NADIA BIGARELLA
MARILDA DE OLIVEIRA COSTA
Organizadoras

Políticas, gestão e Planejamento Educacional

Editora Oeste

POLÍTICAS, GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

© 2019 - Editora Oeste

TITULO
POLÍTICAS, GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

ORGANIZADORAS
Nadia Bigarella
Marilda de Oliveira Costa

PROJETO GRÁFICO
Editora Oeste

EDIÇÃO, DIAGRAMAÇÃO
Ricardo Barbosa Porto

CAPA
Ricardo Barbosa Porto

REVISÃO

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

PUBLICAÇÃO DA

Editora OESTE
www.editoraoeste.com.br
editoraoeste@hotmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Políticas, gestão e planejamento educacional / Nadia Bigarella, Marilda de Oliveira Costa, organizadoras. -- Campo Grande, MS : Ed. Oeste, 2019.
168 p. ; 23 cm.

Texto em português e espanhol.
Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-45584-07-0 (broch.)

1. Educação e Estado. 2. Planejamento educacional. I. Bigarella, Nadia. II. Costa, Marilda de Oliveira.

CDD (23) 379

Bibliotecária responsável: Wanderlice da Silva Assis – CRB 1/1279

Nadia Bigarella
Marilda de Oliveira Costa
ORGANIZADORAS

POLÍTICAS, GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Campo Grande – MS
2019

Editora Oeste

Obra aprovada pelo conselho editorial da Editora Oeste através da Resolução n. 107/2019.

CONSELHO EDITORIAL

Drª. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS
Drª. Alexandra Ayach Anache / UFMS
Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS
Drª. Carla Dupont – Vercors, França
Drª. Eurize Caldas Pessanha / UFMS
Drª. Fabiany de Cássia Tasvares Silva / UFMS
Dr. Leo Dayan – Univ. de Paris 1 – Sorbonne
Dr. Luiz Otavio Saraiva Ferreira / UNICAMP
Drª. Margarita Victoria Rodriguez / UFMS
Drª. Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS
Drª. Myrna Wolf B. dos Santos / UFMS
Drª. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB
Drª. Soraia Napoleão de Freitas / UFSM
Drª. Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS
Drª.Tatiana Calheiros Lapas Leão / SED-MS

UMA PUBLICAÇÃO DA

Editora Oeste
www.editoraoeste.com.br • editoraoeste@hotmail.com
Campo Grande • Mato Grosso do Sul
ISBN 978-85-45584-07-0
Tiragem: 200 exemplares.
1ª Edição - Ano 2019

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora, como pesquisa é permitido desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO *7*

CONSEQUÊNCIAS DO MODELO GESTIONÁRIO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIRETOR DE ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO
Marilda de Oliveira Costa
Ester Assalin *13*

EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y LA GESTIÓN POR RESULTADOS: Una Perspectiva sobre el Caso de la Educación Superior en Chile
Jorge Alarcón Leiva
Andressa Gomes de Rezende Alves *29*

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): O Provimento de Diretores de Escolas em Municípios Paraenses
Dalva Valente Guimarães Gutierres *45*

TERMO DE COMPROMISSO EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO/ TODOS PELA EDUCAÇÃO: Tensões nos Espaços Escolares e Incertezas nos Profissionais da Educação
Nadia Bigarella *61*

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS EM SISTEMAS DE ENSINO: A Avaliação dos Gestores Educacionais de Municípios Sul-Mato-Grossenses
Regina Tereza Cestari de Oliveira.....73

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – IFMS
Débora Rogéria Neres de Souza Garcia
Carina Elisabeth Maciel.....87

LEY DE SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL (CHILE). ANÁLISIS DE SU IMPLEMENTACIÓN EN UNA ESCUELA PARTICULAR SUBVENCIONADA
Pamela Ríos Tapia
Camila Pérez Navarro 105

PROVA BRASIL E ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): Um Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Cáceres - MT
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
Lucinalda Carneiro Lima 121

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Quem são os Sujeitos que Direcionam a Politica Educacional Brasileira?
Maria Raquel Caetano.....135

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO
Josete M. C. Ribeiro.....145

DADOS DOS AUTORES 163

APRESENTAÇÃO

Políticas, Gestão e Planejamento Educacional é resultado do percurso de pós-doutorado de Nadia Bigarella, sob a supervisão de Marilda de Oliveira Costa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), de Cáceres, financiado pela bolsa PNPD/CAPES, em esforço conjunto com outras pesquisadoras e pesquisador de diferentes programas de pós-graduação de universidades brasileiras e chilenas. Brasileiras: Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Estadual de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e Universidade Federal do Pará. Chilenas: Pontifícia Universidad Católica de Chile, Universidad de Talca Universidad Alberto Hurtado e Universidad Andrés Bello. Muitos dos pesquisadores que apresentam seus textos nesta obra são membros da Rede Ibero-Americana de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (REIPPGE), liderada por Nadia Bigarella.

Busca-se com este livro pensar a política educacional dentro do contexto do estado capitalista e expandir o debate a respeito das políticas, do planejamento, da gestão da educação no Brasil e no Chile, repercutindo as mudanças na educação básica e superior, as quais estão sendo influenciadas pelas políticas neoliberais. Trata-se de perceber a educação como ação humana que precisa ser socialmente referenciada, que exige entendê-la como parte de um movimento real, oportunizando pensar uma sociedade mais humanizada, que seja antagônica a essa que vem se alicerçando ao longo da história, nos princípios do mercado, da disputa e do individualismo.

Imbuídos dessa lógica contrária ao capitalismo, os dez textos aqui impressos, investigam as políticas educacionais, não apenas como normas, diretrizes e ações, mas como atividades de interesse coletivo, que visam garantir o direito à educação pública de qualidade, de responsabilidade do Estado e direito do cidadão.

Consequências do Modelo Gestionário para a Gestão Democrática e o Diretor de Escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso, das autoras Marilda de Oliveira Costa e Ester Assalin, analisa as alterações na gestão democrática e no papel do diretor escolar da rede pública do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso como consequência de políticas e estratégias governamentais (Projetos, Programas) para a área educacional, tanto de âmbito nacional quanto estadual, implementadas na rede pública estadual de ensino, na última década (2007 a 2017).

O estudo demonstra um distanciamento das características principais da gestão democrática e aproximação das fortes características da concepção gestionária, cuja meta principal tem sido aumentar a eficiência e a eficácia educacional, demonstradas em indicadores de desempenho. A escola é submetida a inúmeras avaliações, criando-se um ambiente propício à responsabilização por meio de prestação de contas e competitividade, diminuindo a margem de autonomia dos sujeitos escolares para pensarem e planejarem um projeto de educação que rejeita a submissão e acena para a emancipação de sujeitos e para o que seja uma boa educação.

El Aseguramiento de la Calidad y la Gestión por Resultados: una perspectiva sobre el caso de la educación superior en Chile, de autoria de Jorge Alarcón Leiva e Andressa Gomes de Rezende Alves, investiga o Sistema de Ensino Superior do Chile avaliador da qualidade, dos resultados e das competências formalmente estabelecidas por indicadores quantitativos de desempenho. A consequência dessa ação foi a privatização dos recursos e das funções do Estado, a pauperização material e simbólica das políticas públicas e direitos sociais, uma inversão das funções do Estado: primeiro era um agente das reformas, depois passou a ser o objeto das reformas.

Para esses autores, tais políticas vêm ao longo do tempo transformando o Chile em um protótipo de adaptação das políticas neoliberais na América do Sul. O Chile pode ser considerado um verdadeiro ensaio do fim do mundo, uma vez que dá a oportunidade para os outros países observarem como será o futuro de uma sociedade que adota políticas exigidas pelo neoliberalismo.

A Gestão Democrática no Contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR): o Provimento de diretores de escolas em municípios Paraenses, da autora Dalva Valente Guimarães Gutierres, analisa a política de gestão educacional dos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal com o objetivo de verificar se a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR) houve ou não mudanças na política de provimento de diretores de escolas, na perspectiva da democratização da gestão.

Esse texto é parte da pesquisa Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e

Minas Gerais no período de 2007 a 2012. Para a autora, o PAR teve pouca influência para tornar mais democráticas as relações de poder, pois mesmo que as leis tenham sido criadas, prevalece uma cultura centralizadora, ditando as ações enraizadas em diretrizes construídas por uma classe à parte da educação pública, a classe empresarial e sua proposta de gerencialismo na educação.

Termo de Compromisso Educação para o Sucesso/ Todos pela Educação: tensões nos espaços escolares e incertezas nos profissionais da educação, de autoria de Nadia Bigarella investiga a Resolução/SED n. 2.176, de 30 de maio de 2008, aprovada no período do governo André Puccinelli (2007-2014), como uma das estratégias da área educacional relacionadas ao programa MS Competitivo e Modernização da Gestão Pública, que deveria ser eficiente, especialmente na avaliação de ações, impactos e cumprimento de metas, para acompanhar as mudanças das novas formas de trabalho voltadas para as tecnologias e ações que aproximassem a teoria com a prática.

Na análise da autora, as ações governamentais empreendidas para a área educacional nesse período, criaram uma ruptura na construção do modelo de gestão democrática preconizada na Constituição Federal de 1988 e recriaram um discurso nos documentos oficiais, que a união das estratégias empresariais com as políticas educacionais aproximaria a educação do mundo do trabalho, levaria os diretores escolares a produzir a educação de qualidade relacionada à ideia de progresso do país, empregabilidade e melhor qualidade de vida.

O Processo de Implementação do Plano de Ações Articuladas em Sistemas de Ensino: a avaliação dos gestores educacionais de municípios sul-mato-grossenses, da autora Regina Tereza Cestari de Oliveira tem como objetivo analisar o processo de implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), nos sistemas de ensino de cinco municípios de Mato Grosso do Sul, destacando-se a avaliação dos gestores educacionais sobre esse processo, a partir das ações definidas no 2º ciclo PAR 2011-2014. Os dados levantados na pesquisa mostram que o PAR foi significativo para a reflexão dos gestores das Secretarias de Educação sobre o planejamento educacional, como base para medidas mais adequadas de gestão dos sistemas de ensino, todavia, não chegou aos sujeitos (individuais e coletivos) que integram a educação municipal, de modo a refletir sobre os interesses e as necessidades da escola, por meio da participação efetiva de seus integrantes.

A Política de Assistência Estudantil na Educação Superior do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMd, das autoras Débora Rogéria Neres de Souza Garcia Carina Elisabeth Maciel, analisa a política de assistência estudantil no atendimento aos estudantes da educação superior do IFMS.A pesquisa caracteriza-se

como um estudo de caso e teve como recorte temporal o período de 2012 a 2016. Por meio da análise documental e dos dados institucionais, foram evidenciadas as ações de assistência estudantil que visam favorecer a permanência dos estudantes na educação superior do IFMS, fazendo uma relação com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Ao relacionar as ações da política com as áreas estratégicas previstas no Pnaes, as autoras perceberam que o IFMS tem investido parte dos recursos nessas ações. No entanto, é necessário ampliar a assistência estudantil que garanta a permanência na educação superior, assim como ampliar o acompanhamento estudantil que visa amenizar as dificuldades de ordem social, econômica, psicológica e pedagógica.

Ley de Subvención Escolar Preferencial (Chile). Análisis de Su Implementación en una Escuela Particular Subvencionada, das autoras Pamela Ríos Tapia e Camila Pérez Navarro, analisa a lei de subsídio em uma escola privada chilena, seguindo uma tendência internacional de políticas que pretendem criar igualdade de oportunidades, mediante a entrega às escolas particulares de recursos diferenciados, que corrigem o financiamento homogêneo e uniforme criado nos anos 1980, que não levava em conta as diferenças socioeconômicas dos educandos.

Essa lei foi constituída como uma política educacional específica para os sistemas de prestação de contas, que garantem que o estabelecimento contemplado determine o seu modelo de gestão, geralmente, excluindo a participação da sociedade e contratação de pessoal temporário, ocasionando rotatividade de professores e de todo o pessoal que trabalha na escola. Afetando as relações de trabalho entre os atores, gerando um ambiente que não é propício para o trabalho escolar e para o desenvolvimento da aprendizagem.

Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo de caso em uma escola municipal de Cáceres – MT, texto produzido por Elizeth Gonzaga dos Santos Lima e Lucinalda Carneiro Lima, analisou, por meio de um estudo de caso, os efeitos dos resultados da Prova Brasil e do IDEB em uma Escola do Município de Cáceres-MT. Para tanto, foram realizados estudos específicos da escola e das suas particularidades.

De acordo com as autoras, a lógica pensada pelo estado que está em concordância com a ideia da mercantilização do projeto neoliberal, produz a dissociação entre o pensar, o viver da escola e o pensamento ideologizado pelo estado, afastando o alunado do exercício de cidadania. Em contraposição a essa lógica, a avaliação institucional promove o autoconhecimento, a participação na escola e formação da consciência política instituída.

Base Nacional Comum Curricular: quem são os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira? - de autoria de Maria Raquel Caetano tem como objetivo mapear e problematizar quem são os sujeitos que influenciaram a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), via inserção de propostas privadas no processo. A BNCC é uma demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 e de uma agenda do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Em 2013 surge o Movimento pela Base Nacional Comum, coordenado e financiado pela Fundação Lemann, juntamente com o empresariado brasileiro, os quais orientaram a política educacional trazendo consequências para as unidades escolares participantes. A influência não ocorre apenas na oferta da educação e na gestão dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federal, mas controlar, imediatamente, o conteúdo, os livros didáticos, a avaliação, os professores e suas manifestações no cotidiano

Valorização dos Profissionais da Educação no Contexto do Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, produção de Josete M.C. Ribeiro analisa a valorização dos profissionais de educação no contexto dos planos educacionais, tanto nacional quanto estadual e municipais, como um dos principais desafios. A Valorização dos Profissionais da Educação contempla os seguintes aspectos: formação, carreira e remuneração, referidas metas quatro e cinco do Plano Estadual de Educação em Mato Grosso e nas metas 17 e 18, do Plano Nacional de Educação.

Esta coletânea apresenta estudos que fazem exame crítico das políticas, gestão e planejamento educacional e reafirmam o compromisso com a investigação dessas temáticas, sempre com a esperança de contribuir para o debate imprescindível que vem ocorrendo e enriquecendo as análises realizadas pelos pesquisadores que investigam o campo educacional.

Agradecemos a todos os pesquisadores que se dispuseram a participar deste trabalho. Esperamos contribuir para o bom debate.

Nadia Bigarella
Marilda de Oliveira Costa
Organizadoras

CONSEQUÊNCIAS DO MODELO GESTIONÁRIO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIRETOR DE ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO

Marilda de Oliveira Costa
Ester Assalin

Este texto aborda as alterações na gestão democrática e no papel do diretor escolar da rede pública do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso na última década (2007 a 2017), como consequência de políticas e estratégias governamentais (Projetos, Programas) para a área educacional, tanto as de âmbito nacional quanto do próprio estado, implementadas na rede pública estadual de ensino. Essa problemática é parte do contexto de profundas alterações políticas, econômicas e tecnológicas do último quarto do século XX e no presente século no mundo globalizado, incluindo-se o Brasil e Mato Grosso, e assim será analisada. A rapidez das mudanças observadas a partir desse período tem impactado profundamente nas formas de ser e estar no mundo, no papel do Estado, na definição de educação enquanto bem público e direito humano fundamental, na gestão pública e no trabalho, especialmente o trabalho docente, entre outras áreas.

Orientadas pela Nova Gestão Pública (NPM), as organizações educativas têm redefinido antigos papéis e introduzido novos paradigmas de gestão, de currículo, de financiamento e de avaliações, que podem ser compreendidos e sintetizados como uma "revolução copernicana" no campo educacional, desde os anos de 1980, época das primeiras contrarreformas no papel dos Estados-nação e das

políticas educacionais. Desde então, têm sido questionados a democracia e os direitos sociais dela decorrentes, dando-se grande ênfase à gestão; os gestores têm protagonizado novos e complexos papéis, entre eles, a responsabilidade por introduzir as demais mudanças no sistema educativo, de modo a operar "milagres", fazendo mais com menos e responsabilizando-se pelos resultados de alunos nos testes e por prestação de contas de minguados recursos descentralizados às unidades escolares. Portanto, a ideia recorrente é a de que o gestor escolar, ou seja, o diretor de escola, pode assumir a organização educativa como um empreendimento de tipo empresarial, responsabilizando-se pelos riscos advindos da materialização de políticas e estratégias governamentais (Programas e Projetos), cujas demandas são criadas com as reformas. A quantidade de "coisas" que chegam às escolas e a velocidade exigida para sua implementação têm gerado sobrecarga de trabalho a diretores escolares, coordenadores pedagógicos, docentes e aos próprios estudantes, sem que esses sujeitos compreendam a finalidade de tal processo. Nosso desafio é refletir sobre esse contexto em Mato Grosso.

Historicamente, o modelo de direção de escolas foi idealizado na figura do diretor sem voz própria, com caráter burocrático, dentro da organização educativa, e sua função resumia-se à de guardião e regente da instituição pública de ensino. Para compreender como vêm se materializando as alterações na gestão escolar na perspectiva democrática e no papel do diretor escolar, tomamos por objeto de análise documentos (Políticas e Estratégias Governamentais - Decretos, Decretos, Leis, Portarias, etc.) expedidos pela SEDUC - MT para as escolas da rede, no período de 2007 a 2017[1]. Os dados foram analisados à luz de referenciais teórico-conceituais críticos que abordam o princípio democrático da escola pública e o paradigma da Nova Gestão Pública (NPM), responsável por promover o modelo gestionário na gestão pública, portanto, na gestão e no papel do gestor escolar.

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O NOVO PARADIGMA DE GESTÃO ESCOLAR

A Nova Gestão Pública (NPM) vem se impondo de maneira hegemônica na administração pública desde as primeiras reformas neoliberais das décadas de 1970 e 1980, primeiro no Reino Unido e Estados Unidos e, posteriormente, em diversas partes do mundo, incluindo-se o Brasil. De origem empresarial e

[1] Para mais informações sobre a implementação dessas medidas nas escolas da rede pública estadual, consultar Assalin (2018).

princípios de mercado, com forte apelo a um moralismo conservador, esta tendência fez severas críticas à democracia e ao modelo burocrático profissional e, em seu lugar, propôs uma administração mais flexível, eficiente e eficaz na busca de prestação de serviços públicos de qualidade. Esta corrente introduziu mecanismos de mercado na administração pública, acarretando sérias consequências para o regime burocrático, aumentado com o avanço de direitos legitimamente pactuados e democraticamente aceitos, materializados por maior intervenção do Estado nas áreas econômica e social.

O modelo burocrático de administração pública surge em um período de combate ao modelo patrimonialista, orientado por privilégios a determinados grupos sociais. Com ela, vieram normas e leis que pretendiam controlar as ações dos agentes públicos e os recursos, de modo a tornar a administração pública mais eficiente, racional e isenta de erros, como a melhor maneira de se alcançarem resultados (The one best way). Esse modelo orientou a administração pública desde a primeira década do século XX, nos Estados Unidos, e na década de 1930, no Brasil. De acordo com Bresser Pereira (2001) e Tavares (2014), a origem da organização burocrática remonta-se à Antiguidade. Na teoria weberiana, o conceito de burocracia é bem amplo e difere do que se comenta no senso comum, que normalmente o associa com morosidade e acúmulo de papéis e documentos. A burocracia prima pela total eficiência da organização; para isso, são necessários detalhes formais, que devem ser vistos com antecedência, evitando-se interferências e, consequentemente, a sua ineficiência.

No Brasil, o modelo patrimonialista e outras "patologias" presentes na administração da coisa pública convivem com a administração púbica burocrática, consagrada com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu normas, princípios e regulamentos que tinham como objetivos combater a corrupção e controlar os recursos públicos. Foram, então, estabelecidas algumas dimensões, como: divisão do trabalho, hierarquia de autoridade, normas extensivas, separação entre administração e propriedade, salário e promoção, com base na competência técnica. (Ibid.).

Tal como afirmaram De Aragão (1997) e Lima (2003), Weber observava e alertava sobre os riscos inevitáveis da burocracia frente ao aumento da democracia no século XX. De Aragão evidenciou que, desde a década de 1930, já ocorria a expansão do aparelho burocrático do Estado. Nesse período, com o intuito de criar meios estabilizadores, o Estado utilizou investimentos públicos, mais especificamente no pós-guerra. Implementa-se, a partir desse momento, o chamado Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), fortalecendo-se a ideia de que, para reduzir

as desigualdades sociais, seria necessária a atuação do Estado no provimento de serviços alicerçados no compromisso social, para ampliação dos direitos básicos da população.

As críticas ao Estado de Bem-Estar ocorreu na primeira oportunidade de crise do sistema capitalista, a partir do final dos anos de 1960. O neoliberalismo saiu derrotado pelo keynesianismo no pós-guerra, na década de 1940, mas fortaleceu-se e aguardou o momento propício para impor-se com a crise do capitalismo, na década de 1970, com seu modelo econômico, político e social implacável de um Estado cada vez mais forte. Dessa forma, impôs-se uma agenda de ajustes e restrições de direitos ao povo – o chamado Estado mínimo, amparado no falso discurso de desenvolvimento social e econômico, assim compreendido: "diminuir a pressão fiscal sobre os rendimentos do capital e os grupos mais favorecidos, disciplinar a mão de obra, baixar o custo do trabalho e aumentar a produtividade". (DARDOT; LAVAL, 2016, p.198-199).

O quadro das décadas de 1970 e 1980 descrito por Harvey (2003) resume-se a um período de reestruturação econômica e reajustamento social e político em diversos países de todos os continentes. Tal período foi marcado pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, com novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e inovação tecnológica, comercial e organizacional.

A partir desse período, a "avassaladora ideologia neoliberal" ganhou forma, e a "lei do livre mercado levou o capitalismo à esquizofrênica" (BIANCHETTI, 2005, p. 9-11) corrida para centralização e acúmulo de capital financeiro improdutivo (DOWBOR, 2017). Isso provocou crises intensas de forma "cíclica", como a crise bancária de 2008 e o aumento das dívidas públicas, inserido em uma lógica de exploração da força de trabalho e de fundos públicos para garantir acumulação efetiva de capital (BIANCHETTI, 2005).

Emergiu uma nova ordem, orientada pelo discurso ideológico neoliberal, que acusa o modelo burocrático de lento, ineficiente, inflexível e não voltado ao atendimento dos cidadãos. Para justificar essa mudança, projetou-se a ideia de uma gestão considerada de resultados, eficiente e flexível, ou seja, uma gestão pública de cunho empresarial, chamada de gestão gerencial. Suas características e consequências mais visíveis são expostas por Dardot e Laval:

> O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as segue no caminho da "modernidade". Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as

> populações a entrar na luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16).

Nesse contexto, a educação é enormemente afetada já desde a carreira docente e da concepção de educação pública, obrigatória, gratuita e laica como dever e responsabilidade direta do Estado, tornando-se objeto de uma multiplicidade de arranjos público-privados, ora entre Estado e terceiro setor mercantil (COSTA, 2011), (CAETANO; COSTA, 2018), ora entre Estado e redes globais de educação (BALL, 2014), ou entre Estado, setor empresarial e o voluntariado (SOUZA, 2008), só para citar alguns. Esses inúmeros arranjos têm levado a diferentes formas de conjugar o verbo privatizar em educação, alterando-se os avanços conquistados com a gestão democrática da escola pública, dentre outros princípios pactuados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9 394/96.

MUDANÇAS LEGISLATIVAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO: GESTÃO EDUCACIONAL E O PERFIL DO DIRETOR ESCOLAR

Processos de globalização facilitados pelo avanço das tecnologias de comunicação e informação têm imposto um ritmo acelerado à produção da vida material e imaterial, em uma imensa variedade de organizações sociais, incluindo-se as educacionais. Em nome da competitividade e da produtividade, têm-se exigido, cada vez mais, de organizações públicas e privadas e de seus gestores e trabalhadores de modo geral, níveis elevados de produção, baseados em metas, estratégias e resultados. Perdem-se, assim, o caráter e a especificidade do serviço público e das atividades educativas públicas, e sobre elas recaem as mesmas exigências empresariais, provenientes de governos de tendências neoliberal e neoconservadora, que têm imputado ao Estado outras e diferentes funções. O Estado tem recebido diversos adjetivos, como empresarial, avaliador, disperso, em rede e policial, entre outros, (...) em razão de sua função de maximizar os lucros do capital, por meio da força ou do consenso, em detrimento da manutenção de direitos da maioria do povo trabalhador.

O Estado brasileiro, as políticas educacionais, a escola pública e sua gestão convivem, por um lado, com um arcabouço legal fundado no pacto consensualmente aceito com a Constituição Federal de 1988, que instituiu o Estado democrático e de direito. Por outro lado, veem-se diante do rompimento deste pacto, como

a realidade material tem demonstrado, com o máximo de flexibilidade e desregulamentação na aplicação dos princípios constitucionais.

Apesar de e nesse contexto, o campo educacional, na atualidade, está regido pela Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual dispõe, em seu Art. 14, sobre a Gestão Escolar. Este artigo define que estados e municípios devem estabelecer suas normas de gestão democrática da escola pública.

Dessa forma, o Estado de Mato Grosso definiu suas normas por intermédio da Lei 7.040, de 1 de outubro de 1998 – D.O.1º.10.98, que regulamenta os dispositivos acima citados, em consonância com o inciso VI, Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelece a Gestão Democrática como um princípio do ensino público. A Lei 7.040/1998 adota o sistema de eleição pela comunidade escolar para a escolha de dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Em seu artigo V, descreve as competências do diretor escolar.

O §1º da Lei complementar nº 50/1998 trata da constituição da carreira, sendo as atribuições do diretor escolar as mesmas contidas na Lei 7.040/98. Mesmo com as alterações realizadas pela Lei Complementar nº. 26, de 29 de dezembro de 2004, publicada no Diário Oficial de 22 de marco de 2005, reafirmam-se as atribuições de diretores escolares, conforme já estava previsto.

Portanto, o estado de Mato Grosso criou lei complementar que regulamentou o princípio constitucional da gestão democrática da escola pública desde 1998. Estudos realizados por Costa (2011) e Costa; Amaral (2015) sobre a implementação da gestão democrática nas escolas públicas da rede estadual de ensino têm apontado os avanços, rupturas e continuidades entre o paradigma constitucional e outros modelos, como, por exemplo, o gestionário.

No entanto, quando se trata de eleições nas unidades escolares para a escolha dos diretores, a Secretaria de Estado de Educação sempre publica, em diário oficial, portarias e/ou normativas que dispõem sobre os critérios para que os interessados possam candidatar-se e concorrer ao referido cargo. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) estabelece critérios com atribuições para os diretores além daqueles já contidos na legislação específica (Lei 7040/1998 e Lei Complementar 50/1998), conforme citados a seguir.

A Portaria Nº. 340/2007/GS/Seduc-MT dispõe sobre o processo eleitoral para os candidatos a direção de escola; dentre as atribuições do diretor, foi orientada apresentação de um plano de trabalho à comunidade, levando em conta os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Projeto Político Pedagógico (PPP). Conforme a Portaria, "esses dados são essenciais para a formulação de metas e objetivos para o biênio 2008/2009".

A Portaria Nº 320/14/GS/SEDUC-MT, de 2014, dispõe sobre a competência de cada profissional da educação – dentre eles, o diretor escolar –, apresentando atribuições complementares aos diretores. No parágrafo único da Portaria, afirma-se que, para as escolas organizadas por Ciclo de Formação Humana, é obrigatório o lançamento, no Sistema SigEduca/GED – SubMódulo SIGA, para o 1º Ciclo, das avaliações e medidas adotadas do Aluno, Professor Articulador, Coordenador Pedagógico, Diretor e Assessor Pedagógico, bimestralmente, durante o ano letivo, pelas instâncias responsáveis, definidas no projeto.

