) da Universidade Comunitária

(UC) A; etapa 4 (protótipo 3) profissional que atua na CRI da UC B; e, etapa 5 (protótipo 4) coordenadores da instituição C.

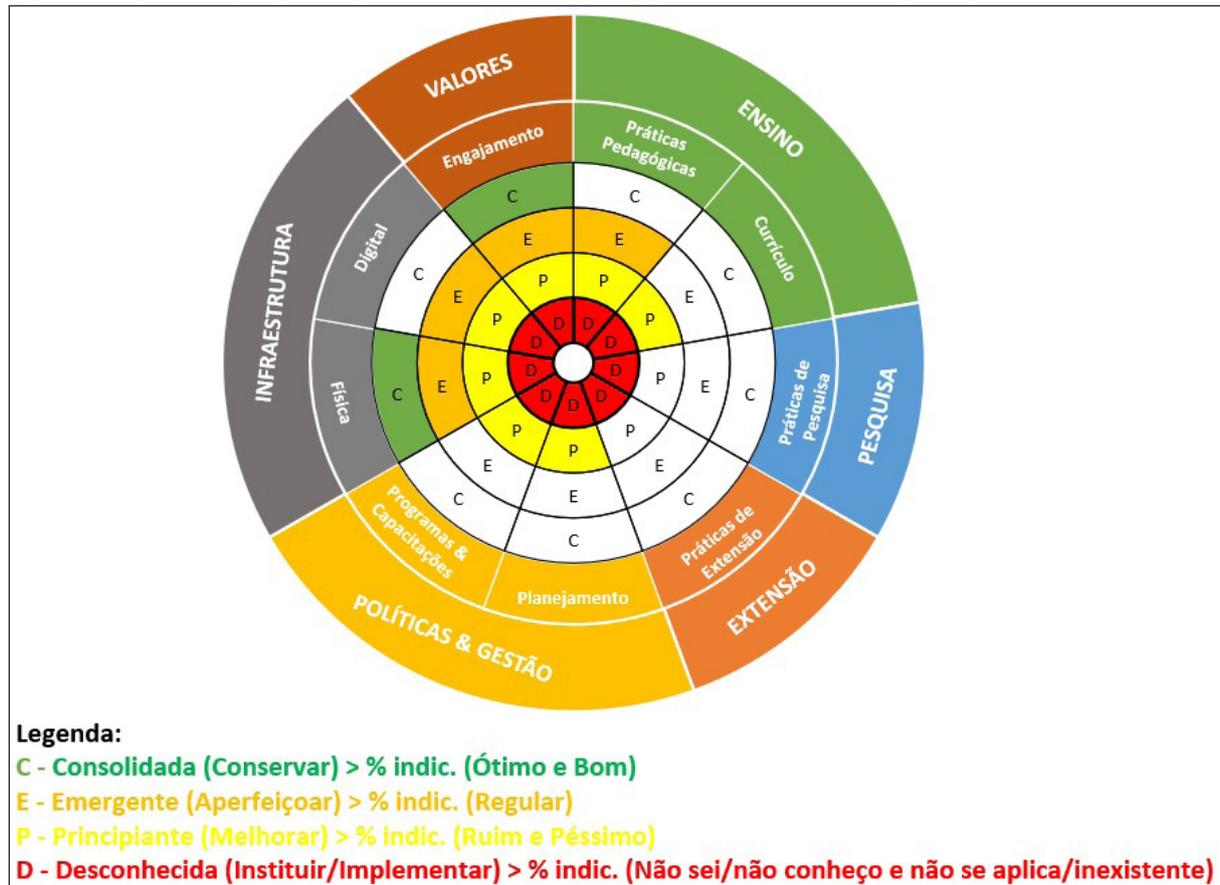
Figura 2 - Percurso da pesquisa de desenvolvimento do instrumento autoavaliativo



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Inicialmente, numa primeira análise dos dados gerados na etapa 2 da pesquisa (protótipo 1), conforme a Figura 3, denota-se, de acordo com a autoavaliação dos sujeitos envolvidos na testagem do instrumento, a laH encontra-se consolidada (conservar) no que diz respeito as dimensões engajamento (eixo valores) e física (eixo infraestrutura), uma vez que houve um maior percentual de indicadores classificados como ótimo e bom. Tal resultado é reflexo das características dos sujeitos envolvidos, pois são pesquisadores de internacionalização e, conseqüentemente, são entusiastas da laH, além disso os sujeitos atuam profissionalmente em instituições com excelente infraestrutura, o que configura condições mínimas para operacionalização das práticas de laH. Cabe aqui enfatizar que os resultados apontam para o engajamento profissional acerca da laH, mencionado por Stallivieri (2019), como forma de impulsionar a internacionalização em contextos desfavoráveis, bem como forma de mobilização da comunidade acadêmica.

Figura 3 - Representação gráfica parcial dos dados gerados decorrentes do teste do protótipo 1 – P1



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Contudo, na Figura 3, nota-se que as dimensões orientadas para práticas de laH nos eixos de Extensão e Pesquisa encontram-se numa condição desconhecida (instituir/implementar) no contexto da atuação dos sujeitos envolvidos na etapa 2. Tal constatação implica uma série de observações que merecem maior aprofundamento, sendo elas: inicialmente, quais são as barreiras enfrentadas pelos docentes na consolidação das práticas de laH?; Por que as práticas de laH são mais demarcadas, visíveis no eixo Ensino?; Há formação de professores associada a internacionalização da educação? (diga-se de passagem, a dimensão Programas & Capacitações (Eixo Políticas e Gestão) foi considerada principiante (melhorar), uma vez que houve maior incidência de indicadores classificados como ruim e péssimo). Enfim, tais questionamentos representam o ponto de partida para análises e discussões mais agudas que serão realizadas no decorrer da pesquisa em curso e, posteriormente, publicadas na forma de artigos científicos.

3 CONCLUSÕES

Preliminarmente, o instrumento autoavaliativo digital da laH desponta como recurso capaz de autoavaliar, monitorar, como também, orientar as práticas educativas, no sentido

de qualificar o trabalho docente. Embora, paralelamente contribua colaborativamente com coordenadores de curso e gestores responsáveis pela internacionalização nas instituições.

Cabe ressaltar que os ciclos da pesquisa de desenvolvimento com os protótipos foram encerradas na etapa 5, entretanto, enfatiza-se que a presente pesquisa encontra-se em estágio de aplicação do instrumento autoavaliativo em uma população mais ampla em diferentes contextos educativos e institucionais. Portanto, espera-se que outros ciclos de delineamento; análise e avaliação sistemática; e, desenvolvimento, aconteçam na expectativa de aprimoramento e validação do instrumento. Sendo assim, em função do prazo limite para execução e finalização da pesquisa, em breve, será disponibilizado o instrumento autoavaliativo para comunidade acadêmica e demais interessados.

Ainda assim, em breve, métodos de avaliação da confiabilidade do instrumento autoavaliativo serão empregados para assegurar, garantir, a qualidade dos dados gerados. Em seguida, os dados serão analisados cuidadosamente e discutidos na expectativa de sinalizar as principais contribuições no campo da autoavaliação da IaH e democratização da internacionalização.

Em suma, não menos importante, o guia da IaH, material resultado da revisão de literatura e empregado na construção do instrumento autoavaliativo, também será publicado na forma de e-book e enviado aos participantes da pesquisa, bem como publicizado gratuitamente para os demais entusiastas da temática internacionalização em casa numa perspectiva democrática. Por fim, destaca-se que a IaH é uma alternativa promissora para democratização, ampliação do acesso e consolidação da internacionalização na educação, principalmente no contexto das especificidades dos países emergentes do Sul Global.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jonei Cerqueira; OLIVEIRA, Andrei Maria Pereira de. Por que a Pesquisa de Desenvolvimento na Educação Matemática? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**, Campo Grande, v. 8, n. temático, p. 526-546, 2015. Disponível em: <https://intermeio.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1462>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BEELEN, Joe. La internacionalización en casa en el mundo: una comparación regional. In: MARTÍNEZ, L.D.P.; JIMÉNEZ DE PEÑA, C.H. **La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: retos y compromisos**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2012. p.162-183.

BEELEN, Joe; JONES, Elspeth. Redefining internationalization at home. In: CURAI, L; MATEI, R; PRICOPIE; J. SALMI; SCOTT, P. (Ed.). **The European higher education area: Between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.

LEITE, Denise; VERHINE, Robert; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4023>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Guia para a Internacionalização Universitária**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2019. p. 188-201. E-book. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1383/> Acesso em: 09 mar. 2023.

NILSSON, Benget. Internationalization at home from a Swedish perspective: the case of Malmo. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003.

STALLIVIERI, Luciane. Internacionalização da Educação Superior em contextos (des)favoráveis. In: JORNADAS BINACIONALES DE EDUCACIÓN, 8., 2019, Riveira. **Conferência de Encerramento**. Riveira: Jornadas Binacionais de Educación, 2019.

TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

André Henrique Schneeberger

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

andre.s@unoesc.edu.br

Dilva Bertoldi Benvenuti

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

Ivo Dickmann

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

educador.ivo@unochapeco.edu.br

Financiamento: CAPES

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa localiza-se no entrecruzamento das temáticas: Avaliação das Aprendizagens e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Se tratando de uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, realizamos o levantamento das dissertações, teses e artigos que se configuram como fontes científicas sobre o tema anunciado. Baseando-nos em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), este Estado do Conhecimento tem como objetivo analisar as publicações defendidas e publicadas entre os anos de 2017 e 2022 sobre a avaliação da aprendizagem na EJA.

Os Estados do Conhecimento possuem um papel crucial na expansão do conhecimento em uma determinada área. Isto se dá pelo seu perfil de identificar, avaliar e sistematizar o conhecimento já existente sobre determinado tema, quando se analisa as produções científicas disponíveis. Este tipo de pesquisa possibilita identificar lacunas e limitações neste campo, proporcionando, quando possível, subsídios para a concepção de novas pesquisas.

Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

[O] estado de conhecimento é 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.

Desse modo, “A partir de critérios e levantamentos sistemáticos, é possível chegar a uma ‘melhor amostra’, analisar a produção científica e identificar, definir categorias ou temáticas e evidenciar e analisar as tendências mais significativas.” (MOROSINI; KOLHS-SANTOS; BITTENCOURT, p. 15, 2021). Para construí-lo, além da primeira etapa metodológica (Pesquisa por descritores), as autoras apresentam outras quatro etapas indispensáveis: a Bibliografia Anotada; a Bibliografia Sistematizada; a Bibliografia Categorizada; e a Bibliografia Propositiva.

Dessa forma, nos utilizamos das seguintes palavras-chave (ou termos de busca) para buscar as produções científicas: “Avaliação da aprendizagem” AND “Educação de Jovens e Adultos”, “Processos avaliativos” AND “Educação de Jovens e Adultos”, “Instrumentos avaliativos” AND “Educação de Jovens e Adultos” e “Práticas avaliativas” AND “Educação de Jovens e Adultos”.

Os repositórios de publicações científicas utilizados para as buscas foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Durante as buscas, não especificamos os campos (Título, Resumo, Assunto etc.), mas utilizamos filtros. Para a análise dos dados qualitativos, optamos pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

Iniciamos apresentando os resultados parciais dos dados quantitativos das publicações, fornecendo uma visão geral do cenário em que as pesquisas se inserem. Por fim, apresentamos os resultados qualitativos a partir das categorias emergentes criadas até o momento, permitindo a compreensão das tendências dos estudos. Por se tratar de um capítulo de uma dissertação ainda em andamento, novas categorias poderão ser criadas ou até substituídas.

2 DESENVOLVIMENTO

Após selecionarmos as publicações que compõem o *corpus* de análise sobre a avaliação das aprendizagens na EJA, chegamos a um total de 15 publicações, distribuídas entre dissertações, teses e artigos.

Em relação à quantidade e a distribuição temporal das publicações que compõem o *corpus* de análise deste Estado do Conhecimento, constatamos quatro em 2017, uma em 2018, quatro em 2019, duas em 2020, quatro em 2021 e nenhuma em 2022. Em 2021, uma publicação se repetiu em dois repositórios diferentes. O Portal de Periódicos da CAPES apresentou a maior quantidade de títulos encontrados, totalizando oito. Foram quatro publicações na BDTD e quatro no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A maior parte das publicações são artigos (oito), seguido de seis dissertações e uma única tese.

Uma análise geográfica nos possibilitou constatar que o nordeste é a região que apresenta a maior concentração de título, sendo duas dissertações e uma tese. Tanto o centro-

oeste, quanto o sudeste apresentam duas dissertações cada. Mais especificamente, o Distrito Federal apresenta dois títulos. Bahia, Paraíba, Piauí, Minas Gerais e São Paulo concentram uma única dissertação por estado.

Consultando a origem dos Programas de Pós-Graduação (PPG), constatamos que o tema em questão, dentro do presente recorte, com uma única exceção, foi elaborado em universidades públicas. Isso pode se justificar graças aos incentivos e financiamentos que os PPG possuem em diversas áreas do conhecimento em universidades públicas. Individualizando as universidades, apontamos que a Universidade de Brasília apresenta duas dissertações, seguida da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal da Paraíba e da Universidade do Estado da Bahia, com uma dissertação cada. A tese foi defendida na Universidade Federal do Piauí.

Sobre as áreas que pesquisam sobre a avaliação da aprendizagem na EJA, constatamos que dos sete títulos analisados, cinco foram defendidos na área da Educação, uma na área de Ensino de Ciências e por fim, um na área da Educação de Jovens e Adultos. Por mais que sejam de três PPG com áreas distintas, todas vinculam-se à grande área da Educação.

Em relação aos artigos científicos, as revistas nas quais foram publicados foram: Debates em Educação, com dois títulos, e um resultado em cada uma das demais. São elas: FSA (Periódico do Centro Universitário Santo Agostinho), Reflexão e Ação, Educação em Foco, Atos de Pesquisa em Educação, Revista Educação e Boletim Cearense de Educação e História da Matemática. Tais informações facilitam a compreensão do contexto de produção e de divulgação dos resultados das pesquisas.

Tais dados quantitativos fornecem uma visão geral do corpus analisado, enquanto os qualitativos permitem uma análise mais aprofundada de tendências e perspectivas. Até agora, um terço do *corpus* se divide em duas categorias emergentes para uma análise qualitativa: Contribuições na avaliação da aprendizagem e Práticas avaliativas em componentes curriculares específicos.

Na primeira categoria emergente, incluímos duas dissertações que analisam a contribuição de diferentes procedimentos avaliativos na avaliação das aprendizagens de estudantes da EJA.

Carvalho (2017) discute sobre a utilização de registros de aula e portfólios como procedimentos avaliativos na EJA, destacando os seus benefícios. São eles: possibilitar a autoavaliação e criar um ambiente propício à expressão de emoções e interpretações do mundo. No entanto, é importante ressaltar que:

Nesse contexto, importa ter presente que os registros [...], por si, não fazem parte do ato de avaliar, que se configura como investigação da qualidade da realidade, que, por sua vez, se encerra com a revelação do resultado obtido através desse processo investigativo. Notas [...], assim como relatos, simplesmente registram a memória de uma

qualidade obtida através da investigação avaliativa. Nada mais que isso; afinal registros são registros. (LUCKESI, 2022, p. 163).

Lopes (2019) apresenta as contribuições da autoavaliação na aprendizagem de estudantes da EJA. A autora constatou que esta prática é importante para o progresso das aprendizagens, como na aquisição da escrita na forma culta e no desenvolvimento de habilidades de leitura. Tal “[...] autonomia mobilizou esses/as trabalhadores/as estudantes a continuarem estudando, a fim de realizarem suas intenções de aprendizagem [...]” (LOPES, 2019, p. 161).

Constatamos que as dissertações abordam a autoavaliação como uma abordagem da Escola Nova, onde o objetivo é construir o desenvolvimento interno do estudante por meio de suas atividades e convivência com seus pares, enfatizando o processo de aprendizagem em vez de apenas atribuí-los uma nota ou conceito. Isto é, valoriza-se o esforço dos estudantes, respeitando seus ritmos e individualidades para a aprendizagem, visando oportunidades de crescimento e desenvolvimento em vez de apenas “medir” desempenhos ou memorizações.

Na segunda categoria emergente, incluímos uma dissertação e dois artigos, cujas similaridades são compreender como os educadores e as educadoras de componentes curriculares específicos, como Ciências, Língua Portuguesa e Matemática avaliam o processo de aprendizagem de educandos e educandas na EJA.

Para Batista (2021), os/as educadores/as reconhecem as especificidades dos/as educandos/as da EJA e a importância de utilizar diferentes metodologias no processo avaliativo. Porém, mesmo querendo centralizar a avaliação nos/as educandos/as, levando em conta seus aspectos sociais, históricos e pessoais para uma avaliação formativa, há um contraste com a imposição da gestão escolar, que opta por uma avaliação somativa, que valoriza a memorização.

Silva e Dias (2019) verificaram que metade dos professores participantes da pesquisa apresentaram uma concepção classificatória de avaliação, enxergando-a como verificação da aprendizagem. Por outro lado, a outra metade apresentou uma abordagem emancipatória, considerando o processo como fundamental para a construção de uma aprendizagem satisfatória da matemática.

Também verificaram que a avaliação somativa pode ocasionar o medo do erro e da reprovação, contribuindo para a sensação de fracasso que muitos estudantes da EJA carregam ao longo de suas trajetórias de vida. Para Batista (2021), esta concepção tradicional de avaliação também pode ser responsável pela evasão escolar. Tal motivo justifica a recomendação de Luckesi (2013) para que educadores/as invistam na “aprendizagem da avaliação”, uma formação continuada não só para aprender os conceitos teóricos sobre a avaliação, mas também aprender a praticá-los no cotidiano.

Por fim, Miranda e Matos (2021) identificaram a interpretação e compreensão leitora de educandos/s como as suas principais dificuldades. Sugerem que tal situação se deve à ausência de instrumentos e critérios de avaliação que permitam um acompanhamento eficaz da aprendizagem neste domínio. Portanto, sugerem uma leitura contextualizada, que leve em consideração a vivências dos/as educandos/as, bem como a utilização de instrumentos de ensino que facilitem o desenvolvimento gradual da habilidade de leitura.

Tais instrumentos de coleta de dados são fundamentais para que se possa investigar a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Como a subjetividade pertence a cada indivíduo, só é possível ter ciências do que se passa com ele através de algum recurso mediador. Desse modo, é importante que os instrumentos de coleta de dados sejam cuidadosamente elaborados para auxiliar na tarefa avaliativa docente (LUCKESI, 2022).

3 CONCLUSÕES

Esta pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, teve como objetivo conhecer e analisar as produções acadêmicas que entrecruzam as temáticas avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos num recorte temporal de 2017 a 2022.

Assim, constatamos que as dissertações e a tese se distribuem entre as regiões nordeste, sudeste e centro-oeste, em sua maioria em universidades públicas e compõem programas de pós-graduação inseridos na grande área da educação. Os artigos foram publicados em sete periódicos diferentes.

Em relação aos resultados qualitativos, evidenciamos, até o momento, que algumas pesquisas apontam contribuições de diferentes procedimentos avaliativos, enquanto outros escrevem sobre nuances de práticas avaliativas em componentes curriculares específicos. Em essência, a avaliação somativa pode ser um motivo não só para o medo do erro, que acarreta a sensação de fracasso, mas também da evasão escolar. Por isso, as pesquisas valorizam uma avaliação que considere as particularidades dos/as educandas para que a mesma não apenas metrifique a memorização de cada, mas que oportunize a aprendizagem.

Considerando que a EJA se destina a estudantes que retornam à educação básica, por diversos motivos, tal modalidade de ensino tem características e desafios específicos. A avaliação da aprendizagem é um desses significativos desafios, uma vez que compõem um recorte dos numerosos motivos que contribuem para a evasão escolar. No entanto, os resultados evidenciam a necessidade de superação de uma avaliação somativa, que hierarquiza e pune os alunos e alunas, para uma avaliação emancipatória, formativa etc., que possibilita a aprendizagem, considerando seus conhecimentos prévios, se utilizando de instrumentos e critérios avaliativos capazes de possibilitar o acompanhamento eficaz da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, David Espinola. **Concepções e instrumentos de avaliação da aprendizagem na prática de professores (as) de ciências na Educação de Jovens e Adultos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2021.

CARVALHO, Ângelo Pereira de. **Construção de portfólio: uma proposta para avaliação da aprendizagem no ensino de química na EJA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LOPES, Reijane da Silva. **Autoavaliação na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Paranoá-Distrito Federal: diferentes concepções que se entrecruzam**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013. ePub.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2022. ePub.

MIRANDA, Joseval dos Reis; MATOS, João Batista Condado de. Práticas avaliativas do processo de leitura nos ciclos finais da educação de jovens e adultos. **Debates em Educação**, v. 13, p. 358-379, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. (org.). **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CVR, 2021.

SILVA, Leonildo Bezerra da; DIAS Graciana Ferreira. Práticas avaliativas de professores de matemática na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 6, n. 16, p. 17-32, 2019.

EIXO 3
PRÁTICAS DE
AVALIAÇÃO,
ACCOUNTABILITY
E GESTÃO NAS
INSTITUIÇÕES
EDUCACIONAIS

EJE 3
PRÁCTICAS DE
EVALUACIÓN,
ACCOUNTABILITY
E GESTIÓN EN LAS
INSTITUCIONES
EDUCATIVAS



ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO BRASILEIRO

Michele Luciane Blind de Moraes

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

micheleblind10@yahoo.com.br

Marilda Pasqual Schneider

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

marilda.schneider@unoesc.edu.br

Financiamento: Capes¹

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o tema da *accountability* adquiriu novas proporções especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal (CF), de 1988, em consequência do processo de redemocratização política que instituiu a gestão administrativa, de caráter democrático, descentralizado e participativo, como um dos objetivos das políticas públicas.

Correspondeu, pois, a uma mudança na ossatura e na forma de organização do Estado sob os desígnios da Nova Gestão Pública (NGP) por meio da qual serviços públicos, dentre eles a educação, passaram a ser regrados pela produção de resultados e por dispositivos de prestação de contas e responsabilização. No Brasil, as mudanças educacionais operadas pelo Estado difundiram a ideia de compartilhamento social das responsabilidades e de mobilização de toda a comunidade pela melhoria da qualidade da educação, mormente a básica (BRASIL, 2007).

Diante do exposto, o estudo em tela tem por objetivo discutir o surgimento da *accountability* na educação básica brasileira, considerando as reconfigurações do Estado. Em termos metodológicos, compreende revisão da literatura crítica sobre o tema tendo em vista demonstrar o debate acerca dos dispositivos de poder que emanaram do novo modelo de administração pública.

Importa esclarecer que as reformas estruturais estiveram aportadas no interesse de assegurar condições necessárias para a expansão do capitalismo na sua feição contemporânea e que foi por intermédio das transformações advindas desse modelo que dispositivos de avaliação foram se tornando porta de entrada para a implementação de sistemas de *accountability* no Brasil.

¹ Código de financiamento 001.

2 DESENVOLVIMENTO

O uso de dispositivos de *accountability* nas políticas públicas brasileiras, em particular nas da área da educação básica, harmoniza-se com a descentralização das ações do Estado, fruto da reforma gerencial². Conforme alude Bresser-Pereira (1996, p. 1), essa reforma teve por objetivo "ampliar a governança do Estado" com vistas a aumentar a eficiência da máquina pública.

Tamanho era a importância da palavra eficiência para a reforma que a Emenda Constitucional n. 19, de 1998, deu ao artigo 37 da CF a seguinte redação: "A administração pública direta e indireta de qualquer dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...]" (BRASIL, 1998, p. 36).

Com início em 1995, a reforma gerencial do Estado foi implementada na vigência do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), tendo como mentor Luiz Carlos Bresser-Pereira, responsável pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), ministério este criado exclusivamente com a finalidade de implantar a reforma gerencial.

Do ponto de vista da sua constituição, a referida reforma compreendia três dimensões. A primeira, institucional-legal, voltava-se à descentralização estrutural do Estado por meio de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias e as organizações sociais. A segunda correspondia à gestão, delineada pela maior autonomia e adição de três novas formas de responsabilização dos gestores: administração por resultados, competição e controle social. A terceira, às questões culturais, buscava uma mudança de mentalidade pela qual a confiança na forma gerencial prevalecia sobre a forma burocrática, predominante na primeira reforma.

Seu encaminhamento esteve, portanto, pautado em duas lógicas de ação governamental, aparentemente antagônicas entre si. A primeira, inscrita na necessidade de redemocratização do país, em virtude do fim de um regime cominado em mais de vinte longos anos de ditadura empresarial-militar, definiu a (re)criação de instituições democráticas que, consoante Souza (2001), tinham por finalidade a ampliação da participação social na elaboração e implementação de políticas públicas.

Há que se destacar, no entanto, que a participação social implicada nessa lógica, tendeu a esvaziar-se de sentido pelo caráter instrumental que o conceito adquiriu no contexto da última reforma. Ainda que a luta pela participação tenha resultado em atividades organizadas com vistas às necessidades, demandas ou aspirações de determinados grupos sociais, de acordo com Bordenave (1985, p. 25), situações como essa, não raras vezes, tem

² No Brasil tivemos três reformas: a burocrática (1936), a desenvolvimentista (1967) e a gerencial (1995).

vindo a circunscrever-se a um “[...] mero ativismo, sem consequências sobre o todo, para o âmago das estruturas sociais, políticas e econômicas”.

A segunda lógica, por sua vez, esteve filiada à construção de uma racionalidade neoliberal gerencial, de caráter concorrencial. Congruente com essa lógica, a ideia de governança incorporou-se à eficiência e eficácia na gestão dos serviços públicos, aos livres mercados e ao livre comércio, sendo a competição sua marca principal.

Acerca da lógica neoliberal gerencial, Dardot e Laval (2016, p. 17) defendem que o neoliberalismo é, precisamente, uma racionalidade “[...] e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados.” Desse ponto de vista, ele extrapola a esfera mercantil e o campo da acumulação do capital instaurando-se como uma doutrina que age sobre as condutas e as subjetividades individuais e coletivas. Enquanto racionalidade cujas características principais têm como fundamento as práticas concorrenciais, o neoliberalismo constitui, segundo os mesmos autores, a “razão do capitalismo contemporâneo” (p. 17).

Considerando-a, pois, a *nova razão*, Harvey (2008, p. 12) explica que ela foi usada para instaurar no cotidiano das pessoas a lógica de que “[...] o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio”. O discurso que imperava era, pois, que as liberdades individuais seriam garantidas pela liberdade de mercado.

Refletindo que há uma resignificação das relações sociais, segundo comenta Harvey (2008, p. 13), a ideia que se expande é a de que “o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado”. Dessa forma, o Estado intervém para proporcionar as condições necessárias às atividades lucrativas, seja para capitalistas domésticos, seja para estrangeiros. Sua atuação é em favor do capital e não dos indivíduos, disseminando a ideia de que o capitalismo era o melhor modo de produção, pois previa a participação da sociedade civil no controle das ações de instituições públicas. Nessa direção, são fortalecidos os dispositivos de *accountability* como forma de apaziguamento das classes sociais, especialmente, a dos trabalhadores.

A despeito dessa visão da atuação do capitalismo, que condiz com os dispositivos de *accountability* no contexto da nova gestão pública, Tenório e Storino (2000) acrescentam que, numa perspectiva neoliberal, o indivíduo passa a ser responsável pela busca de soluções, não apenas para problemas próprios, mas para os problemas da sociedade. Assim, os indivíduos somente são chamados a participar no momento da execução das políticas, não na sua elaboração. Essa ideia contraria o texto da CF que, em seu artigo 204, garante “a

participação da população por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis" (BRASIL, 1988).

Cabe destacar que, segundo Campos (1990), intrigada pela inexistência de um conceito para a *accountability*, efetuou estudo para desvendar os obstáculos que impedem a tradução da expressão para o português redigindo o artigo "Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português?". Ateve-se à busca, no ano de 1990, de um significado para a expressão e concluiu que "[...] faltava aos brasileiros não precisamente a palavra, ausente na linguagem comum como nos dicionários. Na verdade, o que nos falta é o próprio conceito, razão pela qual não dispomos da palavra em nosso vocabulário" (p. 31).

Para a autora, é preciso amadurecimento dos cidadãos, ou seja, uma consciência popular para o exercício da democracia participativa, que considera ser uma condição indispensável para a *accountability* na administração pública, prevista na CF. Outra condição defendida pela autora é o sentimento de comunidade, ou seja, a recuperação da cidadania organizada que "[...] pode influenciar não apenas o processo de identificação de necessidades e canalização de demandas, como também cobrar melhor desempenho do serviço público. Este parece ser o caminho para a *accountability*" (CAMPOS, 1990, p. 35).