Já na Portaria Nº. 317/2015/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o processo seletivo de Diretor de Unidade Escolar no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/MT, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Nº 26.608, de 28 de agosto de 2015, para o biênio 2016/2017, estabelece que as eleições ocorrerão em duas etapas, sendo que a primeira contará com ciclos de estudos, e a segunda etapa será seleção pela comunidade escolar.

Assim, após o ano de 2000, têm ocorrido mudanças significativas nas atribuições dos diretores das escolas da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso, além do que está regido na legislação em vigor, mediante publicação de portarias e normativas. A Portaria do ano de 2015 chama atenção para uma mudança do termo processo eleitoral para processo seletivo. Em se tratando da forma de escolha de diretor escolar e da maneira como são realizados os provimentos de cargo de diretores escolares, as nomenclaturas usadas têm um propósito, tal como descrito por Costa (2011, p. 167): "a eleição direta, por sua vez, fundamenta-se em processos participativos. A seleção por competência técnica fundamenta-se no critério weberiano, que sobrepõe a competência técnica à política".

No ano de 2016, outro fator merece destaque: trata-se de mudança na forma de escolha dos coordenadores pedagógicos, conforme a Portaria Nº 036/2016/GS/SEDUC/MT. Não se permitiu que os coordenadores fossem eleitos pelos pares na unidade escolar, devendo ser aprovados por uma comissão na Assessoria Pedagógica.

Outra medida arbitrária por parte do Governo do Estado de Mato Grosso – Pedro Taques, do PSDB (2015-2018) –, a qual fere o princípio da gestão democrática, refere-se à prorrogação do mandato dos diretores escolares indicados, designados ou eleitos para o biênio 2016/2017, incluindo-se os membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), para exercer a função até 31 de de-

zembro de 2018, conforme o artigo 1º da Portaria 428/2016, publicado no diário oficial de 21 de dezembro de 2016.

A administração escolar em Mato Grosso não difere substancialmente daquilo que Paro (2000) identifica no Brasil. Segundo o autor, essa área tem a tendência de movimentar-se entre duas posições antagônicas: "apresentando de um lado os princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista; de outro a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar." (PARO, 2000, p. 11). Desse modo, aspectos do modelo empresarial acaba sendo incorporado nas atribuições dos diretores escolares. Tal visão está nitidamente orientando as normas da SEDUC-MT para as escolas públicas da rede estadual, como pode ser constatado em iniciativas voltadas à melhoria da qualidade educacional, dentre elas a adoção de programas do setor privado e a implementação de políticas de avaliação em larga escala.

ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS (PROGRAMAS E PROJETOS), POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE VIÉS GESTIONÁRIO E A CORROSÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA DE MT

Cabe esclarecer, suscintamente, que o termo estratégias educacionais (strategies of education), refere-se a "processos pelos quais uma policy é adotada e envolvem as fases, momentos, regras e normas que cercam a realização de uma policy. Estratégias de educação é a parte mais instrumental de uma policy (LIMA, 2011, p. 17). Já o termo política educacional em língua portuguesa do Brasil é usado de forma indistinta para tratar tanto a política como tal como os processos, negociações, atores envolvidos em sua elaboração e implementação, diferindo, portanto, dos conceitos de policy e de politics adotados em língua inglesa[2].

A retórica da qualidade educacional tem povoado o imaginário social, os discursos e a prática política de governos de tendências tanto à direita quanto à esquerda e, nesse sentido, o estado de Mato Grosso não ficou imune a essa perspectiva hegemônica de regulação das políticas educacionais, tal como afirma o próprio governador. As mudanças na estrutura das escolas fazem parte do programa de governo de José Pedro Taques (PSDB), cujo objetivo principal, segundo o próprio governador, é melhorar a qualidade educacional via avaliações em larga escala e

[2] Cabe lembrar que a língua inglesa faz distinção entre politics e policy e Strategies of Education. Segundo Stoer (1998), a distinção se dá entre processo da política (politics) e o produto desse processo, ou seja, as políticas em si (policy).

indicadores de resultados. Estes têm induzido sucessivos gestores governamentais à adoção de programas do setor privado, tal como ocorreu entre 2006 e 2008, com a Fundação CESGRANRIO, com o desenvolvimento do Projeto Eterno Aprendiz, e a outra, com o Instituto Airton Senna, por meio dos Programas Se Liga e Acelera Brasil, em 2007, e do Circuito Campeão, implantado em 2008. (COSTA; AMARAL, 2015). Atualmente, encontra-se em andamento convênio entre a SEDUC/MT e a organização social Ensina Brasil[3] (CAETANO, COSTA, 2018).

Tal propósito foi também expresso em fala do governador na inauguração de uma escola da rede pública estadual: "Nós estamos muito felizes por entregar essa escola modelo ao município de Jaciara, através do programa Pró-Escolas, pois temos a certeza de que, com investimentos como este, melhoraremos os indicadores educacionais do nosso estado". (TAQUES, 2017). É perceptível que as avaliações em larga escala e os indicadores de resultados têm constituído o marco regulatório da educação e tornado hegemônico o discurso de gestores governamentais de todas as esferas de governo, determinando o teor gestionário da política educacional, mesmo que o país possua um arcabouço jurídico baseado no princípio democrático para a área.

Nesse contexto, o que tem sido alterado na gestão democrática da escola pública de Mato Grosso? A partir da Constituição Federal de 1988, artigo 206, e da Lei nº. 9 394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 14, a gestão democrática tornou-se o princípio que deve orientar todas as escolas públicas do país. Tal princípio pressupõe um trabalho coletivo, participativo e dialógico. O conceito de gestão escolar passou a ser redefinido em nossa sociedade, uma vez que, até então, era compreendido sob uma concepção bastante limitada de administração escolar linear, centrada na figura do diretor:

> O modelo de direção da escola era centralizado na figura do diretor, que agia como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. Atuava sem voz própria para determinar os destinos da escola e, portanto, desresponsabilizado do resultado de suas ações. O trabalho do diretor constituía-se em repassar informações, como controlar, supervisionar, "dirigir" o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino (CAMPOS, 2009, p. 1864).

[3] "A Secretaria de Estado de Educação implantou em Mato Grosso o Ensina Brasil, programa inspirado em uma iniciativa da ONG norte-americana Teach for All, que permite, segundo o Secretário, o intercâmbio entre universitários recém-formados e alunos da rede pública. É claro que não é só isso: é precarização de professores da rede. Como se vê, não há a menor intenção em aplicar política educacional levando em conta as evidências empíricas quando elas não convêm". https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/19/mt-secretario-explica-implantacao-do-ensina-brasil/. Acesso em 19 de dezembro de 2017.

Ainda que o princípio da gestão democrática seja orientador das ações educativas, percebe-se que existem condicionantes à sua materialização. Um deles pode estar relacionado à constante pressão por resultados à qual professores e gestores estão submetidos e, para tanto, implementam inúmeras políticas, programas, projetos, decretos, portarias, entre outros encaminhadas às unidade escolares pela SEDUC-MT e MEC.

Em associação com a pressão contínua por alto desempenho do Sistema e das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso tem cobrado das escolas da rede a realização das avaliações externas como mecanismo de garantia de qualidade educacional.

Nesse contexto, o estado de Mato Grosso desencadeou uma ação considerada estratégica, no sentido de realizar a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT), pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) (CAEd/UFJF). (SEDUC-MT, 2017). A ADEPE-MT, representada pela Secretaria de Estado de Educação, teve por "objetivo produzir e disseminar informações para subsidiarem a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica e proporcionarem, aos gestores, dados para a formulação, o monitoramento/acompanhamento e a reformulação de políticas educacionais." (SEDUC - MT, 2017, p. 80).

Na primeira e única edição da ADEPE-MT/2016, somente foram avaliados os estudantes que tiveram matrícula confirmada até o dia 5 de fevereiro de 2016. A avaliação, composta pelas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, foi aplicada nos dias 29 e 30 de março de 2016, dela participando estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e do 1º e 2º anos do Ensino Médio de todas as escolas urbanas da rede pública estadual de ensino, de 12 escolas do campo e de duas escolas quilombolas (Ibid.).

Para o ano de 2017, a SEDUC lançou, em 1 de junho de 2017, a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso – Avalia-MT/2017[4], programa que visa a elaborar um panorama da educação estadual e traçar diretrizes para os próximos anos; para isso, prevê a avaliação de todo o sistema de ensino da rede estadual. A fim de realizar um diagnóstico completo de todo o ensino no estado de Mato Grosso, o Avalia/MT foi dividido em quatro módulos: Projeto Político Pedagógico, avaliação de desempenho profissional, avaliação de desempenho do

[4] Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/7589831-seduc-lanca-programa-para-avaliar-o-sistema-de-ensino-estadual> Acesso em: 20 Ago. 2017.

gestor e avaliação de desempenho acadêmico.

Com relação ao Avalia/MT, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (SINTEP-MT) posicionou-se criticamente, em "NOTA PÚBLICA", na qual denuncia o desrespeito da LC nº 49/98 e da LC nº 50/98, alertando sobre a ação governamental, que apenas culpabiliza os profissionais da educação, conforme notícias veiculadas pela mídia, apontando punição caso o profissional não atinja a média seis. No mais, o Sindicato aponta a "forma autoritária e impositiva com que implantam programas como Pro - Escola, Escola Plena, Ações de Inovações Pedagógicas com ações de terceirização camufladas, como a ONG Ensina Brasil." (SINTEP-MT, 2017).

O Sindicato propõe às escolas que construam um dossiê, rejeitando qualquer "iniciativa do governo em descredenciar a gestão democrática das escolas públicas, o profissionalismo dos/as trabalhadores/as da educação e as iniciativas privatizantes do atual governo, que insiste em medidas que visam à terceirização da gestão da escola pública." (SINTEP-MT, 2017).

Além de materializar as políticas nacionais de avaliação, o estado adotou/criou outros sistemas com a mesma finalidade, o que, atrelado às demais políticas e programas governamentais, impõe às escolas um ritmo acelerado de trabalho. Assim, a SEDUC-MT, por meio da Coordenadoria de Programas e Projetos Educativos,[5] tem a missão de subsidiar as escolas da Rede Estadual de Ensino na elaboração do Projeto Político Pedagógico, bem como coordenar, acompanhar e avaliar os projetos educativos para o fortalecimento curricular da educação básica. Nessa perspectiva, esse contexto assemelha-se às seguintes afirmações:

> A generalizada desafeição perante a democratização do governo das escolas, perante a colegialidade dos seus órgãos de verdadeira direção tópica e perante a participação nos processos de decisão político-educacional, não é, porém, totalmente incompatível com um módico de democracia restrita a elites, atores iniciados, representantes de empresários e de outros setores interessados. Setores sociais que são capazes de exigir das escolas a satisfação das principais necessidades de formação das qualificações e das competências consideradas essenciais à promoção do empreendedorismo e da empregabilidade, da competitividade econômica e da produtividade, da flexibilidade laboral e da adaptação funcional dos indivíduos às condições de incerteza e de precariedade no novo capitalismo (LIMA, 2014, p. 1.079).

[5] Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Paginas/Secretaria%20de%20Pol%C3%ADticas%20Educacionais/Superint%C3%AAndencia%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica/Projetos-Educativos.aspx>. Acesso em: 26 Ago. 2017.

A partir daí, podemos verificar que as políticas, projetos e programas dos Governos Federal e Estadual, tanto os de formação e de incentivo à participação da comunidade quanto os de avaliação, buscam resultados como sinônimo de eficiência e eficácia, conjugando-se com os planos de desenvolvimento econômico. A escola, nesse contexto, tem deixado de ser a articuladora de sua relação com a comunidade para ser a articuladora das propostas gerenciais e neoliberais de governos que transferem para a escola a gestão de ações que exime o Estado de suas funções. Parece que esse novo modelo de gestão "é pautado na eficácia, produtividade, flexibilidade, equidade e qualidade, contexto este que adentra o espaço escolar através de implantação de pacotes de leis, programas, projetos e campanha." (OLIVEIRA, 2013, p. 83).

As contrarreformas educacionais vieram acompanhadas de novos desafios para os diretores escolares, no sentido de organizar e gerir a escola dentro do modelo gestionário proposto pelo projeto político neoliberal. Nessa perspectiva, é imprescindível que os gestores tenham um perfil inovador, que executem novas práticas em contextos de mudanças e inovações constantes, visando a uma melhor eficiência e "qualidade" na educação. (COSTA, 2011). Portanto, segundo Paro (2000), existe uma solução para o debate sobre o papel do diretor escolar, que ora tem se apresentado de maneira contraditória em relação ao que determina a legislação, a fim de atender às demandas neoliberais. O caminho a percorrer é simples: basta estar em conformidade com o perfil exigido para uma gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas orientadas pela Nova Gestão Pública (NPM) fundamentam-se em um arcabouço teórico, conceitual e ideológico bem elaborado que tem fundamentado duras e "ácidas" críticas ao Estado provedor, com seu modelo burocrático profissional, e aos direitos sociais, os quais são gradativamente substituídos por uma perspectiva gestionária. Sobressaem o homus economicus, o individualismo possessivo em contraposição ao sujeito coletivo, à democracia e aos direitos sociais universais, com destaque especial para o direito à educação e a gestão pública democrática.

O marco legal que regulamenta processos democráticos de gestão pública nas escolas brasileiras ficou estabelecido na Constituição Federal de 1988. Na sequência, insere-se a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96. A implementação dessas medidas no estado de Mato Grosso está devidamente regulamentada pela Lei 7.040, de 1º de outubro de 1998. Mesmo toda a legislação pertinente não tem sido suficientemente eficaz no combate às alterações devastadoras introduzidas com as reformas orientadas pela ideologia neoliberal

desde os anos de 1990, com os governos de Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (PSDB), e em 1995, por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE). Tais alterações não foram interrompidas nos governos subsequentes, do Partido dos Trabalhadores (Lula da Silva, de 2003 a 2010, e Dilma Rousseff, de 2011 a maio de 2016). Desde então, o país tem presenciado contrarreformas neoliberais avassaladoras em diferentes áreas, entre elas, a educacional, e o combate sistemático ao trabalho, à soberania nacional e aos direitos sociais, dentre outras iniciativas que reforçam a redefinição de um Estado empresarial, corretor (LAVAL; DARDOT, 2016), avaliador e policial no país.

Esse contexto tem reforçado a hegemonia do modelo gestionário na área educacional, na contramão da gestão democrática, como discutimos neste texto. Dentre as inúmeras vantagens desta última, encontram-se suas principais características, como a corresponsabilidade entre Poder Público e sociedade na gestão da escola; a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar; o rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares; e a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos. No entanto, esse paradigma, segundo Lima (2014), é influenciado pela Nova Gestão Pública, mediante suas ideologias gerencialistas, em uma busca incessante pela excelência, com conceitos de eficácia e de eficiência, realizando acirrada crítica à gestão democrática em seus processos eleitorais e colegiados, para introduzir administrações gerencialistas nas escolas públicas, o que coloca em risco a democracia.

Para atingir esse objetivo, no Brasil e no estado de Mato Grosso, foram formuladas estratégias com implementação de diversas políticas, programas e projetos, inclusive com a adoção de parcerias público-privadas e atuação de organismos internacionais atrelados a processos descentralizados de repasses financeiros para as escolas, ocasionando a desobrigação do Estado com suas responsabilidades, que são transferidas para as escolas. Por outro lado, assistimos à despolitização do Estado e à ampliação de seu papel no controle das políticas e estratégias educacionais por meio de um rígido sistema avaliativo, que rendeu a nomenclatura de Estado avaliador.

O estudo demonstra um distanciamento das características principais da gestão democrática e aproximação das fortes características da concepção gestionária, cuja meta principal tem sido aumentar a eficiência e a eficácia educacional, demonstradas em indicadores de desempenho. A escola é submetida a inúmeras avaliações, criando-se um ambiente propício à responsabilização por meio de prestação de contas e competitividade.

São inúmeras as portarias e normativas que a SEDUC-MT encaminha às escolas da Rede Estadual de Ensino apontando a cada ano a função do diretor escolar, além do assegurado na legislação. Esse pacote de ações tem repercutido significativamente no papel do diretor escolar, que pouco tem realizado ações democráticas, em razão da sobrecarga de trabalho, oriunda da implementação de ações provenientes tanto da SEDUC quanto do MEC.

Apesar da corrosão das características de uma gestão democrática, inclusive com a não participação efetiva da comunidade escolar nos espaços da escola e a não realização de eleição para a escolha de diretores escolares e conselheiros do CDCEs, que deveria acontecer em 2017, tendo sua indicação sido feita pelo Governo do Estado de Mato Grosso (Pedro Taques – PSDB), podemos observar, com a pesquisa, a existência de aspectos da gestão democrática no ambiente escolar. Do ponto de vista legal, o sistema estadual de ensino é orientado pela gestão democrática. Por fim, constatamos que o estado de Mato Grosso tem atendido à gestão democrática concomitantemente com a gestão gerencial, no entanto, este último modelo tem se tornado hegemônico na administração educacional e provocado a ressignificação do papel do diretor escolar nos últimos dez anos, transformando-o em gerente escolar.

Nesse contexto, há pouca ou nenhuma margem de autonomia dos sujeitos escolares e de tempo para refletirem sobre os desdobramentos das reformas, sobretudo, para pensar e planejar um projeto de educação que rejeita a submissão e acena para a emancipação de sujeitos e para o que seja uma boa educação.

REFERÊNCIAS

ASSALIN, E. **Gestão democrática e o modelo gestionário na educação pública de Mato Grosso**: estudo de uma escola da rede pública estadual de Jaciara-MT. 188f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres-MT, 2018.

BALL, S. J. Educação Global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 Fev. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 Fev. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do estado patrimonial ao gerencial. In: Pinheiro, W. e Sachs (orgs.), **Brasil:** Um Século de Transformações. p. 222-259. Anais. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

CAMPOS, M. Gestão Escolar e suas Competências: um estudo da construção social do conceito de gestão. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR. 2009. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2736_1234.pdf> Acesso em: 20 Mar. 2017.

CAETANO, M. R.; COSTA, M. de O. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil. Revista **Educação em Questão, Natal**, v. 56, n. 47, p. 249-275, jan./mar. 2018

COSTA, M. de O. **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil.** 346f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2011.

COSTA, M. de O.; AMARAL, M. C. E. O Governo da educação pública de Mato Grosso sob a égide do gerencialismo? O caso do Siga. Revista **FAED - UNEMAT**, v. 24, p. 97-112, 2015.

DE ARAGÃO, C. V. **Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública:** um ensaio. Revista do Serviço Público, v. 48, n. 3, p. 104-132, 2014.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo.** 2ª reimpressão. São Paulo. Outras Palavras e Autonomia Literária: 2017.

HARVEY, D. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In. HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 12. Ed. São Paulo, 2003.

LAVAL, C; DARDOT, P. **A Nova Razão do Mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

LIMA, L. **A Escola como organização educativa:** Uma abordagem sociológica. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, L. C.; GUIMARÃES, P. **European Strategies in Lifelong Learning** – A Critical Introduction Barbara Budrich Publishers, Leverkusen Opladen, Germany, 2011.

LIMA, L. C.; GUIMARÃES, P. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, C.; SILVA JUNIOR, J. dos R. (Org.). **Trabalho e Educação no século XXI:** experiências internacionais. São Paulo: Xamã, p. 129-158, 2012.

LIMA, L. C.; GUIMARÃES, P. **A gestão democrática das escolas:** do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? Educação & Sociedade, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014.

MATO GROSSO. **Lei Nº 7.040, de 1º de outubro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação do Art.14 da Lei federal nº .394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Art. 2006 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Lei%20n%C2%B0%207.040.pdf> Acesso em 20 Mar. 2017.

OLIVEIRA, I. P. **O "Terceiro Setor" e a Execução de Programas Educacionais:** A parceria entre o Governo do Maranhão e o Instituto Airton Senna no Projeto Gestão Nota 10. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão - UFMA. São Luiz, MA, 2013.

PARO, V. H. **Administração Escolar:** Introdução Crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEDUC. **Portaria Nº. 340/2007/GS/SEDUC-MT.** 2007.

SEDUC. **Portaria Nº 320/14/GS/SEDUC-MT.** 2014.

SEDUC. **Portaria Nº 317/2015/GS/SEDUC/MT.** 2015.

SEDUC. **Portaria Nº 036/2016/GS/SEDUC/MT.** 2016.

SEDUC. **Portaria Nº 428/2016/GS/SEDUC/MT.** 2016.

SOUZA, S. A. de. Trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa na educação: uma questão de boa vontade? In ADRIÃO, T. e PERONI, V. (Orgs.) **O público e o privado na educação – novos elementos para o debate.** São Paulo: Xamã, 2008.

TAVARES, A. M.; DE AZEVEDO, M. A.; DE MORAIS, P. S. **A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar.** HOLOS, v. 2, p. 154-162, 2014.

EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y LA GESTIÓN POR RESULTADOS: UNA PERSPECTIVA SOBRE EL CASO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Jorge Alarcón Leiva
Andressa Gomes de Rezende Alves

El aseguramiento de la calidad, representa uno de los desafíos centrales de los sistemas educativos en prácticamente todo el mundo y, por consecuencia, es difícil agregar algo nuevo al respecto. Agregar algo que no sea meramente descriptivo del diseño de sistemas específicos, de su implementación y de sus eventuales resultados. A menos que acontezca un hecho manifiestamente crítico. Tal situación crítica ha acontecido en Chile: personeros acusados, transacciones por otorgamiento fraudulento de acreditaciones y creciente pérdida de credibilidad del sistema.

El aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (ES) en Chile, es obra de un mecanismo expresamente diseñado durante la llamada "transición a la democracia", para garantizar la fe pública en el accionar de instituciones y de programas de formación profesional y académica, y constituye parte de un complejo de relaciones interinstitucionales de provisión pública y privada al que, mediante un exceso verbal, se acostumbra llamar "sistema de ES". Precisamente "sistema", es lo que *no es* el sistema chileno de ES, si por ello se entiende la interacción cooperativa de las instituciones que lo integran, puesto que las instituciones adolecen de articulación y, antes bien, compiten abiertamente entre sí: se trata, en efecto, de un mercado educativo (ATRIA, 2016).

El argumento del presente texto consiste en sostener que en el marco de la crisis del capitalismo y de la consiguiente presión neoliberal por aminorar la importancia y volumen del Estado, se introdujo en Chile el aseguramiento de la calidad (o acreditación de la calidad), orientado a evaluar la gestión de las instituciones y los programas de formación profesional y académica, utilizando un conjunto de criterios predefinidos. La mayoría de dichos criterios, se expresa en indicadores cuantitativos de desempeño que, en su conjunto, puede considerarse como una evaluación de su gestión "por resultados". Ésta es parte de la ontología desarrollada por el neoliberalismo, que se considera ya un artículo de su fe desde que la ES pasó de ser el "brazo armado del Estado-Nación" a una "corporación burocrática" (READINGS, 2012:29).

LA TRANSFORMACIÓN PRODUCTIVA DE LA EDUCACIÓN

La comprensión de la crisis está en la base de las discusiones de Mészáros (2000) y Harvey (1989; 2008). Para ambos, la crisis no se encuentra en el Estado, sino que es, más bien, una crisis estructural del capital, pero sus principales estrategias de superación -el neoliberalismo, la globalización, la reestructuración productiva y la Tercera Vía- implican redefinir el papel del Estado (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009). Puesto que la intensificación de la crisis del capital sacudió las estructuras del capitalismo, el neoliberalismo entró en escena como una reacción ante las dificultades experimentadas para la expansión del capital. En este contexto, el neoliberalismo se entiende como un conjunto medidas políticas, económicas y sociales, cuyo objetivo es evitar la crisis y establecer las condiciones para la recuperación del capital.

Como ha sido dicho, en la perspectiva neoliberal, no es el capitalismo el que está en crisis, sino el Estado, por lo que la estrategia para superar la crisis exige una reforma del Estado, mediante la transformación de sus acciones. La consecuencia de ello sería la privatización de los recursos y de las funciones del Estado, la pauperización material y simbólica de la esfera pública y de los derechos sociales, tanto como una inversión de las funciones del Estado: esto es, si antes los estados eran agentes de las reformas, en la perspectiva neoliberal, pasarán a ser su objeto.

En los análisis de Mészáros (2000), este proceso tiene como implicación el predominio del neoliberalismo. En efecto, para Mézsáros el capital se articula de forma contradictoria y consigue estabilizarse solo por un corto intervalo, sin superar del todo su crisis. De este modo, para que el capital vuelva a acumularse, se hace necesaria una "reestructuración productiva", en la medida en que, como sostiene Fiori (2003:109) "[…] toda crisis implica una irremediable reestructuración de las

relaciones capitalistas y, por lo tanto, simultáneamente, de sus formas económicas y políticas" (traducción nuestra). Sobre ese fondo, Harvey (2008) considera que los cambios experimentados en el papel del Estado tienen por objetivo preservar la estructura institucional: debe garantizar la integridad del dinero, además de establecer las estructuras y funciones militares necesarias para la defensa de los derechos de propiedad individual, así como asegurar el funcionamiento del mercado.

Ahora bien, en el Estado mismo, el neoliberalismo adoptó dos estrategias para contener la crisis del capital: la primera, consistió en transferir la responsabilidad por la ejecución y el financiamiento de las políticas sociales directamente al mercado, a través de la privatización de sus servicios, siendo el mercado, en consecuencia, responsable de financiar y ejecutar las políticas sociales. La segunda, por su parte, exigía introducir la lógica del mercado en el funcionamiento de las actividades del aparato estatal. Esto hizo necesario un nuevo modelo de producción, por lo que la transformación de las funciones del Estado, fue acompañada de un proceso de reestructuración productiva y por cambios de orden gerencial y tecnológico. El modelo gerencial, de hecho, se transformó en una referencia no solo para la reestructuración administrativa del Estado, sino que también para los procesos educativos.

El escenario debido al ajuste estructural neoliberal, presentó peculiaridades en la implementación de políticas en diferentes países, relacionadas con la trayectoria económica, política y social de cada cual, antes de la crisis de los años 80 (SOARES, 2009). Así también lo estima Harvey (2008:80) para quien la "dinámica evolutiva de neoliberalización [ha forzado] adaptaciones que varían mucho de lugar en lugar y de época en época" (traducción nuestra).

En Chile, por ejemplo, la instauración del neoliberalismo ocurre con "[…] un golpe militar apoyado por las clases altas tradicionales (así como por el gobierno norteamericano), seguido por la cruel represión de todas las acciones de solidaridad generadas por los movimientos de trabajadores y por los movimientos sociales urbanos […]" (HARVEY, 2008:49; traducción nuestra). Además de ello, se considera a Chile como un país pionero del ciclo neoliberal en Latinoamérica, un verdadero laboratorio de sus políticas, pues inició su proceso de ajuste en los años 70, con Augusto Pinochet (1915-2006), por medio de la desregulación, el desempleo, la represión sindical, la redistribución de la renta en beneficio de la clase más favorecida, tanto como con una privatización de lo público, que tuvo a Friedman como su principal inspiración teórica (ANDERSON, 1995).

Una política de ajuste neoliberal en las políticas sociales consiste en reducir el gasto social y, en el caso de América Latina, en la implementación de "[...]

procesos de desmonte de los incipientes aparatos públicos de protección social" (SOARES, 2009:71; traducción nuestra). Tales decisiones, coinciden con la agenda impuesta por el Estado neoliberal: un Estado mínimo, eficiente y enfocado en garantizar las libertades individuales y las del mercado. A partir de los años 90, los proyectos trazados por los países latinoamericanos se fundamentarían en programas de ajuste estructural, principalmente por medio de reformas que impusieron la reformulación de políticas, bajo principios de descentralización, privatización y la focalización de acciones, de bienes y servicios públicos-estatales. La consecuencia más importante de estas transformaciones sería, en un sentido global, el reordenamiento de las relaciones entre lo público y lo privado, mediante el fortalecimiento del Tercer Sector. A su vez, el predominio del ajuste en educación, se expresa en los obstáculos existentes para elaborar y ejecutar políticas sociales, así como en la materialización del derecho a la educación. Frente a ello, pese a la disputa por proyectos educativos en Chile, han permanecido procesos que hacen posible la privatización de la educación, así como la introducción de una concepción que privilegia la "gestión por resultados", alineada con una comprensión "productiva" del sector educativo.

DEMOCRATIZACIÓN POR OBRA DEL MERCADO: NOTAS SOBRE LA HISTORIA DE LA ES EN CHILE

La ES en Chile, conforme a su orden actual, presenta cierta complejidad estructural debido a los cambios introducidos por la Reforma del año 1980:

La ES en Chile estaba reservada a las universidades, cuestión que cambiaría radicalmente a partir del año 1980, por cuanto se incorporan verticalmente otros dos tipos de instituciones, a saber, los Centros de Formación Técnica (CFT), como primer nivel, y los Institutos Profesionales (IP), como el nivel intermedio, manteniéndose las universidades como el nivel superior de la enseñanza terciaria.

Un segundo elemento de la Reforma del año 1980, fue la inclusión del racional de mercado en la forma de financiamiento y la consecuente posibilidad de integrar nuevas instituciones. Una fase de este segundo elemento, consistiría en la integración horizontal de nuevas instituciones a la educación terciaria: hasta el año 1980 existían ocho universidades en el país, dos de carácter Estatal con fuerte presencia nacional, y seis de naturaleza privada, tres pertenecientes a la iglesia católica y tres corporaciones de derecho público; desde 1980 se fraccionaría a todas estas instituciones, pasando muchas de las sedes de entonces, localizadas en regiones (provincias), a constituirse en centros universitarios autónomos, lo que implicaría que las instituciones agrupadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chi-

lenas (CRUCH), quedará compuesto por dieciséis universidades estatales y nueve privadas (25 en total).

Adicionalmente, un tercer elemento de la Reforma, es el importante número de instituciones privadas que se incorporarían, a saber, los CFT e IP, así como nuevas universidades privadas. Registros oficiales del Ministerio de Educación del año 2012 indican que a la fecha existían 173 instituciones de educación superior, de las cuales 16 son universidades estatales, 9 universidades privadas con subsidio estatal, y 35 universidades privadas creadas a partir del año 1981 en adelante; adicionalmente, 45 IP y 68 CFT. Para el año 2011, la tasa de cobertura del nivel era del 39% (población de 18 a 24 años) y atendía a más de un millón de estudiantes (MINEDUC, 2012).

De esta forma, Chile aumentó significativamente el acceso a la ES, por lo que siguiendo la clasificación de Trow (2007), se considera a Chile como un país con un sistema de acceso masivo, lo que ha supuesto una enorme expansión de la matrícula de pregrado, la cual se ha cuadruplicado en los últimos veinte años, y ha permitido integrar a segmentos de la población que tradicionalmente no participaban de la ES, con cifras que superan el 20% de cobertura de estudiantes de los primeros dos quintiles socioeconómicos (los más vulnerables). La enorme expansión de la matrícula, no ha contado con medidas que sostengan una política que mejore la probabilidad de éxito de la población más vulnerable, registrándose tasas de fracaso que en los primeros dos años del sistema son, conservadoramente, del 30% al 40% de la matrícula total, con comportamientos muy heterogéneos entre instituciones (MINEDUC, 2009). En la raíz de este proceso se encuentran los enormes desequilibrios que presenta la sociedad chilena (CAVIERES, 2011).

A la estabilización del número total de instituciones de educación terciaria, que podría interpretarse como un signo de progreso, se contrapone la diversificación de los tipos de instituciones y de las funciones que ejercen -exclusivamente docentes, docentes con investigación, con investigación y de investigación, para utilizar una tipología en uso (TORRES; ZENTENO, 2011), el creciente grado de heterogeneidad de los estudiantes y una alta concentración de la matrícula en la educación superior privada. Esto último, sumado a los cambios en el rol del Estado respecto del aseguramiento de la calidad y en cuanto al financiamiento, configura un escenario en el cual la privatización de la educación superior muestra signos evidentes de consolidación (GONZÁLEZ & ESPINOZA, 2008; KATZ & SPENCE, 2009; ATRIA, 2016).

En esta línea, conviene señalar cuáles son los lineamientos que justifican sostener que la ES chilena no es sólo la más cara y la que fuera privatizada en primer

lugar en América Latina, sino que, además, es la que mejor pone en evidencia la relación entre educación y mercado, al tiempo que muestra signos ambiguos de impacto sobre la movilidad social (OCDE, 2009). De ahí que, en general, el proceso de diversificación y masificación haya sido visto como una corrección de las desigualdades en el acceso y cobertura, permitiendo así que un grupo socioeconómicamente más heterogéneo de estudiantes dispusiera de oportunidades de formación. En una medida importante, el paso de una educación terciaria limitada a estudiantes de sectores sociales acomodados, a una ES accesible en principio a todos, constituye una contradicción de la evolución de la educación superior en Chile. En efecto, la consecución del objetivo de ampliación de la cobertura y la consecuente reducción de su condición de elite, ha dependido del crecimiento de una oferta educacional sin más regulación que la procedente de la demanda (KATZ & SPENCE, 2009); todo un "progreso", pero con "aspectos oscuros" (ATRIA, 2016:286).

Conjuntamente con la privatización de la oferta, especialmente en los niveles de formación técnica (Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) y en las universidades, la ES opera con una lógica que exige la competencia de las instituciones por capturar mayor número de estudiantes, lo que para el caso de las universidades constituye una obligación derivada de la falta de atención que el Estado presta a sus instituciones. Este es el primer movimiento de la privatización, según se ha dicho: las familias de los estudiantes deben financiar de su propio y limitado peculio la educación de sus hijos e hijas.

Ello debido al sentido que rige la comprensión del bien educativo, y este constituye un segundo y, tal vez más profundo, nivel de privatización (TORRES; SCHUGURENSKY, 2002). En Chile, especialmente la educación terciaria, se concibe como un bien que genera beneficios privados (DONOSO; ALARCÓN, 2012). La atribución de valor es, por cierto, el precio que asignan las leyes de oferta y demanda al bien educativo del caso, el cual -como ocurre en todo mercado- se distribuye de manera diversa según preferencias y posibilidades. La educación ha sido reducida así a su pura exterioridad, al revestimiento cuyo ropaje alienta la compra y la venta.

A este proceso de transformación de la educación en mercancía, es al que se apunta al destacarse que el conocimiento convertido en información circula y circulará cada vez más por redes, y que ello era sólo posible a causa de que la tecnología transformó el saber en algo que no requiere ya una relación intrínseca con el que sabe. A la persona educada ya no se le exige que sea sabia: bastará el dominio de unas habilidades y destrezas que le permitan su integración funcional a la comunidad, cuando no sólo al mundo del trabajo. Lo que está en juego es algo

muy especialmente importante: una comunidad social que reduce o elimina la fuerza vinculante de la educación, es una comunidad que carece ya de capacidad para renovarse y lograr la reconciliación con su pasado y su proyección.

LA UNIVERSIDAD *NO ES COMO; ES* UNA EMPRESA

De modos diversos, es manifiesta en la ES chilena la tensión que existe entre una concepción convencional de la universidad -regida por ideales académicos tradicionales- y una nueva idea que entiende a la universidad como empresa -gobernada por principios de , competencia, eficiencia y productividad. Esta tensión tiene en el conflicto entre las actividades de docencia e investigación una de sus expresiones centrales: en efecto, se considera que la docencia es una parte del quehacer académico a tal punto problemática que limita la capacidad de ejercer la investigación e inversamente. La situación se hace dramática en la medida que no llega a percibirse la necesidad de su unidad.

De hecho, que la docencia de pregrado se haya convertido en la principal fuente de recursos de las instituciones, ha hecho que sea en ella donde se perciben con mayor nitidez e insistente prontitud las demandas de cambio, ante las cuales el formato institucional universitario convencional parece no estar suficientemente adaptado. En efecto, lo que se afirma busca subrayar que en el ordenamiento institucional de la ES, la mejora de la formación constituye claramente, si no el único, sí uno de los principales referentes mediante los cuales evaluar la calidad de sus servicios (READINGS, 2012; ATRIA, 2016). Esta transformación se debe al hecho que el financiamiento universitario depende fundamentalmente de la capacidad de las instituciones por capturar matrícula, mediante un sistema competitivo llevado al paroxismo.

En esta línea, una estrategia posible para avanzar en el equilibrio señalado, reside en disolver el dilema presente en la colisión entre gestión profesional (por resultados) y valores universitarios (docencia e investigación), apelando a una determinación de los impactos producidos por una mayor convergencia entre las acciones de la gestión institucional. Esta estrategia se halla, no obstante, fuertemente limitada para correlacionar consistente y sistemáticamente la gestión con los impactos. Refiriéndose a Stensaker (2008), Zapata y Tejeda (2009) consignan que pese a la dificultad indicada:

> […] los resultados de distintos estudios realizados internacionalmente [identifican] cuatro ámbitos de cambios recurrentes [producidos como impactos del aseguramiento de la calidad]: i) distribución y ejercicio del poder al interior de las instituciones; ii) gestión organi-

> zacional y su profesionalización; iii) imagen que proyectan las instituciones al exterior (relaciones públicas), y iv) cierta permeabilidad y generación de más y mejor información para la toma de decisiones (ZAPATA; TEJEDA, 2009:203).

Esta sinopsis, se ha logrado establecer sobre la base de una determinación de cuáles son las dificultades que el aseguramiento de la calidad ha debido enfrentar a lo largo de su desarrollo, las que conciernen no sólo a consideraciones evolutivas respecto a cómo ha venido ocurriendo la instalación de sistemas de aseguramiento en el sistema universitario, sino relativas al nivel de conocimiento, la metodología y la validez de los resultados que tales sistemas deben garantizar. Así lo señala Stensaker, al considerar la forma que adopta la presencia de los sistemas de aseguramiento de calidad, relacionándolo con la extensión de las ideas que orientan una gestión de calidad en la organización, puesto que ellas reconducen todo a la pregunta¿cuál es el impacto y el efecto del aseguramiento de la calidad? Cuando esta pregunta -continúa Stensaker- se plantea con plenos poderes en los diversos ámbitos de la gestión, entonces, se está ante la mejor señal de un campo institucional maduro para afrontar los retos (STENSAKER, 2008:3-4).

Los ámbitos consignados por Zapata y Tejeda (2009), son suficientemente indicativos de la necesidad de acumular evidencia respecto de por qué es necesario avanzar en dirección de profesionalizar la gestión y de por qué la gestión institucional de las IES requiere producir el equilibrio al que comenzamos aludiendo, pero en unos términos que estén, por así decir, a la "altura de los tiempos". Ambas necesidades apuntan en la misma dirección, a saber: prescriben la urgencia de establecer correspondencias sustantivas con ámbitos de impacto, que justifiquen la profesionalización, y que correlacionen más efectivamente con declaraciones institucionales de compromiso público. La gestión por resultados es una gestión de las evidencias. Por su parte, Bennan & Shah (2000) señalan que existe una estrecha relación entre mecanismos de gestión y evaluación de calidad y cambio, en las organizaciones en los que tales mecanismos se aplican. Es decir, existe un amplio acuerdo en relación con que la profesionalización, entendida como la introducción de instrumentos y la evaluación de su impacto en los indicadores institucionales de desempeño, efectivamente produce cambios positivos en las organizaciones donde se la adopta (KAI, 2009).

En el mismo nivel, pero en función de la situación específica a la que se debe apelar para describir el contexto del trabajo académico, se ha de conceder que el objetivo de las instituciones de ES es contextual, aunque aparente a veces que los miembros de las comunidades académicas no demuestran públicamente demasia-

do aprecio por ello. El contexto de las demandas por el desarrollo se muestra así como el referente último de las funciones académicas de docencia, investigación y vinculación con el medio (extensión), puesto que es el contexto el que presiona a favor de su pertinencia. Los valores universitarios son, en cambio, esencialmente universales y conciernen a un compromiso abstracto y, en apariencia, sin interés. Al menos, sin interés privado (ATRIA, 2016).

En este sentido, es que la gestión profesional fuerza que las instituciones integren a su gestión una mirada más realista, tanto de sus condiciones como de su capacidad, para responder a los requerimientos que declaradamente adoptan. La adopción de estos compromisos está, por lo pronto, presente en las propias políticas universitarias, sin que todavía logren permear al conjunto de las actividades académicas. De modo que se hace imprescindible introducir cambios en las prácticas académicas. Esto cambios deben estar motivados, por cierto, por la existencia de instrumentos y procedimientos de gestión, asociados al aseguramiento de calidad de los procesos institucionales, en función de incrementar el valor de sus resultados. Est

Desde hace tiempo ya, como se observa en el trabajo de McInnis (2000), la propia naturaleza del trabajo académico, así como su estructura y los niveles de satisfacción reportados por los actores, revelan que el desempeño de los profesores universitarios está siendo objeto de una creciente demanda, que tensiona su capacidad para responder con el nivel exigido, su pertinencia, la calidad y la excelencia. Los inevitables cambios que vienen produciéndose en la composición y estructura de la ES, tampoco pueden admitirse como obstáculos para la mejora, sino, más bien, como aliciente para incrementar la calidad. En efecto, el mayor nivel de competitividad y el incremento en el volumen de trabajo, desafían la inteligencia estratégica de la gestión institucional. El diagnóstico que actualmente podemos decir que existe, presenta lo que Newton (2000) ha llamado "brecha de implementación" (*implementing gap*) entre las políticas institucionales y los logros reales. Una brecha cuyo peso reace sobre la configuración y sentido de las prácticas, institucionales, entre las cuales están las referidas al financiamiento, la carrera académica y el gobiernos institucional.

En parte importante, tanto como la falta de determinación respecto de cuáles sean los impactos relevantes de una gestión profesional en las IES, la dificultad radica en la forma en que la existencia de determinados valores académicos encubre prácticas de oposición difíciles de reducir, limitar o simple y llanamente eliminar. Entre las que impiden de maneras más resistentes la neutralización de la "brecha de implementación", están las que se refieren a la cabría llamar la "auto-

comprensión del rol académico", el cual se ve fuertemente reforzado por el modo en que los miembros de las comunidades científicas se agrupan en torno de ciertos "territorios y tribus" (BECHER; TROWLER, 2001).

Desde que en Chile, por ejemplo, se ha adoptado la idea de ajustar los currícula al modelo por competencias, se han verificado diversas formas de resistencia de los docentes ante el cambio esperado para las actividades de senñanza y aprendizaje. El proceso, por lo mismo, ha resultado difícil de transitar y durante su desarrollo se han experimentado avances y retrocesos. La hipótesis que podría explicar estas oscilaciones, radica en que se ha producido una confusión entre el camino elegido y las metas perseguidas. Así, se ha considerado que la "moda" de las competencias habrá de menguar y que, junto con dicha mengua, se disolverá no sólo el protagonismo de sus epígonos, sino que, además, sus propósitos más fundamentales. La limitación de la transformación curricular por competencias, suele identificarse con que su efecto es puramente formal y que, en los hechos, las prácticas docentes no evidencian cambio alguno. Vuelve a aparecer aquí aquella inflexión irreductible a la que se ha referido Newton (2000), cuando señala que en la gestión universitaria se verifica una "brecha de implementación".

Para el caso del currículo por competencias, la brecha se detecta en la medida en que no se ha logrado aún pasar del diseño a la implementación, por lo que puede considerarse que las instituciones están enclaustradas en la lógica del diseño, cuya distancia con la implementación sigue siendo realmente el problema. El que así sea, no obstante, no quiere decir que haya alguna clase de error fundamental en el diseño; más bien, exige una radicalización de los fines que han hecho necesaria la transformación.

Dicho de manera alternativa: si se presentan obstáculos en los medios, ello no implica abandonar los fines y el ajuste en estos últimos logrará hacer más eficientes los medios disponibles para alcanzarlos. Lo que estas transformaciones indican en el caso de Chile es, precisamente, que los medios terminan o terminarán -parece cuestión de tiempo- controlando los fines. Si muy al comienzo estas transformaciones se presentan mediante un giro retórico persuasivo, porque se trata solo de otros medios para los mismos fines, es decir, en este caso, hacer que la universidad consiga mejor sus propósitos, a la larga será necesario pronunciarse por los fines. Entonces, puestos en este punto, se habrá hecho tarde ya para volver atrás, puesto que toda una historia de acontecimientos se habrá acumulado a favor de la necesidad de gestionar la universidad no ya como si fuera una empresa -así comenzó todo-, sino como siendo no más que una empresa. Una empresa, sin más (ATRIA, 2016:289).

CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con la Ley de Educación Superior (Nº 42.131/2018), aprobada en Chile recientemente, junto con cambios institucionales y el reordenamiento normativo que se sigue de ello, se ha propuesto una serie de transformaciones en el sistema de aseguramiento de la calidad. En particular, dicha Ley modifica la Nº 20.129/2006 que estableció en su momento un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Esta modificación supone una serie de transformaciones en este ámbito tanto a nvel institucional, cuanto en las normas, así como en atribuciones y funciones específicas, derivadas de las anteriores.

En nuestro parecer, la principal de tales transformaciones se relaciona con la eliminación de las agencias acreditadoras, de carácter privado según la anterior norma, y el peso relativo mayor que se concede a los organismos públicos en el reconocimiento de la calidad en la gestión de las instituciones. Ello es una buena noticia, vista la existencia de patrones de corrupción que se detectaron en las prácticas de estas agencias, en connivencia con la Comisión Nacional de Acreditación que concentraba la mayor parte de las atribuciones públicas en el proceso de concesión de acreditaciones, tanto para instituciones cuanto para programas de formación.

No obstante, el nuevo Sistema, que integra otras instancias reguladoras que, junto con la Comisión Nacional, concurren al proceso, entre ella una Superintencia de Educación Superior, presenta el defecto de incrementar las instancias de regulación para un conjunto relativamente igual de criterios de acreditación. Con esta manera de concebirse los cambios necesarios, el sistema dispone de una nueva ontología institucional, pero los indicadores de calidad siguen siendo los mismos. De forma que, podría decirse que las prácticas siguen regidas por la misma métrica productiva que imperó en la legislación previa, por lo que se sigue estando bajo el mismo "paradigma".

Dichos criterios, evalúan la "integridad" de las instituciones, en función de ponderar la calidad de sus procesos de gestión y los resultados, así como la medida de coherencia que pueda identificarse entre sus declaraciones y sus prácticas. La idea es prometedora, *pero no funciona*. En parte, no funciona porque, como ha propuesto Readings, la autoevidencia de la "idea de excelencia" es contradictoria; en efecto, algo posee la propiedad de excelencia, en la medida en que satisface indicadores contenidos en su propia definición. La calidad es, como la excelencia, cuando se las considera en relación con las prácticas académicas, entonces, una idea vacía (READINGS, 2012:34): "Se invoca [la pertinencia, la calidad, la excelencia] para decir precisamente nada: desevía la atención de las preguntas acerca de lo que podrían ser la calidad y la pertinencia, acerca de quiénes son en realidad los jueces […] y por

qué se han convertido en jueces de esto […]" (READINGS, 2012:54). Donde hay cuentas, por otra parte, debe haber alguna forma de "rendición de cuentas", una forma de "contabilidad". Quien no sea susceptible de ser medido, desaperecerá.

Este es un punto muy especialmente importante, puesto que la sucesión que lleva de la calidad, a su medición; de la medición, a los indicadores; de los indicadores, al método; conduce, en fin, a una nueva ontología. Una ontología en la que el que no es mensurable, desaparece. Y, en consecuencia, esto podría suponer la desaparición de la Universidad misma, supuesto que la métrica no permitiera detectar su relevancia. Y este es precisamente el caso: la antigua universidad, la que era brazo ideológico del Estado, la que estaba allí para la docencia, la investigación y la extensión, la que aportaba a la formación de la identidad individual y colectiva, la que servía al desarrollo cultural, parece ir en Chile camino a su desaparición.

Si la Universidad desarrolla esencialmente, por definición, diríamos, la funciones de docencia, investigación y extensión académicas, ¿puede haber una universidad que no lleve a cabo el conjunto de estas funciones? No. Desde luego, puede darse el caso que exista algo que haga o docencia o investigación o extensión, pero si lo hace por separado, no es ya una universidad, al menos en el sentido que hemos conocido lo que significa "ser universidad"; en la noción "universidad" hay una relación que haría necesario que tales funciones se ejerzan sumativamente. Y este elemento concierne al hecho que tales funciones solo sumativamente satisfacen el significado contenido en la expresión "universidad":

En Chile, la universidad antes de las reformas de 1980 se entendía a sí misma […] de esta forma […] era el estándar que ella se fijaba […] ser académico era entender que uno tenía una responsabilidad por la producción de conocimiento nuevo, un conocimiento que no estaba vinuclado a agendas particulares. Y parte de lo que significaba ser estudiante era recibir conocimientos de quienes los producían […] (ATRIA, 2016:281).

Esta era la configuración propia de la *experiencia* de ser parte de la Universidad y la preservación y la promoción de tal espacio era tan importante para la vida nacional, que estaba sostenido por reglas que lo garantizaban. Por reglas de orden constitucional. Hoy, en cambio, impera una situación de contingencia que a veces, pero solo a veces, en momentos de declive motivacional o de marasmo moral, da la impresión de ser una situación sin vuelta atrás.

Al comienzo de este trabajo, hemos sostenido que la situación del aseguramiento de la calidad en Chile y el mundo, constituye una parte importante de la realidad institucional de los sistemas educativos. Su condición hace impensable sustituirlos o eliminarlos, puesto que la retórica de la calidad y la de la excelencia

de los servicios gobierna gran parte de la forma de operación de la educación en Chile y en el mundo. Decíamos también que la posibilidad de pronunciarse acerca de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación, dependía de haberse experimentado una crisis que brindara la oportunidad de examinar su arquitectura, en actitud desinteresada. Pues bien, todo esto ha ocurrido en Chile.

Chile es el ejemplo *de manual* de políticas neoliberales y también lo es de la adopción de dichas políticas en educación. Chile es un verdadero ensayo de fin de mundo, tanto si "fin de mundo" se entiende geográficamente, es decir, como la historia del país ubicado aquí, al final del sur; como si se entiende semántica o políticamente; es decir, como el gesto mediante el cual se abandona un sentido o como la práctica que reforma y transforma, como revolución. El ensayo de fin de mundo que es Chile, da la opotunidad de observar cómo sería el futuro de una sociedad si ella adoptara las decisiones requeridas por la crisis del capital.

Chile es el mapa de ese territorio: un territorio al que muchos países de la región Latinoamericana se dirigen, con la esperanza de mejorar sus atávicas condiciones históricas. Se visita al país, como quien visita un prototipo, un ejemplar sincrónico; el dibujo ya pasado de un futuro pretendidamente esplendoroso; "Chile" es el lugar que se visita, porque su pasado es el porvenir que espera, agazapado, en el futuro del horizonte neoliberal.

REFERENCIAS

ATRIA, F. **La educación como derecho social. Santiago de Chile**: LOM, 2016.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BECHER, T.; TROWLER, P. R. Academic Tribes and Territories Intellectual enquiry and the culture of disciplines. U. K.: **The Society for Research into Higher Education & Open University Press**, 2001.

CAVIERES, E. The Class and Culture-Based Exclusion of the Chilean Neoliberal Educational Reform. **Educational Studies**, 47:2, p. 111-132. 2011.

CÁMARA DE DIPUTADOS, CHILE. Comisión investigadora destinada a analizar el funcionamiento de la educación superior. **Informe de la Comisión Investigadora sobre el Funcionamiento de la Educación Superior**. Valparaíso: Cámara de Diputados. 2012.

DONOSO, S.; ALARCÓN, J. El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. **Pro-Posições**, v. 23, n° 2 (68), p. 33-49, maio/ago. 2012.

FIORI, J. L. **O vôo da Coruja** – para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GONZÁLEZ, L. E.; ESPINOZA, O. Calidad de la educación superior: concepto y modelos. **Revista Calidad en la Educación**. n° 28, julio. 2009.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

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

KAI, J. A Critical Analysis of Accountability in Higher Education. Its Relevance to Evaluation of Higher Education. **Chinese Education and Society**, v. 42, nº 2, p. 39-51, March/April. 2009.

KATZ, J.; SPENCE, R. Chilean Universities in the Transition to a Market-driven Policy Regime. **Higher Education Management and Policy**, v. 21/2, OECD, 2009.

McINNIS, C. (2000). Changing Academic Work Roles: the everyday realities challenging quality in teaching. **Quality in Higher Education**, Vol. 6, No. 2, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE. **Ley de Educación Superior nº 21.091**, 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE**. Ley General de Educación nº 20.370**, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE. **Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior nº 20.129**, 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE. Estadísticas Educacionales. Chile. 2009. Disponible en: www.mineduc.cl. Consultado el: 12 mayo 2017.

NEWTON, J. Feeding the Beast or Improving Quality? academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring**. Quality in Higher Education**, v. 6, nº 2, 2000. Disponible en: http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf. Consulta el: 30 agosto 201).

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

READINGS, B. La idea de excelencia. En: Rodríguez Freire, R., Tello, A. (editores). Descampado. **Ensayos sobre las contiendas universitarias**. Santiago de Chile: Sangría Editora, 2012, p. 29-78.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

STENSAKER, B. (2008). Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. **Quality in Higher Education**, v. 14, nº. 1, April. 2008.

TORRES, D.; SCHUGURENSKY, C. The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. **Higher Education**. 43. p. 429-455. 2002.

TORRES, R.; ZENTENO, M. El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características. En: Jiménez, M. & Lagos, R. **Nueva**

Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias. Santiago de Chile USS. 2011.

TROW, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education on modern societies. **International Handbook of Higher Education**. 2007.

ZAPATA, G. & TEJEDA, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. **Calidad en la Educación**. nº **31, diciembre**. 2009.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR):

O PROVIMENTO DE DIRETORES DE ESCOLAS EM MUNICÍPIOS PARAENSES

Dalva Valente Guimarães Gutierres

O presente artigo analisa a política de gestão educacional dos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal com o objetivo de verificar se a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR) houve ou não mudanças na política de provimento de diretores de escolas, na perspectiva da democratização da gestão. Este trabalho é parte dos resultados da pesquisa: "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2012"[1] e utiliza como metodologia a análise documental e entrevistas.