Duas décadas depois do estudo de Anna Maria Campos, Pinho e Sacramento (2009) realizam uma investigação que chamam "Accountability: já podemos traduzi-la para o português?" O objetivo dos autores consistia em "verificar se as alterações políticas, sociais e institucionais (ocorridas no Brasil) contribuíram para que a tradução da palavra *accountability* germinasse no solo brasileiro" (SACRAMENTO, 2009, p. 1343).

No estudo, Pinho e Sacramento (2009, p. 1345) observaram que mudanças substanciais ocorreram no cenário brasileiro:

[...] uma nova Constituição Federal foi elaborada, a democracia se consolidou e reformas no aparelho do Estado foram empreendidas com a promessa de tornar a administração pública mais eficiente e, inclusive, mais controlável. Paralelamente, no meio acadêmico, uma imensa literatura tem sido produzida no intuito de analisar e compreender os impactos de tais mudanças no tecido social, bem como suas contribuições para viabilizar pelo menos uma aproximação do conteúdo do conceito da *accountability* com a realidade da administração pública brasileira. Nesses estudos, a palavra *accountability* tem sido comumente traduzida como "responsabilização".

Concluem, pois, que os estudos sobre o tema no Brasil estão mais perto da tradução se comparados com a questão inicial com a qual se defrontou Campos. Todavia, advertem que ainda estamos muito longe de construir uma cultura para a *accountability*. São otimistas ao afirmar que tanto o conceito de *accountability* quanto o de nação estão em construção e dentro dos padrões da democracia como valor universal. Assim, a locução *accountability*, de origem inglesa, ainda permanece sem tradução exata para a língua portuguesa.

3 CONCLUSÕES

Diante do exposto, é possível constatar que a reconfiguração da relação entre Estado e sociedade ocorre de forma articulada ao fortalecimento de dispositivos de *accountability* (prestação de contas, responsabilização, participação social, entre outros) e a um novo modo de pensar a administração pública brasileira.

De fato, foi pela combinação heteróclita entre o processo de retomada democrática e a busca de uma governança eficiente que a expressão *accountability* espalhou-se nas políticas públicas para a educação no Brasil.

O problema da eficiência na implementação de políticas públicas para a educação está implicado na forma de organização do sistema federativo, que tem um modelo descentralizado como característica educacional. Assim, recai a estados e municípios a responsabilidade de garantir a qualidade dos serviços educacionais. O pacto federativo pela qualidade da educação básica brasileira firmado por meio do Decreto n. 6.094/2007 reverbera essa constatação.

Dada a complexidade da tarefa de promover esse comprometimento, Schneider e Nardi (2012, p. 10) enfatizam que

As dificuldades para a adoção de um sistema de *accountability* no Brasil relacionam-se, principalmente, à tendência de associar a melhoria na qualidade da educação à introdução de políticas que, quase invariavelmente, significam aumento nos gastos. A essa dificuldade, seguem outras como a forte oposição dos professores e seus sindicatos, a falta de continuidade de políticas educacionais e, ainda, a tradição intervencionista e burocrática dos órgãos de administração sobre as escolas.

Segundo os autores, a adoção de critérios de qualidade pautados em processos de avaliação está sendo desenvolvida, aprimorada e incorporada à rotina das escolas. Enfatizam que o controle advindo da suposta qualidade educacional, “[...] flui de forma vertical, de cima para baixo – do governo para as escolas –, confinando a prestação de contas a limites estreitos e pondo em suspeição a possibilidade de transgressão de formas de *accountability* de que suplantem os limites de uma formação técnico-burocrática” (SCHNEIDER; NARDI, 2012, p. 12). Parece, pois, ser esse o modelo de *accountability* predominante na política educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.ht.

BRASIL. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília, MEC, 2007.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 1, n. 47, jan. 1996.

CAMPOS, Anna Maria. *Accountability*: Quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 30-50, fev./abr. 1990.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade liberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PINHO, José Antônio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 13431368, 2009.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability na educação básica**: repercussões em municípios catarinenses. In: 35ª REUNIÃO DA ANPED, 2012.

SOUZA, Celina. Federalismo e descentralização na Constituição de 1988: processo decisório, conflitos e alianças. **Dados**, v. 44, n. 3, p. 513-560, 2001.

TENÓRIO, Fernando Guilherme; STORINO, Ribeiro. A sociedade é protagonista na relação com o estado? **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 5, n. 15, 2000.

ACCOUNTABILITY NO MEIO DOCENTE: RESPONSABILIZAÇÃO DOS PROFESSORES POR MEIO DE AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO

Fernanda Hubner de Lima

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

fernandahubnerdelima@gmail.com

Giovanna Kambetunava Rosa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

giovanakambetunava@gmail.com

Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

simone.sandri@unioeste.br

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo¹ baseia-se na temática avaliação, *accountability* e gestão educacional no contexto brasileiro, pois consideramos que as práticas de avaliação dos professores tendem a exibir características que os responsabilizam pelos resultados obtidos nas avaliações dos alunos, apresentando aspectos de *accountability*. Assim, o trabalho tem como objetivo refletir sobre a relação entre avaliação, *accountability* e gestão educacional no contexto brasileiro, em especial, no período de 2014 a 2017.

Para tal, utilizamos a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Para a pesquisa bibliográfica, levantamos fontes quanto aos principais aspectos do Estado gerencial, Estado avaliador, avaliação de professores, *accountability* e gestão educacional. Em relação à pesquisa documental, focamos na análise de alguns dados apresentados pelo documento “Relações entre Avaliação e Gestão Educacional em Municípios Brasileiros: estudo em dez municípios da federação” (INEP, 2018).

O documento analisado derivou da pesquisa “Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso”, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que secretários de educação, diretores e professores de dez municípios foram arguidos quanto a realização de avaliações externas próprias dos

¹ O presente trabalho possui relação com os estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social e também com o Projeto de Pesquisa “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede”.

municípios, buscando compreender seus delineamentos e consequências (INEP, 2018). No documento, analisamos especificamente a seção "Avaliações de docentes e de diretores tendem a focalizar experiência e tempo de serviço para efeito de progressão funcional, embora haja iniciativas com outras perspectivas", buscando refletir como tais avaliações de professores tendem a apresentar aspectos de *accountability*.

O Estado capitalista, sob a perspectiva gerencial, atua de forma a articular as demandas formativas em prol da adequação da educação ao processo produtivo global. A dimensão avaliadora, no presente contexto, apresenta-se enquanto mecanismo de controle de desempenho e de desenvolvimento das políticas públicas de avaliação, visando assegurar a efetivação dos fins da educação burguesa (ZANOTTO; SANDRI, 2018).

Enquanto ferramenta desse Estado gerencial, o *accountability* age sob a finalidade de aprofundar o processo de publicização² das prestações de contas públicas, de forma a ampliar a ação da sociedade nesse processo, na medida em que estabelece a relação entre os processos de avaliação e responsabilização. No campo educacional,

[...] o estabelecimento de padrões de desempenho, por meio de exames nacionais, transmite a ideia de um Estado preocupado com a qualidade dos serviços educacionais [...]. Nesse contexto, a avaliação é considerada uma estratégia fundamental para melhorar a gestão das escolas e controlar as despesas públicas, e, por isso, peça central da governança educacional. Desse marco prioritário emerge a necessidade de mobilização de uma diversidade de ferramentas de *accountability* escolar associadas aos mecanismos de avaliação, com vista a melhorar a eficiência e eficácia dos sistemas de ensino (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020, p. 730).

Considerando o exposto, as políticas de *accountability*, por meio da avaliação, efetivam-se de forma a estabelecer, por meio de um modelo de gestão e de controle de gastos, a ascensão qualitativa do sistema educacional nacional nos ranqueamentos, desconsiderando os aspectos sociais e aqueles oriundos das diferentes realidades presentes no "chão da escola", fazendo pertencer aos sujeitos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso.

Esses elementos se coadunam com a teoria da nova gestão pública de perspectiva gerencial, que [...]tem como foco a eficácia econômica dos gastos públicos e o desempenho (cumprimento de metas como indicador de qualidade) (CARVALHO; PERONI, 2020, p. 2). A nova gestão pública de

Assegurar a constante otimização do uso dos recursos públicos na produção e distribuição de bens públicos como resposta às exigências de mais serviços e menos

² A ideia de publicização encontra-se no documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, publicado em 1995, com a seguinte definição: "[...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado 13 subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de "publicização". (BRASIL, 1995, p. 12-13).

impostos, mais eficácia e mais eficiência, mais eqüidade e mais qualidade. Assegurar que o processo de produção de bens e serviços públicos (incluindo a concessão, a distribuição e a melhoria da produtividade) seja transparente, equitativo e controlável. Promover e desenvolver mecanismos internos que melhorem o desempenho dos dirigentes e servidores públicos, e, com isso, fomentar a efetividade dos organismos governamentais, visando a concretização dos objetivos anteriores (SERRA, 2008, p. 18-19 - Grifos do autor).

Com base nesses preceitos que o Estado brasileiro, nos anos de 1990, realizou a reforma do aparelho estatal e de suas políticas, incluindo as políticas educacionais. Tal reforma tem se aprofundado e agudizado as possibilidades de controle, de políticas por resultados sob o comando da gestão pública, o que inclui a gestão escolar da escola pública.

2 DESENVOLVIMENTO

Podemos observar no documento analisado, que apesar da avaliação docente não ser uma regra nacional, ela é utilizada em diversos municípios, com diferentes contextos e objetivos, normalmente utilizada para progressão de carreira e para fins de estágio probatório. Contudo, em alguns municípios as avaliações docentes ocorrem com dupla função, com vistas de realizar a progressão de carreira e a responsabilizar os docentes pela sua prática em sala de aula, como é o caso de Santarém (PA), em que as avaliações ocorrem

[...] por meio de observação de aulas dos professores, que são realizados por pedagogos alocados nas escolas. Os pedagogos têm um organograma próprio e participam das aulas de cada professor de sua unidade, uma vez por semana. Eles permanecem na aula durante todo o tempo e preenchem um instrumento (planilha), cujas informações são organizadas em um relatório mensal que é enviado à Secretaria de Educação. [...] A visita não é antecipadamente combinada com o professor regente de classe. O pedagogo assiste à aula e avalia o desempenho do docente. Em seguida, produz o relatório que é "dividido" com o professor regente. A fase seguinte é encaminhar este relatório para o órgão central que, por sua vez, o analisa e devolve à escola com recomendações. Essas recomendações são discutidas com o professor que voltará a ser observado em sala, após um período, para se verificar em que medida o mesmo passou a assimilar as recomendações realizadas e se houve alguma mudança no quadro primeiramente observado. **Caso haja uma mudança positiva na observação feita, juntamente com outras ao longo do ano, o professor pode fazer jus à progressão na carreira** (INEP, 2018, p. 125-126, grifos nossos)

Neste excerto retirado do documento, percebemos que a progressão salarial do professor fica condicionada a avaliação realizada em momentos específicos, devendo este atingir as expectativas criadas para fazer jus a um aumento salarial. Ainda, alguns dos critérios utilizados para avaliar o professor são alheios a sua prática, ou seja, são contextos que este não consegue controlar, como o índice de frequência dos alunos.

Observamos que tal fato visa responsabilizar o professor, e acreditamos que observações pontuais não são capazes de avaliar sua capacidade e atuação, dado que inúmeros fatores podem apresentar influências em sua aula, como a mudança de rotina com a presença de uma pessoa externa ou sentir-se coagido neste momento de avaliação. Tal responsabilização é evidente no documento quando este menciona que existem sanções para uma “avaliação ruim”, podendo ser “a troca do professor de turma”, a impossibilidade de assumir 200 horas-aula “dobrando” a jornada de trabalho e fazer jus a um aumento salarial (INEP, 2018, p. 128).

Concordamos com Hypolito (2010, p. 1348), quando afirma que o pagamento por performance propicia “[...] uma competição para quem ganha mais no mercado. A possibilidade de um trabalho coletivo, que tenha como critério o entorno escolar e os profissionais envolvidos, fica comprometida pelo imperioso alcance de metas”.

No município de Barueri (SP), segundo o documento do INEP, há um Sistema de Avaliação de Desempenho, no qual os professores são avaliados para progredir na carreira. Entretanto, existe “[...] uma avaliação específica destinada ao professor do ciclo de alfabetização, que tem uma remuneração diferenciada [...]”, a qual visa determinar se o professor possui perfil para trabalhar na alfabetização, caso se determine que seu perfil não atinge os níveis esperados de um professor desta etapa ele é redirecionado para turmas de 4º e 5º ano (INEP, 2018, p. 133). Ainda, no município existe um sistema de bonificação, denominado de “Abono Produtividade”, pago “[...] em função do resultado da avaliação do desempenho educacional de cada escola da Rede”, medido por meio do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Barueri (SADEB) (INEP, 2018, p. 135). Tal “bônus” é pago em duas parcelas, sendo que na segunda é levado em consideração quanto das metas propostas foram atingidas, para então designar qual a porcentagem desta parcela será paga.

Observamos que da mesma forma que os professores vêm sendo avaliados em diferentes contextos, também está ocorrendo a avaliação de desempenho dos diretores(as), os quais devem prestar contas sobre sua gestão e caso não atinjam as metas pré-definidas são penalizados por meio de advertências ou até perda de cargo.

De acordo com Hypolito (2010, p. 1339), “a introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente [...]” é essencial para que o Estado exerça uma função de regulação e controle, “[...] considerada como prestação de contas à sociedade civil (*accountability*). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais”.

Bauer (2021, n.p) ressalta que a avaliação dos professores está ligada às metas elencadas nas reformas educacionais, ou seja, “a definição de novos currículos, de novas formas de ensinar e gerir as escolas, bem como de novos padrões de objetivos a serem

alcançados por meio do ensino [...]” não bastam para atingir os resultados esperados, sendo necessário responsabilizar os professores para tal. A autora também debate que a realização de avaliações de desempenho dos professores estaria relacionada à uma tentativa de melhoria da qualidade da educação.

As experiências apresentadas no relatório do INEP, são tomadas nesse texto, como exemplos da relação avaliação, *accountability* e gestão educacional sob a perspectiva gerencial. Tais exemplificações demonstram o avanço e aprofundamento da concorrência, do controle e da cobrança por resultados medidos por meio de avaliações.

3 CONCLUSÕES

Podemos perceber então, que, apesar de não haver uma política nacional de responsabilização dos professores, há, contudo, políticas crescentes em nível municipal que visam “informação, justificação e imposição ou sanção”, contemplando os elementos que Afonso (2009) pontua como cruciais para estabelecer uma política de *accountability*.

As políticas de avaliação e gestão escolar com base no gerencialismo, centralizam e “naturalizam” a noção de *accountability* no contexto escolar, no trabalho e carreira dos profissionais da educação.

Os casos dos municípios que apresentam de forma mais contundente as políticas educacionais de *accountability* são considerados, pelo INEP, referências a serem adotadas pelos municípios e sistemas estaduais que ainda não atrelaram ou aprofundaram as suas políticas educacionais à lógica da responsabilização por resultados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 57-70, 2009.

BAUER, Adriana. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, Bernardete A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2021.

BRASIL. MARE. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF: MARE, CRE, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 10 out. de 2022.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. PERONI, Vera Maria Vidal. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) como estratégia de atuação do setor privado na educação pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014343, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14343/209209212680>. Acesso em: 01 mar. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relações entre avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros**: estudo em dez municípios da federação. Relatório final de Pesquisa. Brasília, v. 2, p. 188, 2018.

SERRA, Alberto. **Modelo aberto de gestão para resultados no setor público** - Natal, RN: SEARH/RN, 2008. Disponível em: http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/Estados_Brasileiros%20/Rio_Grande_do_Norte%20/Livros/modelo_aberto_de_gestao_para_resultados_no_setor_publico.pdf. Acesso em: 15 jun. de 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. CONTORNOS DO ESTADO AVALIADOR NO BRASIL. **Estud. Aval. Educ**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, set./dez. 2020.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em Larga Escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas e Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.

CICLO DE POLÍTICAS Y ACCOUNTABILITY: CASO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN PERÚ

Efraín Ticona Aguilar

Profesor de la Universidad Peruana Cayetano Heredia UPCH – Perú

eticona79@gmail.com

Ana Cecilia Canales Cuadros

Maestranda por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos UNMSM- Perú

acecili5aula@gmail.com

Financiamiento: *Autofinanciado*

1 INTRODUCCIÓN

La accountability ante la presencialidad de las instituciones educativas públicas en el caso del Perú tiene un recorrido relativamente corto, en este proceso surgieron debilidades en su comprensión y más en su práctica, principalmente en la cultura social y política de rendición de cuentas y responsabilidad (accountability), en el caso del Perú se puede afirmar como señala Afonso (2009), “una redefinición del papel del Estado, de tímida y ambigua descentralización administrativa, de expansión de lógicas de cuasi-mercado y retracción de derechos sociales, de creciente centralidad de procesos comparativos de evaluaciones en gran escala” (p. 58), en este sentido, el estudio pretende analizar las formas parciales de accountability rendición de cuentas propuestos por Afonso (2009).

La investigación tiene enfoque cualitativo a partir de una revisión bibliográfica y documental y las conclusiones del presente estudio pueden ofrecer elementos para comprender las configuraciones de la accountability en el contexto peruano ante el retorno de la presencialidad de las instituciones educativas públicas en el Perú.

2 DESARROLLO

Las políticas públicas son aquellas que dan sentido y función al Estado. La política pública nos afecta a todos de una forma u otra.

La puesta en práctica de las políticas públicas en este caso las educativas que es sobre el cual desarrollamos en esta investigación, requiere condiciones materiales, diversidad de recursos, especialmente en tareas específicas, en las que el contexto en el que se desarrolla la política es relevante en la ejecución de la política pública. En este sentido, Ball, Maguire

& Braun (2016) las denominan dimensiones contextuales de la acción política, las cuales se mencionan a continuación,

- Contextos situados (por ejemplo: historias escolares, escenario local, matrículas);
- Culturas profesionales (por ejemplo: valores, compromisos y experiencias de docentes y directivos en las escuelas);
- Contextos materiales (por ejemplo: recursos humanos, finanzas, infraestructura, tecnología);
- Contextos externos (por ejemplo: nivel y calidad del apoyo de la autoridad local, presiones y expectativas del contexto político más amplio, como clasificaciones, índices y tasas a alcanzar, clasificaciones, requisitos legales y responsabilidades) (p. 38).

Se entiende que las dimensiones contextuales muestran que las políticas se desarrollan en diferentes ámbitos como las instituciones educativas públicas. La institución educativa pública es una organización homogénea dentro de lo heterogéneo, así como las diversas culturas, historias, tradiciones y valores que en ella se tejen. De igual manera, pueden explicar las presiones externas sobre el desenvolvimiento de la escuela pública, para cumplir con sus objetivos.

La una política pública -educativa- durante su implementación tiene diversos efectos, entendiendo también que cada institución educativa pública tiene su propia realidad, por tanto, "el contexto inicia y activa procesos de políticas y elecciones que se construyen y desarrollan continuamente, tanto desde adentro como desde fuera, en relación con los imperativos y expectativas de la política" (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 42) y, por tanto, el contexto es factor mediador y determinante en la implementación de las políticas públicas.

Asimismo es imperativo en el proceso de implementación de la políticas pública en educación tomar en consideración los ciclos de política para tratar de tener éxito en su implementación, para poner en acción las políticas públicas educativas se contempla tres facetas como resaltan Ball & Bowe (1992), la política propuesta, la política de hecho y la política en uso, la primera faceta es la propuesta de la política pública que debe considerar las ideologías diversas tanto de la parte oficial en este caso el Estado como también de las instituciones educativas públicas a las que se destinan estas, resaltando por ello su complejidad.

La segunda faceta del ciclo de políticas, la política de hecho en el cual se toma en cuenta la legislación porque en su elaboración se refleja el espíritu de la propuesta, así como de su implementación de los textos de política que establecen las reglas básicas para la política en uso. Estas proporcionan una forma de política intencionada (BALL & BOWE, 1992, p. 100). Sin embargo, las contradicciones, los silencios permiten que las políticas públicas se implementen siendo entonces el ciclo de política denominada política en uso. En este sentido, la política en uso coloca las prácticas institucionales y discursos que surgen de las

respuestas de los sujetos a las políticas previstas y reales en un ámbito, las peculiaridades y particularidades de su contexto y las percepciones de las políticas previstas y reales en otros ámbitos" (BALL & BOWE, 1992, p. 100)

Se puede resaltar que el análisis de las políticas públicas implementadas debe ser revisadas a través de las dimensiones contextuales y de los ciclos de política para comprender y ponerlas en práctica en las instituciones educativas públicas, es decir, cómo se recontextualizan, interpretan y traducen, como explican Ball & Bowe (1992) otro aspecto relevante del ciclo de política es que proporcionan un cierto margen de maniobra para comprender la implementación de las políticas públicas en las instituciones educativas.

Es preciso resaltar en el presente estudio que una de las formas de comprender la implementación del ciclo de política es revisar algunas evidencias de su implementación, es importante saber cómo se formulan, cómo se presupuestan, cómo se implementan y cómo se evalúan y una de las formas de evidenciar es a partir de la comprensión y uso de la accountability.

La accountability en muchos casos es considerada como sinónimo de rendir cuentas, pero presenta inestabilidad semántica debido a la pluralidad de significados a que se refiere, además de ser una estructura abierta y dinámica. (AFONSO, 2009a).

Del mismo modo como menciona Afonso (2009, p. 59), "quizás podamos ampliar la capacidad heurística de un modelo de accountability si agregamos el pilar de la evaluación a los pilares de la rendición de cuentas y de la responsabilidad, estableciendo así un espacio más complejo de nuevas interacciones e interfaces".

Así, en el caso de Perú, la accountability como mencionan Cueto, Dammert & Miranda (2017, p. 2),

[...] representa "control" y "vigilancia", con la esperanza de garantizar hábitos éticos, evitar la corrupción y maximizar los beneficios para la población. Según el sistema educativo peruano, la rendición de cuentas se centra en el deber de la sociedad civil de juzgar la calidad del servicio prestado.

De laSegún forma como resaltan Cueto, Dammert & Miranda (2017, p.2), la accountability en el caso de Perú, refieren que se tiene muchas connotaciones y consecuencias,

los funcionarios públicos son responsables de sus actos. Por lo tanto, pueden ser investigados después de dejar el cargo, con la posibilidad de ir a prisión o ser inhabilitados para el servicio público si el sistema de justicia o la oficina nacional de auditoría (llamada Contraloría) encuentran pruebas de corrupción, malversación de fondos u otros delitos.

Cuando el foco de interés está en lo que sucede en las instituciones educativas públicas, uno de los temas a discutir inevitablemente es el aprendizaje de los estudiantes en base a ranking internos o externos, entonces comienza el debate, y es legítimo que esto suceda, porque "el disenso y las contradicciones son inherentes a los fenómenos sociales, y no sería diferente en los procesos de evaluación, ya que la evaluación lleva consigo la problemática siempre plural de valores, elecciones y significados" (BRANDALISE, 2010, p. 10).

Por ello es imperativo conocer la organización de las instituciones educativas públicas y su funcionamiento, uno de los aspectos que la sociedad exige a la escuela pública también la privada es el resultado sumativo del aprendizaje de sus alumnos, reconociendo que hoy en día se habla de una evaluación formativa como también sumativa. Debido a ello el presente estudio muestra algunas formas de accountability desarrollado por el Estado e implementado por las instituciones educativas públicas, como es el registro de la trayectoria educativa del estudiante de educación básica, a través del sistema de información de apoyo a la gestión de la institución educativa – SIAGIE, cuyo objetivo es "contar con información oportuna y confiable sobre la trayectoria educativa del estudiante de instituciones educativas (Pública y privada), [...]; coadyuvando a la toma de decisiones y mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (MINEDU, R. M. 609, 2018, p. 1).

El sistema SIAGIE se basa en los principios de conservación, disponibilidad, trazabilidad e individualización de los datos generados y procesados. Y está configurado como servicio educativo y se adecua a la normatividad vigente, "es un software de apoyo para la gestión de la administración en las Instituciones Educativas. Es de fácil manejo y administración. Este sistema apoya los procesos administrativos, generando información base única de estudiantes". (SIAGIE, 2012, p. 6).

El sistema está diseñado para ser usado por el personal administrativo y docente de las instituciones educativas. También es usado en las instancias educativas regionales en modos de consulta y de gestión. El uso del sistema se extiende para los familiares de los estudiantes quienes pueden consultar el avance en la evaluación y la asistencia de su hijo o hija y demás datos de importancia para la familia. De la misma forma las instancias de gestión educativa local realizan funciones de consulta de la información contenida en las instituciones educativas, así como también participan en procedimientos que requieran su aprobación o supervisión.

El sistema SIAGIE contiene seis módulos para obtener reportes, a seguir:

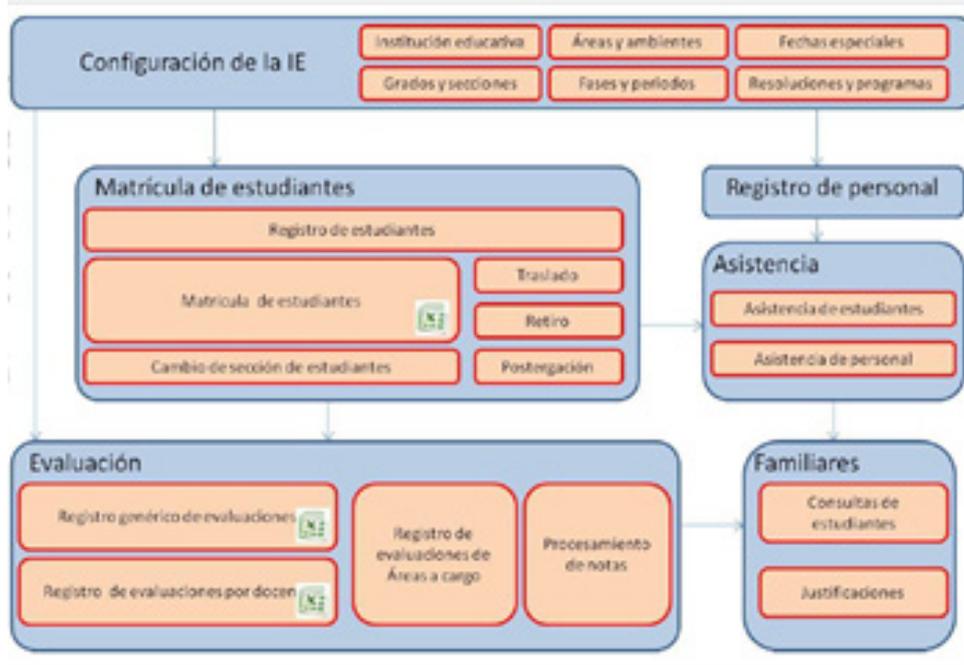
Figura 1 - Módulos SIAGIE



Fuente: Manual de usuario SIAGIE 2012.

- Administración de la institución educativa, permite el registro de la institución, la periodicidad y el registro del personal.
- Estudiantes, módulo que administra información de estudiantes dentro de un año escolar o periodo promocional correspondiente.
- Matrícula, módulo que comprende todo el proceso de matrícula de los estudiantes.
- Asistencia, módulo que permite el registro de la asistencia diaria de los estudiantes matriculados.
- Evaluación, módulo que comprende todo el proceso de evaluación de los estudiantes correspondiente a un año escolar o periodo promocional.

Figura 2 - Principales flujos y procesos del Sistema en la Institución Educativa



Fuente: Manual de usuario SIAGIE 2012.

En el caso del módulo de la evaluación, en varios casos, se necesita que la institución educativa ingrese las notas finales por área de los estudiantes, debido a que en varias circunstancias no ha sido posible el registro de las notas en forma permanente, ya sea por inicio tardío en el uso del sistema, o probablemente cuenta con un software propio o simplemente no cuenta con internet en la zona donde viene funcionando la escuela, entre otras motivaciones.

El proceso de registro de las notas finales por parte del docente sean números o letras describe la política en uso, sea entonces una forma de accountability, mostrando los pasos a seguir para el registro de notas: Descargar el archivo Excel con el listado de los estudiantes, registrar las notas finales de los estudiantes en el archivo Excel descargado, subir o cargar el archivo Excel conteniendo las notas. Con ello ya será posible emitir las actas finales de notas, para los casos en que se requiera reprocesar la situación final de los estudiantes de la sección, es posible reprocesar las notas finales (SIAGIE, 2012).

Finalmente, la plataforma SIAGIE realiza el procesamiento de notas y la impresión de boletas de información, proceso que concluye con la impresión y entrega de notas a los padres y madres de familia, así como el reporte del acta consolidada de evaluación.

El registro de la información a SIAGIE es obligatoria para todas las escuelas tanto públicas como privadas, siendo el director el responsable del registro de información que debe ser completa y confiable, de la misma forma la responsabilidad está basada en la jerarquía institucional desde el Ministerio de Educación.

3 CONCLUSIONES

Las políticas públicas desarrolladas por el Estado, en el caso peruano, existe evidencia para mencionar que en el área de educación específicamente en las instituciones educativas públicas se tiene modelos y sistemas parciales de accountability, Afonso (2009a) refiriendo a acciones o procedimientos que atañen sólo a algunas dimensiones de la rendición de cuentas o de responsabilización en ese sentido el Ministerio de Educación que representa al Estado desarrolla el registro de la trayectoria educativa del estudiante de educación básica, a través del sistema de información de apoyo a la gestión de la institución educativa - SIAGIE, que al mismo tiempo capacita y apoya a la asistencia del SIAGIE que contiene seis módulos de las cuales se enfatizó la evaluación, permitiendo de esa forma que la institución educativa tanto pública como privada obtenga estandarización de los procesos y marco normativo, obteniendo oportunamente formatos oficiales y obteniendo acceso a datos a nivel de escuelas, de esa forma se permite que los padres y madres de familia puedan obtener información en línea de asistencia y evaluación, se resalta también que las instancias jerárquicas intermedias puedan obtener mecanismos de control de generación de información de las instituciones educativas y obtener acceso a datos a nivel de instancias jerárquicas superiores como resaltan Ball & Bowe (1992) el ciclo de política proporciona un cierto margen de maniobra para comprender la implementación de las políticas públicas en las instituciones educativas.

Política pública que permite disponer de un marco normativo, estandarizado y automatizado, que regule, entre otros, los procesos de matrícula, evaluación de estudiantes, uso de formatos oficiales así como reglas de promoción y repitencia, contar con indicadores de gestión para la toma de decisiones, contribuir significativamente a la cultura informática al lograr que el personal de las instancias jerárquicas superiores, de las escuelas y esencialmente de padres y madres de familia, son formas de evidenciar la accountability en las políticas públicas aún no entendidas como tal.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, 9, 57-70, 2009. Disponible en: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148>

AFONSO, A. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13(13), 13-29. 2009a. Disponible en: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>

BALL, S.; MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201>.

BRANDALISE, M. **Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Editora UEPG. 2010.

CUETO, S.; DAMMERT, M.; MIRANDA, A. **Accountability in Education in Peru**. UNESCO. 2017. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259532>. Acceso en: 15 mar. 2023.

MINEDU. **RM 609-2018**, 2018. Disponible en: <https://siagie.minedu.gob.pe/baselegal/pdf/1.%20RM%20N%c2%b0%20609-2018-MINEDU%2009-11-2018.pdf>. Acceso en: 15 mar. 2023.

MINEDU. **Manual de usuario SIAGIE v 2.5.9**, 2018 Disponible en: <file:///C:/Users/Efrain/Desktop/Escuela/Manual%20de%20usuario%20SIAGIE%203-parte%203%20de%203.pdf>. Acceso en: 18 mar. 2023.

CONDICIONANTES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Mirian Folha de Araújo Oliveira

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

mirian.uespi@outlook.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Doutorado intitulada “Gestão Democrática e Avaliação Institucional: Ressonâncias na escola Pública de Educação Básica” desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC e apresenta uma síntese do capítulo que buscou através de um levantamento bibliográfico, identificar os principais condicionantes da gestão democrática em escolas públicas da educação básica.

Os estudos apontam como principais condicionantes da gestão democrática da escola pública as reformas gerenciais, implementadas no Brasil nas últimas décadas, influenciadas pelo modelo neoliberal de administração pública, bem como a influência de organismos multilaterais, que atuam buscando construir um discurso hegemônico sobre as reformas educacionais.

Tendo em conta os dois condicionantes destacados, este ensaio tem por objetivo problematizar fatores limitadores da gestão democrática em escolas públicas de educação básica, no Brasil, evidenciando a atuação do Banco Mundial enquanto produtor e disseminador de um discurso hegemônico em torno das mudanças educacionais. Para dar conta deste objetivo, dois procedimentos metodológicos foram adotados. O primeiro, diz respeito a uma revisão de literatura que teve a gestão democrática como palavra-chave.

Um segundo procedimento consistiu na realização de um estudo documental com o interesse de demonstrar repercussões da influência de organismos multilaterais na definição da política educacional. Para tanto, foi desenvolvido um estudo do documento *Prioridades y estrategias para la educación*, publicado em 1995 pelo Banco Mundial.

Em se tratando dos dois condicionantes eleitos no trabalho investigativo, em primeiro lugar apresento os achados da revisão de literatura e, por fim, de forma resumida apresento os resultados obtidos com o estudo do documento do Banco Mundial.

2 DESENVOLVIMENTO

Conforme explicitado, o princípio da gestão democrática, presente na CF de 1988, foi regulamentado pela LDB n. 9.394/96 no artigo 14 que determina como um dos principais mecanismos para sua construção a participação “[...] dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e, também, “[...] das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). E, no artigo 15, a LDB estabelece a garantia de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares públicas de educação básica.

Apresentadas assim no corpo da Lei, parece simples a execução das prerrogativas legais, no entanto, estudos desenvolvidos sobre o tema apontam inúmeras dificuldades para que as orientações teóricas se transformem em resultados práticos.

A respeito dos desafios na construção de uma gestão democrática, pelas escolas e sistemas de ensino, Caldas (2009) desenvolveu um estudo, pela Universidade Federal do Amazonas, sobre escolas públicas da zona leste de Manaus-AM (Região Norte), com o objetivo de analisar a participação da comunidade local na gestão das escolas públicas de ensino fundamental de um dos bairros da região.

A autora constatou que o problema da autonomia das unidades escolares do bairro não está vinculado exclusivamente à sua prática, pelas escolas, mas aos obstáculos que a própria legislação impõe. Isso porque as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras que afetam as escolas do bairro estão subordinadas à Secretaria Municipal de Educação. As ações dos gestores constituem medidas conservadoras, com poucas inovações.

Na mesma direção, Andrade (2005), que defendeu sua dissertação pela Universidade Federal de Pernambuco (Região Nordeste), desenvolveu um estudo em escolas do município de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará, com o propósito investigar em que medida a gestão democrática, entendida como espaço plural de poder e negociação de conflitos, vem, de fato, se construindo na prática da escola pública cearense. A partir dos levantamentos realizados, a autora constatou a marca do centralismo nas decisões. Destaca, a partir dessa constatação, que

[...] enquanto espaço plural de negociação de acordos/conflitos, ainda não amadureceu na prática social das referidas escolas. O fortalecimento dela, através de um espaço de vivência democrática, com a descentralização de poderes, está apenas no plano das intenções proclamadas. Os mecanismos democráticos constituídos para essa vivência, tais como o Conselho Escolar e as eleições de diretores, vêm assumindo um fim em si mesmo, sem visibilidade quanto à função política, que é voltada para um projeto coletivo de escola (ANDRADE, 2005, p. 179).

Na esteira desta percepção, o estudo de Mesenburg (2019), desenvolvido pela Universidade Federal de Pelotas (Região Sul), com o objetivo de analisar como o trabalho da equipe gestora pode interferir na qualidade das escolas, evidenciou dificuldades encontradas pela comunidade escolar para a construção da gestão democrática em escolas da rede municipal de ensino. Dentre as dificuldades identificadas está a construção de espaços de autonomia, no sentido de organizar um fazer que fosse próprio da Instituição.

As razões que justificariam esta dificuldade, segundo a autora, amparam-se na massificação de orientações vindas da Secretaria Municipal de Educação. Por fim, a autora identificou como dificuldade o fato de a comunidade escolar envolver-se com a instituição em que seu filho atua apenas em atividades de encerramento de projetos ou em reuniões de repasse de informações. Com base nesses achados, Mesenburg (2019, p. 127) concluiu que “parece haver um movimento de fechamento de portões para as questões de cunho decisório, fazendo com que as escolas centralizem essas decisões.”

Também Servilha (2008), que desenvolveu um estudo pela Universidade Estadual Paulista (Região Sudeste), procurou demonstrar que a falta de autonomia, por parte das escolas, implica nas condições de construção da gestão democrática.

Os resultados da investigação desenvolvida pela autora evidenciam a falta de informações sobre a construção da gestão democrática. Apesar dos resultados a que chegou, a autora defende que, mediante um permanente esforço coletivo na tomada de decisões, o princípio da gestão democrática pode tornar-se uma realidade.

Moreira (2017), que defendeu sua dissertação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (Região Sudeste), investigou dificuldades da gestão participativa em uma escola da zona da mata mineira. O objetivo da pesquisa consistiu em analisar a pequena participação dos sujeitos envolvidos nos diversos segmentos escolares na busca por compreender que motivos contribuíam para essa realidade.

Destaca que, às vezes, sem perceber, a escola adota “uma cultura de comandos e obediência às regras” (MOREIRA, 2017, p. 17).

A esse respeito, a autora destaca, ainda, que,

é importante a ação da equipe gestora, que deve trabalhar de forma alinhada com seu grupo, incentivando e promovendo a formação profissional continuada, possibilitando a participação dos alunos para que de forma ativa e coletiva compartilhem as decisões com a gestão escolar, como também envolvendo as famílias no cotidiano da escola, fazendo com que a comunidade seja coparticipe das decisões e ações propostas para a implementação de uma gestão democrática e participativa (MOREIRA, 2017, p. 19).

Ao analisar o modelo de gestão adotado pela escola analisada, a autora constatou a ausência ou inexpressiva participação dos membros da comunidade nas ações escolares.

Os sujeitos afirmam que a participação deles na maioria das vezes torna-se irrelevante, uma vez que as decisões são tomadas pela direção e apenas repassadas as informações aos membros da comunidade. Nesse sentido, o pesquisador português, Afonso (2003, p. 53), ao tratar da gestão democrática na escola pública reforça a difícil "tarefa de mobilizar as vontades colectivas visando construir formas de avaliação da escola que sejam, elas mesmas democráticas e participativas"

Nas conclusões apontadas pela autora, é possível identificar que a preocupação da escola é realmente a concretização de uma gestão participativa quando afirma que

É relevante trazer para esta análise que a forma como a equipe gestora mobiliza e organiza o espaço escolar muito influencia na participação. Desenvolver uma gestão democrática e participativa demanda a implementação de responsabilidades compartilhadas, de delegação de atividades e coordenação, além do monitoramento do trabalho. Na busca de construção e afirmação de espaços de participação colegiada, o gestor deve encontrar meios de estabelecer com os sujeitos escolares uma relação de respeito e compromisso, gerenciando ações e propondo alternativas de construção conjunta (MOREIRA, 2017, p. 118).

Ao analisar o modelo de gestão adotado pela escola analisada, a autora constatou a ausência ou inexpressiva participação dos membros da comunidade nas ações escolares.

Conforme sinalizado, o segundo condicionante aponta para a influência de organismos multilaterais, sobretudo a do Banco Mundial, na construção do discurso da reforma educacional que tem contribuído para a recontextualização do vocabulário que, na perspectiva histórico-crítica, contribuiria para a compreensão das finalidades da gestão democrática na escola pública de educação básica. A recontextualização do vocabulário da reforma tem suas raízes na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a partir da qual o BM passou a atuar, de forma mais enfática, na orientação de políticas educacionais em vários países, dentre eles o Brasil.

As recomendações do Banco, produzidas a partir Conferência, estão alinhadas com propósitos de uma agenda globalmente estruturada para a educação, constructo teórico elaborado por Dale (2004) para evidenciar a existência de um discurso comum, difundido a partir de uma plêiade de documentos, reuniões e conferências internacionais, com o objetivo de produzir consensos em torno de ideias e práticas educacionais que contribuiriam para o desenvolvimento econômico.

Como é possível constatar, as estratégias defendidas pelo Banco Mundial para promover as reformas consideradas prioritárias confluem para a implementação de uma gestão gerencial na escola de educação básica. Conforme aludido, este tipo de gestão tem como princípio as leis que fundamentam a Nova Gestão Pública (NGP), cujo ponto central é a flexibilização da gestão pública com base na descentralização da autoridade, a passagem

da lógica do planejamento para a lógica da estratégia e a busca da qualidade dos serviços com direcionamento para os anseios dos consumidores (pais e alunos). Soma-se a esses elementos, a definição da competição como “[...] um dos valores fundamentais de um setor público reconstruído (ABRUCIO, 1997, p.33).

Na esteira da NGP, há alguns atributos específicos da gestão gerencial na educação pois enquanto o arrimo da gestão educacional democrática está nas condições políticas para uma cidadania emancipadora, a gestão gerencial repousa suas ações na produção de resultados, por esta razão veem-se crescer em sistemas de ensino estaduais e municipais as parcerias com o setor privado, a introdução de mecanismos de avaliação de desempenho atrelados a resultados, medidos por indicadores de qualidade e produtividade e regulados por ferramentas de *accountability*.

3 CONCLUSÕES

A reflexão acerca destes condicionantes que tornam ainda mais árdua a tarefa de construção de uma gestão democrática na escola pública de educação básica contribuiu para uma melhor compreensão do processo democrático nas escolas refletindo no momento da coleta e análise dos dados obtidos através dos questionários aos sujeitos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n.10. p. 33-52, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Banco Mundial: Wahghington, 1996.

AFONSO. Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Tereza (org). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, Maria Edgleuma de. **Gestão democrática na escola pública**: um estudo em escolas do município de Juazeiro do Norte – CE. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. **Gestão Escolar e Participação da Comunidade – Zona Leste de Manaus**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 25, n. 87, p. 423-461, maio/ago. 2004.

MESENBURG, Fernanda Arndt. **A gestão escolar como elemento de qualidade da educação pública: limites e possibilidades**. 2019. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

MOREIRA, Cristina Mara. **Dificuldades na implementação da gestão participativa em uma escola da zona da mata mineira**. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Avaliações da Educação Pública)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SERVILHA, Maiara Sparapan. **Autonomia e gestão democrática das unidades escolares de educação básica em Marília**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2008.

LIMITACIONES DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS ESCUELAS

María Verónica Leiva Guerrero

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

verónica.leiva@pucv.cl

Loreto Mondaca Rebolledo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

loreto.mondaca@pucv.cl

Financiamento: Proyecto Sumo Primero em Terreno

1 INTRODUCCIÓN

Las escuelas son organizaciones complejas que se encuentran en constante cambio y, por ello, nacen nuevos desafíos para los directores y equipos directivos, quienes deben buscar nuevas formas para gestionarlas, tanto en el ámbito administrativo como especialmente, en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes para brindar una educación de calidad (MBDLE, 2015).

En el camino por alcanzar los nuevos desafíos de las escuelas y la calidad educativa, Bolívar (2015, p. 24-25) señala que “hay que reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración, en donde directivos y profesorado deben trabajar juntos para resolver los problemas, asumiendo la responsabilidad de los éxitos y poniendo los medios para capacitarse en su logro, y, de esta manera adquirir una responsabilidad colectiva.

Por tanto, el trabajo colaborativo adquiere relevancia en la gestión de las escuelas y calidad de los aprendizajes de los estudiantes, siendo una metodología fundamental de los enfoques actuales del Desarrollo Profesional Docente, en donde los profesores “estudian, comparten experiencias, analizan e investigan juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (VAILLANT, 2016, p. 11).

En Chile la política educacional vigente ha puesto énfasis en la instalación del trabajo colaborativo en los establecimientos educacionales, a saber:

- Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que establece que Directores, en conjunto con sus equipos directivos, velarán por el desarrollo

profesional de los docentes del establecimiento educacional potenciando el trabajo colaborativo.

- Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, en el fortalecimiento Liderazgo Directivo, establece el generar espacios de Reflexión y trabajo técnico de manera sistemática para la construcción de una Comunidad de Aprendizaje Profesional, Docente, que implica el desarrollo del trabajo colaborativo en la escuela.
- Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores que plantea la necesidad de gestionar el trabajo colaborativo en los centros escolares.

Estos cambios en la definición del trabajo docente, que enfatizan el trabajo junto a otros docentes, en colaboración, rasgo fundamental de un desarrollo profesional que ocurre junto a otros, donde en este encuentro se profesionaliza el trabajo docente para brindar una educación de calidad (HARGREAVES; O'CONNOR, 2018).

Desde esta perspectiva, y frente a culturas escolares donde prima la mirada individual, separada del colectivo en el trabajo docente (GOLDENBERG, 2003), se propone en esta contribución describir la percepción de los directores (as) de escuelas públicas chilenas sobre limitaciones para incentivar y desarrollar el trabajo colaborativo en las escuelas.

2 DESARROLLO

Bolívar (2015, p. 25) establece que, para mejorar el aprendizaje y resultados de los alumnos, en un contexto distribuido, los líderes requieren promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado. A la luz de esto, el liderazgo pedagógico debe permitir el desarrollo de tiempos y estructuras que logren el desarrollo de capacidades personales, interpersonales y organizacionales de los y las docentes y así impactar en la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Los lineamientos que definen las prácticas efectivas, las competencias, los recursos y los conocimientos para el desarrollo del Liderazgo escolar a nivel nacional están recogidos en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, MBDLE., 2015). A través de este marco, los equipos directivos en cada establecimiento cuentan con un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orientan sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional. Este documento, no solo indica cuáles son los ámbitos de competencia en que dichos profesionales deben ser formados y sobre los cuales debe estar centrado su desarrollo profesional, sino que también revela las prácticas de Liderazgo que orientan el quehacer directivo más allá de las personas o roles de quienes lo ejecutan.

Por lo tanto, este documento se presenta como un elemento orientador que ayuda a tomar decisiones para la mejora de la gestión de manera responsable, reflexiva, empática y asertiva, lo que repercutirá en elevar la calidad de la educación de los niños y niñas de los establecimientos educativos del país (MINEDUC, MBDLE, 2015).

Por otra parte, en el año 2020 se actualizan los EID, Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, EID., 2014) para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, los cuales se inscriben dentro de los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529), editados el año 2015 por la Agencia de la Calidad de la Educación, que se constituyen en otro marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Su propósito es apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, y así contribuir al logro sustancial de los aprendizajes de los estudiantes. Al ser un referente, permiten contrastar la realidad de una institución educativa con el objeto de conocer cuáles son sus fortalezas y debilidades, identificar la necesidad de desarrollar sus capacidades institucionales y diseñar adecuadamente sus planes de mejora (MINEDUC, EID., 2020).

Las instancias de trabajo colaborativo entre los docentes estarían relacionadas con dos dimensiones de la gestión escolar que nos muestran los EID. Estas dimensiones son: Liderazgo y Gestión Pedagógica, que se asocian a las subdimensiones Liderazgo del Director de la institución y Gestión Curricular. En cuanto a las normas que específicamente hablan de la colaboración en las escuelas, se define el estándar 2.4: "El director instauro en el personal una cultura de compromiso y colaboración con la tarea educativa" y el estándar 4.4: "El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases" (MINEDUC, EID., 2020, p. 64).

En consecuencia, observamos que los lineamientos del Ministerio de Educación de Chile se enmarcan en políticas de aseguramiento de la calidad de responsabilización por los resultados de todos los actores de la comunidad escolar, que asumen la responsabilidad de los resultados de aprendizajes de los estudiantes (McMEEKIN, 2011).

Sobre la responsabilización por los resultados, se proponen tres modelos que subyacen a las políticas de accountability en Chile, estos son responsabilización estatal o burocrática, por desempeño y profesional (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016).

La responsabilización profesional alude al rol que le compete al Estado para fortalecer las capacidades profesionales de los docentes. Dentro de estas, la política actual de Chile plantea robustecer la confianza hacia los profesores /as, la participación y el trabajo colaborativo (DUSSAILLANT; GUZMÁN, 2014).

2.1 METODOLOGÍA

En base a lo anterior, se realizó un estudio cualitativo del tipo exploratorio-descriptivo (MAXWELL, 2005), con la aplicación de 15 entrevistas semiestructuradas (FLICK, 2004) a los directores y directoras de centros escolares de la Región Metropolitana y de Valparaíso con la finalidad de recoger información sobre las limitaciones para promover y desarrollar el trabajo colaborativo en los centros escolares. Las entrevistas fueron realizadas en modalidad virtual, por Zoom y grabadas bajo la misma plataforma. Posteriormente fueron transcritas para su posterior análisis. Con el apoyo del Software NVIVO-11 se realizó un análisis de contenido inductivo (MAYRING, 2000). Los directores y directoras previo a la entrevista firmaron un consentimiento para dicho efecto.

2.2 RESULTADOS

Las directoras y directores de escuelas públicas chilenas señalan que las mayores limitaciones para fomentar e implementar el trabajo colaborativo en las escuelas, estarían dadas desde la cultura docente arraigada en el tiempo, tales como: el individualismo profesional, la competitividad y las responsabilidades profesionales.

En primer lugar, cabe destacar que la actitud individualista es lo que evidencia una mayor presencia en los relatos de los directores y directoras:

- El trabajo individualista de los docentes no ayuda en la instalación de prácticas de trabajo colaborativo entre docentes (D1.C3).
- Se debe trabajar para eliminar el individualismo profesional de los profes, el egoísmo de sus prácticas y la competitividad (D12. C8).
- El individualismo y actos de competencia al interior del equipo (D7.C5)

Al respecto, Tardif (2004, p. 15) plantea que es fundamental “tomar en cuenta que el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo, es decir se construye en el encuentro con otros a través de la docencia. Este aspecto es esencial en el desarrollo profesional de los docentes, el cual estaría marcado por experiencias individuales del ejercicio junto a otros” (TARDIF, 2004, p. 15).

Un segundo aspecto que los directores y directoras destacan como limitante para realizar trabajo colaborativo en los centros escolares, sería el ejercicio de un liderazgo muy jerárquico y burocrático, que inhibe el desarrollo de prácticas colaborativas y de un liderazgo distribuido.

- *Es necesario ejercer un Liderazgo compartido y distribuido, dónde todos asuman responsabilidades profesionales. Falta reconocer las metas comunes (D3, C2).*
- *Las exigencias administrativas, burocráticas, descuidarnos y dejar de poner el foco en lo pedagógico, en el trabajo colaborativo, por sentirnos presionados por la rendición de cuentas administrativa (D14, C21).*

Sobre este aspecto, Aparicio y Sepúlveda (2019), indican que el trabajo colaborativo deber ser un proceso facilitado por los equipos directivos del centro escolar. Por tanto, es necesario crear las condiciones, ya que no basta solo con señalar la importancia de trabajar colaborativamente con y entre los docentes.

Un tercer aspecto, limitante estaría dado por las responsabilidades docentes en el sentido de que estás, por una parte, recaen muchas veces en determinados docentes y por otra, desde la perspectiva que los docentes no asumen sus responsabilidades profesionales en función de problemas que se presentan y de cumplir con sus funciones.

- Recarga de responsabilidad a un mismo funcionario (D11, C18)
- Evadir responsabilidades profesionales resolución de problemas y cumplimiento de funciones (D9, C7).

Lo anterior, desde la perspectiva que el trabajo colaborativo implica contraer responsabilidades para una reflexión entre pares, sobre las problemáticas que se presentan en la acción de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Sobre esto, Cruz *et al.*, (2022) le denominan la responsabilidad individual en el trabajo colaborativo, que corresponde al compromiso que asume cada profesor en la construcción de saberes profesionales colectivos.

3 CONCLUSIONES

Sobre el objetivo de esta contribución, que pretende describir las limitaciones para incentivar y desarrollar el trabajo colaborativo en las escuelas desde la mirada de los directores y directoras, se ha podido evidenciar que el individualismo profesional, la competitividad y las responsabilidades profesionales son aspectos del desempeño del profesorado que estarían obstaculizando el desarrollo del trabajo colaborativo.

Lo anterior, es contradictorio con la definición de trabajo colaborativo planteado por (VAILLANT, 2016, p. 11) cuya esencia es que los profesores y profesoras “compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado”.

Por otra parte, si bien la política educativa chilena para apoyar los procesos de mejora de los establecimientos en pos de una educación de calidad, ha enfatizado en el desarrollo del trabajo colaborativo para potenciar el desarrollo profesional docente, y por ende impactar

en los resultados de aprendizajes de los estudiantes, esto no sería suficiente, ya que el trabajo del profesorado y las actividades formativas no están supeditadas a la promulgación de leyes o normas oficiales, sino por la cultura y formas de actuar de las propias escuelas.

Por otra parte, es fundamental destacar que los líderes escolares, directoras y directores de los centros escolar deben movilizar a su cuerpo de profesoras y profesores para construir comunidades de aprendizaje profesional desde la colaboración (LOUIS, 2012; STOLL *et al.*, 2006). Sin embargo, las políticas de accountability imperantes en el sistema escolar chileno conllevan a prácticas directivas más administrativas que fomentan el individualismo, la competencia y la sobrecarga profesional, dejando en segundo lugar un liderazgo pedagógico que promueve el trabajo colaborativo y desarrollo profesional del profesorado.

REFERENCIAS

BOLIVAR, A. Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. **P y M. Padres y Maestros**. 361. 23-27.2015.

CRUZ, R.; ARIAS, R.; LEMUS, V. Y.; CHAUCA, M. Trabajo Colaborativo um reto em la Formación Docente. **Educación**, 28(1), e2533, 2022.

DUSSAILLANT, F., & GUZMÁN, E. ¿Por qué Finlandia puede prescindir de accountability formal en educación y Polonia no? **Calidad en la educación**, (41), p. 137-158, 2014.

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios pedagógicos** (Valdivia), 42(2), p. 395 – 413, 2016.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata. 2004.

GOLDENBERG, C. Setting for School Improvement. **International Journal of Disability, Development and Education**, 50(1), 7–16, 2003.

HARGREAVES, A.; O´CONNOR, M. Solidaridad con solidez: el caso del profesionalismo colaborativo. **Phi Delta Kappan**.100, (1), p. 20-24, 2018.

LOUIS, K. S. Learning communities *in* learning schools: Developing the social capacity for change. *In*: DAY, C. (Ed.). **International handbook of teacher and school development**. Abingdon and New York: Routledge, 2012. p. 477-492.

MAYRING, P. Qualitative Content Analysis. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 1, n°2, 20, 2000.

MAXWELL, J. A. **Qualitative Research Design: An Interactive Approach** (2nd Ed. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Ley N. 20.529**, Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Santiago, República de Chile. 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar**. Santiago, República de Chile. Edición e Imprenta Maval Ltda. 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Ley N. 20.903**, Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Santiago, República de Chile. 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores**. Santiago, República de Chile. 2020.

MCMEEKIN, R. Acreditación, accountability y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. Pensamiento Educativo. **Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, 39(2), p. 237-253, 2011.

STOLL, L.; BOLAM, R.; McMAHON, A.; WALLACE, M.; THOMAS, S. Professional Learning Communities: A review of the literature. **Journal of Educational Change**, v. 7, n. 4, p. 221-258, 2006.

VALLIANT, D. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docencia**, 60, p. 6-12, 2016.

EIXO 4
AVALIAÇÃO,
ACCOUNTABILITY
E REGULAÇÃO DA
EDUCAÇÃO

EJE 4
EVALUACIÓN,
ACCOUNTABILITY E
REGULACIÓN DE LA
EDUCACIÓN



ACCOUNTABILITY & MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Jessika Candido Araujo

Rede Municipal de Educação de Fortaleza/CE (SME)

jessika.candido@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Cristiane Maria Oliveira Mendonça

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

cris.adm.ufc@gmail.com

Hermeson Claudio Mendonça Menezes

Universidade Federal do Ceará (UFC)

hermesonmenezes_ufc@yahoo.com

1 INTRODUÇÃO

O artigo em tela é resultado de uma pesquisa maior que objetiva analisar o mecanismo de *accountability* e sua simbiose com o fenômeno da transnacionalização e internacionalização, a fim de compreender as transformações pelas quais tem passado a educação, em especial a educação básica, subsumida aos ditames do mercado. Em razão deste objetivo, a *accountability* é estudada em sua ligação com processos utilitaristas, flexíveis e pragmáticos neoliberais que visam atender a lógica de desenvolvimento do capital em uma economia global, a qual veicula seus princípios “através da pressão econômica e da percepção de interesse nacional próprio” (DALE, 2004, p. 436).