O artigo compõe-se de duas partes. Na primeira, intitulada "**A política de gestão educacional e o provimento de diretores de escola no Brasil** situa-se a política de gestão educacional com ênfase na política de provimento de diretores; na segunda, intitulada "**A política de escolha dos diretores de escola em Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, a partir do PAR: gestão**

[1] Essa pesquisa foi desenvolvida de 2012 a 2017 e foi financiada pela CAPES/OBEDUC/CNPq, com o objetivo de analisar a implantação do PAR como uma política pública em 15 municípios dos estados do Pará, Minas Gerais e Rio Grande do Norte. O Plano de Ações Articuladas foi analisado em suas quatro dimensões de 2007 a 2011, primeira fase do PAR.

democrática?" analisa-se o indicador do PAR que trata da forma de provimento de diretores de escola nos municípios a fim de verificar em que medida a adesão ao PAR implicou em mudanças na maneira de escolher os diretores de escola. Nas considerações finais, retoma-se o objetivo central e analisa-se se foi ampliada a participação no processo de escolha de diretores e em consequência, se a gestão democrática foi fortalecida.

A POLÍTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL E O PROVIMENTO DE DIRETORES DE ESCOLA NO BRASIL

Se hoje a gestão educacional democrática como principio é consensual, constando inclusive em lei, tal situação só foi possível mediante um processo de luta que se acentuou na década de 1980, quando a classe trabalhadora e as organizações docentes[2] passaram a reivindicar além da democratização do acesso à escola, a democratização das relações no interior da escola por meio da implementação de mecanismos como conselhos escolares[3], eleição direta para diretores, planejamento participativo entre outros. Os documentos propostos pela Confederação dos Professores do Brasil – CPB, na década de 1980, revelam essas intenções de democratização, segundo Cunha (1991):

> A necessidade de a educação atender aos interesses da maioria da população; os governos destinarem maiores recursos para a educação; o ensino público e gratuito serem valorizados; os professores terem maior participação nas decisões educacionais, inclusive pela eleição dos diretores de escola e pela representação nos conselhos federais e estaduais de educação (CUNHA, 1991, p. 74).

A partir de 1982, com as primeiras eleições para governadores estaduais da oposição (PMDB), o regime militar perde força política e as primeiras experiências de gestão educacional democráticas despontam. Concomitante a essas experiências isoladas, o Estado militar começa a sofrer pressão das organizações políticas, sindicatos e das massas populares pelo direito de escolher o Presidente da República.

[2] Uma das iniciativas das mais expressivas de organização dos professores é a criação do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS, criado em 1946 com cerca de 70 mil sócios e 110 funcionários (CUNHA, 1991), que teve grande expressão na década de 80. No Pará desponta a criação da Federação Paraense dos Profissionais da Educação Pública do Pará – FEPPEP, atual Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará – SINTEPP.

[3] Algumas experiências de colegiados escolares já vinham ocorrendo antes da Constituição de 1988 nos Estados de Minas Gerais e São Paulo em 1977; no Distrito Federal em 1979; em Porto Alegre em 1985 (MENDONÇA, 2000)

A Campanha das 'Diretas Já' anunciava a perspectiva de um novo projeto de Estado orientado por valores democráticos surgidos do clamor da sociedade por participação. Além disso, reivindicava-se a adoção de procedimentos mais transparentes na gestão pública com "maior participação e democratização das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a organização do próprio Estado" (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p.63). As mudanças indicavam o caminho da democratização da gestão escolar e educacional, que deveria se dar pela articulação de três mecanismos básicos: descentralização político-administrativa das estruturas governamentais; aumento da participação de usuários e funcionários nos processo decisórios escolares; aumento da autonomia pedagógica e de gastos para as unidades escolares (ADRIÃO, 2006).

A resposta a essas reivindicações se consubstanciou por meio da institucionalização de direitos na Constituição Federal de 1988, atribuindo à sociedade possibilidades mais concretas de "compartilhar a riqueza socialmente construída" (OLIVEIRA, 1999) por meio de políticas sociais. Em relação à educação, o princípio[4] de gestão democrática do ensino incorporado à Constituição Federal de 1988 no Art.206, inciso VI, define a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei", constituindo hoje um direito; todavia, segundo Adrião e Camargo (2007) isso não se deu sem conflitos entre diferentes setores. Um deles, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, pleiteava a extensão desse princípio também para as escolas privadas, sob o argumento de que a população usuária (pais, alunos, comunidade local) tinha direito de "participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos" (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 66). Seus componentes entendiam que formar cidadãos para uma sociedade participativa e igualitária pressupunha "vivências democráticas no cotidiano escolar, traduzidas na presença de mecanismos participativos na gestão na própria escola e nos sistemas de ensino" (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 66). No entanto, saiu vitoriosa a posição dos setores ligados aos interesses privados do campo educacional[5], cujo entendimento de participação se resumia "à possibilidade de famílias e educadores colaborarem com direções e/ou mantenedoras dos estabelecimentos de

[4] Segundo Adrião e Camargo (2007), o termo 'princípio' é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, a partir dos quais devem decorrer as demais orientações legais.

[5] Estes eram constituídos pelo empresariado educacional e por representantes das escolas confessionais, que, conforme Adrião e Camargo (2007) foram representados durante o processo constituinte pelo grupo de parlamentares conhecido como "Centrão".

ensino" (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 66), o que demonstra as diferentes concepções de participação da época. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação detalha o que diz a Constituição e define no Art. 3, inciso VIII, que a gestão democrática se fará "na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino". Os seus artigos 14 e 15 expressam em linhas gerais os princípios e as estratégias de gestão democrática a serem assegurados pelos sistemas de ensino:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com 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).

A LDB delega a regulamentação da gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, que definirão formas de sua operacionalização de acordo com suas especificidades, propiciando condições para a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico e em conselhos escolares. No entanto, a legislação silenciou em relação à escolha dos dirigentes das escolas, pois ficou a cargo de cada sistema de ensino definir formas de operacionalizar a escolha.

A escolha de diretores conforme Mendonça (2000), Paro (2003) e Dourado (2007) tem ocorrido basicamente de quatro formas: 1) livre indicação pelos poderes públicos; 2) aprovação em concurso público; 3) eleição e posterior indicação em lista tríplice; 4) eleição direta.

A livre indicação ou nomeação reforça o clientelismo político e o autoritarismo e é incompatível com práticas democráticas (PARO, 2003), pois pressupõe o compromisso do diretor com quem o indicou para aquele cargo e não com a comunidade escolar. Nesse caso "o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da comunidade escolar caracteriza-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar" (DOURADO, 2007, p. 83). Na concepção de Souza (2007):

> indicar política ou tecnicamente o dirigente escolar pressupõe compreender a direção da escola pública não como uma função a ser desempenhada por um especialista da carreira do magistério, mas como um cargo

> político de confiança do governante municipal ou estadual ou como instrumento de compensação no jogo político-eleitoral (p. 166).

A prática das indicações possui a marca do clientelismo político e, de acordo com Paro (2003) remete ao sistema oligárquico que predominou no Brasil durante a República Velha. O provimento do cargo de direção escolar por meio do concurso público expressa "uma concepção da direção de escola como carreira e, por meio dele, a ocupação da função tem caráter permanente" (MENDONÇA, 2000, p. 191); a eleição direta com posterior indicação de lista tríplice representa um avanço em relação à livre nomeação (PARO, 2003) por envolver a comunidade escolar na escolha dos três nomes a serem encaminhados ao poder executivo, entretanto, ainda guarda resquícios de autoritarismo e hierarquização das decisões por delegar o poder de deliberação final ao poder central. Dentre todas as formas citadas, é consenso entre os autores que a eleição direta é a forma mais democrática de provimento do cargo de direção escolar (PARO, 2003; MENDONÇA, 2000; DOURADO; COSTA, 1998), por propiciar maiores possibilidade de participação dos envolvidos no processo de escolha e consequentemente propiciar a legitimidade necessária para o exercício da coordenação do trabalho na escola (PARO, 2003). Ao diretor é atribuída uma função primordialmente educativa e articuladora do projeto pedagógico da escola, o "que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica" (GADOTTI; ROMÃO, 2003, p.102).

A escolha de diretores com a participação da comunidade escolar, portanto de forma mais democrática foi sinalizada no Plano Nacional de Educação conforme a Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001 que definia:

> No exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar *gestão democrática*. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares (BRASIL, 2001, p.80).

Com a crise do capital desencadeada a partir de 1973, as políticas sociais passam a ser alvo da contenção de gastos, como parte dos procedimentos que visavam ao reequilíbrio e à volta aos antigos patamares de rendimento do capital (PERONI, 2003). Nesse sentido, propalava-se que os problemas educacionais "não decorriam da falta de recursos, mas da falta de competência na sua administração" (AZEVE-

DO, 2002, p. 62) que precisava ser modernizada. As reformas pleiteadas em nome da modernização da gestão adotavam modelos que buscavam "introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista" (OLIVEIRA, 2000, p. 331), indicando como referência o setor privado.

Há que se destacar, porém, que este não era um movimento isolado, fazendo parte das estratégias mundiais do capital para recompor suas perdas com a crise e, nesse sentido, inúmeras tentativas de reforma da gestão pública vinham ocorrendo nos países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico)[6]. Estas tentativas de reforma tinham como base o gerencialismo ou Nova Gerência Pública (New Public Management – NPM), cujos elementos conceituais, embora não sejam novos, trouxe "à baila uma visão mais econômica e gerencial da administração governamental" (ORMOND; LOFLLER, 1999, p. 84) com "ênfase na gerência de contratos, na introdução de mecanismos de mercado no setor público e a vinculação da remuneração com o desempenho" (ORMOND; LOFLLER, 1999, p.85).

Tal concepção de gestão por resultados aponta como positiva a delegação de autoridade "no interior das agencias públicas e/ou entre Ministérios/Departamentos e agências executoras, e/ou entre o governo central e os níveis inferiores de governo, o mercado e o terceiro setor" (ORMOND; LOFLLER, 1999, p. 87) a partir da premissa de que a flexibilidade gerencial, em função da descentralização administrativa, tende a reduzir os custos e aumentar a eficiência. Assim, a responsabilização dos agentes públicos ou accountabillity de forma puramente instrumental, centrada em resultados é muito enfatizada pela Nova Gerência Pública. Essas propostas de modificação dos paradigmas de gestão pública encontram ressonância na Reforma do Estado iniciada em 1995 com forte impacto nas políticas de gestão educacional da década de 1990. A Reforma do Estado propunha a passagem da administração pública baseada em princípios racionais-burocráticos[7] para a denominada gerencial. A diferença básica entre a gestão pública burocrática e a gerencial, segundo o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) está na forma de controle que deixa de basear-se nos processos para se concentrar

[6] Tais como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Islândia, Dinamarca e Suécia.

[7] Os princípios orientadores da administração pública burocrática, segundo Weber (1991), são: a) a liberdade pessoal do funcionário, que obedece às obrigações do cargo; b) nomeação (e não eleição); c) competências funcionais fixas; d) contrato a partir de seleção para verificar qualificação profissional; e) remuneração com salários fixos em dinheiro; f) exercício do cargo como profissão única ou principal; g) perspectiva de carreira; h) não apropriação dos cargos; i) submissão a sistema de disciplina e controle do serviço, ou seja, hierarquia funcional, impessoalidade, formalismo, em síntese, poder racional legal.

nos resultados. Ou seja, a gestão gerencial é adotada na "[...] busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos" (FARIA; SOUZA, 2004, p. 566). Essa nova concepção de gestão do serviço público vai influenciar a política de gestão educacional ao longo da década de 1990 e do início do novo século. Para Cabral Neto (2009) "A lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão educacional, o qual coloca como eixo fundante, para a melhoria do sistema, a participação de usuários nos serviços educacionais [...]" (p. 198), ressignificando os conceitos de participação e autonomia tão caros às organizações da década de 1980.

Assim, no que tange à política de provimento de diretores, o novo PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) em sua meta 19 define a necessidade de:

> assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, **associada a critérios técnicos de mérito e desempenho** e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
>
> 19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e **que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critério**s técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

É neste contexto de entrelaçamento entre a gestão democrática e a gestão gerencial que no ano de 2007 o governo Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE sem que houvesse discussão com a sociedade, frustrando as expectativas dos que apostavam nas propostas democráticas defendidas historicamente por seu partido (Partido dos Trabalhadores-PT) em relação a projetos e planos para a educação (WERLE, 2009). Concomitante ao PDE foi implantado o Plano de Ações Articuladas – PAR por meio do Decreto nº 6.094/2007. O PAR constitui um instrumento de planejamento educacional que integra o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), pautado em 28 diretrizes que visam melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil e estabelecer um regime de colaboração entre os entes da federação: União, Estados, Distrito Federal, e Municípios (BRASIL, 2007). No que se refere à escolha de diretores a meta XVIII do PMCTE define a necessidade de: "fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola". O PAR, conforme exposto no Artigo 9º do Decreto nº 6.094/2007 é "o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes" (BRASIL, 2007). A

adesão ao PAR constitui pré-requisito para que os entes federados recebam auxílio técnico e financeiro do governo federal. Neste sentido, Resolução CD/FNDE n° 14 de 08 de junho de 2012 definiu essa exigência nos seguintes termos:

> Art. 1º A assistência técnica e financeira será concedida exclusivamente aos entes federativos que tenham elaborado o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o submetido à aprovação do Comitê Estratégico do PAR e aceito o termo de compromisso no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC – (BRASIL/MEC, 2012).

A elaboração do PAR implica na realização de um diagnóstico prévio da educação básica dos sistemas de ensino com auxílio de equipe técnica com vistas à melhoria da qualidade da educação básica (CAMINI, 2009). Com base nas quatro dimensões abrangidas pelo PAR (Gestão Educacional; Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos) e seus respectivos indicadores, os Estados, Distrito Federal e Municípios elaboram o diagnóstico da situação educacional, atribuindo pontuação de 1 a 4. Esses critérios correspondem a quatro níveis de descrição, quais sejam:

> **Pontuação 4**- a descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não são necessárias ações imediatas.
>
> **Pontuação 3-** a pontuação aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o Município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador.
>
> **Pontuação 2**- a descrição aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos; serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
>
> **Pontuação 1**- a descrição aponta para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes (BRASIL, 2008, p. 9, 10, grifos meus).

A área da Gestão Democrática no primeiro PAR (2007 – 2011) é composta por 9 indicadores[8]. Destes, o presente artigo focalizará o indicador 5, relativo aos

[8] Os 09 indicadores de gestão democrática no primeiro PAR são os seguintes: 1) Existência de Conselhos Escolares (CE); 2) Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação; 3) Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar – CAE; 4) Existência de Projeto Pedagógico (PP) nas escolas e grau de participação dos professores e do CE na elaboração dos mesmos; de orientação da SME, e de consideração das especificidades de cada escola; 5) Critérios para escolha da Direção Escolar; 6) Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação – PNE; 7) Plano de

"Critérios para escolha da Direção Escolar" que será analisado nos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal no item a seguir.

A POLÍTICA DE ESCOLHA DOS DIRETORES DE ESCOLA EM ALTAMIRA, BARCARENA, BELÉM, CAMETÁ E CASTANHAL, A PARTIR DO PAR: GESTÃO DEMOCRÁTICA?

O estado do Pará possui 144 municípios, os quais apresentam pluralidades entre si. No caso dos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, tais diferenças podem ser visualizadas por meio dos dados populacionais, territoriais e econômicos demonstrados na tabela 1 a seguir:

TABELA 1: MUNICÍPIOS POR EXTENSÃO TERRITORIAL, POPULAÇÃO, PIB E PIB PER CAPITA

Municípios	Área territorial (Km²)	População (2010)	PIB (valor em Mil)	PIB per capita (R$ 1,00)
Altamira	159.533,255	99.075	724.228	6.895
Barcarena	1.310,588	99.800	3.550.233	35.573
Belém	1.059,458	1.392.031	17.987.323	12.922
Cametá	3.081,367	120.904	378.309	3.129
Castanhal	1.028,889	173.096	1.449.213	8.372

FONTE: IBGE/2010.

Dos municípios estudados, Belém apresenta maior população (1.392.031 habitantes) e maior PIB (17.987.323) por ser a capital do estado do Pará, enquanto que o município com menor população é Altamira com 99.075 habitantes, mas é o município com a maior área territorial do Pará e do Brasil (159.533,255 Km²). Castanhal destaca-se por ser o município com a segunda maior população entre os cinco municípios (173.096 habitantes), mas o de menor área territorial (1.028,889). Barcarena possui o maior PIB *per capita* (35.573) entre os cinco municípios analisados por ser um importante polo industrial, mas apresenta inchaço populacional flutuante e grandes problemas ambientais decorrente dessa situação. Cametá destaca-se por

Carreira para o magistério; 8) Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação; 9) Plano de Carreira dos Profissionais de serviço e apoio escolar. No segundo PAR de 2011 a 2014 são apenas 07 indicadores, sendo que o indicador "Critérios para escolha de Direção Escolar" passou para a área Gestão de Pessoas.

ser bastante populoso e possuir áreas preservadas, mas possuir um PIB *per capita* reduzido de apenas R$3.129,00, o que o coloca em posição difícil financeiramente.

Portanto, assim como os demais municípios brasileiros, os municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal aderiram ao PAR desde a sua primeira versão[9], na expectativa de vir a ter acesso a recursos federais (GUTIERRES e MENDES, 2016).

Em relação ao indicador "Critérios para escolha da Direção Escolar", os municípios receberam as seguintes pontuações com suas justificativas e ações decorrentes no PAR:

TABELA 2: Pontuação, justificativa e Ações do indicador Critérios para Escolha da Direção Escolar

Município	Pont.	Justificativa	Ação
Altamira	3	O município necessita melhor esclarecer sobre os critérios para a escolha de gestores escolares	Não gerou Ações
Barcarena	1	Ainda não foram definidos critérios objetivos para fundamentar a escolha dos diretores das 36 Escolas Municipais que possuem gestores escolares.	Implantar política de escolha democrática de diretores escolares
Belém	3	A escolha de diretores é baseada na Lei nº 7.722/1994.	Ações parciais
Cametá	*	Não constava	Não constava
Castanhal	4	Escolha com base nas Leis Municipais nº 24/2000 e nº 12/2013	Não gerou ações

FONTE: PAR dos Municípios, SIMEC/MEC.

O município de Castanhal foi o único entre os cinco que recebeu pontuação 4 para o indicador de critérios para a escolha de diretores de escolas, o que significa que pelos padrões avaliativos do MEC no município "existem critérios definidos e claros para a escolha da direção das escolas; que estes critérios consideram ex-

[9] Os Termos de Adesão ao PAR pelos municípios receberam os seguintes números: Altamira nº 15.023/2008; Barcarena nº 26.836/2011; Belém nº 16.681/2008; Cametá nº 19.921/2008; Castanhal n° 22.853/2009, conforme informações obtidas no site do SIMEC/MEC.

periência educacional, mérito e desempenho e que são conhecidos por todos e publicados na forma de Lei, Decreto, Portaria ou Resolução" (MEC/SIMEC, 2009). De fato, em Castanhal a Lei Municipal nº 24, de 30/11/2000 e a Lei Complementar nº 12, de 07/08/2013, regulamentam a escolha para diretor, que ocorre mediante eleição direta e nomeação. De acordo com uma das professoras entrevistadas, a depender do quantitativo de alunos se faz eleição direta ou não, como afirma:

> A eleição só acontece na escola que tem mais de 500 alunos. As escolas com menos de 500 alunos [os diretores] são nomeados pelo prefeito. Tem, por exemplo, distrito que a soma de todas as escolas nucleadas não dá 500 alunos, então vai continuar com a diretora distrital sendo nomeada pela prefeitura (PROFESSORA DE CASTANHAL).

Quanto aos critérios considerados para se candidatar a diretor uma das técnicas entrevistadas afirma o seguinte:

> Nós respeitamos as normas da LDB, no artigo 63, que diz que pra ser diretor escolar precisa ser pedagogo, é o que fala das exigências legais pra eleição (...) se de repente ele se recusa a se candidatar, porque nem todo mundo quer ser diretor, então se subtende uma carência, então no caso de carência você pode abrir pra outros se candidatarem, desde que possua especialização na área da educação (PROFESSORA DE CASTANHAL)

Os municípios de Altamira e de Belém receberam pontuação 3 na avaliação diagnóstica do PAR, atribuída quando "existem critérios definidos para escolha da direção das escolas; estes critérios consideram experiência educacional, mérito e desempenho, mas não são de conhecimento de todos e não existe uma publicação legal". No caso de Altamira, o técnico entrevistado afirma que:

> (...) desde muito tempo ainda não se tem como critério de, da escolha de diretor a eleição. Não se foi ainda colocado esse critério como norma, como política do município, desde então, [há] muitos anos, todos os diretores são escolhidos politicamente para exerceram a função de diretor, através de uma Portaria expedida pela Secretaria de Educação (TÉCNICO DA EDUCAÇÃO DE ALTAMIRA).

De fato, o estudo de Gutierres (2010) demonstra que em Altamira, a Lei nº 1.378 de 27 de junho de 1997 definiu a escolha de diretores por meio de eleição e lista tríplice. Contudo, durante a parceria com o Instituto Ayrton Senna[10] se

[10] De acordo com Sousa (2015), a parceria com o IAS perdurou até o ano de 2013.

implantou um novo padrão de gestão para a rede com forte inspiração gerencialista. Com base no Decreto nº 672 de 26/12/2003, adotou-se a escolha técnica do diretor cujo perfil, além de capacidade técnica gerencial deveria apresentar "forte capacidade de liderança". Todavia, em meio às pretensões gerencialistas do IAS, prevaleceram as práticas patrimonialistas de escolha dos diretores, como afirma a autora:

> (...) na disputa entre os critérios técnicos sugeridos pelo IAS para escolha de diretores e os critérios político-partidários historicamente assimilados pelos mandatários do poder, em nenhum momento as práticas patrimonialistas e clientelistas foram suplantadas em Altamira, pois, além da prova de conhecimentos técnicos, os candidatos eram entrevistados pelo prefeito ou assessores. Esse critério acabou prevalecendo sobre os demais que compunham a avaliação e alterou significativamente a 'neutralidade' da escolha técnica pretendida pelo IAS. Dessa forma, essa modalidade de escolha perdeu credibilidade e não prosperou, predominando o critério político-partidário da indicação (GUTIERRES, 2010, p 340-1).

No caso de Belém, ainda que a Lei nº 7.722/1994 defina como critérios para escolha de diretores "o processo seletivo técnico (...) e um processo eletivo do qual participarão docentes, técnicos e funcionários da escola, mais os respectivos pais dos alunos" (BELÉM, 1994), quando não há candidatos não há eleição. Neste caso, prevalece a nomeação, como afirma um dos professores entrevistados: "É, continua o mesmo processo. Ele é, prova técnica, né, e eleição. Aí faz uma prova. Aprovados na prova eles são candidatos e aí vai pra eleição. Não havendo candidato, aí há indicação" (PROFESSOR DE BELÉM).

O município de Barcarena recebeu pontuação 1 neste quesito, que equivale à situação de ausência de critérios claros para escolha da direção das escolas, o que foi também confirmado no depoimento dos entrevistados. De fato, verifica-se que existem critérios para tal escolha nas leis em vigor, mas eles conflitam entre si. Assim, no art. 170, da Lei Orgânica municipal define-se que: "As direções das escolas municipais, serão escolhidas, **por eleição direta, elegendo-se uma lista tríplice**, para posterior nomeação de um nome pelo Prefeito Municipal" (BARCARENA/LOM, 1989). O Estatuto do Magistério (Lei Municipal nº 1.899, de 16/10/1996) por sua vez define que:

> Art.2º: A valorização das atividades do magistério será assegurada:
> [...] V. Pela organização da gestão democrática do ensino público municipal, através de **eleição direta para diretores das escolas**, através de **lista tríplice** a ser regulamentada em lei específica.

> Art. 13. **Os cargos em comissão de Diretor, Vice-Diretor** e Secretário **são de livre nomeação e exoneração do Chefe do Poder executivo** (grifos nossos).

Diante da dubiedade de tais leis, segundo o técnico entrevistado "[...] não houve uma vontade política que tirasse isso [eleição de diretores] do papel" (Técnico de Educação de Barcarena). Não há informação no PAR sobre pontuação a respeito desse indicador para o município de Cametá. Mas da mesma forma que em Barcarena, Cametá também apresenta legislações contraditórias. A Lei Orgânica Municipal define que "o regimento do Conselho de Educação do Município estabelecerá normas para eleição de diretor das escolas municipais, observados os princípios educacionais" (CAMETÁ/LOM, 1990). A Lei nº 212, de 12/05/2012 que trata do Plano de Carreira dos professores em seu art. 8º, determina que os cargos de Direção, Vice Direção de Escola, Suporte Pedagógico e Secretário de Unidade Escolar são consideradas Funções Gratificadas, "de livre nomeação e exoneração pelo Chefe do Executivo".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos cinco municípios da pesquisa (Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal) constatamos participação limitada da comunidade no processo de escolha dos diretores de escola. Embora em alguns até existam leis neste sentido, há muita dificuldade de se colocar em prática o princípio da gestão democrática do ensino público presentes na CF/88 e na LDB. Via de regra prevalece a nomeação do diretor pelo gestor municipal ou pela secretaria municipal sem que haja participação dos usuários da escola, o que alimenta as práticas fisiologistas e patrimonialistas de longa data de que nos falam Leal (1997) e Faoro (1997).

Nos municípios de Barcarena e Cametá, a legislação é dúbia a esse respeito, pois ao mesmo tempo em que algumas leis definem como critério a eleição direta, outras leis em vigência (ou até a mesma lei como é o caso de Barcarena) definem a escolha por livre indicação do executivo; em Castanhal há lei que define a escolha por eleição, mas essa é limitada a depender do número de estudantes por escola; em Belém há critérios mistos (técnicos e eletivos), mas via de regra prevalece a livre nomeação; em Altamira as leis previam eleições com nomeação por lista tríplice, com breve interregno de escolha técnica regulamentada por Decreto municipal em função da parceria do município com o IAS, mas que foi subsumida pela escolha por nomeação. Nestes municípios, o PAR parece ter tido pouca influencia no sentido de tornar mais democráticas as relações de poder, pois mesmo que as leis tenham sido criadas, prevalece uma cultura que se alimenta das assimetrias de

poder. Esse cenário nos faz concordar com Paro (2000) para quem "Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia" (p. 89). Deste modo, o Plano de Ações Articuladas também segue o mesmo percurso, ditando as ações enraizadas em diretrizes construídas por uma classe à parte da educação pública, a classe empresarial e sua proposta de gerencialismo na educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade:** a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. de (Org). A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação**: Análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª Ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. In: **Educação e Sociedade**, v.23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BARCARENA. Câmara Municipal. **Lei Orgânica Municipal, 1989**.

BARCARENA. **Lei Municipal nº 1.899, de 16 de outubro de 1996.** Dispõe sobre a organização das atividades do magistério do 1º grau e outros graus de ensino, bem como estruturação das respectivas carreiras, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Publicada no **D.O.U.** nº 48, 23 de dezembro de 1996

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/ 2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 14 de 08 de junho de 2012**. Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). Disponível em: http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3524-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-14-de-08-de-junho-de-2012 Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Instrumento de Campo. Brasília, DF, 2008.

BELÉM. **Lei nº 7. 722**, de 07/07/1994. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação de Belém. Disponível em: <http://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/582746/lei-7722-94>. Acesso em: 4 jul. 2018.

CAMETÁ. **Lei Orgânica do Município**. Revisada e atualizada pela Câmara Municipal de Cametá em dezembro de 2006. Cametá, PA: Gráfica e Editora Gutemberg, 2006. 97p.

CAMETÁ. **Lei Municipal nº 212 de 21 de maio de 2012**. Regulamenta o PCCR dos Profissionais da Educação Básica do Município de Cametá.