Neste contexto, o fenômeno da transnacionalização capta a educação por meio de uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004), formulada para fazer com que mesmo as instituições públicas – que deveriam ter como objetivo fundante a produção para o desenvolvimento e a formação humana com vistas a emancipação do sujeito – intensifique o processo de mercantilização da educação.

Como ponto de partida para desvelar o fenômeno da *accountability* em educação temos o seguinte problema: De que modo a transnacionalização, sob o agouro do projeto neoliberal, realiza a mercantilização da educação? Este problema de pesquisa definido serve de base para a formulação e recorte das seguintes questões: Que relações existem entre *accountability* e mercantilização da educação? Como se materializa a transnacionalização na educação básica? Para o desvelamento do objeto pesquisado, nosso estudo se ampara

na teoria materialista dialética. Desta forma, em virtude das especificidades do objeto definimos, nesta primeira fase de nossa investigação, como percurso metodológico uma análise bibliográfica do tema.

Para alcançar o intuito inicial, além desta introdução, nosso trabalho está dividido em três seções: na primeira, abordamos o mecanismo de *accountability*; na segunda examinamos o fenômeno da transnacionalização; por fim, na última seção, tecemos nossas conclusões, ainda parciais.

2 ACCOUNTABILITY: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA UNESCO E OCDE

Para a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (Unesco) e a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), o mecanismo de *accountability* é fundamental no sistema educacional a fim de garantir a qualidade e a efetividade do ensino. Implementar políticas voltadas a *accountability* significa adotar medidas que permitam acompanhar, avaliar e dar feedback sobre o desempenho dos diferentes atores do sistema educativo, especialmente em um contexto internacional e transnacional.

Isso envolve a criação de indicadores e metas claras, sistemas de avaliação que possam mensurar a aprendizagem dos alunos, formação e avaliação de professores, entre outras iniciativas que possam contribuir para a efetividade do sistema educativo. A *accountability* também inclui a transparência e o acesso à informação por parte dos pais, alunos e da sociedade como um todo, para que possam monitorar o desempenho das escolas, cobrando ações e melhorias.

Alguns dos processos de *accountability*, para a Unesco e OCDE, que podem ser aplicados no contexto da internacionalização e transnacionalização da educação são:

- *Avaliação* sistemática e regular da qualidade do ensino e dos resultados dos estudantes, objetivando identificar áreas que precisam de mais atenção e recursos;
- *Regulação* efetiva e monitoramento das instituições educacionais com fins de garantir que elas cumpram os padrões de qualidade e integridade exigidos pelos governos e pelas agências de acreditação;
- *Transparência* com a divulgação de informações confiáveis e precisas sobre os resultados dos estudantes, as taxas de graduação, as taxas de empregabilidade e outras métricas relevantes;
- *Responsabilização* financeira rigorosa para garantir que os recursos destinados à educação sejam utilizados de maneira eficaz e eficiente, e que as instituições educacionais operem de maneira sustentável e viável a longo prazo.

Dessa forma, a Unesco e a OCDE têm encorajado a *accountability* na educação básica, por meio da implementação de políticas nacionais, da criação de sistemas de monitoramento e avaliação e da promoção da transparência e responsabilidade na gestão dos sistemas educacionais, garantindo que todos os atores educativos (entre eles, professores, gestores, pais e alunos) assumam sua responsabilidade pelos resultados da educação. Assim, essas organizações internacionais disseminam a ideia de que essas práticas de *accountability* contribuirão para a melhoria da qualidade da educação básica – aumentando sua eficiência e eficácia – em todo o mundo.

Se, por um lado, na década de 1990 o mundo preocupava-se, em grande parte, com o alcance da universalização da educação básica (a fim de atender as necessidades dos grandes conglomerados empresariais), por outro, o aprofundamento da mercantilização na/da educação fez com que se percebesse também o forte papel da educação superior no impulsionamento da competitividade das economias, (re)produzindo a ordem sócio-metabólica do capital (MÉSZÁROS, 2015).

Foi nesse íterim que a transnacionalização da educação também abarcou a educação superior com a Declaração de Bolonha (1999). Esse processo desencadeou uma onda de padronização e internacionalização de um novo modelo de organização e funcionamento da educação superior com fins competitivos e econômicos, processo este que foi agudizado pelo fenômeno da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996). Em contrapartida ao fenômeno de internacionalização que, em sua forma ideal, objetiva estabelecer uma cooperação acadêmica entre os países, trazendo benefícios a todas as partes envolvidas (DIAS SOBRINHO, 2010).

3 TRANSNACIONALIZAÇÃO: MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A partir da pressão do capital por abertura dos mercados nacionais, reformas de desregulamentação dos Estados e privatização destes, abrem-se às portas para a transnacionalização do capital financeiro. Nessa nova fase, muda-se as estratégias de acumulação realizando investimentos diretos nos eixos periféricos, reestruturando as alianças internacionais, e, por conseguinte, flexibilizando o capital produtivo mundializado (MELLO, 2004).

Na estrutura de um capital mundializado, os grupos econômicos (empresas transnacionais) imersos no processo de reestruturação produtiva retiram dos Estados-Nação o lócus único de organização das redes industriais em escala mundial, compartilhando esse lócus com os grupos econômicos. As empresas multinacionais ávidas por lucro tornam-se as principais executoras da dinâmica mundial de acumulação capitalista.

É nesse íterim que a educação torna-se “questão central em todo mundo, porque hoje se reconhece claramente que [ela] interfere decisivamente nos destinos das sociedades e das

empresas". Desse modo, a educação, em especial a superior, está imersa nas contradições do modo de produção capitalista, na qual a "economia é a dimensão primordial da fase atual da globalização, o mercado se tornou razão central da sociedade, e competitividade é a palavra-chave desse fenômeno. Mesmo quando se conclama a cooperação, é no sentido de ampliação da competitividade que se o faz." (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 61).

Essa transnacionalização tem permeado as instituições de educação brasileiras, à medida em que as reformas educacionais vão sendo implementadas no interior dessas. Não obstante, a educação, em especial a superior, passou a ser considerada como um serviço regulado pelo Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS).

As diretrizes da mercantilização da educação, definidas pelo AGCS, visam a introduzir competitividade e lucratividade no setor educacional, permitindo que instituições privadas atuem no mercado educacional de países estrangeiros. Sendo a busca por maiores retornos financeiros priorizada em detrimento da qualidade da educação disponibilizada.

Por outro lado, as práticas de *accountability* ditadas pela OCDE buscam assegurar a prestação de contas e a transparência do sistema educacional, visando garantir a oferta de educação de qualidade. Essas práticas incluem avaliações e classificações frequentes baseadas em indicadores de desempenho e na transparência dos gastos públicos com a educação.

É preciso salientar que a avaliação de desempenho exigida pela OCDE pode ser vista como uma forma de incentivar a prestação de contas e garantir a qualidade do ensino, impedindo práticas precárias ou insuficientes. No entanto, a prática excessiva dessas avaliações pode incentivar a competitividade, levando a uma visão mercantilista do ensino, no qual o objetivo não é garantir o acesso à educação de qualidade, mas obter melhores resultados financeiros.

Nesse meandro de mercantilização da educação, o setor educacional tem experimentado um grande avanço na Bolsa de Valores nos últimos anos, com o surgimento de conglomerados educacionais como Ânima, Cogna, Cruzeiro do Sul, Ser Educacional e YDUQS. Essas empresas têm se destacado no mercado financeiro e se tornado importantes atores no setor educacional.

Esses conglomerados educacionais são caracterizados por possuir uma grande quantidade de instituições educacionais sob sua gestão, que incluem escolas, faculdades, universidades e outras organizações de ensino. Essas empresas têm se concentrado na expansão de suas operações, tanto em nível nacional quanto internacional, através da abertura de novas instituições de ensino, aquisição de outras instituições, parcerias estratégicas e fusões.

Nesses conglomerados educacionais, as políticas de *accountability* são particularmente importantes, uma vez que essas empresas possuem um grande número de instituições

educacionais sob sua gestão. A avaliação do desempenho dessas instituições é essencial para garantir e controlar a qualidade da educação oferecida e a responsabilidade das empresas em relação aos resultados obtidos pelos alunos.

4 CONCLUSÃO

A educação (básica e superior) é um direito fundamental e essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. O processo de transnacionalização do capital e a internacionalização da educação, porém, têm gerado impactos negativos nessa área.

Em primeiro lugar, a transnacionalização do capital, ou seja, o aumento do poder das empresas multinacionais em escala global, tem influenciado diretamente as políticas educacionais. As grandes corporações de educação têm buscado estender sua influência sobre a educação básica, impondo um modelo de ensino que atende mais aos interesses do mercado do que as necessidades e objetivos educacionais dos alunos.

Em segundo lugar, a internacionalização da educação, que se refere ao movimento de abertura e integração das instituições de ensino em nível mundial, tem sido apontada como uma das principais causas do desmonte da educação pública. A competição global, presente em um mundo cada vez mais conectado, tem estimulado a adoção de práticas educacionais que buscam aprimorar a competitividade, em prejuízo da qualidade do ensino.

Tais práticas estão levando à privação do acesso à educação, sobretudo para as populações mais pobres, que são as que mais necessitam. A busca pelo lucro e pela valorização da educação como mercadoria vendida no mercado competitivo tem gerado exclusão social, agravando a já desigual distribuição de recursos e oportunidades na educação e na sociedade em geral.

Portanto, a promoção de uma educação efetivamente pública e de qualidade, que tenha como prioritário o interesse dos cidadãos e não os interesses das empresas multinacionais, deve ser considerada como uma das principais metas para o desenvolvimento de um ambiente social e político mais justo e democrático. É essencial que esse objetivo seja perseguido por todos os setores sociais, especialmente pelos educadores e educadoras, que, comprometidos com a educação em favor da transformação social, têm como sua tarefa fundamental a luta pela defesa da escola pública, gratuita, inclusiva e de qualidade para todos.

A educação básica e a universidade não podem se submeter ao pragmatismo e perder de vista os seus pilares matriarçais – humanista, iluminista e moderno. Tendo em vista que o âmago da educação é a emancipação humana, a formação de seres sociais pensantes, reflexivos, críticos e, sobretudo, revolucionários, capazes de apreender a essência

da realidade sob a qual estamos submetidos e encontrar meios de superá-la, visando uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005).

É preciso, portanto, aproveitar-se das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, utilizar-se dos aparelhos ideológicos do capital, para pensar, produzir e transformar as condições que possibilitem um novo modo de produção. Para tanto é preciso acreditar no poder da classe trabalhadora e na sua capacidade de superar as relações sociais perversas do capital, através de uma educação para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999. Disponível em:
[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409/Declaracao de Bolonha 1.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409/Declaracao%20de%20Bolonha%201.pdf). Acesso em: 12 fev. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MELLO, Alex Fiúza de. Crise mundial e reestruturação produtiva: algumas questões de ordem teórica. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 7, n. 1, p. 5-30, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. Tradução: Maria Izabel Lagoa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

ACCOUNTABILITY NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: TENSÕES NO CAMPO DA DEMOCRATIZAÇÃO?

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
Universidade Estadual do Piauí (Uespi)
raimundamaria@cte.uespi.br

Elton Luiz Nardi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
elton.nardi@unoesc.edu.br

Gabriel Alves de Souza
Universidade Estadual do Piauí (Uespi)
gabrielsouza@aluno.uespi.br

Financiamento: CNPq

1 INTRODUÇÃO

A política de *accountability* em educação em voga é marcada por temas que, em grande medida, mobilizam o debate que a circunda, como a descentralização, a responsabilidade e a autonomia. A partir destes temas, outros emergem no debate: a livre escolha da escola pelos pais; o reforço a procedimentos de avaliação externa; responsabilização e prestação de contas (PINHEIRO, 2014; SCHNEIDER; NARDI, 2014; AFONSO, 2009; BORDIGNON, 2009; BARROSO, 2005).

Daí ser modelo de *accountability* preponderante nos sistemas de ensino e nas escolas, inscrito em um projeto de gestão gerencial identificado com interesses mercantis e filiado as políticas de regulação educacional e de gestão orientadas por resultados (SANTOS, 2021; OLIVEIRA, 2020; NARDI; SANTOS, 2020; AFONSO, 2013; FREITAS, 2013; SCHNEIDER; NARDI, 2014; MAROY, 2011; BARROSO, 2005).

Sabidamente, a avaliação é um dos instrumentos utilizados para ajustar processos em função da produção de resultados, formação para o exercício do controle e regulação educacional com incidência no currículo, formação de professores e práticas de sala, baseadas em evidências. Nesta esteira, as consequências da *accountability* em educação, de perspectiva neoliberal, tendem a abrir um campo de tensão com os propósitos históricos da democratização (OLIVEIRA, 2020), haja vista tal perspectiva visar ajustamento da gestão

de modo a orientá-la para a produção de resultados, monitoramento, prestação de contas e responsabilização dos agentes escolares.

Ademais, a prática da *accountability* em educação tem sido guiada por engenharias institucionais alicerçadas na lógica do controle, tal como conhecida no meio mercantil. Sob esta lógica, são ajustadas as mudanças de comportamento institucional para atender ao imperativo da produção de resultados e, por extensão, o culto aos indicadores e rankings, aos moldes de um quase-mercado (RISTIROLA, 2020; MENDES, 2019; LIMA, 2020).

Pesquisas dão conta de alguns apontamentos que indicam a prática da *accountability* na educação, dentre os quais destacamos: incentivos e controles de forma coordenada, alinhada e dialogada; diretrizes e metas de gestão gerencialista; conhecimentos relacionados ao planejamento de ações e estabelecimento de metas; práticas de bonificação que pressionam para o alcance dessas metas; responsabilização dos atores escolares pelos resultados; desempenho dos estudantes regulado pelo nível dos indicadores das avaliações externas; e regulação da gestão e do trabalho docente com postura antidemocrática (BRAGA, 2019; OLIVEIRA, 2021; LINDOSO; NASCIMENTO, 2015; OLIVEIRA, 2018).

Diante do exposto, em uma pesquisa em curso, realizada em rede nacional e que envolve as redes municipais de ensino de cinco capitais, temos investido esforços no estudo desse campo potencial de tensão que se arma em torno de propósitos históricos de democratização da gestão educacional, em face do acionamento de medidas de *accountability* filiadas às atuais políticas de regulação por resultados. Considerando o estágio da pesquisa, o objetivo deste trabalho é analisar alguns documentos relativos a encaminhamentos político-práticos do governo Goiânia - GO em matéria de gestão escolar, assim como outros que denotam aproximação ao modelo de *accountability* educacional identificado com a regulação educacional por resultados.

A metodologia compreende, portanto, análise documental, desde uma abordagem de caráter qualitativo.

2 DESENVOLVIMENTO

Os dispositivos legais instituídos pelo município de Goiânia dialogam com a legislação nacional quando se trata de gestão democrática da educação pública: a Constituição Federal (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996); a Lei Federal n. 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O Quadro 1 sintetiza o conjunto de espaços e mecanismos de participação estabelecidos no arcabouço normativo-legal municipal, editado após o advento da Constituição Federal de 1988.

Quadro 1 - Espaços e mecanismos de participação na gestão da educação municipal de Goiânia-GO

	Classificação	Ato legal de criação
Espaços	Conselho Escolar	Lei complementar n. 12, de 2 de junho de 1992
	Conselho Municipal de Educação	Lei n. 7.771, de 29 de dezembro de 1997
	Fórum Municipal de Educação	Decreto n. 1.481, de 14 de maio de 1997
	Grêmios Estudantis	Lei n. 7.947, de 21 de dezembro de 1999
	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Conselho do FUNDEB	Lei n. 10.607, de 31 de março de 2021
Mecanismos	Eleição para diretor de escola	Lei Orgânica (§ 3º do art. 253) Lei Complementar n. 12, de 02 de junho de 1992
	Plano Municipal de Educação	Lei n. 9.606, de 24 de junho de 2015
	Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia	Lei n 091, de 26 de junho de 2000
	Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação	Decreto n. 182, de 14 de janeiro de 2021

Fonte: site oficial da Prefeitura Municipal de Goiânia.

Todos os espaços de participação, citados, trazem a definição de órgão colegiado, político e autônomo. Nenhum dos espaços referidos exerce todas as funções comumente creditadas a um conselho, ficando restritas às funções consultiva e deliberativa.

Sobre os mecanismos, a legislação citada aponta: a eleição para diretor escolar, traduzindo a obrigatoriedade de o candidato ser aprovado no curso de formação para gestores da própria rede municipal de educação; o Plano Municipal de Educação, que dentre as diretrizes elenca a promoção do princípio da gestão democrática da educação; o Regimento Interno da Secretaria de Educação, que estabelece a necessidade de se pautar por uma gestão democrática e participativa.

A gestão democrática, por vezes, sob o auspício da participação social, é ladeada por medidas que destoam e, no limite, implicam a qualidade dessa participação, como tem sido apontado em relação à vigência de políticas de regulação visando a produção de resultados, sob o lema de uma gestão educacional eficaz e eficiente. Atentos a essa circunstância, o Quadro 2 focaliza um conjunto de documentos que denotam aproximação com o modelo de *accountability* educacional em voga no país.

Quadro 2 - Atos legais específicos do município de Goiânia no âmbito de gestão municipal, com aproximação a características de *accountability* na educação

	Classificação	Ato legal de criação	Objeto
Ato legais do municipais	Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais - PAFIE, o Repasse de Recursos Financeiros às Instituições Educacionais Públicas Municipais	Lei n. 8.183, de 17 de setembro de 2003	Garantir a autonomia de gestão financeira, para o ordenamento e execução de gastos rotineiros
	Prêmio Funcionário Padrão de Goiânia	Lei n. 8.403, de 04 de janeiro de 2006	Gratificação de mérito funcional
	Controle de faltas injustificadas dos alunos das Escolas Municipais da cidade de Goiânia	Lei n. 8.410, de 04 de janeiro de 2006	Obrigatoriedade no controle de faltas injustificadas dos alunos das Escolas Municipais
	Programa de Valorização do Profissional na Educação "Professor do Ano"	Lei n. 9.671, de 13 de outubro de 2015	Valorização do professor da Rede Municipal de Educação pela sua dedicação, compromisso e empenho
	Programa Municipal de Educação do Futuro	Lei n. 9.802, de 26 de abril de 2016	Promover a orientação vocacional aos alunos regularmente matriculados no segundo e terceiro ano do ensino médio das escolas públicas municipais

Fonte: site oficial da Prefeitura Municipal de Goiânia.

Do quadro acima, que traz indicativos de aspectos político-institucionais da gestão educacional, assinalamos o Programa de Autonomia Financeira, que tende a reforçar os princípios da autonomia e da descentralização tal como amparados pela reforma do Estado brasileiro; o Prêmio Funcionário Padrão, que regulariza uma gratificação que premia o mérito sob a lógica da competitividade; o controle de faltas injustificadas, que indica fortalecimento de práticas eficazes de controle; o prêmio "Professor do Ano", que inclina para a valorização distintiva do professor sob a régua da dedicação, compromisso e empenho; e o Programa Educação do Futuro, como uma orientação vocacional para atender aos anseios do mercado.

3 ALGUMAS CONCLUSÕES

Os aspectos relacionados à pesquisa documental indicam que o Município de Goiânia conta com espaços colegiados de participação social sintonizados com princípios de gestão democrática da educação, além de mecanismos específicos que, em alguma medida, deixam à mostra traços que potencializam a existência da *accountability* na educação. A leitura correlacionada desses traços com a existência formal de espaços e mecanismos de participação desafia-nos a perceber, em processo, quais conformações se apresentam diante de forças normativas que operam em direções distintas, haja vista a ênfase em determinado modelo de gestão para a educação no município.

Ao certo, os dados apresentados não se esgotam, haja vista as demais etapas da pesquisa a serem cumpridas: o levantamento e a sistematização de outros conjuntos de

informações, tendo por base os marcos político-legais do município de Goiânia; e a realização de entrevistas com dirigentes escolares das redes municipais pesquisadas.

REFERÊNCIAS

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**, n. 13, p. 13-29, 2009.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n. 53, p. 267-280, 2013.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

BRAGA, M. V. de A. **Controle, educação e custos de transação: análise da atuação da Controladoria-Geral da União (CGU) na política educacional descentralizada para os municípios, de 2005 a 2014**. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833-27841, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Edição Extra, n. 120-A, p. 1-8, 26 jun. 2014.

FREITAS, C. C. S. **O planejamento no contexto das políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise a partir do plano de ações articuladas**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

LIMA, J. M. C. de. **Jogando com as regras do jogo: as estratégias e as táticas utilizadas para a avaliação externa SAEPE pelas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco**. 2020. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pernambuco, 2020.

LINDOSO, R. C. B. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização.** 2017. 271 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pernambuco, 2017.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

NARDI, E. L.; SANTOS, A. B. dos. Pressupostos sobre políticas de *accountability* em publicações na área da educação: implicações e tensões no governo democrático da educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 199-214, set./dez, 2020.

NASCIMENTO, K. T. F. **A concepção dos professores sobre política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco.** 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

OLIVEIRA, C. V. S. **Accountability e políticas de responsabilização na realidade educacional no Tocantins: tensionamento entre as perspectivas neoliberal e democrática.** 2020. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Tocantins, 2020.

OLIVEIRA, I. J. de. **O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE: uma análise de suas influências na prática pedagógica da Escola Estadual General Abreu e Lima -PE.** 2018. 179 f. (Mestrado em Educação) -Universidade de Pernambuco, 2018.

OLIVEIRA, P. N. de. **Responsabilização coletiva e equidade na política de alfabetização da Rede Municipal de Educação do Recife.** 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

PINHEIRO, C. A. V. **A descentralização e a democratização da gestão escolar: perspectivas da efetividade da gestão democrática da escola no município de Cachoeiro de Itapemirim/ES.** 2014. 129 f. Dissertação. (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2014.

RISTIROLA, C. R. **Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) sobre escolas públicas de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco.** 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SANTOS, J. M. S. **Cooperação em redes transnacionais de reguladores: internalização de normas, legitimidade e controle.** 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Direito e Regulação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2021.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 29, p. 27-44, jan./abr. 2013.

ACCOUNTABILITY NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Gabriel Alves de Souza

Universidade Estadual do Piauí (Uespi)

gabrielsouza@aluno.uespi.br

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Universidade Estadual do Piauí (Uespi)

raimundamaria@cte.uespi.br

Financiamento: CNPq

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultado de um trabalho de Iniciação Científica vinculada a um projeto em curso intitulado "Afirmção da *accountability* na gestão da educação pública: rebatimentos no plano da democratização". Está sendo realizada no município de Corrente, estado do Piauí, na rede municipal de ensino público.

De modo geral, a pesquisa vem sendo direcionada pela seguinte questão de investigação: que encaminhamentos político-práticos sintonizados com políticas de regulação educacional por resultados, verificados no governo municipal de Corrente/Piauí, denotam o forjamento da afirmação da *accountability* como mecanismo de gestão da educação pública, e como esses encaminhamentos rebatem no plano da democratização da gestão escolar? De modo particular para a escrita deste texto, delimitamos a orientação para o plano teórico da pesquisa, cuja finalidade está em apresentar uma discussão teórica acerca da temática em voga, reunindo elementos que a circunda.

Pesquisas sobre a temática a *accountability* na gestão da educação (AFONSO, 2009; LAGARES; NARDI, 2020; NARDI, 2020; SCHNEIDER; NARDI, 2014; KRAWCZYK, 2005; SANTOS; VILARINHO, 2021) dão conta de alguns dos principais termos que circundam e alimentam a discussão, a saber: gestão educacional; *accountability* na educação, avaliação educacional, regulação por resultados, premiação, responsabilização, prestação de contas.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo geral: analisar encaminhamentos político-práticos encetados no governo municipal de Corrente, em sintonia com políticas de regulação educacional por resultados, que denotem o forjamento da afirmação da *accountability* como mecanismo de gestão da educação pública, assim como rebatimentos desses encaminhamentos no plano da democratização da gestão escolar. Como objetivos

específicos, definimos os seguintes: revistar pressupostos teórico-práticos que embasam a *accountability* identificada com políticas educacionais orientadas por resultados, concebendo-a como mecanismo de gestão da educação pública; caracterizar a gestão da educação básica do município de Corrente, tendo por base seus marcos político-legais e estruturas organizacionais; identificar encaminhamentos político-práticos do referido governo municipal em matéria de gestão escolar, verificando nesses encaminhamentos, evidências que denotem afirmação da *accountability* educacional, enquanto peça de regulação educacional por resultados, na política municipal de gestão escolar.

Neste sentido, a pesquisa (em andamento) foi organizada considerando três etapas: i) revistar pressupostos teórico-práticos em embasam a discussão sobre a temática; ii) caracterizar a gestão da educação básica do município de Corrente; iii) identificar encaminhamentos político-práticos do referido governo municipal em matéria de gestão escolar. Para a apresentação deste texto, relatamos alguns resultados referentes à primeira etapa (pressupostos teórico-práticos).

A metodologia utilizada nesta etapa foi a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico.

2 DESENVOLVIMENTO

Esta seção de cunho teórico-epistemológico tem como foco apresentar elementos da discussão acerca o fenômeno da *accountability* no campo da educação pública. Para tanto, fizemos um levantamento de artigos na plataforma Google Acadêmico, de modo a possibilitar uma análise de algumas categorias oriundas das produções: objetivos, resultados e conclusões. Foram analisados seis artigos acadêmico-científicos para fundamentar a discussão desta seção (AFONSO, 2009; LAGARES; NARDI, 2020; NARDI, 2020; SCHNEIDER; NARDI, 2014; KRAWCZYK, 2005; SANTOS; VILARINHO, 2021).

As produções analisadas direcionam o debate atual sobre a temática para alguns conceitos: políticas de *accountability*, avaliação educacional em larga escala, prestação de contas, responsabilização, regulação, indicadores, mercantilização.

Sobre políticas de *accountability*, Schneider e Nardi (2014) argumentam que seus objetivos vêm sendo utilizados desde a década de 1970, na ciência política e administração pública, como também na área educacional. Devido a várias interpretações e complexidades do tema, é possível identificarmos a coexistência de diferentes termos no modelo de política *accountability* "identificados com as atuais políticas de regulação ou de pressupostos sobre modelos orientados por princípios democráticos." (NARDI; SANTOS, 2020, p. 203).

Outro aspecto relacionado à *accountability* diz respeito a dispositivos adotados na prática da regulação. Lagares e Nardi (2020) enfatizam que o mecanismo da *accountability* é resultante de três dimensões que se interagem, sendo a avaliação, prestação de contas

e responsabilização. Nesse contexto, a também o enfoque dos autores nas medidas de *accountability* e a regulação da educação por resultados, de modo que o Estado estimula a competitividade entre organizações educacionais e avalia os seus resultados promovendo o investimento na melhor performance e punição aos piores desempenhos. Em relação à avaliação educacional, por sua vez, Santos e Vilarindo (2021) abordam que a *accountability* educacional como elemento da política é envolvido pela interação dos pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Congruente as estas informações, a despeito dos dispositivos *accountability* como medida política de regulação da educação pública através da avaliação do Saeb, Santos e Vilarindo (2021, p. 1163), apontam também que ações estratégicas acabam “[...] colocando professores e gestores escolares como centro da responsabilidade educacional, através do uso de indicadores e de metas de atendimento para as escolas, muitas vezes, seguidos de bonificação por desempenho.”

Sobre o aspecto da mercantilização da educação presente na política *accountability*, perceberemos a reconfiguração do sistema educacional nacional com implantações de arranjos mercadológicos em evidência aos fenômenos da hipermodernidade. Segundo Krawczyk (2005), a necessidade de transformar os processos de funcionamentos das instituições escolares e a inovação da escola pública em diferentes vertentes, que levou o Estado debater a autonomia financeira da escola. Seguindo a lógica de mercado, o Estado regula o sistema educacional e, assim, tende a estimular a competição das escolas, promovendo o ranqueamento das instituições. A saber, Afonso (2009, p. 64) argumenta que “[...] as melhores escolas devem ser reconhecidas e servir de exemplo, enquanto as outras ‘devem ser sujeitas a medidas correctivas’.” Via de regra, a escola ao prestar contas é responsabilizada, seja de forma negativa (sanções/castigos explícitos) ou positivamente (premiações/recompensas) sobre as ações praticadas.

A despeito da prestação de contas, avaliação e responsabilização, Santos e Vilarindo (2021, p. 1166) argumentam que “[...] as políticas de *accountability* educacional promovem um controle e uma regulação centrados no produto e não nos processos”, concomitante, percebe-se, as políticas de mercantilização adentradas na educação numa perspectiva gerencialista do sistema neoliberal.