CAMINI, L**. A gestão educacional e a relação entre os entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28528/000727737.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 jun. 2018.

CABRAL NETO, Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Orgs.). **Política educacional:** gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2009.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo, SP: Cortez; Niterói, RJ: Ed. da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO, 1991.

DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil:** limites e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, nº100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. e COSTA, M. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil.** Relatório final de pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998.

FAORO, R. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 12ª Ed. São Paulo: Globo, 1997.

FARIA, L. C. M. de; DE SOUZA, D. B. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino p-LDB 9.394/96. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 45, p. 925-944, oct. 2015. ISSN 1809-4465. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/631>. Acesso em: 27 set. 2018. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002.

GADOTTI, M; ROMÂO, J. E. **Autonomia da escola?** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 4 ed., 2003.

GUTIERRES, D. V. G. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional.** 2010. 367f. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2010.

GUTIERRES, D. V. G e MENDES, O. (2016). A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). **Revista Educação em Questão**, 54(42), 161-189. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10957 Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10957 Acesso em 22 set. 2018.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto:** o município e o regime representativo. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas, SP: FE/UNICAMP; LaPPlanE; R.Vieira, 2000.

OLIVEIRA, F. de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: PAOLI, M. C.; OLIVEIRA, F. de (orgs.). **Os sentidos da democracia:** políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ; Brasília, DF: NEDIC, 1999. p. 55-82.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORMOND, D.; LÖFFLER, E. A Nova gerência pública: o que aproveitar e o que rejeitar? In: **Revista do Setor Público**. Ano 50, nº 2, Abr-Jun. 1999.

PARO, V. H. **Eleição de Diretores:** a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: xamã, 2003.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 5. ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

SOUZA, A. R. De. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil.** PUC/SP, 302 p. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2007.

SOUSA, R. **O Plano de Ações Articuladas e a Gestão Educacional do município de Altamira** – Pará. 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGED-UFPA, 2015.

WERLE, F. O. C. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma análise do PDE. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.35, n.21, maio/agosto 2009, p.98-119.

TERMO DE COMPROMISSO EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO/TODOS PELA EDUCAÇÃO:

TENSÕES NOS ESPAÇOS ESCOLARES E INCERTEZAS NOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Nadia Bigarella

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa de Dourado e Pós-Doutorado, desenvolvida entre os anos 2012 a 2018. Tem como objetivo analisar a Resolução/SED n. 2.176, de 30 de maio de 2008, que criou o Termo de Compromisso Educação para o Sucesso, no período do governo André Puccinelli (2007-2014), como uma das estratégias do programa a "Educação para o Sucesso", advindas do material de formação de diretores escolares, produzido pela Fundação Luiz Eduardo Magalhães, denominada "Gerenciando a Escola Eficaz".

Tal expediente jurídico foi destinado a especificar as obrigações dos diretores das escolas estaduais, prazos para executar tarefas, o grau de autonomia e subordinação aos poderes superiores e comprometimento com as políticas de fortalecimento da gestão da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO (2007-2014)

A proposta "Educação para o Sucesso", elaborada para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), pelo governo que administrou o estado por dois mandatos consecutivos, 2007 a 2010 e 2011 a 2014, não teve um projeto educacional organizado fisicamente por meio, por exemplo, de materiais que apresentam os objetivos, metodologias, estratégias de ação, entre outros itens. Essa

proposta apresentava à ideia de produtividade, fundamentada no modelo gerencial não só na estrutura da Secretária de Estado de Educação (SED/MS), como também na gestão escolar. Esse direcionamento estava relacionado ao programa MS Competitivo e modernização da gestão pública, que deveria ser eficiente, especialmente na avaliação de ações, impactos e cumprimento de metas, para a acompanhar as mudanças das novas formas de trabalho voltadas para as tecnologias e ações que aproximassem a teoria com a prática (BRASIL, IPEA, 2014).

Para dar início ao desenvolvimento do modelo gerencial na gestão educacional, a primeira ação foi à alteração da Lei nº 3.244, de 6 de junho de 2006, que prescrevia o processo de provimento do cargo de diretor escolar por eleição (voto direto), pela Lei nº 3.479, de 20 de dezembro 2007, que o transformou em três etapas: curso de capacitação em gestão escolar; avaliação de competências básicas de dirigente escolar e, por fim, a eleição, para os professores que haviam sido aprovados nas duas primeiras etapas (MATO GROSSO DO SUL, 2006, 2007).

Diante disso, coube à SED/MS oferecer curso de aperfeiçoamento aos dirigentes escolares, antes mesmo de se candidatarem a essa função, uma vez que o curso de capacitação para gestores, com exame final, tinha em vista a certificação como pré-requisito para os candidatos ao cargo de diretor de alguma escola estadual concorrerem às eleições. Para tanto, foi assinado um contrato entre a Fundação Luiz Eduardo Magalhães (FLEM) e a SED/MS, publicado no Diário Oficial nº 7.199, de 23 de abril de 2008, com o objetivo de ofertar formação continuada, que abordasse os procedimentos administrativos usados nas empresas de alta *performance* do mercado financeiro, tais como: realinhamento das decisões, a revisão na forma de participação dos diversos segmentos da escola, avaliação e monitoramento das ações do gestor, ou seja, segundo essa Fundação, a formação focaria na autonomia administrativa da escola (MATO GROSSO DO SUL, 2008a).

Em decorrência da assinatura desse contrato, em 2008, foi necessária a redefinição das rotinas e dos procedimentos da gestão escolar, sistematizadas no manual Gerenciando a Escola Eficaz: conceitos e instrumentos (2004), estruturado em três módulos: "Escolas Eficazes, Mobilizando os Recursos Estratégicos e Instrumentos para a Gestão Escolar" (BAHIA, 2004). Foi elaborado pela FLEM e vendido à SED/MS pelo valor de R$ 1.995.352,34 como material de apoio, capaz de auxiliar os gestores nas suas práticas de gestão, condição fundamental para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Em 2009, o governo estadual disponibilizou para a FLEM R$ 3.557.823,28 e 2010, mais R$ 2.348.398,68. Assim, os recursos investidos no curso de formação em gestão escolar, capacitação para profissionais da educação, a

avaliação de competências e certificação para professores em 54 municípios da Rede Estadual, somaram-se aproximadamente R$ 5.906.221,96 (MATO GROSSO DO SUL, 2009, 2010).

Nesse contexto, a proposta Educação para o Sucesso assumiu a certificação ocupacional de profissionais da educação, como carro chefe das políticas de gestão, como estratégia de melhorar os resultados das avaliações de larga escala da educação sul-mato-grossense (MATO GROSSO DO SUL, 2009). De modo geral, a perspectiva desse programa assenta-se em dois pilares: o primeiro está relacionado à responsabilização dos professores com a qualidade da escola e o processo ensino-aprendizagem. Isto significava, na visão do programa, que se os alunos não aprenderam, os professores não ensinaram. O segundo pilar está relacionado com à responsabilização da comunidade escolar com a qualidade da escola, a manutenção dos prédios escolares, pelo controle dos recursos recebidos e pelos valores (repassados pelo programa) que deverão ser ensinados e praticados na escola (BAHIA, 2004).

Desse modo, as escolas foram levadas às práticas de gestão que consideraram a produtividade e a responsabilização do corpo docente e do diretor escolar pelos. Nessa percepção, diretores e vice-diretores foram entendidos como líderes dos outros agentes educacionais e da comunidade escolar. Essa visão foi sendo reafirmada no decorrer do manual da Escola Eficaz, tanto na forma de textos, quanto de *cartoons,* para indicar que o diretor escolar não se ladeie da sua postura de empreendedor, chefe e do compromisso pessoal com o corpo docente, administrativo e com os resultados da escola, um gerente eficaz (BAHIA, 2004).

A inculpação dos professores e diretores pelos problemas da escola foi materializada com a Resolução/SED n. 2.176, de 30 de maio de 2008, que criou o termo de compromisso Educação para o Sucesso/Todos pela Educação, celebrado entre a SED/MS e os diretores de escolas e seus adjuntos, no ato de posse, com o objetivo, conforme Art. 1° do referido documento, "[...] garantir a qualidade e a eficácia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, com vistas à melhoria do desempenho das unidades escolares, pertencentes à Rede Estadual de Ensino" (MATO GROSSO DO SUL, 2008a, p.1).

A ideia central da assinatura desse termo de compromisso, estava relacionada à hierarquização da organização da REE/MS, com base no tradicional conceito empresarial de controle, o qual compreende que um chefe precisa construir mecanismos para comandar tudo e todos. Como a assinatura do termo era um "ato condicionante para a efetivação da posse dos dirigentes escolares" (MATO GROSSO DO SUL, 2008a, p.1), esses servidores públicos foram

obrigados a assinar um acordo com o governo, no qual constava, por escrito, as suas responsabilidades com gestão eficaz, conforme demonstra a resolução citada:

> Art. 2° Os dirigentes escolares devem assegurar uma gestão eficaz, comprometendo-se em: [...] II. acompanhar, orientar e estimular o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da escola, visando a sua eficácia para o alcance dos objetivos propostos (MATO GROSSO DO SUL, 2008a, p.1).

Esse termo constituiu-se em uma pirâmide organizacional, um sistema normativo de rastreamento das ações dos diretores pela SED/MS e, do trabalho dos professores pelos diretores e seus adjuntos esse controle carece ser entendido como qualquer ação executada pelos profissionais que estão na escola, tanto diretores, quanto professores. Buscava assim aumentar a probabilidade de realização de metas pela qualidade da educação, que envolveu a gestão, o financiamento, as relações interpessoais com a comunidade e com o grupo de professores, conforme demonstra fragmento do Art. 2°, o dirigente escolar deve assegurar uma gestão eficaz, comprometendo-se em:

> I. cumprir a legislação em vigor, as orientações curriculares e as metas e diretrizes propostas pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Ministério da Educação;
>
> II. acompanhar, orientar e estimular o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da escola, visando a sua eficácia para o alcance dos objetivos propostos;
>
> III. estabelecer, como foco, a aprendizagem do aluno, criando possibilidades para intervenções que propiciem o sucesso no desenvolvimento do educando;
>
> IV. envidar todos os esforços para que ocorra a alfabetização das crianças até, no máximo, o final dos dois primeiros anos iniciais, aferindo os resultados por exames periódicos específicos;
>
> V. mobilizar recursos estratégicos para combater a repetência;
>
> VI. gerenciar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades administrativa, financeira e pedagógica da escola;
>
> [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2008a, p. 3).

Isso significou transferir, por meio de um contrato assinado, uma responsabilidade pela execução de diretrizes políticas da área educacional, que constitucionalmente está prescrita como coletiva (gestão democrática, na forma da lei), para um servidor público: o diretor da escola, que passou a ter *status* de chefe, para gerenciar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades administrativas, fi-

nanceira e pedagógica da escola (MATO GROSSO DO SUL, 2008a). Tal instrumento responsabilizou o diretor pelos resultados da escola, desvinculando-os da realidade material na qual está inserida.

Esse termo de compromisso considerado pelo governo como instrumento legítimo de gestão, uma ferramenta que ajudaria a promoção de uma gestão autônoma, favoreceria o envolvimento, participação e responsabilização da comunidade escolar com a educação de qualidade e os resultados das avaliações externas, na verdade é mais uma forma de exigir do diretor escolar que busque atingir eficazmente o resultado que a Secretaria pretendia (MATO GROSSO DO SUL, 2008a).

Esse se sobrepõe ao inciso II, do Artigo 37, da Constituição Federal de 1988, que disciplina a administração pública, em qualquer dos Poderes (União, estados, municípios), uma vez que esse ordenamento jurídico já responsabiliza qualquer servidor público, quando explicita que dependerá de aprovação prévia em concurso público de provas, ou de provas e títulos, ou nomeações para cargo em comissão e assim que o agente público for empossado, deverá realizar o seu serviço com base nos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade (BRASIL, 1988).

Na verdade, esse termo serviu como indutor de aceitação sem relutância, uma submissão consentida. Ajudou o diretor a assumir um papel mais racional de líder, que na linguagem empresarial, o risco operacional. Explicando de outra forma, esse termo de compromisso atribuiu aos diretores de escolas públicas estaduais encargos tipicamente operacionais, responsáveis por garantir a eficácia dos antecessores, minimizando a possibilidade de falhas na realização dos negócios e na execução das rotinas de trabalho estabelecidas pelo gerencial. Sobrepondo-se, sobremaneira aos princípios constitutivos da gestão democrática: participação, pluralidade representativa e autonomia (BRASIL, 1988). Com base nesses princípios a democracia acontece.

A participação social, mesmo quando movida pelos seus interesses particulares, é importante para a democracia representativa porque, por meio da participação de representantes de uma parcela da comunidade escolar, valoriza-se a natureza pública da escola, seu espaço pluralista de representatividade, de debates e decisões. É nos debates que os representantes da comunidade escolar tomam parte nas decisões sobre questões da educação pública. Somente assim, os cidadãos brasileiros podem diminuir a capacidade centralizadora estatal e evitar as decisões que atendam, exclusivamente, aos interesses das fundações e institutos derivados de algumas indústrias e bancos, que buscam instalar nas escolas os modelos gerenciais utilizados nas empresas privadas.

A autonomia da escola, no âmbito da gestão democrática está relacionada com à participação e à pluralidade representativa. São esses princípios constitucionais que criam condições administrativas e jurídicas a fim de as escolas tenham liberdade de tomar decisões para atender as necessidades da sua comunidade, mesmo que estejam vinculadas às secretarias de educação. Esse exercício da autonomia está relacionado ao exercício da cidadania ligando-se ao conceito de sociedade que, em síntese, é o reconhecimento jurídico, político e social dos direitos e dos deveres do cidadão. A democracia expressa o direito à participação da comunidade na condução da coisa pública (BRASIL, 1988).

É importante explicar que essas intervenções governamentais podem, aparentemente, pressupor que a escola está se organizando por maio de um processo democrático, mas não está, porque as decisões são hierarquizadas, vêm de cima para baixo e, dessa forma se opõem à concepção de Estado Democrático de Direito, uma vez que este está relacionado ao texto constitucional, que garante na forma da lei,

> Art. 37 o acesso da sociedade à administração pública,
>
> Art. 198 – a participação da comunidade na fiscalização, na avaliação e no controle dos serviços públicos,
>
> Art. 204, II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (BRASIL, 1988, p. 38-120).

Nesse sentido, a democracia demanda aperfeiçoamento contínuo em todos os espaços disponíveis de cidadania. Quando acontece a ressignificação da expressão "gestão democrática" presente nas políticas educacionais de um governo, a democracia não se concretiza, devido à pulverização de mecanismos que seguem a lógica de mercado e se aproximam da ideia de centralidade das decisões na esfera do Executivo, que se irradiam para outras instâncias.

As unidades escolares têm de se adaptar às novas regras de execução e operacionalização, muitas vezes sem nem perceber que suas ações decisórias foram reduzidas, ficando apenas com a responsabilidade das atividades mais operacionais. Assim, a participação na gestão foi relacionada à prestação e à operacionalização de tarefas para cumprimento de metas, permanecendo as decisões no âmbito das secretarias, mas, obviamente, o governo conceitua como uma política de democratização da educação que buscava "[...] fortalecer a gestão escolar com participação direta da comunidade na definição das ações prioritárias da educação" (MATO GROSSO DO SUL, 2008b, p. 82).

Todavia, a concepção de participação direta não estava relacionada com as escolhas das políticas educacionais como direito de todos, mas com os serviços educacionais ao alcance da comunidade local. As práticas organizacionais defendidas pela SED/MS repercutiram em uma concepção de gestão educacional que legitimava as ações empresariais na escola. A generalidade dessa concepção, retoma as diretrizes que orientaram as reformas educacionais dos anos de 1990, as quais, de acordo com Fonseca e Oliveira (2009, p. 235), "[...] prometiam a melhoria dos indicadores de evasão e repetência, além do rendimento dos alunos, a autonomia e a participação da família, da comunidade educacional e da sociedade em geral em decisões afetas à escola". Esse entendimento de gestão educacional eficiente está relacionada a um dos mantras do mundo empresarial, "fazer mais com menos", ou seja, baixar os custos e aumentar a produção (BIGARELLA, 2015).

Esse modelo de gestão educacional foi assumido pelo governo de Mato Grosso do Sul, nos anos de 2007 a 2014, que fez alterações significativas na concepção de gestão democrática, pois efetivou um processo de transformação da estrutura político-institucional, provocando afastamento das ações democracias dentro da unidade escolar e instituindo um modo de organização em que a eficácia e eficiência foram confirmadas como estratégia de confluência dos princípios de participação e de controle social. Alterou ainda, o conceito de qualidade educacional, uma vez que buscou construir uma relação descontextualizada, entre "qualidade educacional" com "desempenho escolar", fazendo analogia direta com duas situações antagônicas: o processo ensino-aprendizagem e o desempenho nos sistemas de avaliação externa (MATO GROSSO DO SUL, 2010, 2012, 2013).

Nesse sentido, a tônica da gestão nos resultados e no redesenho da organização escolar buscava conciliar duas estratégias contraditórias: a concentração de poder na figura do diretor/gestor/chefe, com a participação da comunidade escolar. Entretanto, na concepção gerencial, essa situação é perfeitamente possível, uma vez que a participação nessa visão não significa decisão, poder de escolha, mas designação de tarefas do poder público para a comunidade usuária da escola e local. Assim, essas estratégias acabaram por transformar a participação social em um mecanismo técnico de colaboração com a eficiência e eficácia da gestão, transformando as escolas da REE/MS, em um campo de experimentos de metodologias advindos dos modelos empresariais, que as distanciaram das práticas democráticas, da participação da comunidade escolar no processo deliberativo sobre as questões educacionais, isto é, as decisões foram tomadas de cima para baixo.

Em decorrência dessa transformação, foi estabelecido o controle e avaliação do trabalho docente e discente, guiados pela lógica produtividade/competitividade,

que supervaloriza os resultados, valores e comportamentos típicos do mercado: individualismo e meritocracia. Com esses valores inseridos nas políticas educacionais pelo próprio governo (2007-2014), para levá-los aos espaços escolares foi necessário criar critérios para que os professores e diretores conseguissem distinguir os alunos promissores, produtivos, daqueles que não apresentavam desempenho satisfatório.

Para tanto, foi aprovada a Lei nº 3.966/2010, que criou o programa Educação para o Sucesso, abrindo crédito especial até o limite de R$ 300.000,00, destinado à implementação da referida lei e, ao mesmo responsabilizando à SED/MS pela criação dos indicadores educacionais estabelecidos no âmbito da REE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

Para isso, em 03 de fevereiro de 2011, foi assinado o Decreto nº 13.117/2011 que disciplinou os critérios relativos à premiação dos alunos que apresentassem o melhor desempenho escolar (MATO GROSSO DO SUL,2011). O decreto indicou como os alunos deveriam ser avaliados e comparados pelos valores de mercado, configurando-se na REE/MS, outro entendimento sobre a educação de qualidade, diferente daquela que está assegurado como um dos principais direitos humanos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e, estabelecido no Art. 6º, da Constituição Federal de 1988, como um direito social, compatibilizado com o conceito de estado republicano e democrático de direito, que traz na sua concepção a defesa da universalização das políticas sociais, porque as relaciona com o todo, para todos. Ressignificou o conceito de educação de qualidade, com base nos princípios econômicos de eficiência, eficácia e efetividade com os melhores resultados das avaliações externas.

Esse conceito de educação competitiva somente reforçou a valorização dos vencedores e a exclusão dos alunos considerados pelos valores de mercado como perdedores. Nessa visão, o vencedor é aquele que apresenta critérios de competências fundamentais para se tornar cada vez mais independente, mais individualista e competitivo, reafirmando o produtivismo de uns e a exclusão de outros.

O Decreto nº 13.117/2011 serviu para inserir mais um instrumento de controle do trabalho docente e da organização da escola, que imprimiu outra forma de ser e de agir do docente, que passou a ser responsabilizado pela melhoria dos indicadores educacionais, pelos índices de abandono/evasão e repetência escolar, assumindo assim, o compromisso pelo êxito de seus alunos.

Os diretores, por sua vez, passaram a ser vistos, pelo Poder Executivo como líderes que têm as suas práticas balizadas pelo planejamento estratégico, pelos resultados, pelo cumprimento de metas e pelo aumento dos índices de alunos aprovados nas avaliações internas e externas. Esses aspectos levaram cada unidade

escolar da REE/MS a assumir o compromisso pelo êxito de seus alunos, sucesso da escola e pelo desenvolvimento de metodologias elaboradas para conquistar maiores resultados. Desse modo, a característica fundamental presente nas políticas educacionais foi a materialização da ideologia da gestão gerencial e a lógica do mercado na REE/MS, como fórmula ideal para uma Educação para o Sucesso, que buscava a eficiência e melhoria da qualidade dos serviços educacionais (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

Essa experiência foi facilitada pela contratação de serviços ofertados pelo setor empresarial em torno de determinados projetos educacionais, contudo, não produziram resultados satisfatórios, em virtude dos valores empresariais tomarem o espaço que deveria ser ocupado, exclusivamente, por valores e práticas sociais, reduzindo assim, cada vez mais, o espaço de participação do cidadão/comunidade, que cada vez menos foi chamada para decidir sobre a agenda política educacional e, cada vez mais, induzida a legitimar as ações gerenciais do governo.

Pode-se dizer que as políticas governamentais criaram uma ruptura na construção do modelo de gestão democrática preconizada na CF/1988, que tem por princípio a defesa da participação popular na gestão pública no que tange à tomada de decisão. Recriando-se, assim, um discurso nos documentos oficiais, que a união das estratégias empresariais com as políticas educacionais aproximaria a educação do mundo do trabalho, levaria os diretores escolares, por meio da utilização dos princípios racionais nas ações de gestão educacional, a produzir a educação de qualidade relacionada à ideia de progresso do país, empregabilidade e melhor qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos e a literatura pesquisados mostraram que a experiência contemporânea do Estado de Mato Grosso do Sul (2007-2014), salvaguardando algumas similitudes com governos anteriores, foi o que mais se aproximou do modelo de gestão gerencial usado no setor produtivo. Foi o que mais usou a lógica da eficiência, eficácia e produtividade e do planejamento estratégico nos moldes do setor privado. Pode-se dizer que o gerencialismo foi um marco das suas ações educacionais.

Cabe observar que tal crítica não busca desvalorizar a importância da necessidade de resolver os problemas administrativos diários e de se ter responsabilidade com o gasto público, mas de chamar atenção para o papel intelectual do diretor de uma instituição social (escola) e, como tal, suas ações devem estar voltadas às ações que promovam o aperfeiçoamento político-pedagógico e ex-

trapolem a tarefa de conferência entre custo-benefício ou despesa-lucro de uma empresa, de outra atividade qualquer. A exigência por resultados, inibe a participação da sociedade.

Quanto ao termo de compromisso, fez com que o diretor escolar ficasse preso a uma situação antagônica. Se, por um lado, esse termo é um convite à sua autonomia, ao poder, à realização profissional, pois aparentemente, lhe assentou como peça-chave do sistema educacional, por outro, reforçou a sua dependência e submissão. Além disso, inseriu os docentes em uma situação alienante, que os impediu de contestar qualquer orientação da Secretaria, uma vez que contestá-la seria se opor a si mesmo. Nessa racionalidade, cada vez mais as condutas da Secretaria foram legitimadas.

O papel do diretor foi alterado, pois a primeira promessa retirada foi a gestão democrática prescrita no Art.206, da Constituição Federal de 2018, como um dos princípios da educação brasileira, que tem como características a autonomia da escola e a participação plural da comunidade escolar, que criam espaços de compreensão da identidade da escola, base fundamental para a construção de uma proposta pedagógica que definirá os rumos que a escola quer para si e para todos que dela dependem e participam.

Com essa primeira promessa quebrada, criaram-se espaços para a gestão gerencial se desenvolver nas secretarias e nas escolas que, por trás da sua superficial neutralidade, impõe o exercício do processo gestionário racional e instrumental que mobiliza o pensamento e as ações com seus objetivos e estratégias de produtividade, transformando todos (diretores/ professores e alunos de escolas públicas) em peças de uma organização que considera que a educação tem de desenvolver cognitivamente trabalhadores aptos para se integrarem aos processos de produção, que descobrem e criam cada vez mais bens de consumo. As concepções mercadológicas produtivistas de gestão sempre geram tensões nos espaços escolares e incertezas nos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BAHIA (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Fundação Luís Eduardo Magalhães. **Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos.** Salvador: Secretaria de Estado de Educação/FLEM, 2004.

BIGARELLA, N. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999 - 2014).** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Planejamento**

e gestão governamental na esfera estadual: uma análise comparativa dos processos, conteúdos e sistemas de acompanhamento dos PPAs: Estado de Mato Grosso do Sul. Brasília: IPEA, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: T**exto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 - A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RPBAE**, Recife**,** v. 25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. **Resolução/SED n. 2.176, de 30 de maio de 2008**. termo de compromisso "Educação para o Sucesso/Todos pela Educação". Campo Grande, MS, 2008b.

MATO GROSSO DO SUL**. Diário Oficial nº 7.199, de 23 de abril de 2008**. Extrato do Contrato Nº 526/2008, Cadastral 0045/2008-SED, Processo nº 29/002.099/2008. O Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2008a.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 3.244, de 06 de junho de 2006**. Dispõe sobre a eleição de diretores, diretores adjuntos e do colegiado escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado n. 6.762, Campo Grande: 7 jul. 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 3.479, de 20 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o processo eletivo de dirigentes escolares da rede estadual de ensino, dá nova redação aos dispositivos da Lei nº 3.244, de 6 de junho de 2006, e dá outras providências. Diário Oficial, n. 7.118, Campo Grande: 21 dez. 2007.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 13.117, de 3 de fevereiro de 2011**. Regulamenta disposições da Lei nº 3.966, de 23 de setembro de 2010, que institui o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino: governo de André Puccinelli. Campo Grande, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa**, de 6 de fevereiro de 2009: governador André Puccinelli. Campo Grande, MS, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa nº 1,** de 2 de fevereiro de 2010: governador André Puccinelli. Campo Grande, MS, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa nº 1**, de 2 de fevereiro de 2012: governador André Puccinelli, Campo Grande, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa n. 10**, de 4 de fevereiro de 2013: governo de André Puccinelli, Campo Grande, MS, 2013.

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS EM SISTEMAS DE ENSINO:

A AVALIAÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS DE MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Este artigo[1] tem como objetivo analisar o processo de implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), nos sistemas de ensino de cinco municípios de Mato Grosso do Sul, destacando-se a avaliação dos gestores educacionais sobre esse processo, a partir das ações definidas no 2º ciclo PAR 2011-2014[2]. Para tanto, foram utilizados como procedimentos metodológicos análise documental e de dados correspondentes às entrevistas semiestruturadas, com atores locais, ou seja, representantes das Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pelo acompanhamento do PAR[3].

[1] Projeto de pesquisa denominado Planejamento da Educação em Municípios Sul-Mato-Grossenses: implicações para a gestão democrática e o direito à educação. Apoio FUNDECT/CNPq.

[2] O estado de Mato Grosso do Sul está situado na região Centro-Oeste do Brasil, fronteira a sudoeste, com as Repúblicas do Paraguai e da Bolívia; a sudeste, com os Estados de Minas Gerais e São Paulo; ao sul, com o Paraná; e, ao norte, com Mato Grosso e Goiás. Tem uma área de 357.145,532 km², que corresponde a 18% dessa região e 4,19% do Brasil, e densidade demográfica de 6,86 hab./km². Em 2010 a população atingiu 2.449.024 habitantes, distribuída em 79 municípios (IBGE, 2010), estimada em 2015 em 2.651.235 habitantes. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=MS>. Acesso em: 7 jul. 2016.