A saber, sobre a regulação de arranjo institucional na gestão educacional, Lagares e Nardi (2020) pontuam que o plano de (re)configuração da gestão educacional em progresso, resulta na inserção de dispositivos de *accountability*, onde tem-se operado a lógica da regulação da educação por resultados, como também, esses dispositivos geram demandas que adequam os arranjos da gestão institucional, propiciando resultados imperativos mais eficazes. Os autores pontuam, ainda, que a regulação educacional por resultados congruentes ao modelo de avaliação como desempenho eficiente e produtivos, juntos “constituem matéria prima para o fomento à competitividade e à precarização do

que consideramos qualidade educacional substantiva e com relevância social.” (LAGARES; NARDI, 2020, p. 206)

Nesse mesmo contexto de reflexão, vários são os princípios de governança política inerentes aos dispositivos de *accountability* como política de regulação educacional por resultados demarcado pelo Estado executor, controlador e avaliador, abrindo muitas questões de debates sobre “o plano democrático, sua valorização e seu esforço enquanto projeto de educação e de sociedade.” (NARDI; SANTOS, 2020, p. 208).

Consoante às mudanças estruturais na esfera educacional e escolar, Krawczyk (2005), argumenta que as políticas de regulação e mercantilização da educação atrelado ao modelo de descentralização na gestão educacional intervêm sob o discurso da necessidade de realizar uma mudança sistêmica – isto é, que afete o conjunto e a lógica do sistema educacional –, possibilitando que as necessidades, potencialidades e solidariedade dos diferentes atores confluem na melhoria da qualidade do ensino, promove-se um conjunto de mudanças estruturais no âmbito educacional que muda não apenas a qualidade do direito à educação, mas rompe a lógica das demandas sociais por educação. Assim, mesmo se propondo a democratização e a descentralização, os sujeitos sociais envolvidos com esta área deixam de se sentir referenciados nas políticas implantadas e contra elas reage, particularmente os profissionais da educação.

Krawczyk (2005, p. 806) pondera que nesse processo de regulação educacional e social capitalista, “estabelece-se uma relação orgânica entre cidadania e competitividade e os atributos do direito à educação passam a ser pensados a partir de uma visão mercantilista de organização social.” Nessa orientação, a autora enfatiza que essa descentralização do sistema gerencial se cria um quase-mercado na educação, que “[...] busca, prioritariamente, descentralizar para o mercado a responsabilidade de controle e regulação educacional, e a outra pretende a descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo” (KRAWCZYK, 2005, p. 811).

3 ALGUMAS CONCLUSÕES

Seguindo a lógica da *accountability* na educação, está presente a tríade de dispositivos: avaliação, prestação de contas e responsabilização como mecanismos utilizados na governança política neoliberal, onde o Estado se esquivava na responsabilização pelos problemas educacionais, ficando estes atribuídos aos sujeitos que fazem a gestão institucional.

Nesta discussão, Santos e Vilarindo (2021), indicam que a regulação por resultados promove uma competição generalizada entre as escolas, pois não basta atingir as metas e objetivos, como também a necessidade de divulgar e premiar os melhores desempenhos e submeter sanções aos piores resultados.

Esta pesquisa está em andamento, com a projeção para mais duas etapas. Na segunda etapa, será feito o levantamento da legislação educacional do município de Corrente. Na terceira etapa realizaremos uma rodada de entrevistas semiestruturadas, dirigidas a gestores escolares da rede municipal de ensino de Corrente. Precisamente, três escolas serão pesquisadas, considerando como critério o IDEB mais elevado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: Subsídios para um debate ibérico-americano. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, ISSN 1649-4990, n. 9, 2009. p. 57-70.

KRAWCZYK, Nora Rut; Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - out. 2005.

LAGARES, Rosilene; NARDI, Elton Luiz. Da introdução de dispositivos de *accountability* em educação na Amazônia Tocantinense à (re)configuração de arranjos institucionais de gestão – lógica de regulação por resultados. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.15, p. 195-209, 2020.

NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Aline Bettiolo dos. Pressupostos sobre políticas de *accountability* em publicações na área da educação: implicações e tensões no governo democrático da educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 199-214, set./dez. 2020.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; VILARINDO, Emília. Regulação e *accountability* na (re)configuração das políticas para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. - v. 37, n. 3, p. 1161 - 1180, set./dez. 2021

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O Ideb e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACHADOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO (2019- 2021)

Rodrigo Pivetta Werlang

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

rodrigo43@hotmail.com

Marilda Pasqual Schneider

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

arilda.schneider@unoesc.edu.br

Financiamento: CAPES¹

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre educação superior constituem um campo vasto de possibilidades analíticas. Respeitadas suas especificidades, as mesmas problemáticas que permeiam a educação, de modo geral, também são encontradas na educação superior. As transformações da sociedade, o papel do Estado, os debates sobre a função da educação, sobre democratização, internacionalização, currículo, avaliação e acreditação, fortemente impulsionadas por políticas públicas, são peças complexas de uma engrenagem chamada educação superior.

Em pesquisa com a finalidade delimitar o campo de conhecimento sobre educação superior, a partir de um levantamento bibliográfico nos acervos virtuais Capes Periódicos e SciELO e em trabalhos publicados nos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2019 a 2021, identificamos diferentes recortes temáticos nos estudos sobre a educação superior.

A primeira etapa da pesquisa ocorreu com a coleta de dados junto às bases de dados: SciELO e Capes Periódicos, utilizando o descritor educação superior (com e sem aspas). Em seguida, foram aplicados os seguintes filtros: coleção: Brasil; idioma: português; área temática: ciências humanas; e artigos revisados por pares. Artigos duplicados ou que pertenciam às duas plataformas foram contabilizados uma única vez. Foram excluídos também os textos que não continham os elementos de um artigo científico, tais como, resumo e palavras-chave.

¹ Códigode Financiamento 001.

Com vistas a ampliar o corpus analítico, foram incluídos trabalhos completos publicados nos anais da Anped. Realizadas a cada dois anos, estas reuniões organizam-se em 24 Grupos de Trabalhos (GT) que concentram debates de pesquisas sobre diversas temáticas da educação. A busca foi realizada no GT 11, que trata de políticas de educação Superior. Uma vez que as reuniões ocorrem a cada dois anos, foram considerados os trabalhos publicados nos anais da 39ª e 40ª Reunião Nacional da Anped, realizados em 2019 e 2021 respectivamente.

Considerando os critérios de seleção para a captura dos materiais disponibilizados nas três plataformas foram identificados 136 trabalhos, entre artigos científicos e trabalhos completos. O material selecionado foi submetido à análise de conteúdo e distribuído em seis recortes disciplinares conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Recortes disciplinares dos trabalhos sobre avaliação da educação superior (2019-2021)

Recorte disciplinar	SciELO	CAPES	ANPEd	Total
Estado, políticas públicas e institucionais	11	3	10	24
Democratização da Educação Superior	20	14	18	52
Internacionalização	6	6	4	16
Formação docente e profissional	11	2	3	16
Pedagogia universitária	5	11	1	17
Avaliação da Educação Superior	3	6	2	11
Total				136

Fonte: os autores.

Considerando os interesses que orientam o texto, o presente trabalho tem por objetivo discutir a produção de conhecimento sobre um dos recortes disciplinares identificados nos trabalhos publicados, qual seja, o da avaliação da educação superior. Este recorte é constituído por onze trabalhos, sendo nove deles versando sobre avaliação e regulação da educação superior e, dois, sobre a qualidade da educação presencial x EaD. A presente análise recai, portanto, sobre um conjunto de onze trabalhos que abordam o tema da avaliação da educação superior a partir de dois eixos principais.

2 DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a avaliação da educação superior está associada aos mecanismos de regulação e supervisão sendo eles relacionados "[...] aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou reconhecimento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino" (BRASIL, 2014). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei n. 10.861/2004, tem por objetivo "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes" (BRASIL, 2004).

Segundo destacam Strobel Neto e Almeida (2017, p. 77), todas as instituições de educação superior estão sujeitas à avaliação, que busca atender aos padrões internacionais de qualidade, "priorizando o discurso de eficiência por meio de índices quantitativos, importantes para o mercado internacional" (p. 77). Os índices quantitativos contribuem para a formação de *rankings* acadêmicos, utilizados posteriormente "como diferencial de mercado em uma competição que faz crescer a desigualdade social" (p. 77).

Assim, instituições, professores e estudantes são envolvidos num sistema competitivo e compatível com a lógica neoliberal. Prevalece neste sistema a teoria do capital humano, que busca a racionalidade, eficiência e produtividade, mesmo que resulte no aumento da burocratização. Trata-se de um modelo que condiciona a atuação das instituições de ensino a comportarem-se como empresas.

Considerando debates mais recentes sobre a avaliação da educação superior, os estudos que tratam da avaliação da educação superior têm priorizado dois eixos principais na análise: o das relações entre avaliação e regulação; e o da qualidade no ensino considerando-se sua oferta nas modalidades presencial e EaD. Nossa análise recai, pois sobre nove textos que compõem o eixo um e os dois que integram o eixo dos trabalhos que versam sobre a avaliação da educação superior no Brasil.

Arantes (2021) analisa o Sinaes colocando em perspectiva a autoavaliação institucional. Valendo-se do materialismo histórico-dialético, demonstra os avanços e recuos nas políticas de avaliação da educação superior no Brasil e suas diferentes concepções, finalidades e modelos, bem como a predominância da regulação na avaliação realizada pelo Estado.

Haas e Aparício (2019) evidenciam que o Sinaes tem impactado a gestão acadêmica, levando instituições privadas a priorizarem medidas administrativas, como a substituição de professores e a infraestrutura, como recursos para melhorar os indicadores do Sinaes. Por outro lado, nas instituições públicas a fragmentação da gestão acaba diminuindo o impacto da avaliação do Sinaes se comparado a avaliações e *rankings* nacionais e internacionais.

Oliveira, Zorzi e Piovesan (2020) colheram a percepção de um conjunto de gestores universitários sobre o Sinaes tendo sido prioritária a visão de que se trata de um instrumento técnico e burocrático, facilmente burlável pelas IES preocupadas em obter bons conceitos. Os gestores discordam do modelo de avaliação e não veem contribuições importantes para a melhoria da qualidade da ES.

Cavalcanti, Guerra e Gomes (2021) arbitram em favor das avaliações para a garantia da qualidade e o aprimoramento das instituições de educação superior no Brasil. Abordam a qualidade como um conceito localizado historicamente e que, nos dias atuais, reflete aspectos como a produção de pesquisa científica, internacionalização e exigências de mercado.

A partir da notoriedade dos *rankings* acadêmicos na última década, Elias e Barreyro (2021, p. 1) questionam "como os *rankings* têm se institucionalizado como mecanismos de

accountability na ausência de mercados admissionais, como é o caso das universidades públicas brasileiras?". Para responder a essa questão, os autores consultaram as transcrições da Comissão Parlamentar de Inquérito das Universidades Estaduais Paulistas. Constataram que a referência aos *rankings* tem se tornado sinônimo de qualidade da educação, impactando a opinião dos parlamentares e contribuindo para a consolidação dos mecanismos de *accountability* nas Instituições de Educação Superior.

Os *rankings* acadêmicos constituem ferramentas utilizadas na governança universitária (especialmente em instituições privadas) para a definição de metas e objetivos, conforme demonstram Wandercil, Calderón e Ganga-Contretas (2022) em uma pesquisa documental realizada no âmbito das universidades católicas brasileiras. Em artigo publicado anteriormente (2019), os mesmos autores constatam através de análise quantitativa e qualitativa que, apesar de serem consideradas universidades de qualidade, o desempenho das universidades católicas nos *rankings* educacionais apresenta resultados variados e heterogêneos.

Macedo e Araújo (2022) demonstram como o Sinaes absorveu as narrativas de diversos organismos internacionais, incorporando seus conceitos de educação e avaliação, além de princípios e medidas para estruturar a educação superior no Brasil. Após 2017, as mudanças no Sinaes abandonaram a perspectiva de educação enquanto direito e passaram a adotar a educação enquanto mercadoria.

Nesse sentido, Fávero, Consaltér e Tonieto (2020) buscaram encontrar evidências da predominância de uma visão mercantilista e neoliberal nos indicadores de qualidade da educação superior. Buscaram desvelar as implicações dessa orientação para o mercado na formação dos estudantes. Através de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica consideram que a educação superior está orientada a atender os interesses do mercado e essa orientação traz consequências para o processo formativo dos alunos. Defendem que a verdadeira qualidade transcende a avaliação baseada unicamente em números e indicadores.

Especificamente sobre a qualidade da educação na modalidade EaD, Bertolin (2021) destaca que esta é uma modalidade em expansão, principalmente nas IES privadas, devido à oportunidade de acesso das camadas de menor nível socioeconômico. Por isso, os autores consideram fundamental avaliar a qualidade da formação oferecida por meio desta modalidade. Através da comparação nas médias do Enade entre cursos presenciais e a distância, concluem que a educação presencial proporciona melhores condições para a aprendizagem enquanto o EaD apresenta indicadores de desempenho inferiores, o que tende a reforçar as desigualdades existentes.

Com uma visão distinta, Lima e Alonso (2019) consideram que a qualidade precede qualquer indicador numérico e é um fator importante de justiça social, ressaltando a contribuição da EaD para a democratização do acesso à educação superior.

3 CONCLUSÕES

Conforme podemos verificar, a avaliação da educação superior foi um dos recortes com menos trabalhos encontrados quando comparado aos demais que compreendem o conjunto de recortes disciplinares. Os trabalhos que versam sobre a avaliação concentram-se principalmente no Sinaes e suas implicações para as IES, frente a um Estado que utiliza *rankings* acadêmicos para controlar e regular a educação superior no Brasil.

As IES bem colocadas nesses *rankings* utilizam-se deles como forma de distinção e competição no mercado. Por outro lado, o baixo desempenho de algumas IES pode ser utilizado para culpabilizar a própria instituição sobre a sua incapacidade de gerir a educação. Diferentes destas, outras pesquisas sobre avaliação na educação superior preocupam-se com o debate sobre a qualidade da educação entre os modelos presencial e EaD, revelando um embate entre qualidade de ensino e justiça social.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. SINAES no contexto de um estado avaliador: algumas reflexões. Trabalho apresentado no GT 11 – Políticas de Educação Superior. **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd**. Belém, set./out. 2021. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_20_28. Acesso em: 15 nov. 2022.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 51, p.1-16, 2021.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1: Brasília: DF, p. 3, 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; GOMES, Claudia Suely Ferreira. Avaliação de cursos do Ensino Superior no Brasil: o SINAES na sua relação com a qualidade. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 56, p. 1-20, jan./mar., 2021.

ELIAS, André Felipe Dutra Martins Rocha; BARREYRO, Gladis Beatriz. *Rankings* acadêmicos como mecanismos de responsabilização pública: evidências das universidades estaduais paulistas. Trabalho apresentado no GT 11 – Políticas de Educação Superior. **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd**. Belém, set./out. 2021. ISSN: 2447-2808.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação Superior. **Educar em Revista**, [S.l.], p. 1-20, dez. 2020.

HAAS, Celia Maria; APARÍCIO, Ana Silva Moço. Avaliação, regulação e qualidade na Educação Superior: os desafios da gestão acadêmica. **EccoS -Rev. Cient.**, São Paulo, n. 51, p. 1-25, out./dez. 2019.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Kátia Morosov. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 51, p. 1-26, out./dez. 2019.

MACEDO, Marconi Neves; ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. A influência dos organismos internacionais na avaliação da educação superior brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-22, 2022.

STROBEL NETO, Walter; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de educação superior e formação de professores**: (de) lineamentos de uma construção coletiva para o curso de pedagogia. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de; ZORZI, Bruna de Pietro; PIOVESAN, Josiane Bertoldo. Considerações acerca da regulação e supervisão do Ensino Superior no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 52, p.1-18, jan./mar. 2020.

WANDERCIL, Marco; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANGA-CONTRERAS, Francisco. Os rankings acadêmicos: implicações na governança universitária das universidades católicas brasileiras. **Educação & Realidade**, Brasília, v. 47, p. 1-24, 2022.

WANDERCIL, Marco; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANGA-CONTRERAS, Francisco. Qualidade na Educação Superior no Brasil: desempenho das universidades católicas à luz dos rankings acadêmicos, índices e tabelas classificatórias estatais e do setor privado. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 51, p. 1-28. out./dez, 2019.

IMPLICAÇÕES DA LÓGICA DA PRODUÇÃO DE RESULTADOS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS RECENTES

Alexandra Biondo Lopes Pacheco

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

alexandra.bp@unoesc.edu.br

Financiamento: CAPES – Código de Financiamento 001

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista as mudanças ocorridas no campo da educação, especialmente a partir da década de 1990, com a instituição do modelo gerencial de gestão pública e sua repercussão na gestão escolar, o presente trabalho tem como objetivo analisar documentos norteadores de políticas educacionais recentes e a decorrência de conexões com a lógica da produção de resultados. O texto foi construído a partir de uma pesquisa documental em que foram examinados os seguintes documentos: Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007; Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (BRASIL, 2007); Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014; Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018; Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020; e Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020.

2 DESENVOLVIMENTO

A partir da introdução do modelo gerencial de gestão pública, a reorganização do Estado para operar novas formas de regulação também deixa evidente o direcionamento de políticas educacionais com ênfase na produção de resultados. Nesse contexto, alguns documentos são claramente identificadores dessas políticas educacionais recentes.

Criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) consistia em um plano de ação com vistas à melhoria da qualidade da educação brasileira, tendo sido organizado em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional; e alfabetização (BRASIL, 2007), com destaque para a criação do IDEB como indicador da qualidade educacional das escolas e, portanto, dos sistemas de ensino. Apresentado como uma sistemática tanto quanto possível à prova de erros e fraudes, o índice combina os resultados das avaliações dos alunos (Prova Brasil) com o rendimento escolar (índices de aprovação) (BRASIL, 2007).

A adesão dos entes federativos ao PDE seria estabelecida por meio da assinatura de termo de adesão, configurando um compromisso com a sua implementação. A base legal foi o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual consistiu na implementação de um plano estratégico do PDE em que foram estabelecidas 28 diretrizes para orientar as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, bem como, um Plano de Ações Articuladas (PAR), em que municípios com baixa pontuação no IDEB são chamados a desenvolverem estratégias para elevar seus índices.

O IDEB constitui uma ferramenta importante no que diz respeito às novas demandas de avaliação que serão incorporadas pelas escolas a partir de sua criação. Nessa nova dinâmica, as escolas passam a se organizar para operar na direção da produção dos resultados das avaliações, sob o discurso político-ideológico neoliberal de melhoria da qualidade educacional.

A lógica da produção de resultados seguiu nos anos seguintes, conforme demonstra a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, sancionada no governo de Dilma Rousseff, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

Um exercício de leitura e análise do documento permite estabelecer conexões com a lógica da gestão por resultados. Uma delas diz respeito ao artigo 11, que aponta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. Pensando nisso, vale ressaltar os apontamentos de Maroy e Voisin (2013) sobre as características das atuais políticas educacionais quanto às tendências a serem pensadas, ao menos em parte, como uma meta de melhoria de resultados, ou uma busca para melhorar desempenhos dos sistemas, em termos de eficácia, equidade ou eficiência.

Os parágrafos seguintes apontam para a apuração dos indicadores tanto de rendimento escolar, quanto de avaliações institucionais, os quais serão produzidos e amplamente divulgados a cada dois anos. Como mecanismo de regulação, a divulgação desses resultados tende a acarretar implicações sobre o trabalho docente, uma vez que se torna um indicativo de responsabilização imputado aos docentes, relativamente aos resultados das avaliações de desempenho discente (NARDI, 2021).

Seguindo a lógica da produção de resultados de forma ainda mais expressiva, a meta 7 do PNE estabelece a projeção dos índices de qualidade no período compreendido entre 2015 e 2021, de dois em dois anos, conforme estabelecido no artigo 11. Como referências, são indicadas as seguintes notas: 6,0 nos primeiros anos do Ensino Fundamental; 5,5 nos últimos anos do Ensino Fundamental; e 5,2 no Ensino Médio.¹ Vale ressaltar que essas metas foram estabelecidas considerando o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

¹ A meta 7 conta com 36 estratégias focadas em atingir os índices projetados até 2021.

(BRASIL, 2007). Sobre a influência de Organizações Multilaterais nas políticas educacionais Nardi (2021, p. 72) aponta que “[...] não faltam exemplos que corroboram a convergência do pensamento que as caracteriza em matéria educacional, com a perspectiva de regulação por resultados aqui referida, assim como do processo de indução externa exercido sobre os países.”

Outro documento é o Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Ao ser apresentado, em seu parágrafo único, como uma política orientada pelo disposto na BNCC, não deixa dúvidas sobre o caráter de regulação orientada por resultados, uma vez que a própria Base tem sido amplamente discutida em estudos educacionais por representar, do ponto de vista crítico, uma política de caráter privatista e mercadológico, que tem condicionado os processos educativos na direção dos resultados das avaliações em larga escala.

Os objetivos apresentados no artigo 2º do Decreto n. 9.432/2018 estão, inequivocamente, alinhados com a lógica da produção de resultados, o que, conseqüentemente, vai condicionar gestores para direcionarem a dinâmica da escola nessa mesma direção. Corroboram essa afirmação três objetivos contidos no art. 2º do documento, relativamente à política nacional:

[...]

II – verificar a qualidade da educação básica;

III – oferecer subsídios para o monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais;

IV – aferir as competências e as habilidades dos estudantes. (BRASIL, 2018).

Além de apresentar como um dos seus princípios a garantia do padrão de qualidade, o documento apresenta os três testes padronizados que o compõe, agora distinguindo-se da forma anterior, que incluía, por exemplo, a Prova Brasil: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja); e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Na esteira, a Portaria do Ministério da Educação n. 458, de 5 de maio de 2020, institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Destaco alguns pontos que reforçam a lógica da gestão por resultados nas escolas, no que diz respeito ao SAEB. No artigo 6º, o documento traz nos quatro primeiros objetivos termos alinhados em enfatizar a importância das avaliações, como: construir uma cultura avaliativa, enfatizando a importância de que os resultados sejam comparáveis, que sejam produzidos indicadores comparáveis relacionando com a ideia de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país. Também, que estes resultados oferecerão subsídios à elaboração de políticas públicas em educação.

Esse discurso demonstra o alinhamento em torno dos indicadores como produtores das políticas de regulação por resultados, bem como a ideia de construção de uma cultura na sociedade que considere importante a concorrência entre as instituições, a partir da comparação de seus resultados.

Por fim, embora sem a pretensão de esgotar o debate, refiro-me à Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Em diversas passagens desse documento se pode colher elementos indicativos de alinhamento com a lógica da produção de resultados, dentre as quais destaco a instituição do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), que diz respeito a uma terceira modalidade de complementação de recursos advindos da União e que estaria diretamente ligada às condicionalidades de melhoria de gestão e evolução de indicadores, cujo repasse está estabelecido para o ano de 2023. (BRASIL, 2020)

Dentre as condicionalidades referidas no parágrafo primeiro do artigo 14 estão os critérios técnicos de mérito e desempenho dos gestores escolares, o percentual mínimo de participação de alunos nas avaliações, bem como currículos alinhados à BNCC.

Já no parágrafo segundo do mesmo artigo, que trata da metodologia de cálculo dos indicadores do VAAR, é possível perceber a relação com o atingimento de resultados nas avaliações em larga escala de cada rede pública estadual e municipal, especialmente nos incisos I e II:

- I - o nível e o avanço, com maior peso para o avanço, dos resultados médios dos estudantes de cada rede pública estadual e municipal nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, ponderados pela taxa de participação nesses exames e por medida de equidade de aprendizagem;
- II - as taxas de aprovação no ensino fundamental e médio em cada rede estadual e municipal. (BRASIL, 2020).

Outro ponto de conexão com a produção de resultados tem relação com a medida da equidade de aprendizagem referida no inciso I, que deve se basear na escala de níveis de aprendizagem, definida pelo Inep, em relação aos resultados dos estudantes nos exames nacionais, considerando em seu cálculo a proporção de estudantes cujos resultados de aprendizagem estejam em níveis abaixo do nível adequado e os estudantes com resultados mais distantes desse nível (BRASIL, 2020).

No capítulo III do documento, na seção 2, que trata das matrículas e das ponderações na distribuição de recursos que compõem os fundos no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, dentre as obrigações, consta a

necessidade de atendimento de padrões de qualidade: "Art. 7º, parágrafo 4º [...] IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos." (BRASIL, 2020).

Um aspecto fundamental a se ter em mente é que a regulamentação daquele que é o elemento central do Fundeb – o financiamento da educação pública – ocorreu em contexto da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC), que resultou na Ementa Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, que representa um forte ataque à escola pública, à medida que gera retenção financeira acentuada com indelével repercussão no financiamento da educação pública no Brasil, o que se soma à problemática do uso de recursos públicos para financiar a educação não pública. A EC 95 inviabilizou o próprio PNE 2014-2024, pois sem a garantia de recursos para os investimentos não há perspectivas para o cumprimento das metas estabelecidas.

3 CONCLUSÕES

A análise desse conjunto de documentos permite identificar discursos alinhados com a produção de resultados. Esses documentos instituem normativas às escolas, configurando uma nova dinâmica escolar que tem como finalidade o atingimento dos índices, razão pela qual a escola passa a se organizar, em boa medida, em torno dos processos de avaliação. Foi possível perceber que os documentos são ou tendem a ser condicionantes da gestão escolar na direção da produção de resultados, sempre sob o argumento de melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5-6, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 de junho de 2014 – Edição Extra.

BRASIL. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Edição 85, p. 57, 6 maio 2020.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./dez. 2013.

NARDI, Elton Luiz. Regulação por resultados, *accountability* e rebatimentos no trabalho pedagógico do professor da escola pública. In: FERREIRA, L. S.; ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; CALHEIROS, V. C. (org.). **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos**: desafios e reflexões. Curitiba: CRV, 2021. p. 65-77.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ARTES ESCÉNICAS

Diana Patricia Huertas Ruiz

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

dhuertas@pedagogica.edu.co

Financiamiento: Apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

1 INTRODUCCIÓN

Muchos artistas encuentran en ser profesor un espacio laboral estable, el cual ejercen, desde distintas ideas formativas. Actualmente la mayoría de las políticas educativas en Colombia contemplan de manera obligatoria la enseñanza de las artes (música, artes plásticas y visuales, teatro, danzas, entre otras). Sin embargo, los temas de la pedagogía, la didáctica y evaluación en artes escénicas no gozan de amplios desarrollos y se basan en repetir o imitar las experiencias formativas en artes (MERCHÁN, 2020).

Esto afecta la formación de educadores de este campo, según lo encontrado en esta investigación las culturas de la evaluación se van asentando en las realidades dentro de las aulas, generando formas de comprender, expectativas, creencias, normas incluso rituales (SANTOS GUERRA, 2005).

Así mediante la sistematización de experiencias (JARA, 2018), durante los años 2021, 2022 y 2023 se construyó la investigación formativa: "Ser o no ser evaluado. La evaluación de la enseñanza y aprendizaje en artes escénicas (EvAE)". Donde la formación en evaluación educativa fue realizada con metodologías basadas en la investigación que permitieron la construcción de saberes pedagógicos, didácticos y evaluativos específicos.

Este texto, tiene por objetivo sistematizar la experiencia de la formadora de formadores y describir tres de las características de la cultura de la evaluación que afectan la formación de los educadores en el pregrado de Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional.

Esto se realizó mediante sistematizar las experiencias de 10 estudiantes de la LAE durante el seminario de escenarios educativos, cursado de 7° a 10° semestre entre el 2021, 2022 y 2023-1. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes que cursan la práctica pedagógica y 5 profesores universitarios. La información fue grabada en la plataforma Teams durante el 2021 y en chats de las clases presenciales con fotografías, videos y audios. Se realizaron tres talleres, con 64 estudiantes, como parte de la socialización.

Se realizaron tres fases: Fase 1: ¿Por qué evaluación educativa? 2021; Fase 2: Evaluación en EvAE concepto y características. 2022-1; Fase 3 Principales problemas de la EvAE y propuestas 2022-2 y 2023-1.

Encontramos que existe mucha literatura, pero poco se analiza y menos se transforma lo que ocurre realmente en las aulas. Esto coincide con lo propuesto por Duhalde & Beron (2008) por cuanto se requiere desnaturalizar las experiencias vividas acriticamente para pensar nuevas alternativas. Se denotó la importancia de transformar los espacios formativos en evaluación dejando las racionalidades accidentales, neoliberales y capitalistas, que reducen la evaluación a un problema técnico e instrumental y su enseñanza a problemas de memorización de las teorías y “deber ser” evaluativos.

2 DESARROLLO

La formación de profesores en el tema de la EvAE es relativamente reciente. Ruiz-Gallardo y otros, (2013) plantean que la percepción de estudiantes y profesores sobre la evaluación es diferente. Mientras los profesores intentan mostrar lo social y académicamente “deseable” y valoran su trabajo de manera positiva, para los estudiantes los programas escritos versus los desarrollados son diferentes y la evaluación presenta incoherencias.

Según Guevara Araiza y otros, (2018), los profesores aprenden sobre la evaluación educativa desde la imitación y de acuerdo con las experiencias que han vivido. Es decir, replican muchas de las prácticas en las que participaron cuando fueron estudiantes. En nuestro caso, muchos profesores de artes escénicas carecen de formación pedagógica y didáctica que favorezca su desempeño en las aulas (GINOCCHIO, 2017).

En ese sentido, puede aplicarse las ideas de López y otros, (2020) sobre una evaluación formativa y compartida para la formación inicial del profesorado. Pero esto implica que los estudiantes asuman su responsabilidad en los procesos formativos.

En la LAE se retoma el “modelo de formación en alternancia” (MERCHÁN, 2020). En pocas palabras, este modelo se denomina “en alternancia” porque el estudiante universitario construye su conocimiento a través de actividades alternas entre la universidad y la escuela, es decir, combina dos roles para su formación entre los espacios universitarios donde asume el rol de estudiante (evaluado) y su práctica profesional donde asume el rol de profesor (evaluador).

La evaluación debió ser resignificada en sus conceptos, superando el binarismo del campo y visiones holísticas y subjetivas que, en el campo artístico, poco contribuyen a la formación y permiten que el simple hecho de “participar” sea evaluado como “excelente”. Debates entre lo cuantitativo y lo cualitativo, la importancia del resultado artístico, lo poco probable de “medir” las artes (GINOCCHIO, 2017). Según Morales, “hay que partir de la idea

que en artes no todo se puede enseñar, pero si hay muchas cosas que se pueden aprender por medio de actividades y experiencias" (MORALES, 2001, p. 206).

Entre los principales resultados se encuentran:

2.1 LA EVALUACIÓN COMO EXPERIENCIA DE EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y VIOLENCIAS

La evaluación y calificación produce miedo, rabia, tristeza, frustración y ansiedad. Como formadora en el tema nunca pensé que fuese tan emotivo e importante en la vida de los estudiantes. Si los educadores en formación no perciben o redimensionan la EvAE la evitarán o suprimirán de sus prácticas pedagógicas, pues "no quieren hacerles lo mismo a sus estudiantes".

Incluso se relatan casos de violencia física, verbal y sexual mediante la evaluación (CAICEDO, 2023b.). Los maestros ejerciendo un poder desde la calificación, repiten los modelos de formación patriarcal y capitalistas, donde las personas no importan. Esto se ha normalizado en los escenarios de la enseñanza de la educación superior en artes, donde los maestros por su prestigio académico y artístico incluso maltratan a los estudiantes.

Esto implica que en la formación de maestros en el tema de EvAE se inicie desde las experiencias vividas a nivel de las emociones, sentimientos y el conocimiento de los tipos de violencia que se ejercen a nombre de la evaluación y la calificación, para luego reconstruir los elementos con los que un maestro puede empoderar y transformar su práctica evaluativa.

2.2 LA FORMACIÓN CONJUNTA: EL CENTRO DE LA EVALUACIÓN NO ES EL PROFESOR

Otra de las situaciones didácticas constantes en esta sistematización es la referencia invariable a los profesores como únicos responsables de la evaluación. Durante todos los talleres surgieron preguntas: "¿Qué pasa con la evaluación que hacen los estudiantes al profesor? ¿por qué no despiden a los profesores?" Del mismo modo, esas expresiones dejan entrever que perciben su formación como una transacción donde ellos "son clientes", que deben tener el servicio que esperan.

Esto evidencia la necesidad de reconfigurar y articular las evaluaciones del aprendizaje, la enseñanza y el desempeño de los profesores. La tradición en EvAE se centra en el profesor-director y su criterio, que debe obedecerse. El sistema de evaluación debería enviar el mensaje que los profesores podemos mejorar nuestras prácticas y que los estudiantes también son

responsables de los procesos en procesos de evaluación compartida, formación conjunta, desde la formación de autonomía (DUHALDE; BERON, 2008).

La introducción de nuevos referentes sobre las artes escénicas y su evaluación (LAFERRIÈRE, 1999; MOTOS, 2009; MUÑOZ, 2014) indicó que existen objetos de saber propios. Pero que de acuerdo con la teoría de la acción didáctica conjunta (HUERTAS 2020) son necesarias las transformaciones sobre esos saberes para ser enseñados, aprendidos y evaluados. Entonces la evaluación no era sobre las personas, con criterios como "participa en clase", "realizó los ejercicios" sino, sobre los aprendizajes o competencias. Los maestros podemos comprometernos con una evaluación democrática que le permita saber al estudiante qué y cómo aprende y cuál es su tarea.

2.3 LAS AULAS COMO ESPACIOS "SEGUROS" PARA EVALUAR

La evaluación y calificación ha sido utilizada para ejercer poder y violentar a los estudiantes de diversas maneras: sancionando, juzgando, criticando, comparando, descalificando, "haciendo perder la calificación", homogenizando, proponiendo "tratos" personales e incluso sexuales, entre algunos.

Existen microviolencias que pueden ser tan o más dañinas si se presentan constantemente en las aulas. Este tema ameritaría una investigación adicional, pues no solo se trata hacer las evaluaciones espacios libres de violencias y, de manera simultánea permitir que la universidad continúe siendo un espacio de diversidad, debate y libertad de expresión (PALFREY, 2018).

Desde nuestra experiencia, dos de los trabajos se refirieron a la construcción de espacios seguros para la evaluación. Entre los parámetros más relevantes planteados por los autores están: El cuerpo cómodo, relaciones horizontales, aprender del error Caicedo, (2023b.) En la perspectiva "Sentí, corpo y pensante" de Fals Borda y retomada por Fernández & Salazar, (2023), Evaluar no solo desde la razón, sino desde lo que se siente y el cuerpo manifiesta; Con amor y compromiso de ayudar a crecer al otro; hablar desde la verdad. Desde la sistematización del proceso agregaría, desde el punto de vista didáctico: La claridad en los contenidos de enseñanza y aprendizaje, su evaluación y calificación para todos en un acuerdo democrático; Fomentar la evaluación formativa y dilógica con acuerdos de comunicación; con retroalimentación, feedback; una evaluación no discriminatoria y basada en aprendizajes; romper nuestras propias tradiciones evaluativas de manera constante.

3 CONCLUSIONES

Los diversos campos de saber deben analizar las estructuras pedagógicas, didácticas y evaluativas que subyacen en la educación de los estudiantes y generar procesos donde

puedan co- formarse y realizar una evaluación compartida. En específico, la formación de educadores de artes escénicas ofrece muchos retos por la cultura de la evaluación que se posee. En este caso, esa cultura hace que no quieran profundizar o estudiar el campo pues sus experiencias son negativas. Especialmente las ideas sobre la violencia, el poder del profesor-director y las microviolencias que perturban los procesos. Por ello es necesario develar esas tradiciones y experiencias, reflexionarlas críticamente.

Pero, ello implica que los profesores universitarios tengan una estructura didáctica clara, que identifique, objetivos de aprendizaje, contenidos, productos y el lugar de la evaluación y calificación en los mismos. Y que estén dispuestos a aprender de y con los estudiantes y a construir espacios seguros a nivel emocional y académico.

REFERENCIAS

- CAICEDO, T. La evaluación antagónica: una oportunidad para reflexionar sobre la violencia de género en las artes escénicas. En Huertas, D. **Ser o no ser evaluado**. La evaluación de la enseñanza y aprendizajes en artes escénicas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2023.
- DUHALDE, M. C.; BERON, S. De ser evaluado a evaluar. Una mirada sobre la evaluación de los aprendizajes. **Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur**. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos, p. 223-225, 2008.
- FERNÁNDEZ, A.; SALAZAR, D. La evaluación sentipensante. En Huertas, D. **Ser o no ser evaluado**. La evaluación de la enseñanza y aprendizajes en artes escénicas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2023.
- GINOCCHIO, C. El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. **Educación** [online]., vol.26, n.51, ISSN 1019-9403, p. 175-196, 2017.
- GUEVARA ARAIZA, A.; VIRAMONTES ANAYA, E.; RÍOS CEPEDA, V. La evaluación de los aprendizajes y la formación docente inicial. **RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa**, Vol.4, núm. 1, enero-diciembre, p. 111-127, 2018.
- HUERTAS, D. Formación de profesores de teatro en el contexto de la educación inicial. En C. Merchán, **Quiproquío. O las peripecias del formador de artes escénicas en la educación**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 47-84, 2020.
- JARA, O. **La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles**. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, 2018.
- LAFERRIÈRE, G. La pedagogía teatral, una herramienta para educar. Educación social: **Revista de intervención socioeducativa**, No 13, p. 54-65, 1999.

LÓPEZ PASTOR, V.; MOLINA SORIA, M.; PASCUAL ARIAS, C.; MANRIQUE ARRIBAS, J. La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. **RETOS**. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación Número 37, (1º semestre), p. 620-627, 2020.

MERCHÁN, C. **Quiproquío**. O las peripecias del formador de artes escénicas en la educación / Introducción. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2020.

MORALES, J. J. A. **La educación artística y su evaluación**. La evaluación del área de educación visual y artística de la ESO, 2001. Disponible: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma09de16.pdf.PDF;sequence=9>.

MORENO, T. La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. **Perfiles Educativos**, vol. XXXIII, núm. 131, ISSUE-UNAM, p. 116-130, 2011.

MOTOS, T. **Evaluación y reflexión de las actividades artísticas**. Madrid, 2009. Disponible: <http://www.postgradoteatroeducacion.com/>.

MUÑOZ, A. **La evaluación de la Danza. Mucho más que poner una nota**. Buenos Aires: Balletin Dance Didáctico, 2014.

PALFREY, J. **Safe Spaces, Brave Spaces: Diversity and Free Expression in Education**. Cambridge, MA, [e-Book]. The MIT Press, 2018.

QUIRÓZ, A.; MAYOR, C. Evaluación de competencias en la formación inicial de docentes de matemáticas. Propuestas para su implementación. **Perfiles Educativos**, vol. XLI, núm. 163, p. 21-38, 2019.

RUIZ-GALLARDO, J.; RUIZ LARA, E.; UREÑA ORTÍN, N. La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. **Cultura, Ciencia y Deporte**, vol. 8, núm. 22, p. 17-29, 2013.

SANTOS GUERRA, M. **La flecha en la Diana**. la evaluación como aprendizaje. Madrid. Paidós, 2005.

PERCEPÇÕES DA OCDE SOBRE A ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Silmara Terezinha Freitas

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

silmara.fisica@gmail.com

Marilda Pasqual Schneider

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

marilda.schneider@unoesc.edu.br

Financiamento: *Uniedu*

1 INTRODUÇÃO

A educação entrou na agenda externa de países e organismos multilaterais a partir do momento em que se percebeu que o investimento público nessa área elevaria as condições de competição global entre as nações. Neste cenário, os Organismos Multilaterais (OM) tornam-se instrumento para o endosso da ordem mundial em vigor, porquanto considerados intelectuais orgânicos do capital. Entre os temas tratados por eles, emerge o da *accountability*, discutido como uma estratégia para garantir mais eficiência e eficácia aos serviços públicos (AFONSO, 2019).

Em âmbito latino-americano, a tradução do termo *accountability* se dá por prestação de contas, contudo, pesquisadores que se aprofundam na temática preferem não o traduzir, justamente porque tentativas de tradução significariam uma mera simplificação do conceito.

Por se tratar de um termo complexo, que abarca significados ligados a posicionamentos políticos e ideológicos distintos, não existe uma unanimidade com relação ao conceito de *accountability*. Nesse estudo, embasamo-nos em Afonso (2019, p.7) que a define “[...] como a resultante da interação de três dimensões essenciais: avaliação, prestação de contas e responsabilização.”

A proposta em tela tem como base resultados parciais de uma investigação em curso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Caracteriza-se como uma pesquisa histórico documental, buscando problematizar as percepções da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico (OCDE) sobre a temática da *accountability*, considerando orientações produzidas sobre a dimensão da prestação de contas.

O estudo em desenvolvimento (tese doutoral) é resultante de uma pesquisa em curso, financiada pelo Programa Uniedu, que busca na sua totalidade, analisar os modelos de *accountability* predominantes, em um contexto global, evidenciando as especificidades das ferramentas de prestação de contas e as possíveis contradições em relação aos usos hegemônicos na educação.

2 O PAPEL DA ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DA OCDE

A escolha da OCDE para o debate sobre a temática da *accountability* está intimamente ligada ao papel que este OM vem desempenhando na definição de políticas para a educação, materializado por meio da publicação de documentos, *paper*, capítulos de livros, divulgação de relatórios e orientações tanto para países membros quanto a outros de diversas regiões do mundo. Em relação aos vários recursos utilizados por esse Organismo, podemos citar o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA), um exame internacional realizado a cada três anos que mede e compara dados educacionais sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Em função da performance no exame, a própria OCDE, ao longo do tempo, vem desenvolvendo estudos comparativos e produzindo uma espécie de aconselhamento, indicando aos países participantes do PISA o que considera soluções para os problemas educacionais. Daí a atenção que este OM vem concedendo à produção de cadernos temáticos e relatórios gráficos comparativos que discutem a *accountability* como uma ferramenta de autonomia na gestão dos sistemas educacionais.

A coleta das fontes primárias foi realizada em abril de 2022 no site oficial da OCDE (<https://www.oecd.org/>), considerando o período de 1990 a 2022 como recorte temporal. Neste critério, foram localizados 169 documentos disponibilizados, em sua expressiva maioria, em língua inglesa e/ou francesa.

Os documentos localizados foram submetidos a um processo de exclusão e inclusão, por meio de filtros associando os termos educação e *accountability*, resultando em 38 produções. O conjunto de documentos selecionados foi organizado em ordem cronológica e caracterizado quanto à sua espécie (artigo, capítulo de livro, caderno temático, relatório, gráfico e tabela), abrangência (global, América Latina e nacional) e nível educacional (educação básica e educação superior).

Com este inventário, passamos a uma análise pormenorizada dos resumos, iniciando pela tradução deles para o português e buscando compreender se a discussão apresentada

sobre *accountability* estava relacionada a dimensão da prestação de contas. Esse critério, nos levou a um novo refinamento de produções relativas à prestação de contas, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Documentos da OCDE que abordam a dimensão prestação de contas (1990 -2022)

Título do documento	Ano de publicação	Espécie
How are schools held accountable?	2011a	Gráfico
How are schools held accountable?	2011b	Relatório
Looking beyond the numbers: stakeholders and multiple school accountability	2012	Artigo
Towards a coherent approach to evaluation and accountability	2013	Capítulo de livro
Governing Education in a Complex World	2016	Capítulo de livro
Means, ends and meaning in accountability for strategic education governance.	2019	Relatório
Accountability arrangements of economic regulators	2021	Capítulo de livro
Total	7	

Fonte: as autoras (2022).

Por meio da análise de conteúdo dos documentos selecionados, realizamos um esforço teórico para condensar e dar substância e materialidade na forma do pensar as múltiplas faces do objeto. Conforme explicita Evangelista (2012, p. 60):

[...] pressupondo-se que os documentos – incompletos e imperfeitos – estejam em mãos do pesquisador – nos limites que a história impõe para sua localização e acesso – tem início sua “inquirição” para entender-se quando, como, por quem e por que foram produzidos. As fontes primárias trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. (destaque no original).

Da análise, foi possível aferir que somente partir do ano de 2007 documentos produzidos pela OCDE passaram a discutir o uso da *accountability* na esfera educacional, se referindo como um sistema de prestação de contas que envolve a coleta e o compartilhamento de dados para fornecimento de *feedback* e tomada de decisões (de cunho econômico – alocação de recursos) com base nas evidências de desempenho.

No documento publicado no ano de 2011, o OM procura historicizar a incidência da *accountability* na educação evidenciando ter sido a partir de 1970 que a expressão passou a ser utilizada como sinônimo de prestação de contas, integrando-a na prática de orientações da Organização para os sistemas educacionais dos países sob sua chancela (OCDE, 2011b).

Por sua vez, no documento de 2012 *Looking beyond the numbers: stakeholders and multiple school accountability*, a OCDE reforça a importância da implementação de um mecanismo de prestação de contas nas escolas.

A despeito da compreensão de que se trata de um tema crítico, a Organização reconhece falhas nos sistemas educacionais que não utilizam esse mecanismo posto que, conforme destacado no texto, ele “[...] permite que os governos atuem não apenas com um papel controlador e sim facilitador da autonomia nos processos educativos” (OCDE, 2012, p. 2). Na direção dessa percepção, destaca a necessidade de a prestação de contas recair sobre todos os agentes educativos (gestores, professores e conselhos escolares). Como podemos perceber, o texto apresenta uma sequência discursiva articulada com os ideários e orientações apresentados no estudo publicado em 2011, onde a OCDE segue oferecendo orientações sobre as múltiplas formas pelas quais a prestação de contas pode ser colocada em prática na escola.

Em 2013, a OCDE publicou um livro intitulado *Professores para o Século 21*, no qual dedicou um capítulo apresentando lições políticas consideradas importantes à Organização para projetar um sistema de prestação de contas no qual a avaliação de professores seria parte integrante do processo. No estudo, enfatiza-se que desenvolver um cenário eficaz para a avaliação e a prestação de contas envolve investimentos consideráveis na formação de competências e habilidades para a avaliação em todos os níveis, incluindo apoio e treinamento para os agentes escolares.

Na mesma linha discursiva, em 2016 o caderno temático *Governando a Educação em um mundo complexo* aborda o que a OCDE considera ser os principais desafios na gestão de sistemas de educação modernos, olhando especificamente para a complexidade, *accountability*, capacitação e pensamento estratégico. A publicação reuniu pesquisas realizadas pela Organização, nas quais levanta a questão de como organizar e alinhar diferentes formas e processos de *accountability* defendidos como uma garantia de efetivação de uma educação de alta qualidade.

Já no relatório publicado em 2019 *Meios, fins e significado da prestação de contas para a governança estratégica da educação*, a prestação de contas é tratada como um componente essencial para a governança estratégica da educação “[...] projetar e gerenciar processos eficazes de prestação de contas é uma tarefa perene, um desafio em todos os níveis de governança da educação (OCDE, 2019, p. 10). O documento também discute, na visão da Organização, 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* às sanções punitivas (OCDE, 2019).

Na edição anual *Educação em resumo* publicada no ano de 2021, discute quem participa da educação, o que é gasto com ela, como os sistemas educacionais operam e os resultados alcançados. Este último inclui indicadores sobre uma ampla gama de resultados, desde comparações do desempenho dos alunos em áreas-chave (matemática e linguagens)

até o impacto da educação nos rendimentos e nas chances de emprego dos adultos. Neste documento, a prestação de contas é considerada chave de acesso às informações, haja vista que a percepção da OCDE é que os gastos com educação aumentam a produtividade do trabalho, melhorando as habilidades da força de trabalho, o que pode afetar o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Portanto, uma prestação de contas levaria à necessidade de transparência dos dados subsidiando a análise de vários aspectos do financiamento educacional e os esforços realizados pelos países para promover a melhoria da qualidade, bem como, seu possível impacto nas futuras perspectivas econômicas e sociais nacionais (OCDE, 2021).

3 CONCLUSÕES

Ao analisar as publicações da OCDE, que enfocam *accountability* sob a dimensão da prestação de contas, é possível evidenciar que esta Organização sobrepõe os fatores econômicos em detrimento às finalidades da educação. As vias que demonstram tais constatações estão relacionadas às orientações quanto à universalização de métricas e indicadores com a finalidade de reduzir custos e aumentar os resultados econômicos. Além da exposição de dados comparativos, em que se destacam países com experiências exitosas, as recomendações pelo uso de mecanismos de prestação de contas os gastos públicos educacionais têm em vista alavancar estratégias de responsabilização das escolas e dos docentes para a produção de melhores resultados.

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.
- EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, Alínea, 2012.
- FAHEY, G.; F. KÖSTER. **Means, ends and meaning in accountability for strategic education governance**, OECD Education Working Papers, N. 204, OECD Publishing, Paris, 2019.
- HOOGE, E.; T. Burn; H. WILKOSZEWSKI. **Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability**, OECD Education Working Papers, N. 85, OECD Publishing, Paris, 2012.
- OCDE. **How are schools held accountable?** Em Education at a Glance 2011: Highlights, OECD Publishing, Paris, 2011a. 2011b.

OCDE. **Accountability arrangements of economic regulators**, em *Government at a Glance 2021*, OECD Publishing, Paris, 2021.

OECD. **Towards a coherent Approach to Evaluation and Accountability, in Teachers for the 21st Century**: Using Evaluation to Improve Teaching, OECD Publishing, Paris, 2013.

SMITH, W. **Exploring accountability**: National testing policies and student achievement, em Burns, T. e F. Köster (ed.), *Governing Education in a Complex World*, OECD Publishing, Paris, 2016.

PERSPECTIVAS SOBRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A POLÍTICA DE REGULAÇÃO

Thays Trindade Maier

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

E-mail: thays_maier@hotmail.com

Ireni Marilene Zago Figueiredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

E-mail: irenifigueiredo@hotmail.com

Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

E-mail: simsandri@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo traçar considerações sobre a influência exercida pelo UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - na política macroeconômica brasileira, tendo em vista que traz reflexos imediatos nas políticas sociais e, conseqüentemente, nas políticas educacionais. Para tratar destas questões que nos propomos estudar, realizamos um estudo bibliográfico e documental. Com isso, a análise parte da perspectiva de globalização do capital, decorrente das transformações sociais que ocorreram com a crise estrutural do mesmo na década de 1970 e da solução iminente trazida pela reestruturação produtiva.

Assim, a pesquisa foi realizada de forma qualitativa, constituindo-se como uma pesquisa bibliográfica tendo em vista a compreensão dos impactos das políticas educacionais de avaliação que demonstram a necessidade de ajustes e melhorias nos instrumentos e meios utilizados para a melhoria da qualidade da educação.

2 DESENVOLVIMENTO

Considerando as determinações da sociedade classista, nossas considerações, aqui delineadas, pautam-se sob o entendimento que o mercado é a mola propulsora para o crescimento e acumulação do capital. A partir da década de 1990, ocorreram grandes modificações, especialmente na educação, devido ao processo de globalização e ascensão do neoliberalismo. Assim, a nova configuração socioeconômica propõe uma focalização de

suas prioridades na educação básica como estratégia principal para o alívio da pobreza, provenientes das relações de produção capitalistas.

A partir da década de 1990, observamos que há uma reconfiguração dos serviços sociais prestados pela Estado, tendo como base uma fundamentação economicista que tem por objetivo reestruturar produtivamente a sociedade em meio as diversas modificações ocorridas. Uma das áreas afetadas por estas modificações é a educação pública como parte fundamental da estrutura da sociedade capitalista, apresentando interações entre o Estado e o processo de reestruturação produtiva. A mediação que o Estado toma como ponto de partida, tem em vista a demanda advinda do mercado, e seus direcionamentos são constituídos pelas instituições e/ou organismos internacionais de cunho regulador e que estabelecem diretrizes para que os países possam alcançar o status de desenvolvido.

O direcionamento apregoado pelos organismos internacionais como o Banco Mundial e a Unesco, perpassa as políticas e programas de construção dos sistemas de ensino do país e conseqüentemente da avaliação em larga escala influenciando nas medidas e iniciativas de formulação e implementação para o "melhoramento" da qualidade da educação pública no Brasil. Nesse sentido, buscamos compreender as reformas educacionais como ponto de partida para a globalização do sistema capitalista. Partindo, desse pressuposto, a reforma do Estado, objetivava um modelo da administração pública gerencial, em consonância com a globalização, o Estado Avaliador entende que deve financiar os resultados e não os recursos ou a sua distribuição, estes devem ser os parâmetros para os resultados. Para que isso ocorra, o Estado deve adotar e implementar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desempenho a serem explicitados sob a forma de rankings.

A política educacional ganhou relevância nesse contexto de internacionalização e por isso buscava-se a reestruturação produtiva advinda do mercado por meio da implementação de diretrizes curriculares e mecanismos de organização dos sistemas de ensino. Segundo o discurso neoliberal, há um mau gerenciamento dos recursos empregados nos sistemas de ensino, evidenciados pelos escores obtidos por meio das avaliações em larga escala.

Segundo o documento atual, intitulado "Um ajuste justo", ainda há ineficiência tanto na gestão da educação quanto nas informações obtidas por meio das avaliações em larga escala, isto é, evidenciado e deve reformulado para melhoria da qualidade, assim:

A ineficiência do gasto em educação básica no Brasil é elevada e vêm aumentando.

Uma Análise Envolvória de Dados (DEA)⁸² com dados do PISA da OCDE sobre educação no Brasil e em outros países latino-americanos demonstra que as escolas brasileiras são relativamente ineficientes no uso de recursos (DEA orientada a insumos). Ademais, a ineficiência média aumentou de cerca de 45% em 2006 para 55% em 2012. [...]. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 124-125)

A gestão educacional passa então a ser utilizada como um dos mecanismos chave para a construção desse sistema educacional tido como de “qualidade, eficiente e eficaz”, essa construção requer da escola, como nos apresenta Zanardini (2006, p. p-16):

[...] Essa tarefa será desempenhada não apenas através da difusão/socialização de hábitos e atitudes, mas a partir da adoção dos mecanismos/estratégias empregados pela administração/gestão que se desenvolve, não apenas nas empresas capitalistas, mas em um conjunto de organizações/instituições sociais. (ZANARDINI, 2006, p. 16).

Assim, as reformas implementadas a partir dos anos 1990 buscavam justificar a “política avaliativa como mecanismo de controle social por meio da valorização dos resultados enquanto fins em si mesmos. O artifício político que a respalda pode ser detectado na proposição e importância creditada ao processo de descentralização” (ZANARDINI, 2008, p. 97). A partir desse pressuposto, ocorre uma reorientação no processo de descentralização por parte do Estado em seu sentido provedor, passando para os cidadãos o poder de escolha, já que neste momento são consumidores de uma mercadoria. Assim, alguns aspectos como o individualismo, a responsabilização e o controle social podem ser apontados como instrumentalização deste processo.

No que se refere à economia, o aparelho do Estado deve centrar suas atividades na regulação, buscando uma mediação entre a qualidade e produtividade devidamente exposta, no caso da educação, por meio da avaliação do desempenho escolar, possibilitando entre outras perspectivas a competitividade (entre escolas e indivíduos) requerida pelo mercado. Em termos sociais, o papel do Estado tem a função de implementar e financiar políticas públicas a partilhar das responsabilidades dos bens e serviços públicos prestados e voltados principalmente para a educação, campo este que perpassa pela formação do sujeito.

Dessa forma, observamos esse crescente argumento de avaliar as diferentes esferas educacionais e seus diferentes sujeitos para que possam atingir a qualidade exigida e requerida para estar em consonância com a globalização. Assim, notamos que há uma referência a modelos avaliativos que empreguem esta perspectiva, como citado no documento da Unesco:

Las y los educadores argumentan reiteradamente que las orientaciones actuales referidas a las condiciones de la enseñanza y la estructuración del aprendizaje no sirven para encarar y atender el aprendizaje que será necesario en el siglo XXI (Carneiro, 2007; Delors y otros, 1996; P21, 2007; VISIR Consortium, 2012). [...] El aprendizaje del siglo XXI propugna, en esencia, la necesidad de adaptarse para seguir el ritmo de la demanda y las expectativas (Punie, 2007). En la teoría actual del aprendizaje del siglo XXI se hace hincapié en la necesidad de transformar radicalmente los fines de la escuela y las expectativas de lo que el estudiante deberá aprender en el aula. En consecuencia, será preciso revisar también el método de juzgar el aprovechamiento del estudiantado (Bull y Gilbert, 2012; Facer, 2011; Leadbeater, 2008; Robinson, 2006). En general, se abandona

la idea de brindar una educación equitativa y de calidad y se defiende ahora el propósito del aprendizaje a lo largo de la vida, reforzar la formación y aptitudes que se necesitan para la vida y el trabajo, y mejorar el resultado del aprendizaje en todos los escalones de la educación (Anderson, 2014; UNESCO y UNICEF, 2013). (UNESCO, 2015a, p. 02).