[3] Baseia-se em roteiros prévios permitindo abarcar um conjunto de informações de maneira menos diretiva (TRIVIÑOS, 1987).

O foco nos municípios deve-se à importância que adquiriram no federalismo brasileiro, ao assumirem o *status* de entes federados, atribuído pela Constituição Federal de 1988, ou seja, foram integrados como entes federativos. Na análise de Cury (2006, p. 121), "O reconhecimento dos Municípios como tais representa uma mudança jurídico-política de grande significado".

Assim, com as deliberações da Constituição Federal, a gestão de políticas públicas no Brasil é uma atribuição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, com suas características diferenciais e com suas responsabilidades específicas. Nesse sentido, cabe aos municípios, na condição de entes federados, a responsabilidade de atender prioritariamente o "ensino fundamental" e a "educação infantil" e, aos estados e Distrito Federal, atuarem prioritariamente no "ensino fundamental e médio" (BRASIL, 1996). Com a Emenda Constitucional (EC) n° 59 e a ampliação da obrigatoriedade do ensino de quatro aos 17 anos, a responsabilidade principal dos municípios é a oferta de escolarização de quatro aos 14 anos, fixada constitucionalmente (BRASIL, 2009).

Reconhece-se, aqui, que as políticas educacionais formuladas ou reformuladas no âmbito do Estado resultam do movimento, de tensões, de correlação de forças sociais, de projetos de sociedade distintos, e, portanto, são objeto de disputa de diferentes segmentos sociais. Assim, utilizando os termos de Dourado (2010, p. 681), "esse campo de disputa se constrói por meio de limites estruturais e conjunturais que expressam a relação sociedade e educação".

Em um processo dinâmico, afirma Azevedo (2010, p. 680, p.31),

> [...] as políticas públicas constituem respostas a certos problemas, quase sempre demandados por grupos sociais que se organizam para lutar por soluções. O que não significa que as decisões, em uma determinada etapa, não serão modificadas e redesenhadas em etapas posteriores, podendo mesmo resultar, no curso da sua implementação, em resultados diferentes dos pretendidos.

Nesse sentido, é que se entende as ações dos mediadores, atores (sujeitos) individuais ou atores coletivos (sujeito coletivo), tanto nos processos de definição das políticas educativas, como também nos da sua implementação, ou seja, nos momentos de tomada de decisão em sua execução, nas singularidades do campo da educação, no caso, no processo de implementação do PAR.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO GOVERNO LULA DA SILVA (2007-2010)

É importante lembrar, inicialmente, que o Plano Plurianual (PPA) 2008-2011, um dos instrumentos de planejamento definido na Constituição Federal de 1988

(BRASIL, 1988), elaborado no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), conforme o documento, "[...] busca articular e integrar as principais políticas públicas para o alcance dos objetivos de governo em continuidade à estratégia de desenvolvimento de longo prazo no PPA 2004-2007". Esclarece que o Plano promoverá desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade (BRASIL, 2007a, p. 11). Para tanto, define a combinação de três agendas prioritárias: 1º - o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); 2º - o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); e 3º - a Agenda Social. Enfatiza que,

> A competitividade econômica, a equidade social e o desempenho cidadão são simultaneamente impactados pela educação. A educação de qualidade representa, portanto, um objetivo estratégico sem o qual o projeto de desenvolvimento nacional em curso não se viabiliza (BRASIL, 2007a, p. 16).

Com isso, o governo atribui papel relevante à educação e anuncia o PDE como parte da estratégia de desenvolvimento. A Mensagem presidencial sublinha:

> Com o PDE, pretendemos construir o início de um novo tempo, capaz de assegurar a primazia do talento, sobre a origem social, e a prevalência do mérito, sobre a riqueza familiar. A busca pela melhoria da qualidade da educação representa a conjugação dos esforços das Unidades da Federação atuando em regime de colaboração com as famílias e a comunidade (BRASIL, 2007a, n.p.).

Nesse sentido, a execução do PDE "[...] reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica" (BRASIL, 2007a, p. 18).

De acordo com Saviani (2009, p. 31), a singularidade do PDE manifesta-se na preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, sendo que sua identidade própria está dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[4], ao tentar agir e resolver esse problema. E isso, segundo o autor, "[...] veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos".

[4] O IDEB é calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007b).

Na mesma data do lançamento do PDE foi apresentado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que oficializou o PDE para a educação básica. Segundo este Decreto (Art. 1°) o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados e Municípios, atuando em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica" (BRASIL, 2007b, n.p). Essa qualidade será aferida, objetivamente, como já mencionado, com base no IDEB.

Segundo o governo federal, a adesão de estados e municípios ao Plano de Metas significa mais do que o reconhecimento das diretrizes elencadas. "Significa o compromisso dos gestores municipais com sua concretização no plano local" (BRASIL, 2007c, p. 24). Em razão disso, segundo o MEC, o Plano de Metas "agrega ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem". Para tanto, enfatiza que no lugar de convênios unidimensionais e efêmeros, entram os Planos de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual, que devem ser construídos com a participação de gestores e educadores locais (BRASIL, 2007c, p. 24).

A partir desse decreto, portanto, as transferências voluntárias da União foram condicionadas à adesão ao Compromisso e ao cumprimento de suas diretrizes, assim como à exigência de elaboração do PAR, pelos estados e municípios, para recebimento de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC).

Assim, o planejamento dos sistemas/redes de educação passou a ser realizado mediante as orientações do PAR, baseado em diagnóstico com o objetivo de identificar as medidas mais apropriadas para a gestão dos sistemas de ensino, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b), estruturado em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007c).

Conforme o Instrumento, cada dimensão é formada por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos, correspondentes a quatro critérios de pontuação, de 1 a 4, que indicam: (1) uma situação crítica; (2) uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos; (3) uma situação que apresenta mais aspectos positivos do que negativos, significando que o município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o bom desempenho no indicador em questão; e (4) uma situação positiva e que deverão ser atribuídos pelos municípios, no momento da elaboração e definição das ações do PAR, correspondentes aos Indicadores de cada dimensão e às áreas apresentadas (BRASIL, 2007b).

Essa proposta de planejamento educacional, com início no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) teve continuidade no governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014). No PPA 2012-2015, elaborado por esse governo, a educação de qualidade é considerada como um macro desafio e vinculada ao desenvolvimento do país (BRASIL, 2011b).

Em consonância com o mencionado PPA, no campo educacional foi instituído o segundo ciclo do PAR 2011-2014, abalizado em orientações advindas do MEC expressas no documento denominado "Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014" (BRASIL, 2011a). Este Instrumento manteve as dimensões, porém, reorganizou as Áreas e acrescentou alguns Indicadores.

Feitas essas considerações apresenta-se, na próxima seção, o desenvolvimento da pesquisa nos municípios mencionados, correspondente ao 2º ciclo do PAR 2011-2014.

O PAR EM MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados os cinco municípios do estado de Mato Grosso do Sul, com maior número de habitantes e população acima de 50.000 habitantes, conforme o censo populacional do IBGE (2010), localizados, por sua vez, em diferentes regiões do estado.

QUADRO 1: MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL SELECIONADOS PARA A PESQUISA

MUNICÍPIO	LOCALIZAÇÃO	POPULAÇÃO 2010/IBGE	POPULAÇÃO ESTIMADA 2015/IBGE
Campo Grande	Região centro oeste do estado	786.797 habitantes	853.622 habitantes
Dourados	Sul do estado	196.035 habitantes	212.870 habitantes
Corumbá	Oeste do estado, fronteira com a Bolívia	103.703 habitantes	108.656 habitantes
Três Lagoas	Extremo leste do estado	101.791 habitantes	113.619 habitantes
Ponta Porã	Sudoeste do estado, fronteira com o Paraguai	77.872 habitantes	86.717 habitantes

FONTE: Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=5002704./ Acesso em: 7 jul. 2016.

Cumpre lembrar que os dados de pesquisa sobre o processo de implantação do primeiro ciclo do PAR (2007-2010)[5] mostraram que esses municípios aderiram ao Compromisso Todos pela Educação em 2007 e elaboraram o PAR correspondente ao período, atendendo as Dimensões, Áreas e Indicadores estabelecidos previamente pelo MEC (OLIVEIRA, 2012).

No conjunto desses municípios, quatro deles (Campo Grande, Dourados, Corumbá e Ponta Porã) já tinham instituído o Sistema Municipal de Ensino e o Conselho Municipal de Educação, embora o Município de Ponta Porã não tivesse, ainda, concretizado a implantação desse Conselho, por ocasião da elaboração do primeiro ciclo do PAR

O município de Três Lagoas, por sua vez, o único dos municípios selecionados que, à época, não tinha Sistema Municipal de Ensino (SME) e Conselho Municipal de Educação, criou o Conselho como ação decorrente do PAR (OLIVEIRA; HAIDUCK, 2018).

Mostraram, também, as dificuldades enfrentadas, inicialmente, pelos gestores locais e o caráter centralizador do MEC, ao indicar os indicadores e critérios para definição das ações por parte dos municípios, que dificultaram a incorporação do PAR, enquanto instrumento de planejamento local, no mencionado ciclo (OLIVEIRA, 2014).

No entanto, é preciso mencionar, nesse período, a aprovação da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que define, conforme o Art. 1º, "O apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será feito mediante a pactuação de Plano de Ações Articuladas – PAR", assim como (parágrafo único) que "O PAR tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação" (BRASIL, 2012). Assim, o PAR se configura como instrumento de mediação da política educacional, na medida em que se vincula ao Plano Nacional de Educação (PNE).

No que se refere ao processo de implementação do Plano, a gestora responsável pelo PAR da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, relata que

> Cai prefeito. Cai o secretário, várias vezes. Então, quem ficou aqui como técnico ficou de acompanhar. Mas houve muitas mudanças na Secretaria. Essa instabilidade política interferiu muito. Prejudicou também, porque algumas ações não foram executadas por mudança na gestão. Então, eu não concordo em fazer isso agora, espera, ou vamos retomar isso. Cada gestão tinha uma ideia diferenciada do que era para fazer. Então, de 2013 até hoje foram seis Secretários de Edu-

> cação. Então, cada um vem com uma ideia, com um pensamento. Até se apropriar sobre o que existe no PAR, como é que funciona, o que pode e o que não pode, como se executa. Tudo isso é um processo (GESTORA DO PAR DE CAMPO GRANDE, ENTREVISTA, 4/8/2016)

Assim, explica que a descontinuidade administrativa, devido a troca de prefeitos em Campo Grande no período, trouxe prejuízos para a implementação das ações definidas no PAR 2011-2014. Observa-se a centralização nas decisões na Secretaria Municipal no período correspondente à implementação do 2º ciclo do PAR, conforme justificativa da gestora, pela situação de instabilidade política, implicando, também, nas relações estabelecidas com os segmentos da sociedade civil, inclusive com o Conselho Municipal de Educação. E, nas palavras da entrevistada, "por conta dessas mudanças, ficou bem complicado manter as reuniões, a participação das pessoas, as discussões" (GESTORA DO PAR DE CAMPO GRANDE, ENTREVISTA, 4/8/2016).

Apesar de a entrevista indicar que a instabilidade política prejudicou a implementação e o acompanhamento das ações do PAR, não se pode afirmar que tenha sido determinante.

No caso de Dourados, o gestor do PAR da Secretaria Municipal de Dourados, afirma que,

> Minha conclusão é a seguinte: a questão da gestão e da participação foram até mais efetivas no primeiro ciclo do que no segundo, na medida da aproximação maior da Secretaria com as escolas, com os professores, dos próprios diretores, então acho que se criou uma ideia nos últimos anos que o papel do diretor é muito mais ligado à administração do que qualquer outra coisa. A democratização, tem caminhado num retrocesso nos últimos anos, a própria discussão com as escolas, com os professores, o currículo e tudo mais. Quando se tem uma emergência que se discute uma cobrança, o trabalho do sindicato tem surtido muito mais efeito do que propriamente a Secretaria que toma alguma inciativa de discutir com a escola, com os professores, que é o modelo de educação que nós queremos (GESTOR DO PAR DE DOURADOS, ENTREVISTA, 1/11/2016).

E acrescenta:

> Nós fizemos algumas vezes algumas conversas nas reuniões de diretores, da questão da gestão da escola, da estruturação da escola, e se trabalhava com alguns formulários para ver com eles as questões das cidades, o que se pensava, quais as escolas mais urgentes, então, basicamente, nesse sentido, foi bem 'retrô'. Inclusive alguns diretores reclamavam, "Ah, de novo isso?", "De novo esse assunto? Isso não vai dar em nada". Mas, basicamente, nas reuniões de diretores, o que mais se fazia (GESTOR DO PAR DE DOURADOS, ENTREVISTA, 1/11/2016).

O relato do entrevistado indica que a participação dos diferentes segmentos educacionais no âmbito do PAR não se efetivou de forma contínua e, principalmente, não considerou os sujeitos da escola, no processo de reflexão e de tomada de decisões. Isso mostra a dificuldade para institucionalização do planejamento como uma prática sistemática, ou seja, constituída de ações integradas, não fragmentadas, resultante do trabalho coletivo, construído coletivamente por todos os sujeitos, tendo em vista "[...] mudanças múltiplas e inter-relacionadas no sistema como um todo" (SCAFF, 2007, p. 241).

Na avaliação do Gestor do PAR de Dourados,

> O PAR é excelente instrumento de planejamento, porque ele dá uma visão completa da questão da educação. Nós deixamos a desejar no sentido de aproveitar melhor, e também nós não tivemos também um outro planejamento, não vamos seguir o PAR porque não tínhamos outra proposta de planejamento, não tínhamos isso também. É aquela dificuldade que nós temos de planejar principalmente as coisas públicas, acho que faltou por parte nossa e, talvez por parte até do próprio Comitê do compromisso, que era quem devia cobrar mais, para atuar mais, no sentido de cobrar e exigir mais a utilização do planejamento que nós fizemos pelo PAR. Acho que poderia ter dado retornos maiores, em todas as áreas. [....].
>
> Então acho que deu também um sentido e uma noção daquilo que precisávamos para a rede municipal, de estrutura, das escolas que precisavam ser reformadas urgentemente, então o PAR deu uma visão um pouco melhor do que estava sendo na educação e como estava a educação, o que ele ofereceu para nós na época foi isso [...] (GESTOR DO PAR DE DOURADOS, ENTREVISTA, 1/11/2016).

Embora considere que não houve articulação e participação efetiva dos sujeitos das escolas no planejamento das ações educacionais, o gestor faz uma avaliação positiva do PAR, enquanto instrumento de planejamento, na medida em que propiciou uma visão mais abrangente da educação do município, indicando as fragilidades e possíveis desafios.

A esse respeito, a gestora do PAR da Rede Municipal de Ensino de Corumbá acentua que,

> Então, o PAR foi um instrumento que nos auxiliou (os indicadores), não foi o único, mas fez com que a comunidade se aproximasse mais, que nós tivéssemos todos os elementos, atores na escola participando, os alunos, os pais, porque é de interesse de todos, é saber qual o planejamento da Secretaria por 4 (quatro) anos.
>
> É preciso participação, voltar as bases [...]. Então, nós apresentamos partes dele (PAR) em reunião de diretores, com os coordenadores e professores. Professor é mais difícil conseguir, mas a gente dei-

> xa disponível, muita gente vem perguntar, a gente disponibiliza as informações, eles sabem que existe [...] porque é difícil juntar professores e coordenadores. Realizar essas reuniões não é uma coisa fácil (GESTORA DO PAR DE CORUMBÁ, ENTREVISTA, 19/07/2016).

Segundo a entrevistada, o acompanhamento da implementação das ações do PAR é efetuado por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Em suas palavras,

> No SIMEC não existe [relatório de acompanhamento]. É só o Plano, o próprio sistema sabe o que foi atendido ou não. Por exemplo, não posso pedir isso de novo porque já foi atendido. Não tem uma consolidação anual. Nós vamos acompanhando o que foi atendido ou não (GESTORA DO PAR NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ, ENTREVISTA, 19/07/2016).

Na sua avaliação,

> O PAR veio para auxiliar a gente, mapeamento. Até antes de 2011, eu não me lembro de a gente sentar com esse mapa, de ver a cidade, a educação, de planejar, de ver o que precisa. [...]. Hoje em dia está muito tranquilo mexer com o PAR porque a gente sabe como fazer, onde colocar. No primeiro ciclo, os dados, as quantidades do que iria ser colocado. O primeiro ciclo foi muito traumático (GESTORA DO PAR DE CORUMBÁ, ENTREVISTA, 19/07/2016)

Embora os gestores da Secretaria Municipal de Educação tenham incorporado o PAR como estratégia de planejamento, a partir do segundo ciclo, não se evidencia o acompanhamento sistemático de suas ações, de modo a promover, também, reflexão conjunta e participação dos sujeitos (individuais e coletivos) nos processos de tomada de decisões, entendendo-se que, "[...] sem participação na decisão não é possível conceber uma gestão democrática das escolas na perspectiva do seu autogoverno (LIMA, 2014, p. 1072-1073).

O Entrevistado de Ponta Porã apresenta, também, uma avaliação positiva do PAR e destaca que,

> Com relação à gestão eu acho que a gente teve o maior ganho foi exatamente o ganho da gestão democrática, o que eu poderia dizer, na verdade, eu não conhecia muito o 1º ciclo do PAR, eu não posso afirmar qual era a demanda do município naquela época, mas a gente consegue visualizar, historicamente, um avanço na gestão democrática com relação, se a gente comparar o período de 2007-2010 e 2011-2014, a gente consegue visualizar que no âmbito da gestão educacional o PAR trouxe o ganho efetivo, vamos falar por exemplo da gestão dos diretores nas escolas também, já falei das eleições, as ações do PAR vinculam indiretamente ao trabalho do professor com relação

> a plataforma do PDE interativo, a plataforma do PDE interativo ela veio ser essa ferramenta de gestão, que ajuda a ouvir melhor a comunidade, quando ele vai fazer aquele diagnóstico, tem que reunir a comunidade, tem que reunir o Conselho, tem que reunir os professores e ai todo o plano de gestão dele é voltado para aquelas necessidades que são geradas dessa avaliação institucional, então as ações que o PAR prevê, principal em relação a gestão educacional é a participação, a participação da comunidade, então eu acho que esse é principal ganho, foi a participação dos segmentos na escola e na gestão educacional como um todo, essa foi a principal ganho: a participação popular (GESTOR DO PAR DE PONTA PORÃ, ENTREVISTA, 28/10/2016).

Salienta-se que a Dimensão 1 Gestão Educacional, principalmente a Área 1, "Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento do Sistema de Ensino" apresenta indicadores voltados à gestão educacional e seus instrumentos de articulação e de controle social, como o Conselho de Acompanhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Conselho de Alimentação Escolar, assim como a presença de Conselhos Escolares e de Conselhos Municipais de Educação. Observa-se, por exemplo, o crescimento, apesar de lento, dos Conselhos de Educação nos municípios brasileiros, entre eles, nos municípios localizados em Mato Grosso do Sul, a partir da instituição do PAR em 2007, podendo-se inferir que esse crescimento se deu em decorrência da política indutiva do PAR, coordenada pelo MEC (OLIVEIRA; HAIDUCK, 2018).

A ação indutora do PAR pode ser observada, também, no relato do Gestor do PAR, à época, de Três Lagoas. Ao se referir à elaboração do Plano acentua que "Na realidade, eles dão questionário, nós preenchemos e eles ... o próprio MEC que vai dimensionar isso e em cima disso que nós vamos poder pedir". E complementa "Bem, as ações já vêm prontas. Por exemplo, aquisição de ônibus Caminho da Escola, certo?" (GESTOR DO PAR DE TRÊS LAGOAS, ENTREVISTA, 23/08/2018).

Em relação ao acompanhamento no 2º ciclo do PAR afirma,

> Agora no segundo... Como a gente já tinha uma experiência e tal, tipo, o que era do pedagógico a gente sentava com a equipe do pedagógico, o que era de infraestrutura a gente sentava com responsável pela infraestrutura, entendeu?! O segundo já foi uma coisa mais elaborada [...]. Acho que a organização foi melhorando (GESTOR DO PAR DE TRÊS LAGOAS, ENTREVISTA, 23/08/2018).

As respostas dos entrevistados indicaram que se por um lado, o PAR foi significativo para a reflexão dos gestores das Secretarias de Educação sobre o pla-

nejamento educacional, como base para medidas mais adequadas de gestão dos sistemas de ensino, por outro, não chegou aos sujeitos (individuais e coletivos) que integram a educação municipal, de modo a refletir sobre os interesses e as necessidades da escola, por meio da participação efetiva de seus integrantes. Como alerta Mészáros (2002, p. 1.008), "programas e instrumentos de ação sociopolíticos verdadeiramente adequados só podem ser elaborados pela própria prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados na pesquisa sobre a implementação do 2º ciclo do PAR 2011-2014 nos sistemas de ensino dos municípios selecionados mostraram avanços em relação à importância do planejamento educacional por parte dos municípios, inclusive com a continuidade de ações definidas no 2º ciclo do PAR 2011-2014, decorrente da política de indução do governo federal para que os municípios assumam a gestão educacional.

Assim, de modo geral, os gestores do PAR, têm uma visão positiva desse instrumento de planejamento, na medida em que foi significativo para a realização de diagnóstico da realidade educacional, e tem contribuído, portanto, para a construção, gradativa, da cultura de planejamento de longo prazo.

No entanto, se as ações educacionais forem desenvolvidas de forma fragmentada e desarticulada, e, principalmente, sem a participação de os integrantes da escola, dificultam uma política de gestão democrática, que se propunha a materializar ações de descentralização, autonomia e participação com vistas a concretizar a qualidade da educação.

Apesar da importância da União de prestar assistência técnica e financeira aos demais entes federados, de modo especial aos municípios, para a oferta da educação Infantil e do ensino Fundamental, esse apoio precisa se relacionar com uma política intensiva de democratização da gestão educacional, no sentido de propiciar a participação efetiva dos entes federados, no exercício de sua autonomia, no processo de construção do planejamento educacional. Como afirma Saviani (2011, p. 79), a autonomia da União "exerce-se em relação a todas as unidades federativas e não apenas na contraposição entre elas".

Diante disso, entende-se que essa articulação poderá ser viabilizada na concretização dos objetivos e metas do **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), sobretudo, por meio de assistência financeira para implementação de ações, definidas no planejamento local.**

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. L. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União.** Brasília 5 out., 1988. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 20 abr. 2012.

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. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em: 25 fev. 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional n° 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. **Lei 12.695, de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Instrumento de campo.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014.** Brasília: MEC, 2011a.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008 – 2011:** projeto de lei. Brasília: MP, 2007a. Disponível em: www.planejamento.gov.br/secretarias/.../ppa-1/2008/081015_ppa_2008_mespres.pdf . Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2012-2015.** Brasília, 2001b. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 20 abr. 2012.

CURY, C. R. J. (2006). Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N. S. C (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises (pp. 113-129). Brasília: Líber Livro.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul. -set. 2010.

LIMA, L. C. Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária*?* **Educação e Sociedade.** Campinas, v; 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014.

MÉSZAROS, I. **Para além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, Campinas: EdUNICAMP, 2002.

OLIVEIRA, R. T. C; HAIDUCK, C. L. C. Conselhos de Educação no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul. **Quaestio**. Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 471-484.

OLIVEIRA, R. T. C. **Plano de Ações Articuladas (PAR):** implicações para a oferta e gestão educacional", Relatório CNPq, 2014, p. 119.

OLIVEIRA, R. T. C. O plano de ações articuladas em municípios sul-mato-grossenses e suas implicações para a gestão democrática da educação básica. **Acta Scientiarum. Education** (pp. 291-300). Maringá, v. 34, n. 2, jul-dez., 2012.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCAFF. E. A. S. **Planejamento da educação e cooperação internacional:** uma análise dos Programas Monhangara e Fundescola. 255f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **(1987). Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A.

Entrevistas:

GESTORA DO PAR NO MUNICÏPIO DE CAMPO GRANDE. [Entrevista]. Entrevista realizada por Alexandra Pires do Prado Yari em 4/8/2016.

GESTORA DO PAR NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ *[Entrevista]***.** Entrevista realizada por Alexandra Pires Do prado Yari em 19/7/2016.

GESTOR DO PAR NO MUNICÍPIO DE DOURADOS. *[Entrevista]*. Entrevista realizada por Maria Verônica de Souza em 1/11/2016.

GESTOR DO PAR NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ. *[Entrevista]*. Entrevista realizada por Maria Verônica de Souza em 28/10/2016.

GESTOR DO PAR NO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS. *[Entrevista]*. Entrevista realizada por Carmen Ligia Caldas Haiduck em 28/08/2018.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – IFMS

Débora Rogéria Neres de Souza Garcia
Carina Elisabeth Maciel

Este trabalho analisou a Política de Assistência Estudantil no atendimento aos estudantes da educação superior do IFMS. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e teve como recorte temporal o período de 2012 a 2016. Por meio da análise documental e dos dados institucionais, foram evidenciadas as ações de assistência estudantil que visam favorecer a permanência dos estudantes na educação superior do IFMS, fazendo uma relação com o Pnaes. A pesquisa permitiu concluir que ao relacionar as ações da Política de Assistência Estudantil do IFMS com as áreas estratégicas previstas no Pnaes, percebe-se que o IFMS tem investido parte dos recursos do Pnaes nessas ações. No entanto, é necessário ampliar as ações de assistência estudantil que garantam a permanência na educação superior, assim como ampliar as ações de acompanhamento estudantil que visam amenizar as dificuldades de ordem social, econômica, psicológica e pedagógica.

A Política de Assistência Estudantil vem sendo identificada como uma das possibilidades de favorecer a permanência de estudantes na graduação. Essa compreensão é reforçada após a expansão de Instituições Federais de Educação Superior – IFES ocorrida desde 2008 por meio do Reuni, PNAES e outros programas destinados a fins semelhantes. O tema desenvolvido representa parte de uma

pesquisa realizada para elaboração de dissertação e, também, pesquisas realizadas pelo GEPPES/MB e pela Rede Universitas/Br. Assim, o tema está inserido no contexto das políticas públicas e educacionais e representa um dos elementos que identificam a educação superior no Brasil, em especial a destinada à identificação das políticas de acesso e permanência na educação superior.

Esse artigo tem como objetivo analisar a Política de Assistência Estudantil no atendimento aos estudantes da educação superior, por meio do estudo de caso no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS. Para Martins (2008, p. 11) o estudo de caso:

> [...] é uma estratégia metodológica de se fazer pesquisa nas ciências sociais e nas ciências da saúde. Trata-se de uma metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente. Busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado.

Assim, utilizou-se como procedimentos metodológicos a análise dos documentos que regulamentam as ações da Política de Assistência Estudantil na educação superior, bem como os dados institucionais. A pesquisa teve como recorte temporal os auxílios de critérios socioeconômicos ofertados no período de 2012 a 2016.

As análises foram realizadas pressupondo as ações da assistência estudantil como uma política social executada no âmbito da educação federal. Para Vieira (2007), estudar as políticas sociais significa, em outro nível, estudar as relações sociais e de produção, considerando que:

> A política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. Portanto, os planos, os projetos os programas, os documentos referentes em certo momento à educação, à habitação popular, às condições de trabalho e de lazer, à saúde pública, à Previdência Social e até à Assistência Social não se colocam como totalidades absolutas (VIEIRA, 2007, p. 142).