As proposições para as políticas de avaliação em larga escola, tendo em vista a verificação e mensuração dos problemas nos sistemas de ensino, resultam na introdução de novas técnicas e modelos de sistemas de ensino, gestão educacional, currículo, financiamento e avaliação. Nesse sentido, o foco de análise proposto é analisar como as Experiências Exitosas, principalmente, por meio das avaliações em larga escala afetam a Gestão e, conseqüentemente, o Currículo nos sistemas de ensino.

Diante dessa perspectiva, há uma nova forma de organizar a educação não somente em âmbito nacional como na internacionalização de estruturas e diretrizes, que se somam desde a década de 1990, quando os organismos internacionais como a Unesco, mostram apontamentos do que seriam solução as crises na área educacional e, conseqüentemente, na inserção destes sujeitos em um mundo competitivo e globalizado, como nos aponta este trecho do documento:

[...] las principales características de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, principalmente el carácter enfocado de su gente y la interrelación entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este sentido, el Sr. Naidoo se refirió al rol fundamental que la educación juega en el desarrollo sostenible; específicamente, mencionó cómo la educación estaba incluida en los otros ODS y explicó la visión y los principios que subyacen al ODS 4 y los objetivos relacionados con la educación. En el ODS 4, se refirió a cómo la educación tenía que preparar a los ciudadanos para el mundo actual inculcando habilidades cognitivas y no cognitivas, y destacó la importancia de reducir las barreras para el desarrollo de habilidades y la EFTP. Respecto a las formas de avance, hizo referencia al hecho de que, a pesar de que se trataba de una agenda mundial, su implementación era a nivel nacional, y apuntó a la necesidad de: • articular mecanismos de coordinación a nivel mundial (tales como el Comité de Orientación sobre la Educación 2030), con aquellos regionales y nacionales. • construir sobre las estructuras y planes regionales y nacionales actuales. • evaluar el progreso regional y nacional sobre la base de revisiones de progreso regulares, voluntarias e inclusivas organizadas por el país. • garantizar la vinculación y coordinación con la Agenda ODS más amplia. • desarrollar sistemas de monitoreo y evaluación nacionales, regionales y mundiales. • aumentar el financiamiento educacional, a la vez que se asegura la responsabilidad y rendición de cuentas colectivas. (UNESCO, 2017, p. 07).

Com base nessas elucidações, o documento denominado “Lições de Experiências Exitosas para Melhorar a Educação em Regiões com Baixos Índices de Desenvolvimento” publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2018, aborda como a gestão deveria se pautar em um novo movimento realizado pelas políticas de avaliação, entendida como Experiências Exitosas. O documento tem a iniciativa de demonstrar as práticas de alguns lugares do Brasil, que mesmo estando em um contexto social de desigualdade,

buscam por meio de políticas educacionais sanar as barreiras para conseguir atingir o escore almejado. Segundo o documento:

Elas sinalizam que é possível ter Educação de qualidade em contextos historicamente desfavorecidos – de modo que se possa romper, por exemplo, a “corrente transmissora” do analfabetismo entre gerações de cidadãos de determinada localidade –, assim como apontam que aportes financeiros não bastam para que o processo educativo seja efetivado a contento. Buscar compreender essas experiências coloca-se então como algo promissor para a Educação em nosso país, sendo particularmente oportuno no momento atual [...] encontra-se em discussão a reestruturação do principal mecanismo de financiamento da Educação Básica, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) (IPEA, 2018, p. 2).

Essa proposta de construção de políticas educacionais voltadas às práticas exitosas está fundamentada em um sistema de colaboração federativa sustentado por um tripé:

Esse regime de colaboração consubstancia-se em três tipos de políticas que, funcionando de maneira articulada, se reforçam sinergicamente: Avaliação, Bonificação e Capacitação. Elas constituem as recomendações de políticas apresentadas neste relatório, por atenderem aos seguintes critérios: são passíveis de replicação; possuem amparo legal; são financeiramente viáveis; e levam a bons resultados (IPEA, 2018, p. 3).

Ao definir quais as competências e habilidades necessárias para a educação de “qualidade”, o documento explicita suas intenções de estruturação da política educacional no país, assim, está em consonância com as teses defendidas pelos neoliberais que dão sustentação ao sistema capitalista, contribuindo para sua manutenção. Esse novo sentido dado às avaliações em larga escala, demonstrados pelas exceções, que são as Experiências Exitosas, buscam a partir das relações entre as políticas de avaliação, as políticas de gestão educacional e as políticas curriculares pelo consenso, em constante movimento, afirmar o controle social exercido dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, podemos observar como a REDUCA – Rede Latino-Americana pela Educação, criada em 2011, congrega este exercício de demonstrar e elaborar mecanismos, apontamentos e diretrizes para a educação da América Latina, em consonância com a perspectiva dos organismos internacionais, em cada país com uma estrutura específica e sua representatividade em rede, segundo o documento posterior apresenta alguns de seus princípios:

A Reduca é um canal para a difusão de experiências de sucesso na região e um motor para a mudança através de sua influência sobre as políticas públicas. Com suas atividades, a rede qualifica e enriquece o debate a partir da sociedade civil nos espaços de decisão e luta para que as boas políticas educacionais sejam políticas de Estado, e não projetos de governo. Princípios e mecanismos de atuação Nossos

princípios O entendimento de que a Educação é um direito humano fundamental, pois se trata de condição para o exercício de outros direitos. A compreensão de que o direito à Educação é exercido quando se asseguram as condições de aprendizagem para todos, independentemente de sua origem e situação. A responsabilidade do Estado em garantir que tal direito se exerça mediante uma Educação pública de qualidade e promovendo a participação de todos os setores e atores. O entendimento de que a qualidade da Educação é um componente sem o qual não se cumpre o exercício do direito à Educação, seja em sua oferta ou em seus resultados, entendendo a qualidade em sentido integral. O foco da Educação na sua contribuição para reduzir a desigualdade e a pobreza e para promover a equidade e a inclusão, fatores que constituem o maior desafio ao progresso social na região. (REDUCA, 2022, p. 04).

3 CONCLUSÕES

Esse processo interfere diretamente no cotidiano escolar e nos sujeitos que ali estão inseridos, assim, ocorre também a culpabilização desses sujeitos que ficam com a responsabilidade de seguirem exemplos exitosos de projetos para ampliação e aperfeiçoamento de habilidades e competências, estas influenciadas pela demanda do mercado e de suas atribuições para cada etapa da produção e do trabalho dentro do sistema capitalista. Este novo movimento proporciona modificações constantes nos sistemas de ensino e na sua estrutura curricular, tanto na formação dos alunos quanto na formação dos professores atuantes na área. Por sua vez, essas modificações contemplam as demandas advinda da economia como a formação de um indivíduo pronto para o mercado de trabalho e para suas diferentes atribuições nesse meio.

Assim, podemos observar que as práticas exitosas são utilizadas como exemplos a serem seguidos pelos sistemas de ensino a fim de direcionar a educação às demandas do mercado e da economia para ampliação e manutenção do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>.

CODES, Ana; BASSI, Camillo; BARBOSA, Frederico; ROCHA, Glauter; ARAÚJO, Herton; MATI-JASCIC, Milko; CORBUSSI, Paulo (org.). **Lições de experiências exitosas para melhorar a educação em regiões com baixos índices de desenvolvimento**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

REDUCA. **REDUCA**: rede latino-americana pela educação: posicionamento. X: Reduca, 2022. Disponível em: <https://reduca-al.net/>.

UNESCO. **INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura DOCUMENTOS DE TRABAJO**: el futuro del aprendizaje (i) ¿por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo xxi? Unesco, 2015.

UNESCO. **E2030**: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión regional de ministros de educación de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero de 2017. Unesco, 2017.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990 2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 137f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

POLÍTICAS PÚBLICAS, ENSINO DE IDIOMAS E AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DA UNIÃO EUROPEIA

Isabela Vieira Barbosa

Universidade Regional de Blumenau - FURB

miss.vieira@gmail.com

Caique Fernando da Silva Fistarol

Universidade Regional de Blumenau - FURB

cfersf@gmail.com

Marcia Regina Selpa Heinzle

Universidade Regional de Blumenau - FURB

selpamarcia@gmail.com

Financiamento: FAPESC e CAPES

1 INTRODUÇÃO

Com a Globalização, a importância do segundo idioma torna-se cada vez mais visível, sendo, inclusive, as línguas “compreendidas, por muitos, como bens culturais de muito valor no mercado linguístico” (MEGALE, 2019, p. 9). Face a expansão dessa demanda, faz-se necessário “parâmetros legais que norteiem e regulem essas instituições torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número delas e da necessidade de formação de professores que atuem nesse campo” (MEGALE, 2019, p. 9).

Em âmbito nacional, esta ainda é uma discussão que caminha a pequenos passos, enquanto, na Europa, a Comissão Europeia estabeleceu o *Content Language Integrated Learning* (CLIL) como a abordagem a ser utilizada para o ensino bilíngue e/ou de línguas adicionais¹ (LA) na área comum. Por este motivo, escolhemos analisar as Diretrizes da União Europeia para o ensino de idiomas e avaliação, em especial, o documento intitulado “*Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*”, que apresenta, de forma detalhada, como o CLIL está organizado para o ensino de escolas bilíngues e internacionais, o *status* dos idiomas-alvo, os componentes curriculares dispostos no currículo, e as medidas para o treinamento e recrutamento de docentes.

¹ Trabalhamos com o conceito de língua adicional (LA) a partir dos trabalhos de Leffa e Irala (2014, p. 32), uma vez que “O uso do termo ‘adicional’ tras vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)”.

De acordo com Kelly e Grenfell (2013), o CLIL é uma metodologia articulada à aprendizagem da LA e ao desenvolvimento holístico dos estudantes. Trata-se, então, de uma perspectiva que visa a avaliação de instituições de ensino e de estudantes, voltando-se para o tipo de aprendizagem ofertada e o ensino daí adjacente. O estímulo a uma aprendizagem mais duradoura, para além do uso da LA em sala de aula, faz com que se pense em práticas sociais situadas para que não se atropеле contextos locais em detrimento do enaltecimento do exterior. Entretanto, não se pode deixar de lado o fato de que o Brasil engatinha no que diz respeito à ampla oferta e efetivação de escolas bilíngues. Então, a potencialização das políticas públicas nacionais é urgente e necessária tanto quanto o aprofundamento das políticas já existentes neste sentido.

Diante disso, vale situar que esta pesquisa é um recorte de uma pesquisa maior com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina - FAPESC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que objetiva analisar e discutir políticas públicas para o Ensino Bilíngue.

2 DESENVOLVIMENTO

Os dados da União Europeia mostram que, até o ano de 2018, quase todas as escolas dos países europeus desenvolvem o trabalho pedagógico envolvendo os processos de ensinar e de aprender a partir da abordagem CLIL. Isto significa que parte do currículo é ensinada em uma LA junto ao idioma oficial do país, perspectivando melhorar a proficiência dos estudantes na língua adicional. Não há provisão da abordagem CLIL nos países da Grécia, Bósnia e Herzegovina, Islândia e Turquia, mas este tipo de disposição foi introduzido em 2016/17 em Montenegro (EACEA, 2017).

Nesse ínterim, percebe-se que, em um grupo de sistemas educacionais, além do idioma oficial, o CLIL é fornecido em, pelo menos, outras duas LA. Averiguou-se que, dos 14 sistemas pesquisados, estes incluem um idioma adicional e uma língua regional, minoritária ou territorial. Esse é o caso dos seguintes países: República Tcheca, Alemanha, Estônia, Espanha, França, Itália, Letônia, Lituânia, Hungria, Áustria, Polônia, Eslováquia, Suécia e a antiga República Iugoslava da Macedônia. Na Bélgica (francês e flamengo) e na Suíça, o CLIL é fornecido em uma LA e em outra língua oficial. A Finlândia é o único país onde o método CLIL é usado para o ensino de três línguas diferentes (EACEA, 2017).

Em um segundo grupo de países, apenas uma LA é usada para o CLIL. Assim, em 10 sistemas de ensino, a LA é um idioma adicional, ou seja, que não faz parte do contexto social dos estudantes e ou da escola (na Bulgária, Dinamarca, Chipre, Holanda, Portugal, Romênia, Reino Unido (Inglaterra), Liechtenstein, Noruega e Sérvia). Além disso, em cinco outros sistemas de educação, a escolha das línguas adicionais para o ensino e a aprendizagem são regionais ou minoritárias: Croácia (húngaro e tcheco), Eslovênia (húngaro) e, dentro do Reino Unido:

País de Gales (galês), Irlanda do Norte (irlandês) e Escócia (gaélico escocês). Nos demais quatro sistemas educacionais, a provisão CLIL visa outra língua oficial (EACEA, 2006).

Considerando o contexto de ensino dos sistemas supracitados e o documento-alvo de análise, ratifica-se que esta pesquisa é um recorte de um projeto maior e, nesse sentido, nos debruçamos especialmente sobre os critérios de avaliação. Vale destacar que o documento da União Europeia se organiza em duas categorias, que serão utilizadas para a presente análise: (i) a avaliação das instituições de ensino e (ii) a avaliação dos estudantes.

2.1 A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A respeito da avaliação das instituições de ensino, o documento aponta que a avaliação é um aspecto muito importante, mas que era inexistente até os anos letivos de 2004/2005. Nesse sentido, até o ano de 2005, apenas a Bélgica, a República Tcheca, a Letônia e o Reino Unido (País de Gales) realizavam uma avaliação formal, feita por avaliadores (inspetores ou outros) responsáveis, representando as autoridades educacionais (EACEA, 2006).

Na maioria dos países onde o CLIL visa uma LA, não há recomendações centrais oficiais sobre os critérios específicos de admissão que as instituições de ensino devem usar para selecionar estudantes para este tipo de programa. As recomendações centrais para os critérios de admissão à provisão CLIL só existem em oito sistemas educacionais. Em cinco deles, os critérios estão relacionados tanto em relação às habilidades linguísticas quanto ao conhecimento de componentes curriculares específicos e/ou aptidão geral (França, Polônia, Portugal, Eslováquia e Liechtenstein). Nos três restantes, as recomendações centrais dizem respeito apenas às habilidades linguísticas (Bélgica, Romênia e Sérvia). Entretanto, em três países, onde há recomendações centrais, a situação é diferente, de acordo com o nível de educação em questão. Em Liechtenstein e na Sérvia, por exemplo, as recomendações centrais dizem respeito apenas ao ensino secundário, equivalente ao Ensino Médio brasileiro. Na Eslováquia, as habilidades linguísticas estão entre os critérios de seleção recomendados apenas para o ensino médio geral (EACEA, 2017).

2.2 A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

A respeito da avaliação dos estudantes, o documento aponta que, além da avaliação que todos os estudantes passam no ensino regular, a avaliação de seu desempenho, especificamente em relação à CLIL, ocorre em quase metade dos países em questão, normalmente nas séries equivalentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental brasileiro.

Tal avaliação é realizada na língua-alvo e se concentra nos conhecimentos que os estudantes têm, situada nos componentes curriculares selecionados para o currículo da instituição de ensino. No entanto, em países como Irlanda, Hungria e Áustria, os estudantes podem decidir se serão examinados na língua-alvo ou na língua do currículo principal. Em todos os outros países, nos quais tal regulamentação está disponível, não há avaliação especial e a proficiência dos estudantes, no que diz respeito aos conceitos dos componentes curriculares, é avaliada exclusivamente usando a língua do currículo principal. No caso da Holanda, no entanto, muitas escolas oferecem aos estudantes a possibilidade de fazer um exame adicional em inglês, para demonstrar sua capacidade linguística (EACEA, 2006).

Em todos esses países, os estudantes que tiveram sua aprendizagem envolta na abordagem CLIL podem formalmente receber um certificado especial. Dessa forma, o "valor agregado" linguístico adquirido pelos estudantes durante os anos passados na *International Comparative Literature Association* (Associação Internacional de Literatura Comparada) - AILC é levado em consideração. Na Alemanha, por exemplo, o fato de os estudantes terem frequentado escolas bilíngues ou participado de atividades em LA é certificado ao término do ensino médio. No certificado dos estudantes são colocadas informações adicionais, como os idiomas-alvo estudados, os componentes curriculares e os períodos de estudo (EACEA, 2006).

Além disso, como resultado de acordos bilaterais entre determinados países, os estudantes com um certificado que faz menção a seu currículo CLIL podem continuar os estudos no ensino superior nos países parceiros (EACEA, 2006).

Em 2017, a União Europeia realizou uma avaliação, que resultou no Relatório temático sobre uma abordagem abrangente do ensino e aprendizagem de línguas (2019-2020). Nessa reunião, a Comissão Europeia expôs sua visão para o desenvolvimento de um Espaço Europeu da Educação até 2025, no qual "aprender, estudar e fazer investigação não seria dificultado por fronteiras" (EC, 2017, p. 11). Nesse sentido, para além da promoção da mobilidade e do reconhecimento dos diplomas do ensino médio, a União Europeia buscou compreender como o domínio de múltiplas línguas é visto enquanto elemento chave no Espaço Europeu da Educação.

Constatou-se, no referido relatório, por exemplo, que 83,8% dos estudantes do ensino fundamental dominavam ao menos uma LA em 2014. Em nível de ensino médio inferior, a aprendizagem de línguas gira em torno de 85,8%, sendo que, destes, 48,0% de todos os estudantes estudam duas ou mais línguas adicionais. O inglês é de longe a língua mais popular entre as línguas adicionais, estudada por 97,3% dos estudantes, seguido do francês (33,8%) e do alemão (23,1%) (EC, 2017).

Entretanto, quando a discussão se direciona para a proficiência nestes idiomas, os níveis globais de proficiência linguística, conforme o relatório, são baixos e há diferenças significativas entre os Estados-Membros da União Europeia. De acordo com a análise

realizada em 14 Estados-Membros, apenas 42% de todos os estudantes de até 15 anos de idade atingiram o nível B1 ou B2, de "independência" (EC, 2017).

Em solo nacional, o Ministério da Educação (MEC) divulgou em 2021 que o Brasil conta com mais de 1,2 mil escolas bilíngues. Além disso, a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (ABEBI) chegou a mencionar um aumento de 6% e 10 % em instituições deste tipo nos últimos seis anos. Ainda é pouco, considerando que se trata de um país com milhões de habitantes e que a oferta dessa modalidade de ensino ainda se restringe a alguns locais privilegiados financeiramente. Marini (2018) menciona sobre o cenário brasileiro que somente 1% dos brasileiros é verdadeiramente fluente em inglês e 4% se relacionam com a língua em estágios inferiores ao da fluência plena.

No caso do Brasil, adaptar às necessidades locais não significa aplainar diferenças culturais latentes entre os países. Megale (2019), por exemplo, menciona que é preciso considerar fatores como a idade que pode ser uma variável, associada a instâncias onde a aprendizagem ocorre, bem como deve ser considerado o nível de exposição à LA e as abordagens de ensino e curricular utilizada em cada caso. Isso porque a aprendizagem de LA se situa no desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e intelectual das crianças (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002). Assim, a criação de uma necessidade real de uso da LA, conforme apregoado no CLIL é importante, no sentido de demarcar que o ensino só pode se efetivar a partir de práticas sociais situadas.

Diante disso, é importante mencionar que não se trata da defesa da implementação do CLIL em escolas brasileiras, o tempo, a carga letiva e as solicitações a que os professores estão sujeitos precisam ser considerados, para que não se atrepele suas vivências de professorado. Por isso, deve haver debate a fim de estimular ações colaborativas em sala de aula, e a presença de projetos integrados de ensino. Isso porque a realidade dos contextos do ensino básico público brasileiro, por exemplo, não pode ser atropelada via nivelamento externo associado à repetição de padrões europeus.

3 CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do ensino da avaliação das políticas públicas, considerando contribuições e discontinuidades em relação às diretrizes da União Europeia e alguns preâmbulos acerca do contexto brasileiro de educação bilíngue.

Apesar de resultar em avanços em solo europeu, este texto não defende sua implementação verticalizada no contexto brasileiro, já que se defende a potencialização das políticas públicas nacionais e o aprofundamento das políticas já existentes rumo ao incentivo às práticas sociais situadas, que, embora possam se inspirar em diretrizes do exterior, ainda

precisam passar pela remodelagem das instâncias públicas nacionais, a fim de considerar especificidades do contexto local.

REFERÊNCIAS

BREWSTER, J., ELLIS, G., GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. England: Penguin English, 2002.

EUROPEAN COMMISSION (EACEA). **Key data on Teaching Languages at School in Europe**. Edição 1, Eurydice Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2017.

EUROPEAN COMMISSION (EACEA). **Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe**. Edição 1, Eurydice Report. Belgica: Publications Office of the European Union, 2006.

KELLY, M.; GRENFELL, M. **European Profile for Language Teacher Education** – A Frame of Reference. Education and Culture, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235937694_European_Profile_for_Language_Teacher_Education_-_A_Frame_of_Reference. <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> Acesso em: 22 fev. 2023.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinhana sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48,

MARINI, E. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. **Revista Educação**, s. p., 06 ago. 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

REGULAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE: A LEI N. 18.637, DE 8 DE FEVEREIRO DE 2023

Luís Duarte Vieira

Universidade de Passo Fundo (UPF)

l80216@upf.br

Mateus Lorenzon

Universidade de Passo Fundo (UPF)

196532@upf.br

Luiz Marcelo Darroz

Universidade de Passo Fundo (UPF)

ldarroz@upf.br

1 INTRODUÇÃO

O contexto brasileiro ficou marcado, nos últimos anos, pela emergência de movimentos conservadores de cunho neoliberal que antagonizaram a política progressista, levando a ameaça de uma ruptura institucional e a constituição de um estado pós-democrático (CASARA, 2018, 2019). O discurso anticorrupção e a defesa de supostos valores tradicionais que estariam sendo colocados em risco pelo *marxismo cultural*, permitiu a aglutinação de diferentes tendências políticas e grupos sociais em torno da candidatura ou de apoio de políticos de extrema direita (ALMEIDA, 2018; CARAPANÃ, 2018).

A chegada ao poder de um grupo político neoliberal e conservador promoveu mudanças significativas na educação brasileira, refletindo os interesses majoritários deste grupo. Assim, em âmbito nacional, foi promulgada, por exemplo, a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que institui a reforma do Ensino Médio, e a entrada em vigência da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Nos demais entes federados, na esteira das mudanças políticas nacionais, foram propostas e, muitas vezes, sancionadas alterações de normas que regem o sistema de ensino, sendo que muitas destas não referiam-se diretamente à organização do currículo escolar, mas sim de condutas e temas que poderiam ser abordados na escola. Um dos movimentos expoentes dessa perspectiva reacionária de compreender a educação, foi o Movimento da Escola sem Partido, que promoveu um discurso de defesa da liberdade e neutralidade do espaço escolar.

Mesmo que, recentemente, ocorreu uma mudança na orientação política do executivo nacional, em muitos entes federados houve continuidade da conduta ideológica

do governo anterior. Conseqüentemente, discussões sobre moral, costumes e crítica ao chamado marxismo cultural foram novamente trazidas à tona. Um destes casos foi o estado de Santa Catarina que, em 09 de fevereiro de 2023, sancionou a Lei de n. 18.637, de 08 de fevereiro de 2023, que institui a Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e ao Adolescente.

Para a promulgação da referida lei, seguindo uma prática comum nos movimentos reacionários e identificada por Penna (2018), o estado de Santa Catarina adotou uma prática que consiste em utilizar termos genéricos e que remetem a um imaginário popular de defesa e proteção às crianças e aos adolescentes, sem, contudo, explicitar diretamente o que entende-se por violência institucional. Essa apropriação gramatical, certamente inibe as críticas ou uma análise detalhada do projeto, tendo em vista que no senso comum ele representaria um ordenamento legal de proteção a grupos suscetíveis. No entanto, a leitura analítica da legislação evidencia uma política regulatória de condutas docentes. Frente a isso, neste estudo de caráter ensaístico, analisa-se de que modo a lei pode produzir práticas de *accountability* nos processos educacionais.

2 DESENVOLVIMENTO

Publicada no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina n. 21958, em 09 de fevereiro de 2023, a Lei N. 18.637, de 08 de fevereiro de 2023, cria e orienta a Semana Escolar de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e ao Adolescente. Em seu escopo a lei apresenta as seguintes prescrições:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do Estado de Santa Catarina, a Semana Escolar de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e ao Adolescente, a ser realizada, anualmente, no período compreendido entre os dias 8 e 14 de agosto. Art. 2º Durante a Semana a que se refere esta Lei, as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica deverão promover atividades, palestras e debates a respeito da violência institucional contra a criança e ao adolescente, com os seguintes objetivos: I – informar e orientar professores, estudantes e pais ou responsáveis sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente; II – ampliar o conhecimento de crianças e adolescentes sobre o direito de liberdade de aprender conteúdo politicamente neutro, livre de ideologia, respeitando o pluralismo de ideias e a liberdade de consciência, assegurados pela Constituição Federal; III – conscientizar as crianças e os adolescentes para reconhecimento da vulnerabilidade do educando e das atitudes a serem tomadas no caso de violação de direitos; IV – informar os pais ou responsáveis sobre o direito de as crianças e adolescentes receberem educação moral de acordo com as convicções familiares; V – promover o acesso, de pais ou responsáveis, aos conteúdos programáticos das disciplinas escolares e do enfoque dado aos temas ministrados; e VI – conscientizar os professores de que, no exercício de suas funções, devem respeitar as convicções políticas, ideológicas, morais e religiosas dos estudantes. Art. 3º Durante a Semana a que se refere esta Lei, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais de fácil acesso, cartazes com, no mínimo, 70 cm (setenta centímetros) de altura por 50 cm (cinquenta centímetros) de largura, e fonte em tamanho compatível, em que deverão constar os seguintes deveres do professor: I – o professor não se valerá da audiência cativa dos estudantes com o objetivo de persuadi-los a quaisquer correntes

políticas, ideológicas ou partidárias; II – o professor não discriminará nem avaliará os estudantes em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da inexistência delas; III – o professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus estudantes a participar de manifestações ou atos políticos; IV – ao tratar de questões políticas, sociais, culturais, históricas e econômicas, o professor apresentará aos estudantes, de forma equitativa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V – o professor respeitará o direito de os estudantes receberem educação moral de acordo com as convicções de sua família; e VI – o professor assegurará que, dentro da sala de aula, os direitos dos estudantes não serão violados pelas ações de terceiros. Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput serão afixados somente nas salas dos professores.

Percebe-se, de imediato, que sob o pretexto de regular a Semana Escolar de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e ao Adolescente, a pauta conservadora ganhou espaço e legitimidade instituindo os preceitos básicos do Movimento Escola sem Partido. Penna (2018) analisa criticamente a emergência de discussões e de um movimento persecutório a liberdade de cátedra, pois, para o autor esse tipo de legislação visa “[...] sob a desculpa de combater a propaganda partidária em sala de aula, [...] erradicar a dimensão educacional da escola” (PENNA, 2018, p. 110). Assim, o que assiste-se é uma tentativa de reduzir o docente a um estado burocrático, no qual ele apresentaria conteúdos, supostamente, de modo neutro.

Esse caráter anti-educativo das legislações fundadas no reacionarismo e conservadorismo também fica evidenciado na medida em que vai de encontro a perspectiva que entende que a escola deve ser um espaço em que a partilha do comum seja institucionalizada (DUNKER, 2020). Se, no espaço doméstico, a criança teria uma aprendizagem endogâmica de valores e percepções de mundo, é na escola que estes valores são submetidos ao crivo ético e, por meio da partilha do íntimo, inicia-se a construção e o porvir de uma dimensão comum, o que caracteriza o papel civilizatório da escola (DUNKER, 2020). Privar o estudante dessa relação dialógica com valores e concepções de mundo divergentes da sua, seria transformar a escola em uma câmara de eco, no qual reverbera-se as suposições trazidas pelo indivíduo, sem submetê-las a o crivo ético. Seguindo a perspectiva de Casara (2018, 2019), estaria-se, então, formando um indivíduo narcisista e estaria-se anunciando o fim do homem público.