O IFMS foi criado por meio da Lei 11.892/2008 e iniciou suas atividades em 2010. Atualmente o IFMS possui 10 câmpus localizados nos municípios de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas.

De acordo com a demanda de cada câmpus, o IFMS oferece os seguintes cursos: cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, Técnicos Subsequentes Presenciais, Técnicos Subsequentes a Distância, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Cursos de Graduação e Pós-graduação *Lato Sensu*.

Em relação às matrículas no IFMS, constatou-se que a maior parte das vagas tem sido ofertadas para os cursos técnicos de nível médio, subsequente e Proeja, em atendimento à prioridade estabelecida na Lei nº 11.892, de 2008. Contudo, destaca-se a crescente oferta nos cursos superiores do IFMS, pois de 2012 para 2016 o número de matrícula aumentou em 173%, conforme se visualiza na tabela 1:

TABELA 1: Matrículas no IFMS no período de 2012 a 2016

Ano	Técnico Presencial	Percentual de crescimento de um ano para outro%	Curso Superior	Percentual de crescimento de um ano para outro%	TOTAL
2012	1442	-	545	-	1.987
2013	1781	23,5	837	53,5	2.618
2014	1906	7,0	895	6,9	2.801
2015	2407	26,2	1367	52,7	3.774
2016	2803	16,4	1489	8,9	4.292

FONTE: PROEN/IFMS.
ORGANIZAÇÃO: Garcia, 2017.

No próximo tópico, é apresentado o documento base da pesquisa: o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e suas áreas estratégicas de atendimento aos estudantes da Rede Federal de Educação.

O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES

De acordo com Maciel (2011, p. 56), "[…] a inclusão social é apresentada como estratégia de longo prazo aliada a outras condições a serem alteradas pelo poder público, mas que não são explicitadas como processos, e sim como estratégias". A autora ressalta que a educação é tida como uma área para favorecer a inclusão social, pois capacita a força de trabalho e representa uma das possibilidades para melhoria de vida dos estudantes desses grupos.

Nessa perspectiva, enfatiza-se que a conquista de uma política social para atender aos anseios e às necessidades dos estudantes na educação superior se deu pela luta do movimento estudantil nas universidades federais. A União Nacional dos Estudantes foi criada dentro da casa de estudantes em meados do século XX no Rio de Janeiro, conforme destaca Nascimento e Antunez (2012) com relação à história da assistência estudantil no Brasil:

> Consta que no período imperial (séc. XIX) – surgem as conhecidas repúblicas estudantis em Ouro Preto – Minas Gerais, onde estudantes com ideias republicanas foram morar nos casarões e sobrados caracterizando, na época, uma importante ação política. A Assistência estudantil (AE) em nosso País, no entanto, perpassa necessariamente pela criação da Federação dos Estudantes Brasileiros – FEB em 1901; pelo funcionamento da casa do estudante brasileiro em Paris, em 1928; pela criação da primeira casa do estudante do Brasil em 1929, no Rio de Janeiro, e com o já citado surgimento da União Nacional de Estudantes (UNE), em 1937. Esse período foi caracterizado por incentivos à moradia e alimentação para a classe estudantil (NASCIMENTO; ANTUNEZ, 2012, p. 11).

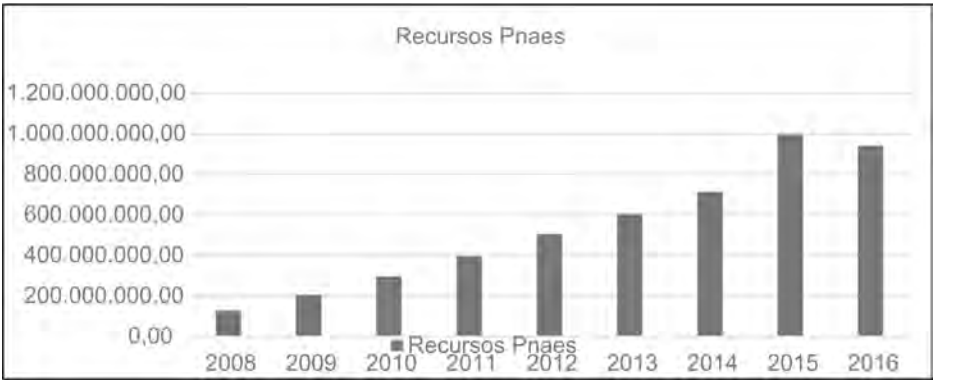
O Decreto nº 7.234/2010 dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES". Entende-se, esse programa, como uma política social, executada na educação, que surgiu a partir dos estudos do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – Fonaprace, em conjunto com a luta do movimento estudantil. Trata-se de uma estratégia que visa ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação pública federal. No entanto, por conta da limitação dos recursos, as ações da assistência estudantil são focalizadas no atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. De acordo com o Fonaprace (2007):

Para que o estudante possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar à qualidade do ensino ministrado uma política efetiva de investimento em assistência, a fim de atender às necessidades básicas de moradia, de alimentação, de saúde, de esporte, de cultura, de lazer, de inclusão digital, de transporte, de apoio acadêmico e de outras condições (FONAPRACE, 2007, p. 02).

O documento estabelece que as ações de assistência estudantil do Pnaes devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Ressalta-se que não foram encontrados relatórios que apresentem os dados da evolução do Pnaes, tendo em vista a inexistência, até o momento das análises, de um acompanhamento sistemático das ações previstas no programa que mensurem sua efetividade. Porém, são apresentados a seguir os recursos financeiros disponibilizados pelo Pnaes para as instituições federais no período de 2008 a 2016, conforme identificado nos dados do sítio Portal Brasil.

GRÁFICO 1: Valores disponibilizados pelo FNDE para as ações de assistência estudantil nas IESF



FONTE: Portal Brasil (MEC).

ORGANIZAÇÃO: Garcia, 2017.

No gráfico 1, identifica-se que no primeiro ano de investimentos do Pnaes, em 2008, os recursos destinados às ações de assistência estudantil foram em torno de 125 milhões de reais; os valores foram aumentando gradativamente nos anos posteriores, sendo que nos anos de 2015 e 2016 o investimento ficou em torno de 1 bilhão de reais em cada ano. Destaca-se que os recursos enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, para desenvolver as ações de assistência estudantil, tiveram um aumento considerável no período de 2008 a 2016. As análises da pesquisa apontam que os recursos não são suficientes, tendo em vista que não atende a todos que precisam de condições financeiras para permanecer nas IESF, subsistindo ações de assistência estudantil focalizadas, fragmentadas e com auxílios de baixos valores.

Embora o Pnaes tenha sido criado com base na realidade e dificuldades encontradas no âmbito das universidades federais, o programa previu que suas ações deveriam contemplar os estudantes matriculados nos institutos federais, conforme estabelece o Art. 4º:

> As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (PNAES, 2010, p. 1).

Maciel, Silva e Veloso (2015) reconhecem a crescente intervenção estatal no que diz respeito à assistência estudantil, porém as autoras defendem que as ações de assistência estudantil devem se atrelar aos programas federais de expansão de vagas, de mobilidade estudantil e de ações afirmativas, pautando-se em ações que ampliem as condições de permanência dos estudantes.

Nessa perspectiva, a Une e o Fonaprace defendem a destinação de 2,5 bilhões de reais para a área da assistência estudantil, para que o atendimento aos estudantes não seja uma ação limitada, mas sim, que tenha uma cobertura universal, assim como defendem que o Pnaes seja transformado em lei para que de fato se torne uma política de Estado, pois a política de assistência estudantil deve permanecer e ser fortalecida independentemente de governos.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFMS E SUA RELAÇÃO COM O PNAES

As ações de assistência estudantil no IFMS tiveram início em 2010, com a oferta do auxílio permanência para todos os estudantes matriculados nos cursos Proeja do câmpus de Nova Andradina. Em 2011, os câmpus de Campo Grande, Coxim, Corumbá, Ponta Porã e Três Lagoas também passaram a ofertar o auxílio permanência para os estudantes dos cursos Proeja, Aquidauana, nesse ano, não foi contemplada, tendo em vista que não ofertava cursos nessa modalidade.

O câmpus de Nova Andradina passou a oferecer e avaliar o refeitório estudantil no segundo semestre de 2011 para, em 2012, implantar o alojamento e ofertar a moradia estudantil aos que atendessem aos critérios estabelecidos no edital, dentre eles os critérios socioeconômicos.

Conforme histórico do IFMS, embora em 2011 os câmpus tenham passado a ofertar cursos presenciais técnicos integrados de nível médio e cursos superiores, somente a partir de 2012 os editais de auxílio estudantil contemplaram essas modalidades de ensino.

Após várias reuniões para regulamentação das ações de assistência estudantil foi finalizada a proposta da Política de Assistência Estudantil do IFMS, no entanto ressalta-se que esse documento teve as contribuições das assistentes sociais, bem como das Pró-reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão. Sendo assim, no dia 27 de

fevereiro de 2014, por meio da Resolução nº 002, o Conselho Superior - COSUP/IFMS aprovou a política.

A Política de Assistência Estudantil do IFMS, com base no Pnaes, constitui-se de um conjunto de princípios e diretrizes norteadores para a implementação de ações que favoreçam a democratização do acesso, permanência e conclusão, promovendo estímulo ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa política tem dentre suas finalidades:

> Contribuir para a formação integral dos estudantes buscando dirimir suas necessidades no que tange aos aspectos socioeconômicos e pedagógicos e reduzir os índices de reprovação, retenção e evasão escolar decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica (COSUP/IFMS, 2014, p.2).

A Política de Assistência Estudantil do IFMS é norteada pelos princípios do direito ao ensino público, gratuito e de qualidade, da equidade no processo de formação acadêmica, da formação e desenvolvimento integral dos estudantes, de orientação humanística e preparo para o exercício pleno da cidadania, do respeito à liberdade, dignidade e autonomia do estudante e de defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos e discriminação.

Com relação ao público-alvo dos auxílios de critérios socioeconômicos, o Art. 16 assegura que serão concedidos aos estudantes em situação de vulnerabilidade social matriculados nos cursos presenciais de ensino médio integrado, Proeja e superior.

Assim, como estratégia para promover a permanência na educação superior, o IFMS tem, dentro de sua Política de Assistência Estudantil, a concessão dos seguintes auxílios de critérios socioeconômicos: auxílio permanência, auxílio alimentação e auxílio transporte. Em relação ao alojamento estudantil, o câmpus de Nova Andradina é o único que possui essa estrutura.

A concessão dos auxílios permanência, alimentação, transporte e alojamento estudantil se dá por meio da análise socioeconômica. O estudante se inscreve e no dia da entrevista entrega os documentos pessoais do núcleo familiar, bem como a comprovação de renda ou situação atual. Os auxílios são concedidos aos estudantes com menor renda *per capita*, não podendo exceder o valor *per capita* de 1,5 (um e meio) salário mínimo. Quando o número de inscritos excede a quantidade de auxílios, é gerada uma lista de espera e os estudantes são contemplados de acordo com a disponibilidade de recursos financeiros.

A política ainda prevê a concessão de auxílios para as ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, consideradas como bolsas de pesquisas, bolsas de extensão, auxílios para Trabalho de Conclusão de Curso, dentre outros, que são ofertados com

parte dos recursos do Pnaes, mas que são concedidos com base no rendimento do estudante, ou seja, no mérito acadêmico e não na condição social do estudante.

Reconhece-se que as bolsas acadêmicas são primordiais para favorecer e incentivar a permanência dos estudantes, porém não se deve entender essas bolsas como auxílios de assistência estudantil, tendo em vista que a assistência estudantil é uma política social implantada para possibilitar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social, independentemente do seu rendimento acadêmico.

Com relação aos recursos financeiros para execução da Política de Assistência Estudantil, eles são provenientes da matriz orçamentária do IFMS conforme prevê o Art. 21 e em conformidade com o Pnaes. No entanto, o Pnaes prevê que as IESF poderão definir os critérios e a metodologia para contemplar os estudantes e o Art. 5 estabelece a prioridade no atendimento aos estudantes da rede pública de educação básica ou renda *per capita* de até um salário mínimo e meio sem prejuízo aos demais requisitos do programa. Essas prerrogativas têm gerado várias interpretações por parte de gestão que influenciam e interferem nas ações da assistência estudantil, principalmente na questão da divisão dos recursos entre o que eles entendem serem auxílios de critérios socioeconômicos e bolsas acadêmicas pautadas na meritocracia, sobretudo ao definir como entendem a questão da prioridade nas ações previstas no Pnaes.

Sobre os recursos financeiros disponibilizados pelo Pnaes, Kowalski (2012) ressalta que cada instituição de ensino tem autonomia para utilizar os recursos, de acordo com as demandas e especificidades locais. Assim, no IFMS, os recursos previstos no Pnaes são divididos com as reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão para oferta das bolsas acadêmicas, no entanto não houve acesso das pesquisadoras à divisão dos recursos da Assistência Estudantil. Embora no Relatório de Gestão Anual constem os valores gastos com "Assistência aos Estudantes da Educação Profissional e Tecnológica", não fica claro quanto investiram nas ações da assistência estudantil, ensino, pesquisa e extensão. Essa questão configurou-se um limite estabelecido para avançar e esclarecer nessa pesquisa.

Inicialmente apresentamos uma tabela que informa os valores disponibilizados pelo Pnaes ao IFMS, a fonte 2994 tem como título "Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica" e de acordo com o Relatório de Gestão o IFMS considera que:

> A ação 2994, que se refere aos investimentos com a assistência estudantil, destaca-se como importante aliada na estratégia do IFMS de ampliar o acesso e as condições de permanência e êxito dos estudantes, pois incentiva os alunos, por meio de auxílios financeiros, a permane-

> cerem no instituto e se aperfeiçoarem no desenvolvimento das atividades propostas em seus cursos, de maneira que sua formação esteja alinhada com as demandas sociais e do mercado de trabalho locais e regionais, contemplado as especificidades da diversidade e da inclusão (IFMS, 2016, p.62).

Como foi relatado, não se teve acesso aos valores disponibilizados para as ações de assistência estudantil que priorizam o atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Porém, conforme informado pela Pró-reitoria de Ensino do IFMS parte do recurso disponibilizado pelo Pnaes é destinada a outras ações de permanência que não tem como critério as questões socioeconômicas dos estudantes.

Na tabela 2, são apresentados, de acordo com os Relatórios de Gestão do IFMS, os valores do IFMS que custearam as ações de assistência estudantil:

TABELA 2: Valores da execução orçamentária e financeira do IFMS – Fonte 2994 (Assistência Estudantil)

Ano	Dotação Inicial	Dotação Final	Despesa Liquidada	Despesa Paga
2012	R$ 474.435,00	R$ 474.435,00	R$ 318.046,40	R$ 318.046,40
2013	R$ 1.546.368,00	R$ 1.546.368,00	R$ 1.397.771,75	R$ 1.397.771,75
2014	R$ 2.771.001,00	R$ 2.771.001,00	R$ 2.570.257,65	R$ 2.381.507,65
2015	R$ 3.096.104,00	R$ 3.096.104,00	R$ 1.503.924,68	R$ 1.499.689,68
2016	R$ 3.333.122,00	R$ 3.333.122,00	R$ 2.294.859,85	R$ 2.249.509,85

FONTE: IFMS.
ORGANIZAÇÃO: Garcia, 2017.

De acordo com a tabela 2, 2014 foi o ano com maiores despesas pagas com recursos da assistência estudantil. No entanto, o relatório de gestão de 2014 não detalha em quais ações foram investidos. Outra questão observada são as diferenças entre os valores da dotação inicial e final em relação às despesas pagas. Em 2015, foi utilizado apenas metade do valor e, em 2016, apenas 67,4% da dotação inicial/final.

Nos relatórios de gestão do IFMS referentes aos exercícios de 2012 a 2014, não constam informações sobre os recursos do Pnaes investidos nos auxílios de critérios socioeconômicos e os valores repassados às Pró-reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão e, no ano de 2015, as informações não são completas, conforme se verifica na tabela abaixo:

TABELA 3: Valores investidos em auxílios de critérios socioeconômicos no IFMS

Ano	Auxílio permanência (R$)	Moradia estudantil e auxílio alimentação - Nova Andradina (R$)	Auxílio alimentação Dourados (R$)	Auxílio transporte (R$)	Total dos valores gastos com auxílios de critérios socioeconômicos. (R$)	Despesas pagas com recurso do Pnaes. (R$)
2012	N.C.*	N.C.*	0	0	-	318.046,40
2013	N.C.*	N.C.*	0	0	-	1.397.771,75
2014	N.C.*	N.C.*	0	N.C.*	-	2.381.507,65
2015	840.496,15	21.438,00**	0	10.480,00	1.023.617,65	1.499.689,68
2016	1.412.100,00	35.166,00	22.600,00	35.379,40	1.505.245,40	2.249.509,85

FONTE: IFMS.
ORGANIZAÇÃO: Garcia, 2017.
* Não consta no relatório de gestão do IFMS.
** Não se identificam os valores investidos na moradia estudantil no relatório de gestão do IFMS, referente a 2015.

O exercício de 2016 é o que possui um relatório de gestão com mais informações sobre a aplicabilidade dos recursos do Pnaes nas ações de assistência estudantil. Nesse sentido, identificou-se que quase 67% do recurso foram utilizados para ofertar auxílios de critérios socioeconômicos. Em relação aos recursos do Pnaes investidos em ações de ensino, pesquisa e extensão, no relatório de 2016 consta que dos R$ 450.000,00 investidos nas ações de pesquisa foram executados R$ 328.283,50, desse valor 68% do recurso foram destinados para atender a estudantes dos cursos técnicos e 32% a estudantes dos cursos superiores. Com relação aos R$ 450.000,00 disponibilizados para as ações de extensão, foram executados R$ 354.326,00, dos quais 81% atenderam aos estudantes dos cursos técnicos e 19% aos estudantes dos cursos superiores.

O Relatório de Gestão de 2016 informou que a Proen investiu R$ 102.526,67 do recurso da assistência estudantil em visitas técnicas. No entanto, não especificam quais foram os critérios utilizados e nem os valores investidos por modalidade de curso. A gestão do IFMS justifica, no relatório, que parte dos recursos do Pnaes

não foi utilizado, tendo em vista a necessidade de contingenciamento de 10% do valor imposto pelo governo federal. Para o IFMS essa prática prejudica o planejamento das ações da assistência estudantil, pois:

> [...] a prática de contingenciamento adotada pelo Governo Federal, em que os recursos orçamentários vão sendo liberados de maneira parcial e estão vinculados à arrecadação nacional, ou seja, não há qualquer certeza de que haverá essa liberação, o que dificulta a utilização desse orçamento, principalmente, nos 03 (três) últimos meses do ano, já que o órgão não pode planejar as ações sem ter a certeza da liberação de recursos, sob pena de responsabilização do gestor, sendo que, quando o orçamento da ação 2994 é liberado, muitas vezes, não há tempo hábil para executá-lo, visto que depende de editais e demais procedimentos que requerem um maior lapso de tempo (IFMS, 2016, p. 96).

Mesmo diante dessa justificativa, entende-se que a prioridade da oferta dos auxílios de critérios socioeconômicos é uma questão relativa. Em 2016, apenas 67% do recurso foram destinados a essas ações, o restante foi disponibilizado para as Pró-reitorias de Ensino, pesquisa e extensão, sendo que essas pró-reitorias já possuem recursos próprios repassados pelo governo federal ou por instituições de fomentos de pesquisa.

A seguir, serão apresentados os dados que mensuram os auxílios concedidos aos estudantes da educação superior, visando identificar a situação de matrícula dos mesmos.

Antes, julga-se pertinente apontar o perfil socioeconômico dos estudantes da educação superior do IFMS. Os dados são apresentados com base no questionário socioeconômico dessa IES. O questionário é uma ferramenta institucional disponibilizada para conhecer o perfil dos estudantes, independentemente da modalidade de ensino. As informações são fornecidas pelos estudantes por meio de um *link* disponibilizado na página inicial do sítio do IFMS.

As perguntas são referentes a estado civil, cor/raça, renda familiar, com quem o estudante mora, meio de transporte utilizado para ir ao IFMS, situação de moradia, se tem acesso à internet e condições de saúde. Assim, tomar-se-á como base o questionário preenchido pelos estudantes dos cursos superiores, no decorrer do ano de 2015, tendo em vista que no ano de 2016 as informações não foram atualizadas pelos estudantes veteranos.

Dos 1.367 estudantes matriculados nos cursos superiores do IFMS em 2015, apenas 855 responderam o questionário socioeconômico, ou seja, em torno de 62% dos estudantes. Desses 62%, 74% informaram ser solteiros e 22% casados, 68% declararam ser do sexo masculino e 31% feminino, apenas dois estudantes não

informaram o sexo. 72% disseram não ter filhos, seguidos de 13% que informaram ter apenas um filho, quase 44% se reconhecem como pardos, 42% informaram ser brancos, 10% são pretos e 2% indígenas.

Em relação à faixa etária, 61% estão na faixa etária de 18 a 26 anos, quase 24% tem entre 26 e 35 anos, 14% estão acima de 35 anos e 92% dos que responderam o questionário residem com a família. Conforme a renda familiar informada, 87% possuem uma renda *per capita* de até um salário mínimo e meio (1,5), apenas 13% tem uma renda *per capita* superior a 1,5 salário mínimo.

Quase 50% dos estudantes informaram que o meio de transporte utilizado para ir ao câmpus é o transporte público, 56% moram em casa própria e 22% em casa alugada, 80% disseram ter computador em casa e acesso à internet. No que concerne às informações sobre a saúde, 96% declararam não possuir deficiência e 14% informaram que tem alguma deficiência visual, auditiva, física ou mental.

Conforme mencionado, o primeiro auxílio a ser ofertado no IFMS foi o auxílio permanência para todos os estudantes matriculados nos cursos Proeja. Em 2012, esse auxílio se estendeu para os estudantes dos cursos presenciais do ensino médio integrado ao curso técnico e dos cursos superiores, sendo o processo seletivo estabelecido por meio de edital.

Os editais do auxílio permanência nos anos de 2012 a 2015 abrangeram os câmpus de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas. Em 2012, o valor do auxílio permanência era R$ 150,00 para os estudantes do ensino médio integrado e R$ 100,00 para o curso superior. A partir de 2013 foi padronizado o valor de R$ 150,00 para todos os estudantes dos cursos presenciais técnicos e superior.

Em 2016, foram incluídos nos editais de auxílio permanência os recentes câmpus de Jardim e Naviraí. O câmpus de Dourados não aderiu a esses editais, tendo em vista o valor do auxílio de R$ 150,00 e a limitação dos recursos disponíveis para as ações de assistência estudantil, portanto optaram por ofertar o auxílio alimentação no valor de R$ 100,00, pois com o mesmo valor de recurso conseguiriam atender um maior número de estudantes.

Considerando a quantidade de auxílios permanência ofertados, os estudantes contemplados nos 09 (nove) câmpus, e que a partir de 2013 os editais de auxílio permanência não especificaram por modalidade de ensino os estudantes contemplados, tomar-se-á como referência os dados dos câmpus de Aquidauana e Campo Grande para analisar a quantidade de estudantes contemplados nos cursos superiores e também para identificar a situação da matrícula desses es-

tudantes. Os dois câmpus foram escolhidos tendo em vista que Aquidauana é o local de atuação da pesquisadora e Campo Grande por ser a capital do estado. Outro motivo é que esses câmpus ofertam o mesmo curso superior: Tecnologia em Sistemas para Internet.

Nesse sentido, na tabela 4, a quantidade de auxílios ofertados por ano está identificada, assim como quantos estudantes contemplados nos câmpus de Aquidauana e Campo Grande:

TABELA 4: Auxílio permanência ofertado no período de 2012 a 2016 no IFMS

Ano	Quantidade ofertada para todos os campi	Estudantes contemplados*
2012	505	109
2012	218	52
2013	951	252
2013	200	55
2014	1020	310
2014	138	81
2015	611	271
2015	649	104
2016	836	326
2016	303	90

FONTE: IFMS.
ORGANIZAÇÃO: Garcia, 2017.
* Dados dos câmpus de Aquidauana e Campo Grande.

Os procedimentos para essas análises foram, primeiramente, identificar nos editais os nomes dos estudantes contemplados, depois solicitar ao setor responsável pela assistência estudantil, na Proen, as listas de pagamentos, pois nos editais não constavam os nomes dos estudantes da lista de espera que foram contemplados posteriormente, conforme disponibilidade de recursos. Como os editais de assistência estudantil são anuais, foram identificados os nomes dos es-

tudantes contemplados mais de uma vez no período de 2012 a 2016, de maneira que o nome do estudante aparecesse uma única vez na tabela. Por fim, acessou-se o Sistema de Gestão Acadêmica do IFMS, Sigaedu – Extensões, para identificar o curso e a situação de matrícula de cada estudante dos cursos superiores dos câmpus de Aquidauana e Campo Grande.

O Manual do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) considera os seguintes conceitos para a situação de matrícula dos estudantes:

QUADRO 1: Conceitos de situação de matrícula do Sistec/MEC

Situação de matrícula	**Conceito**
Em curso	Estudantes com matrícula ativa.
Evadido	Somente quando não houver mais nenhuma possibilidade de o aluno voltar a frequentar as aulas.
Conclusão	Aplica-se ao aluno que concluiu o todo o curso com êxito.
Integralizar em fase escolar	Aplica-se ao aluno que concluiu a parte teórica do curso, mas está devendo o estágio obrigatório, TCC, monografia, dissertação ou tese.
Desligamento	Aplica-se ao aluno que solicita formalmente o cancelamento da sua matrícula.
Transferência interna	Aplica-se ao aluno que muda de curso, dentro da mesma unidade de ensino.
Transferência externa:	Aplica-se ao aluno que vai para outra unidade de ensino.

FONTE: SISTEC/MEC
ORGANIZAÇÃO: Garcia, 2017.

Assim, no período de 2012 a 2016 os câmpus de Aquidauana e Campo Grande atenderam em média 990 estudantes, desses, 182 são do curso superior Sistemas para Internet. Na tabela a seguir pode-se conferir a situação de matrícula dos 182 estudantes:

TABELA 5: Situação de matrícula dos estudantes contemplados com auxílio permanência no período de 2012 a 2016 (Educação superior IFMS – AQ e CG)

Situação de Matrícula	Quantidade	%
Em curso	59	32,4
Concluído	17	9,5
Integralizado em fase escolar	05	2,8
Desligado	14	7,7
Evadido	74	40,6
Trancada	11	6,0
Transferido externamente	02	1,0
Total	182	100

FONTE: IFMS.
ORGANIZAÇÃO: Garcia, 2017.

Os dados apontam que dos 182 estudantes da educação superior, que foram contemplados com o auxílio permanência no valor de R$ 150,00, apenas 9% concluíram o curso, 32 % estão com a situação da matrícula em curso, porém não foi possível identificar se estão frequentando normalmente o curso. Somando os evadidos, desligados e trancados totaliza 54% dos estudantes que não conseguiram concluir o curso, portanto um índice bem elevado.