Entende-se que a aprovação da Lei n. 18.637/2023 resulta em uma prática de *accountability* educacional e de controle sobre a ação docente. De acordo com Santos e Vilarinho a *accountability* educacional consiste em ações de política que envolvem a interação entre os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização” (2021, p. 1162). Conceito similar é apresentado por Camargo ao afirmar que “etimologicamente, o vocábulo *accountability* está relacionado à ação de controle, de avaliação, de julgamento ou, ainda, de verificação de algo coletivamente (2022, p. 74). Relacionando essas práticas de controle, avaliação, julgamento, prestação de contas e responsabilização ao conteúdo da Lei N. 18.637/2023, percebe-se que tais práticas poderão adquirir, de modo muito contundente, contornos conservadores e de perseguição docente e nada preocupados com os processos pedagógicos.

Camargo ainda afirma que "as implementações e direcionamentos de determinadas políticas de avaliação e *accountability* no âmbito da educação básica seguem influência, ora de forma implícita, ora explícita, de organismos internacionais" (2022, p. 177). E pode-se afirmar que de organismos nacionais também. O mesmo ocorre com o todo do processo educativo. E como tal pode-se indagar se leis como a Lei N. 18.637 / 2023, também não contam com interferência e/ou pressão de grupos nacionais e/ou internacionais, sobretudo dos grupos conservadores e neoliberais.

3 CONCLUSÕES

A Lei N. 18.637 / 2023 apresenta um profundo retrocesso no processo educativo uma vez que na prática institui e normatiza os pressupostos defendidos pelo Movimento Escola sem Partido, correta e coerentemente por estudiosos do campo educacional. Ademais da gravidade em si deste ato e de suas consequências para a educação no âmbito de Santa Catarina, a efetividade (não desejada) desta poderá incidir diretamente nos processos de aprendizagem dos estudantes e, portanto, nos processos de avaliação educacional.

Se a sociedade civil, apoiada pelos pesquisadores da área da educação, não se mobilizar para enfrentar os impactos desta lei, o que agora está institucionalizado para uma semana, pode se tornar permanente de modo muito veloz.

Ora, se esta Lei não for revogada, o que precisa ocorrer o mais breve possível, logo ela incidirá sobre o que se ensina e, portanto, o que se avalia nas escolas existentes em Santa Catarina. Sobretudo, porque as práticas de avaliar, prestar contas e responsabilizar serão atravessadas por estas exigências absurdas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGOS, E. S. (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 27-32.

CAMARGO, V. R. P. **Políticas públicas de avaliação educacional e accountability: especificidades na Educação Básica do Brasil e do México**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. ALMEIDA, S. L. Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGOS, E. S. (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 33-40.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância: a escuta entre a psicanálise e a educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

PENNA, F. O discurso reacionário de defesa de uma escola sem partido. *In*: GALLEGO, E. S. (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 109-114.

SANTOS, A. L. F. VILARINHO, E. Regulação e accountability na (re)configuração das políticas para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 37, n. 3, p. 1161 - 1180, 2021.

REGULAÇÃO: UMA TRAVESSIA DO CONCEITO À REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS

Aline Bettiolo dos Santos

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

Financiamento: CAPES¹

1 NOTAS DE INTRODUÇÃO

O presente trabalho é desdobramento de um estudo maior, cujo núcleo é constituído pela análise de relações entre Banco Mundial (BM), gestão educacional e regulação por resultados, no período entre 2010 e 2018. Como um desdobramento, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre o conceito de regulação, no sentido de fazer uma travessia à regulação educacional por resultados em um contexto histórico recente. Para tanto, são trazidos autores do campo educacional e de fora dele para construir essa reflexão.

2 DESENVOLVIMENTO

A fim de refletir sobre o conceito de regulação a partir de algumas notas, um primeiro ponto a destacar é a polissemia do termo e sua utilização de forma diversa em disciplinas distintas, entre as quais, ciências da vida, direito, economia, sociologia e ciência política. Essas disciplinas oferecem elementos para se diferenciar conceitos de regulação, conforme argumenta Oliveira (2014) em revisão sobre o tema, relacionando-os a diversas formas de intervenção. O autor frisa a referência à regulação ligada aos seguintes conceitos: controle (mecânica); homeostase (biologia); poder e dominação (sociologia e ciência política) e autorregulação (economia). Ao fazê-lo, não perde de vista um contexto polissêmico em que os conceitos de regulação se revelam complexos e de difícil precisão.

Com relação aos dois primeiros, regulação está ligada à conservação, à capacidade de manter um ambiente equilibrado mediante ajustamentos e, ainda, à adaptação. Ademais, também está presente a ideia de coordenação, conforme esclarece: "A regulação biológica é concebida como uma função da relação formal entre partes e de coordenação que permite compensar *a priori*, mas também corrigir *a posteriori* os distúrbios e as variações. Assim, ela possibilita a integração das partes e a integridade da forma" (OLIVEIRA, 2014, p. 1201).

¹ Código de Financiamento 001.

Em alguma medida, os sentidos de controle e de coordenação compõem o significado de regulação no campo do direito. É possível perceber essas significações em Sanches (2000), que trata de uma breve história do conceito, explorando-o na articulação entre o ordenamento jurídico e a economia. Para ele, nesse sentido, "a regulação [...] é apenas criação de normas jurídicas que vão disciplinar o exercício de certas actividades, um especial modo de acesso a certos bens ou o exercício de certas actividades comerciais" (SANCHES, 2000, p. 5).

No seu raciocínio, Sanches (2000) inclui a relação entre a intervenção estatal e a ação da mão invisível do mercado para discutir o conceito de regulação. À medida que expõe suas ideias, evidencia uma relação de contraste entre regulação e a ação do mercado, isto é, como se dois polos estivessem em constante oposição. Assim, um é representado pela mão confiscadora do Estado, que busca resolver problemas sociais por meio de sua intervenção na economia; e outro, constitui-se pela mão invisível do mercado, em uma posição radicalmente desreguladora relativa à intervenção estatal (SANCHES, 2000). Nas palavras do autor, "podemos ter assim a crítica à regulação e ao movimento regulador transformada na adoração do Deus da mão invisível" (SANCHES, 2000, p. 7).

A polissemia da regulação também se constata no campo do direito ao se utilizar o conceito como sinônimo de regulamentação, como forma de referir o estabelecimento de regras e normas, bem como a manutenção do equilíbrio de um sistema (OLIVEIRA, 2014). É interessante a anotação de Oliveira de que, "o vocábulo regulação surgiu no direito brasileiro a partir do movimento de reforma do Estado, especialmente quando, em decorrência da privatização de empresas estatais [...] entendeu-se como necessário regular as atividades objeto de concessão [...]". Isso permite relacionar regulação ao papel do Estado, sem perder de vista as ideias de controle, equilíbrio e poder, provenientes de campos de conhecimento distintos.

Nessa direção, a economia é outro aspecto que cabe abordar para tecer relações que envolvam o conceito também no campo educacional, até porque a ênfase à regulação por resultados alude um contexto de reconfigurações nos modelos de produção, no papel do Estado e, por conseguinte, nos setores sociais, dos quais a educação faz parte. No campo econômico, alguns entendimentos sobre regulação caracterizam-na como intervenção, imposição de regras e restrição exercida pelo Estado sobre o mercado. Conforme sintetiza Oliveira, (2014, p. 1202), "é a partir da teoria econômica neoclássica que a questão da regulação econômica relaciona-se com a existência de falhas de mercado".

Ainda no campo econômico, o BM focaliza o tema da regulação em documento publicado em 2010. Com acepções que tendem à intervenção e ao controle, a regulação é abordada numa relação entre Estado e mercado, sendo considerada componente essencial da sociedade moderna, ao menos quando se trata de um sistema de regulação de bom funcionamento. Nesse sentido, há que se ressaltar a conexão com a governança e, nas palavras da agência, "onde regulações funcionam bem, elas reforçam a governança e promovem estabilidade, progresso e prosperidade" (WORLD BANK, 2010, p. 9, tradução livre).

Sem perder de vista a ideia de alternância nos padrões de intervenção, cabe anotar as considerações de Oliveira (2014), quando aborda o surgimento da teoria da regulação, ocorrido na década de 1970, a partir de trabalhos de economistas políticos franceses². O autor caracteriza essa teoria como uma crítica da supervalorização dos comportamentos individuais maximizadores da abordagem econômica neoclássica da regulação e complementa, ressaltando que “a teoria da regulação apresenta-se como uma teoria que visa substituir aquela do equilíbrio econômico geral” (OLIVEIRA, 2014, p. 1203). Para ele, a questão fundamental levantada na teoria da regulação é compreender as dinâmicas econômicas e sociais, no sentido de que, de um lado seus conceitos buscam explicar o crescimento capitalista e, de outro suas crises cíclicas.

As contribuições de Reis (2013) trazem outros elementos ao debate, quando contextualiza regulação, diferenciando o quadro teórico da chamada Nova Economia Institucional – abordagem próxima da corrente neoclássica – do *Institucionalismo heterodoxo e alargado*. A autora explica que o termo *heterodoxo* remete a uma antítese da visão neoclássica; já o termo *alargado* é por referir uma integração das ciências sociais com as questões econômicas (REIS, 2013), mencionando, nessa direção, autores franceses, como Pierre Bourdieu, Robert Boyer, Michel Aglietta e Yves Saillard. Especificamente sobre a Escola Francesa da Regulação (EFR), uma das opções metodológicas constituintes desse *Institucionalismo*, Reis (2013) frisa o estabelecimento da diferença entre as várias fases do sistema capitalista, a tentativa de explicar a dinâmica da acumulação de uma fase à outra e a descrição da natureza das crises, como objetivos centrais da abordagem de regulação desta Escola.

Também sobre tal abordagem, Mello Filho (2019, p. 2) resalta que “[...] a acumulação de capital depende de um conjunto de instituições para se viabilizar”, e converge com Coutinho (1990), quando ambos destacam cinco configurações institucionais que formam um modo de regulação. Neste grupo, constam: a relação salarial, a moeda, as formas de concorrência, o Estado e o tipo de inserção internacional. Nas palavras de Aglietta (2001, p. 19), “un modo de regulación es un conjunto de mediaciones que aseguran que las distorsiones creadas por la acumulación de capital se mantengan dentro de unos límites compatibles con la cohesión social dentro de cada nación”. Com o avanço do neoliberalismo, portanto, essas configurações institucionais ganham outras formas e isso leva a um modo de regulação distinto do que se tinha até antes da reestruturação produtiva e da mundialização do capital.

Como parte da reflexão, cabe ressaltar que não há um consenso na literatura sobre a postura marxista dos regulacionistas, pois a teoria da regulação é, muitas vezes, classificada como funcionalista – embora faça crítica à constante busca de um equilíbrio interno/geral do sistema, uma das marcas da teoria econômica clássica, além do fato de os técnicos franceses

² Bocchi (2000) e Mello Filho (2019) registram que não há apenas uma abordagem de economia na França que faça uso do conceito de regulação, mas, sim, pelo menos três grupos principais: a Escola Parisiense – considerada a mais importante, talvez por autores representativos, como Aglietta e Boyer, fazerem parte dela; a Escola de Grenoble e a Escola de Boccara.

procurarem deixar de lado modelos econômicos estáticos e descolados da realidade, no desenvolvimento de sua teoria (HOFFMANN, 2013). Nas anotações de Chanteau (2017), nesse caso, o que se sublinha é que a própria teoria da regulação reúne aportes de diferentes disciplinas científicas; que os economistas da EFR também eram “[...] portadores de uma crítica ao equilíbrio geral decorrente da teoria do desequilíbrio ou do marxismo [...]” e segue explicando, com base na teoria dessa escola, que “[...] crise e regime não se opõem, mas se engendram estruturalmente um no outro” (CHANTEAU, 2017, p. 70, tradução livre).

Para regulacionistas como Michel Aglietta, a importância dos trabalhos sobre regulação era defendida a fim de se estabelecer uma perspectiva diferente da visão tradicional da economia política, com conotação mecanicista, com tendência a minimizar o papel da história como elemento de análise e a homogeneizar o capitalismo. Na esteira de seus argumentos, constantes na entrevista concedida a Navarro (1987), o conceito de regulação pode ser aproximado das ideias de coordenação, controle, estabelecimento de regras e, ainda, adaptação. Crítico da teoria neoclássica do campo econômico, Aglietta se opõe a concepções homogeneizantes e a leis gerais com finalidade de buscar o equilíbrio do sistema capitalista. Conforme Aglietta argumenta na entrevista a Navarro (1987, p. 334), “nuestro método hace aparecer precisamente las heterogeneidades del sistema, sus capacidades para inventar nuevas maneras de funcionar”.

A teoria da regulação da vertente de Aglietta implica considerar instituições envolvidas com processos de intervenção e que exercem influência dentro do sistema produtivo. Implica também considerar formas de mediação, definidas como regras, instituições e tipos de negociação (NAVARRO, 1987). No caso de instituição, embora reconheça o estudo do Estado como essencial nas análises sobre regulação, reforça que não há uma instituição que seja a única mediadora e nem uma lei geral que se faça coerente a ela e ao sistema produtivo como um todo. Para ele, as instituições se transformam para adaptarem-se à acumulação (NAVARRO, 1987, tradução livre).

3 NOTAS CONCLUSIVAS

O que se apreende, em linhas gerais, consoante a literatura consultada, é que a regulação tem se caracterizado sobremaneira como controle, como ato de coordenar e de exercer influências, bem como de estabelecer restrições. Apesar da polissemia, o conceito tende a estar relacionado ao Estado que exerce esse papel de regulador e a níveis ou graus distintos de intervenção, a depender da dinâmica capitalista do período que se tenha em pauta. Conforme o modelo da base produtiva, é requerido que o Estado atue de modo mais ou menos interventor na economia e, por conseguinte, nos demais setores da sociedade. Com a grande virada nos anos 1980, quando Margaret Thatcher e Ronald Reagan assumem os governos do Reino Unido e dos EUA, respectivamente, rompe-se a regulação keynesiana

macroeconômica e, assim, “[...] se o ‘compromisso social-democrata’ era sinônimo de intervencionismo do Estado, o ‘compromisso neoliberal’ era sinônimo de livre mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191, grifos dos autores).

Um contexto histórico recente, na direção do pós 2000, alinhado a um viés que entende o Estado como um sujeito coletivo que representa interesses de classe e que media uma conformação da regulação por resultados, leva a considerar tal modo de regulação como uma lógica em expansão e em reconfiguração, uma produção social que não perde de vista a racionalidade do neoliberalismo em um cenário contemporâneo. Como o Estado pode atuar como mediador de uma conformação consoante a esse modo de regulação no campo da política educacional, entre outras determinações, são elementos válidos de se perseguir em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGLIETTA, Michel. **El capitalismo en el cambio del siglo**: la teoría de la regulación y el desafío del cambio social. 2001. Disponível em: <https://newleftreview.es/issues/7/articles/michel-aglietta-el-capitalismo-en-el-cambio-de-siglo-la-teoria-de-la-regulacion-y-el-desafio-del-cambio-social.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BOCCHI, João Ildebrando. Crises capitalistas e a escola francesa da regulação. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 26-48, 2000.

CHANTEAU, Jean-Pierre. **Théorie de la régulation, régulations, “régulationnistes”**: éléments de méthodes et conditions d’une communauté épistémique. 2017. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-d-economie-politique-1-2017-1-page-69.htm>. Acesso em: 12 dez. 2021.

COUTINHO, Carlos Sidnei. A escola da regulação: uma revisão crítica da economia política? **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 153-171, nov., 1990.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOFFMANN, André Luiz. **Teoria da regulação e direito**: horizontes de uma teoria jurídico-política crítica do capitalismo presente. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MELLO FILHO, Marcelo S. Bandeira de. Quarenta anos de Escola Francesa da Regulação: entre o marxismo e o institucionalismo histórico. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 1-29, jan./abr., 2019.

NAVARRO, Ángel de la Vega. **Entrevista con Michel Aglietta**. 1987. Disponível em: <http://www.economia.unam.mx/profesores/angelv/entrevistas/Agliettentrev.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

OLIVEIRA, Robson Rocha de. Dos conceitos de regulação às suas possibilidades. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1198-1208, out./dez., 2014.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 39, p. 101-118, 2013.

SANCHES, José Luís Saldanha. **A regulação**: história de um breve conceito. 2000. Disponível em: <http://www.saldanhasanches.pt/pdf-3/2000,20-ROA,2060.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

WORLD BANK. **Policy framework paper on business licensing reform and simplification**. Washington, DC, 2010.

SEE-MG: GERENCIALISMO, RELAÇÕES CONSTRUÍDAS E DESCONSTRUÍDAS ENTRE PPP, AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Sandra Helena Moreira Santiago

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

sandrasantiagoufu@gmail.com

Herbert Rodrigues

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

herbertmrodrigues@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos a investigação a partir da preocupação com possíveis contribuições para a pesquisa educacional, compromissada com a qualidade social da educação o que, conseqüentemente, pode ofertar aos diferentes participantes da esfera administrativa e à comunidade educacional, incluindo o movimento docente, elementos de análise.

O estudo se desenvolve no sentido de desvendar a trama tecida nos nexos entre projeto político pedagógico e políticas de avaliação, no âmbito das reformas educacionais empreendidas atualmente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2023-2026) que se inserem no contexto do denominado Estado avaliador e do Estado para resultados.

A problematização requer uma compreensão acerca das configurações para o trabalho docente, situado num espaço burocrático cada vez mais cerceado pela perspectiva de controle e de centralização tanto dos processos pedagógicos quanto de desempenho dos professores e técnicos educacionais. Tal controle tem sido remetido a políticas de responsabilização, configurando relações de trabalho na forma de *accountability*.

A metodologia orienta-se pelo objetivo da pesquisa e se permite informar pelo próprio objeto tanto quanto pelo próprio processo de pesquisa. Inicialmente, realizamos o levantamento de fontes primárias e secundárias. A conseqüente análise dá-se mediante instrumental da análise materialista do discurso cujo norte, neste caso, são as formulações de Pêcheux (1988). Buscamos conhecer as mediações e determinações que produzem a realidade empírica uma vez que as categorias necessitam estar impregnadas de historicidade tendo em vista as especificidades do real investigado. A análise materialista do discurso mostra-se reveladora como método de pesquisa, não somente pelo conteúdo, mas pelas dissimulações captadas, conduzindo-nos à face ideológica dos atores sociais formuladores

de uma proposta ou política. Segundo este método, o texto é o discurso acabado para fins de análise e revelador da totalidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Falar nas relações entre projeto político pedagógico e avaliação requer referirmo-nos à história da administração educacional no Brasil e situar a conjuntura onde nasceu o debate em torno da necessidade do projeto político pedagógico como instrumento de gestão democrática. Insere-se, aí, a discussão sobre avaliação educacional para além do seu aspecto técnico, com vistas à superação do modelo regulador e excludente que a mesma incorporou na educação escolar, enquanto instrumento de poder.

Filosoficamente, há um paradoxo decorrente do uso da palavra política. Num sentido amplo, a política seria um exercício geral que concerne à sociedade como um todo. Nos demais sentidos, a política atividade seria restrita a especialistas, profissionais, indivíduos, enfim, que decidiriam pela e para a sociedade mais ampla.

Quanto à sua origem, a palavra *política* é grega: *ta politika* (questões e negócios públicos dirigidos pelos cidadãos), advinda de *pólis*. Para os gregos, *pólis* é a Cidade: a comunidade organizada, formada pelos cidadãos, *politikos* (os homens livres e iguais, nascidos em solo da *pólis*). Estes, portadores de dois direitos fundamentais: a isonomia (igualdade perante a lei) e a isegoria (direito de exposição e de discussão pública de suas opiniões sobre as ações e diretrizes que a *pólis*, a Cidade, o Estado, deve, ou não, adotar).

A ideia do exercício político do poder é construída na Grécia antiga para fazer face à forma de organização *dpolitikae* ou ao exercício despótico do poder, justificado pelo patrimonialismo, patriarcalismo, poderio militar e propriedade de terras.

As teorias e metodologias de administração fazem parte da história da administração que, por sua vez, estão implicadas numa materialidade, ou seja: em mudanças econômicas, tecnológicas e sociais, no modo de produção vigente, trazendo consequências para os processos de administração do trabalho e da produção, seja no âmbito material ou cultural. Seus princípios e métodos têm repercussão nas práticas sociais. Sendo, a educação, prática social, nela repercutem marcas da teoria administrativa tanto ao nível macro quanto micro social. A administração, seus princípios, métodos e usos estão vinculados à natureza e às finalidades da organização ou instituição que os utiliza, sendo socialmente determinados. Portanto, são projetivos. A autoridade do dirigente, da hierarquia, a exclusão dos trabalhadores dos processos decisórios, configuram a alienação, característica da divisão do trabalho na sociedade dividida em classes. A proposta do PPP como mecanismo da gestão democrática busca, dentre outros objetivos, contribuir para a superação da divisão técnica do trabalho no interior das instituições educacionais.

É possível que este objetivo de superação mencionado tenha ensejado, no patamar legiferante, ressignificações trazidas pelas reformas educacionais, nos anos de 1990, na esteira da reforma do aparelho do Estado brasileiro, metamorfoseando a ideia do PPP, que vinha sendo construída no seio dos educadores progressistas. O texto da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) deixou lacunas e, ao mesmo tempo, abriu espaço a uma tendência teórica com vistas a uma participação mais formal e emoldurada por um controle burocrático às instituições educacionais e seus atores diretos como os professores, alunos e outros profissionais. Não por acaso a palavra política é suprimida do texto legal, ao referir-se ao “projeto pedagógico”.

As políticas públicas educacionais da década de 1990, de corte neoliberal e gerencial, buscaram anular possibilidades e discursos alternativos, tentando silenciar oposições no interior das instituições educacionais, a partir de ações constrangedoras do ideário educacional construído no movimento de redemocratização social brasileira desde a década de 1980. O modelo, com ênfase na avaliação por/para resultados, se ancora em metas pré-estabelecidas por instâncias decisórias várias, sobre diversos atores envolvidos nos processos educacionais, fundamentalmente docentes e alunos tanto quanto sobre as instituições escolares. A taylorização do trabalho mesclada pelo padrão de gestão toyotista, flexível, aponta para a atomização do controle. Os trabalhadores em educação e as instituições são responsabilizados, culpabilizados, via avaliações de desempenho, por sucesso ou fracasso, ante os resultados pactuados entre dirigentes escolares, delegacias de ensino e secretarias de educação/secretarias de planejamento – no caso de Minas, Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG). Ocorre uma versão renovada dos princípios liberais e meritocráticos preconizados por autores clássicos, fundamentalmente, Jonh Lock (2020) e Adam Smith (2017), e contemporâneos como Hayek (1984) e Friedman & Friedman (1980).

Hayek (1984) se utiliza do individualismo metodológico como método de análise da sociedade. Tal método, preconizado por Jonh Locke (2020), principal ideólogo do liberalismo, que analisou a sociedade a partir do indivíduo, sob o princípio dos direitos individuais e da propriedade privada. Hayek (1984) apregoa que o igualitarismo e o solidarismo, inerentes ao Estado de Bem-Estar Social, destroem tanto a liberdade dos cidadãos quanto a vitalidade da concorrência. O mercado seria o meio mais eficiente de coordenar os esforços humanos. A concorrência revelaria o melhor modo de orientar os esforços individuais. Nas relações de mercado, a democracia e a liberdade só podem ser erigidas sobre o alicerce da livre concorrência.

A avaliação assume, na esteira da reforma do aparelho Estado brasileiro, lugar de protagonismo, não somente no âmbito das políticas educacionais, mas no cerne da nova gestão pública (MARE, 1995).

De acordo com Afonso (2012), argumentos que legitimam a introdução ou reforçam processos avaliativos, de alunos, docentes e instituições educativas, apontam para: crise da escola e/ou dos processos educativos; perda de qualidade por um suposto alargamento do acesso e sua democratização, a instauração de um neoprofissionalismo requerido no que tange

ao desenvolvimento profissional dos docentes, em bases competitivas e de novos modelos de gestão de recursos humanos; a adequação do sistema escolar às necessidades da economia e à produção de novas habilidades economicamente valorizáveis, em busca de vantagens competitivas; o reforço de medidas ligadas à desconcentração, descentralização e de uma pretensa autonomia conferida às instituições escolares que, em decorrência, demandaria mecanismos de controle posteriores tais como prestação de contas, *accountability*. Importante assinalar que o conceito de cidadania passa à ressignificação. O cidadão agora é o cliente que deve ter suas expectativas contempladas num contexto de financiamento e de políticas sociais restritos por parte do Estado.

Todavia, avaliação classificatória nada transforma. "Para não ser autoritária, e conservadora, a avaliação terá que ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá que ser o instrumento de identificação de novos rumos" (LUCKESI, 2011, p.30). Numa concepção transformadora, a avaliação deverá colaborar para o reconhecimento dos caminhos percorridos e identificar os caminhos a serem perseguidos, na visão do autor. Portanto, a avaliação precipuamente deve estar vinculada aos processos.

A avaliação é uma das colunas do PPP, pela sua essência crítico emancipatória deste, deve facilitar a realização da função social da escola como serviço social, público, não podendo ser reduzida a um processo técnico, mas inserida num projeto de educação e de sociedade cujos referenciais orientam o PPP, entendido como "sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo" (VASCONCELOS, 2002, p.169).

3 CONCLUSÕES

Destacamos a subordinação atual do PPP a programas e planos concebidos em instâncias distantes da escola as quais buscam impor diretrizes tais como Plano de Metas, Plano de Intervenção Pedagógica, Acordo de Resultados (iniciativas da SEE-MG) bem como pela Base Nacional Comum Curricular dentre outros instrumentos de controle informados pelo princípio de gestão para resultados de cunho gerencial, utilizados pela SEE-MG. Estes instrumentos fazem parte de um conjunto de artifícios, configurando práticas de *accountability* que ora desconstroem as vinculações do PPP enquanto mecanismo basilar da proposta de gestão democrática e o torna mais uma peça burocrática e desprovida de ação consciente e organizada. "As inovações de cunho regulatório ou tecnicista buscam sobretudo uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias na inovação, transformando-as numa energia regulatória" (VEIGA, 2003, p. 269).

A perspectiva de análise de Veiga (2003) nos ajuda a identificar qual o lugar do PPP no modelo de gestão para resultados, adotado pelo Estado de Minas Gerais, uma vez que este encontra-se subordinado às contratualizações, baseadas em indicadores de desempenho, firmadas entre Estado e gestores educacionais em âmbito central e unidades escolares.

Modelo previsto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE, 1995), que buscou dar contorno e consolidar o Estado gerencial e avaliador no Brasil com desdobramentos nos entes federados. No caso da rede estadual de ensino em Minas Gerais, verificamos que o PPP subordinava-se ao Plano de Metas (2008) - um instrumento de gestão criado e utilizado amplamente na gestão do governador Aécio Neves do Partido da Social-Democracia Brasileira (2003-2007) com aprimoramentos em gestões posteriores - revisitado com força e permanência no mandato do Governador Romeu Zema (Partido Novo), na administração estadual de 2019 a 2022, expresso no Plano Estadual de Educação (MINAS GERAIS, 2022). Acreditamos que, aliados, estes aspectos, à gestão da escola por organizações sociais, no atual mandato por recondução, a municipalização da oferta de educação fundamental, as parcerias público privadas, dentre outras diretrizes e práticas de gestão, haverá uma intensificação de tais orientações gerencialistas.

Há evidências de que os mecanismos burocratizantes utilizados pela atual administração, na SEE-MG, colaboram mais para a tentativa de mercadorização da educação e a construção de uma ética da obediência coletiva e de desmonte dos espaços de crítica e reflexão sobre a prática pedagógica do que para a democratização do planejamento educacional. O PPP e a avaliação emancipatória, como instrumentos da gestão democrática, tornaram-se espaços conceituais e operatórios ocupados por discursos normativos e economicistas buscando desprover de qualquer intelectualização amplas camadas dos trabalhadores docentes tanto quanto da comunidade escolar. Portanto, a continuidade do processo de pesquisa se faz importante a fim de compreender e elucidar tal política educacional: os fundamentos, os instrumentos e as relações que constituem a mesma.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas v.33, n. 119, p. 471-484, 2012.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: 1995.

FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. **Liberdade de escolher**: o novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro: Record, 1980.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura/Instituto Liberal, 1984.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 2020

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação de Minas Gerais para o período de 2018-2027**. Disponível em: <https://www.2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6865-novo-plano-estadual-de-educacao-comeca-tomar-forma>. Acesso em: out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Plano de metas - Escola Estadual de Minas Gerais: orientações**. Belo Horizonte (repassado para as escolas), 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Pontes-UNICAMP, 1988

SMITH, A. **A riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017

VASCONCELOS, C. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. *Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* **Cadernos CEDES**. Campinas: v. 23, n.61, p.267-281, 2003.