Os editais de auxílio alimentação ofertados, inicialmente, no câmpus de Nova Andradina foram destinados exclusivamente aos estudantes do ensino médio integrado, a partir de 2016 os editais contemplaram, também, os estudantes dos cursos superiores. Conforme relatado anteriormente, em 2016 o câmpus de Dourados ofertou o auxílio alimentação em substituição ao auxílio permanência, porém esse câmpus ainda não tinha cursos de educação superior no período da pesquisa. Portanto, foram identificados quatro estudantes da educação superior contemplados com o auxílio alimentação no câmpus Nova Andradina, que ingressaram no segundo semestre de 2015 e permanecem cursando Agronomia em período integral.

O auxílio moradia do IFMS é concedido por meio de vagas no alojamento estudantil aos estudantes que comprovam situação de vulnerabilidade social. No entanto, foi possível perceber que os editais do IFMS têm priorizado atender os estudantes do ensino médio integrado. Esse auxílio é ofertado exclusivamente no

câmpus de Nova Andradina, pois esse é o único câmpus que possui alojamento estudantil, os estudantes contemplados têm direito ao alojamento, dormitórios, lavanderia e alimentação (café da manhã, almoço, jantar e ceia). No âmbito da educação superior do IFMS, no período de 2012 a 2016, apenas três estudantes foram contemplados com o auxílio moradia, e permanecem estudando o curso superior em Agronomia, ofertado em período integral.

O IFMS passou a ofertar o auxílio transporte no ano de 2014, os valores do auxílio transporte são estabelecidos de acordo com as especificidades de cada câmpus. Por essa razão, os auxílios têm valores diferentes, nos câmpus de Campo Grande e Ponta Porã foram ofertados no valor de R$ 100,00 cada, no câmpus de Corumbá o valor é de R$ 60,00. Em 2016 os valores dos auxílios transporte passaram a ser R$ 134,40 em Corumbá e R$ 150,00 em Ponta Porã.

Foi constatado que, no câmpus de Campo Grande, dos sete estudantes contemplados com o auxílio transporte todos são do ensino médio integrado. Em Corumbá, foram identificados 51 estudantes, sendo 05 do superior, desses somente 02 estão em curso, 02 estudantes desistiram e 01 solicitou transferência para outra instituição. No câmpus de Ponta Porã foram 174 estudantes contemplados com auxílio transporte no período de 2014 a 2016, 59 estudantes são do superior, desses, 12 estudantes conseguiram concluir o curso, 43 continuam estudando, 03 desistiram do curso e 01 estudante trancou a matrícula.

Não foi realizado um diagnóstico para identificar os motivos das evasões e trancamentos. No entanto, a Comissão de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMS, em 2015, fez uma pesquisa com docentes, técnicos-administrativos, estudantes e egressos do IFMS, e posteriormente com os servidores dos Núcleos de Gestão Administrativa e Educacional (Nuged) de cada câmpus. A pesquisa apontou que dentre os motivos que causam a evasão no IFMS estão a dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho e a dificuldade financeira para custear despesas com alimentação e transporte dentre outros. No entanto, a evasão na educação superior do IFMS é um tema que necessita ser aprofundado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no contexto histórico apresentado, bem como nas análises dos documentos, percebe-se que as ações da assistência estudantil são resultado de lutas por melhores condições de permanência dos estudantes na educação superior. Essas lutas promoveram a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes e, de acordo com as análises, compreendemos que o Pnaes surgiu como estratégia para amenizar os problemas sociais que interferem na formação

dos estudantes; promover a inclusão e regulamentar as ações da política de assistência estudantil na garantia do acesso, permanência e conclusão.

Ao relacionar as ações da Política de Assistência Estudantil do IFMS com as áreas estratégicas previstas no Pnaes, percebe-se que o IFMS tem investido parte dos recursos do Pnaes em ações que se caracterizam como de assistência estudantil, tendo em vista que visa promover a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social na instituição.

Constatam-se os desafios da política de assistência estudantil como política de inclusão, bem como que há a necessidade de ampliação das ações de assistência estudantil que garantam a permanência na educação superior. Assim, defende-se a importância de ofertar uma Política de Assistência Estudantil que tenha um caráter universal na garantia do direito à educação e que proporcione um acompanhamento com vistas a diminuir as dificuldades de ordem social, econômica, psicológica e pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892** de 28 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: 2010.

BRASIL. **Manual do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec)**. Brasília: 2016.

COSUP/IFMS. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução Nº 002/2014, de 27 de fevereiro de 2014.

COSUP/IFMS. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.** Resolução Nº 070/2016, de 03 de novembro de 2016.

FONAPRACE. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Belém, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/proae/files/2009/08/plano-nacional-de-assistencia-estudantil.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2012.** IFMS: 2013.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2013.** IFMS: 2014.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2014.** IFMS: 2015.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2015.** IFMS: 2016.

IFMS. **Relatório de Gestão Exercício de 2016.** IFMS: 2017.

IFMS. **Relatório da Comissão de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMS**. IFMS: 2015.

IFMS. **Relatório do questionário socioeconômico dos estudantes do IFMS.** IFMS: 2015.

KOWALSKI, A. V. **OS (des) caminhos da Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Tese (doutorado). Doutorado em Serviço Social. Faculdade de Serviço Social PUCRS. Porto Alegre: 2012.

MACIEL, C. E. Políticas de Educação Superior no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008): Diferentes sentidos do discurso de inclusão. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2011.

MACIEL, C. E.; SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Assistência Estudantil: a Evolução de uma Política Pública e os Significados no Contexto da Educação Superior. In: SOUSA, J. V. de (Org.) **Expansão e Avaliação da Educação Superior Brasileira:** formatos, desafios e novas configurações. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações** – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8 - 18 jan./abr. 2008. Disponível em file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio.AQ-47605/Downloads/34702-40654-1-PB.pdf. Acesso em Mar./2018

NASCIMENTO, C. de F. de M. do; ANTUNEZ, J. L. da L. **Assistência Estudantil na UFPel**. Pelotas: Editora Univesitária/UFPel, 2012.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEY DE SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL (CHILE). ANÁLISIS DE SU IMPLEMENTACIÓN EN UNA ESCUELA PARTICULAR SUBVENCIONADA

Pamela Ríos Tapia
Camila Pérez Navarro

En los últimos veinte años los gobiernos latinoamericanos han centrado sus esfuerzos en el diseño de políticas públicas de eficacia y mejora escolar para lograr igualdad de oportunidades de los sectores más vulnerables de la sociedad (CARNOY, COSSE, COX & MARTÍNEZ, 2004; TEDESCO, 2010). En el caso de Chile, según Cox (2003), las respuestas a esos desafíos comenzaron en la década de 1990, con la implementación de programas de mejoramiento bajo los criterios de discriminación positiva, como el P900, MECE básica y media, o el programa Montegrande. Junto a ello, los gobiernos de la Concertación (1990-2010) aumentaron el gasto público en educación, llegando, en el año 2000 a ser un 167% mayor que en 1980 (BELLEI, 2003). Sin embargo, estas políticas no lograron disminuir sustancialmente la gran brecha que existe en la calidad de los aprendizajes que reciben los estudiantes de distintos estratos socioeconómicos. Como afirma Carrasco (2013), los educandos pertenecientes al grupo de nivel socioeconómico (GSE) más alto reciben una mejor educación u obtienen un porcentaje de logro más alto en el aprendizaje que los estudiantes de grupos de GSE medio y bajo.

En ese contexto, las demandas ciudadanas no se hicieron esperar y el movimiento estudiantil del año 2006 conocido como "Revolución Pingüina", exigió

cambios estructurales al sistema educativo (BELLEI y CABALÍN, 2013). La respuesta del gobierno de la época se materializó en una nueva institucionalidad del sistema educativo, mediante la Ley General de Educación (LGE), promulgada en el año 2009. Entre los deberes que asumió el Estado bajo esta ley, se rescata el de garantizar igualdad de oportunidades para los estudiantes y velar por la inclusión educativa.

En el marco de esa coyuntura, la aprobación e implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en 2008 respondió al principio de igualdad de oportunidades, al establecer como fundamento "el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país", asignando recursos a los estudiantes más vulnerables. El financiamiento otorgado por esta ley "no está basado solo la prestación del servicio educativo, sino en los resultados de aprendizaje de los alumnos, es decir, exige compromisos que involucran y comprometen a toda la comunidad escolar" (MINEDUC, 2008: 2).

La SEP es una política educativa que responde a procesos de mejora escolar o rendición de cuentas (OLIVARES, 2011), la cual consiste en establecer metas para que los establecimientos educacionales aumenten la calidad de los aprendizajes del estudiantado. Los establecimientos educacionales adscritos a esta ley de deben realizar un diagnóstico general de la institución educativa, mediante los resultados de los aprendizajes obtenidos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Al término del diagnóstico, se determina la categoría de desempeño establecida por la Agencia de la Calidad de la Educación[1]; y luego el establecimiento debe crear un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el cual debe ser implementado en un período de cuatro años (CARRASCO, 2008; FLORES y CARRASCO, 2013; RACZYNSKI, MUÑOZ, WEINSTEIN y PASCUAL, 2013).

Sin embargo, en la actualidad hay investigaciones que cuestionan los alcances de este tipo de políticas (GARCÍA-HUIDOBRO, 2014; RACZYNSKI, MUÑOZ, WEINSTEIN y PASCUAL, 2013; VALENZUELA, VILLARROEL y VILLALOBOS, 2013), ya que responsabilizan a las escuelas de los fracasos, además de establecer metas que -en muchas ocasiones- no tienen ninguna relación con el contexto social, cultural y económico de los alumnos. No obstante, y tal como plantean Falabella y Opazo (2014), la investigación no ha profundizado en estudios al nivel de micropo-

[1] La Agencia de Calidad establece cuatro categorías de desempeño en relación con los estándares de aprendizaje e indicadores de calidad educativa; las categorías son: Desempeño Alto, Desempeño Medio, Desempeño Medio-Bajo y Desempeño Insuficiente (SAC, 2015).

lítica de las escuelas, con el propósito de comprender los efectos limitados de este tipo de iniciativas. Por esta razón, en este trabajo se presenta un estudio de caso que analiza la implementación de la ley SEP en un colegio particular-subvencionado de la comuna de Viña del Mar, que desde el 2008 ha recibido recursos provenientes de la subvención y que en la actualidad está categorizado en desempeño Insuficiente.

En este marco, el presente artículo responde a la siguiente pregunta: ¿cómo los colegios particulares subvencionados implementan la ley de Subvención Escolar Preferencial? Para ello proponemos analizar cómo se ha implementado, desde el año 2008, la ley de Subvención Escolar Preferencial en un colegio particular-subvencionado de la comuna de Viña del Mar, en Chile, categorizado como Insuficiente según el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

A OCHO AÑOS DE LA LEY DE SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL: CONTEXTO, AVANCES Y DESAFÍOS DE ESTA POLÍTICA

A nivel internacional han surgido diversas políticas para lograr igualdad, equidad y calidad de la educación en los sectores vulnerables de la sociedad. Estas políticas están basadas en discriminar positivamente a quienes enfrentan desventajas relativas, con el fin de mejorar la igualdad de oportunidades a través de financiamiento adicional (MIZALA, 2008). Los orígenes de estas políticas datan de los años sesenta en Francia -con el establecimiento de zonas de educación prioritaria (ZEP)- y en Inglaterra, con la aplicación de Zonas de Acción Educativa (EAZ) (LUZON, s.f.). Veinte años después, en 1985 Holanda implementó un sistema de financiamiento diferenciado por estudiante, llamado Weighted Student Funding (WSF) (VALENZUELA, et al. 2013). La diferencia en ambas políticas es que tanto Francia como Inglaterra otorgaron recursos mediante una división territorial, en cambio, en Holanda se entregaron recursos a las escuelas con alumnos con mayores dificultades socioeconómicas.

En el caso de Chile, la ley SEP responde a esta tendencia internacional de políticas que pretenden generar igualdad de oportunidades a través de la entrega de recursos diferenciados, que corrige el financiamiento homogéneo o uniforme creado en los años 80 y que no consideraba las diferencias socioeconómicas de los educandos (MIZALA, 2008; WEINSTEIN, FUENZALIDA y MUÑOZ, 2010). En este sentido, la SEP no solo cumple con los criterios de discriminación positiva -puesto que establece estándares de gestión institucional y pedagógica a sostenedores y directivos de los establecimientos, es decir, es la pionera en establecer políticas de mejora y eficacia escolar, según Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual (2013);

sino también se presenta como parte de los sistemas de accountability (rendición de cuentas), ya que el Estado fija los estándares al entregar recursos a los establecimientos y determinar que éstos deben en cuatro años mejorar los resultados propuestos en el PME (OLIVARES, 2011).

La gran cobertura que ha alcanzado la ley, tanto en la cantidad de alumnos como los colegios adscritos, en el primer caso de 459.198 alumnos clasificados como prioritarios a nivel nacional 89,4 % asiste a establecimientos que están en la SEP y 48.716 estudiantes que equivale al 10% se encuentran fuera de la cobertura (ELACQUA, 2012). Según Raczynski (et al. 2013), hacia el año 2011 los establecimientos municipales que firmaron el convenio de igualdad de oportunidades correspondían a un 99% del total existente, en el caso de los particulares-subvencionados 73% se encuentra adscrito a la ley.

Asimismo, la SEP es parte un conjunto de políticas que han derivado en la conformación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC), conjunto de mecanismos de apoyo y de rendición de cuentas de las escuelas hacia el Estado, por sus resultados con base a estándares e indicadores, conocido como responsabilización por desempeño (FALABELLA y OPAZO, 2014).

Sin embargo, y de acuerdo con lo planteado por Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) y García-Huidobro (2014), últimamente ha surgido un cuestionamiento a las políticas de mejora y eficacia escolar, debido al establecimiento de estándares de calidad que no necesariamente responden a la realidad de las escuelas y a la falta de estudios que permitan reconocer en estas políticas los factores o condiciones que lleven a las escuelas ser efectivas durante el tiempo.

Los mecanismos de accountability han llevado a que las escuelas sean objeto de fuerte presión para implementar prácticas que no necesariamente conectan con sus problemas específicos ni con las necesidades de los estudiantes, dificultando sus procesos de mejora, sobre todo en población de alta vulnerabilidad (CARRASCO, 2008). En el caso de la SEP, la clasificación de las escuelas depende de los resultados SIMCE (cuya ponderación es de un 67% del total), así como las metas de los PME. Por lo tanto, la gestión institucional y pedagógica solo se concentra en el responder a las metas establecidas. El aumento de puntajes SIMCE se utiliza como criterio estratégico para tomar decisiones –monopolizándolo en algunas situaciones-, dejando un espacio marginal al análisis y la reflexión profesional que considera diversos elementos pedagógicos, contextuales y éticos (FALABELLA y OPAZO, 2014).

Asimismo las críticas realizadas a este tipo de políticas se basan en que la

mayoría no ha demostrado mejorar los aprendizajes de los alumnos más vulnerables. Incluso, países como Holanda que realizaron políticas similares obtuvieron los mismos resultados, es decir, no lograron cerrar las brechas de promedio de desempeño (VALENZUELA et al., 2013) En Chile, diversos estudios han demostrado un efecto positivo, pero muy limitado (ELACQUA y SANTOS, 2013; CEPPE, 2010).

Es fundamental señalar que las políticas de mejoramiento escolar están directamente relacionadas con la calidad del liderazgo que se ejerce en los procesos educativos. Como propone Elmore (2010), el liderazgo debe tener como prioridad la existencia de valores compartidos y altas expectativas entre los miembros de la comunidad, tomar en cuenta la voz de los estudiantes para el mejoramiento escolar, dar a los docentes espacio para experimentar nuevas estrategias de enseñanza, fomentar el apoyo entre pares en la escuela y crear redes con otras escuelas e instituciones para contar con una fuente de renovación constante y no volverse demasiado autosuficientes. Con base en lo anterior, el MINEDUC ha elaborado diferentes documentos en base a la gestión escolar como el marco para la buena dirección o el marco para la buena enseñanza, siendo la base articular el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, el cual "promueve la responsabilización de los actores de la comunidad educativa respecto de los resultados del establecimiento, promoviendo, a su vez, una gestión profesional y rigurosa" (MINEDUC, s.f.: 2).

EL ESTABLECIMIENTO

El establecimiento educativo en donde se realizó el estudio es particular subvencionado y está ubicado en la comuna de Viña del Mar. Es un colegio gratuito y no cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE). Desde el 2008 recibe recursos SEP. Hasta la fecha está categorizado en el SAC como Insuficiente, debido a los resultados de aprendizaje obtenidos en el SIMCE.

Es una institución que imparte solo Educación Básica, desde pre-kínder hasta 6° básico, con un nivel por curso. El establecimiento cuenta con un total de 148 alumnos, de los cuales 67 estudiantes (45%) son considerados alumnos prioritarios o vulnerables. En índice de vulnerabilidad es un 80%. Su planta docente es de 11 profesores titulados en Educación Básica, además de contar con una psicopedagoga y fonoaudióloga. En el ámbito de gestión el colegio está dirigido por el sostenedor y director, el primero encargado de la gestión de recursos y el segundo de la gestión curricular.

El establecimiento se fundó en al año 1995 como parte de la Fundación Integra, ya que en sus inicios fue un jardín infantil que atendía a niños y niñas de

mujeres que querían insertarse en el mundo laboral. Un año después, la administración se desvinculó de la Fundación Integra y en el 2003 adquirió el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, como establecimiento de Educación Pre-Básica y Educación Básica.

El proyecto educativo del establecimiento está orientado en el desarrollo integral del alumno y en un énfasis medio ambiental, por lo tanto su programa de formación es el cuidado del medio ambiente y la promoción de la vida sana, además su orientación religiosa es laica (MINEDUC, 2016).

METODOLOGÍA

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, porque este nos permite "estudiar organizaciones, instituciones, movimientos sociales, trasformaciones estructurales" (Vasilachis, 2006: 34). Este enfoque nos entrega las herramientas para analizar la implementación de la ley SEP en el establecimiento y comprender, de manera más cercana, su realidad educativa, su contexto social y los actores involucrados.

En la presente investigación se realiza un Estudio de caso, el cual "estudia intensivamente un sujeto o situación únicos; [y] permite comprender a profundidad lo estudiado" (MARTÍNEZ, 2011: 14). En palabras de Stake (2007), el Estudio de caso es el examen de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. La investigación utiliza un Estudio de caso de tipo único (VASILACHIS, 2006), ya que nos ayuda a comprender la micropolítica de la escuela seleccionada, es decir, cómo el establecimiento aplica las políticas educativas propuestas por el MINEDUC.

En cuanto a las técnicas de producción de la información, se realizaron once entrevistas semi-estructuradas (DÍAZ-BRAVO, TORRUCO, MARTÍNEZ & VARELA, 2013) a profesores y equipo directivo, aplicadas de manera individual, con el propósito de conocer las visiones de los actores sobre la realidad estudiada. Junto a ello, y para lograr un conocimiento más cercano a la práctica, la información obtenida de las entrevistas se complementó con el análisis de documentos solicitados al establecimiento, lo que permitió crear un corpus documental, conformado por el PME del establecimiento, los informes de resultados SIMCE, una carpeta con los medios de verificación del establecimiento, el Informe Resultados Educativos Docentes y Directivos 2015 del SAC y otros documentos relativos a la inversión de los recursos SEP en el establecimiento.

La información producida se analizó a partir de la técnica de Análisis de Contenido, con el software Atlas.Ti.

RESULTADOS

A partir del análisis de las entrevistas a directivos y docentes, y el corpus documental, se crearon las siguientes categorías: a) Gestión de Recursos; b) Liderazgo; c) Gestión Curricular o Pedagógica; d) Convivencia Laboral.

GESTIÓN DE RECURSOS

Todos los profesionales entrevistados tienen una opinión positiva sobre los recursos económicos que entrega la ley SEP al establecimiento. La valoración sobre estos recursos está relacionada principalmente con la contratación de especialistas (psicopedagogos, psicólogos y fonoaudiólogos), equipos tecnológicos como computadores y talleres para los alumnos. Como señaló un profesor: "Yo creo que la contratación de nuevos profesionales, para poder tener un tema interdisciplinario con los alumnos y es lo que se ha visto hasta el momento, por ejemplo, psicopedagogía y fonoaudiología" (Profesor, 7 de octubre, 2016).

Sin embargo, la gestión de recursos no ha significado la mejora de aprendizajes de los alumnos del establecimiento si consideramos el período 2008-2015.

Junto a lo anterior, los docentes entrevistados concuerdan que los recursos SEP son facilitadores para el aprendizaje de los alumnos. No obstante, señalan que los recursos invertidos nos han sido suficientes y tampoco constantes durante los años.

Principalmente estos recursos se destinan a la compra de insumos como materiales de oficina, insumos computacionales (mouse, teclado), así como en arriendo de dependencias y peajes o gastos de transporte. En conclusión, los recursos no han sido utilizados con un enfoque pedagógico, puesto que los gastos en recursos de aprendizaje, equipamiento de apoyo pedagógico y gastos en asesoría técnica o capacitación no han aumentado considerablemente durante el tiempo, incluso jamás se ha invertido en capacitar a la planta docente. Lo que nos indica que los recursos de la ley suplen los gastos que no pueden ser cubiertos por la subvención normal, afectando directamente el mejoramiento en los aprendizajes de los alumnos. Además, la falta de un PME desde el 2008 hasta el 2015, implicó que las metas del establecimiento no fueran con fines de pedagógicos, sino más bien, operacionales y administrativos.

Liderazgo

Uno de los factores que dificulta el desarrollo del PME en el establecimiento es que las labores del equipo de gestión no están delimitadas, incluso la directora actual ejerce dos funciones, la nombrada y como encargada de la Unidad Técnico-Pedagógica. Esto impide que los procesos institucionales sean conducidos

para lograr las metas impuestas en el PME. En uno de los reportes diagnósticos realizados por el MINEDUC en el 2016 sobre la gestión institucional establece los niveles[2] más bajos para el área de liderazgo. Los resultados del reporte coinciden con las respuestas de los docentes frente a cómo fue elaborado e implementado el PME. Todos los docentes entrevistados concuerdan que en instancias como los Consejos de profesores no fueron informados sobre el PME. Algunas de sus respuestas fueron: "Ni antes ni después con ningún director" (Docente, 12 de diciembre, 2016), "Siendo franco no, directamente no o sea se ha informado tenemos esto tenemos esto otro simplemente aparece y uno lo trata de ocupar" (Docente, 7 de octubre, 2016).

Gestión Curricular o Pedagógica

En esta área de gestión, el establecimiento ha incorporado como práctica la contratación de especialistas para el apoyo de los alumnos con dificultades en los aprendizajes, además han recibido asesorías del MINEDUC para apoyar el mejoramiento educativo. Todos los directivos concuerdan que la ayuda no está orientada a cómo utilizar los recursos, más bien a "cumplir los compromisos que asume el colegio" a través del PME y las prácticas pedagógicas en el aula. Sin embargo, todo el equipo de dirección reconoce que la ayuda del MINEDUC no es suficiente, especialmente porque consideran que sus prácticas apelan a lo ideal y no a la realidad del establecimiento. Es por ello que consideran que el asesor externo que contrataron ayuda en lo pragmático. En palabras de uno de los entrevistados:

> "Porque el asesoramiento externo es de una persona que no es del Ministerio de Educación, pero que sabe mucho de gestión educativa, es magíster en gestión educativa y él ha servido en gran medida, porque él ya conoce más de cerca la realidad de los colegios, el día a día. El Ministerio de Educación, excelente la asesoría que nos está haciendo, pero es lo ideal y nosotros eso; es una meta, en cambio, este asesor de otro colegio es lo real y lo real nos permite funcionar desde lo pragmático, lo práctico, pero con miras hacia lo ideal, hacia lo teórico, que nos propone el Ministerio de Educación" (Fonoaudióloga, 7 de octubre, 2016).

[2] Los niveles para analizar la gestión institucional de los establecimientos son: Nivel 1: Se realizan acciones cuyos propósitos son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática. Nivel 2: El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos procesos son sistemáticos. Nivel 3: El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales lo que define una práctica institucional o pedagógica. Nivel 4: La práctica incorpora la evaluación y el perfeccionamiento permanente de sus procesos. Nivel N/A: El establecimiento no abordará la práctica.

La falta de un profesional para la Unidad Técnica Pedagógica afecta la gestión del área curricular, puesto que no se establece un plan de trabajo para las prácticas pedagógicas que implican desde el currículum hasta la acción docente en el aula para el apoyo de los estudiantes. Si bien las asesorías MINEDUC pueden orientar la propuesta curricular del establecimiento, éstas no han sido relevantes para mejorar la gestión curricular hasta que se contrate a un profesional encargado del cargo mencionado.

Otro aspecto que es considerado como un factor que dificulta el desarrollo de metas a nivel de mejoras en los aprendizajes es el alto porcentaje de vulnerabilidad de los alumnos que recibe el establecimiento, principalmente alumnos con padres de baja es escolaridad y problemas socio afectivos. Una de las opiniones de los docentes:

> "Mira, pedagógico dificultades recibimos alumnos prioritarios yo diría que un 60% o 70% del colegio, lo que no digo con esto que sean niños digamos con problemas intelectuales, sino que por el contrario son niños bien inteligentes, pero son niños que sus padres se ven la necesidad de trabajar ambos papá y mamá y pasa mucho tiempo solos en las tardes y entonces traen a veces malos hábitos" (Docente, 23 de diciembre, 2016).

La dificultad de alumnos con alta vulnerabilidad no está centrada en sus capacidades sino la ausencia del apoyo en el hogar, el cual es imprescindible para el desarrollo académico de los estudiantes. Por lo tanto, el establecimiento debe buscar las estrategias necesarias para apoyar en el aula las carencias socio afectivas de los alumnos y modificar las acciones del PME en relación con la realidad educativa de la comunidad escolar.

Convivencia Laboral

En este apartado, no nos referiremos a las prácticas del establecimiento sobre el apoyo personal y de aprendizajes de los estudiantes, porque la documentación analizada nos orienta a proyectar las reflexiones en el clima laboral entre los docentes y directivos. Entre las principales dificultades detectadas, se encuentran los canales de comunicación, rotativa directiva y docente, y ausencia de perfeccionamiento para los docentes.

En la primera temática, todos los docentes entrevistados consideran que la falta de comunicación desde los directivos es una dificultad en la gestión del establecimiento, entre las respuestas:

> "Pucha hay súper poca comunicación, no entre el equipo de profesores, sino que el mismo equipo de gestión con los profesores. No hay muy buena relación podría decir y esa es una gran dificultad" (Educadora de Párvulos, 23 de diciembre, 2016).

Esto afecta no solo en las decisiones a nivel pedagógico sino en todo ámbito de la vida escolar, ya que no genera confianza entre el equipo de trabajo para desarrollar metas comunes para el mejoramiento. Estas observaciones concuerdan con las respuestas de los docentes sobre si tenían conocimiento del PME, es decir, el desconocimiento por parte de los profesores debido a que el equipo de gestión no utilizó los canales de comunicación adecuados, específicamente los consejos de profesores.

En el ámbito de la rotativa directiva, no es solo una dificultad observada por los docentes, a través de otras áreas de gestión desarrolladas en la investigación, sino que también hemos detectado los diversos problemas de funcionamiento del establecimiento, debido al cambio constante de profesionales, situación que también afecta a la planta docente. En general solo 4 de los profesionales entrevistados, entre ellos directivos y docentes, lleva más de 7 años en el establecimiento, el resto no supera los tres años de permanencia.

La ausencia de perfeccionamiento es una crítica de los docentes y la cual podemos verificar al revisar los gastos en SEP del gráfico 3, el cual evidencia que no se han invertido recursos en perfeccionamiento docente, lo que genera descontento en el equipo de profesores puesto que las capacitaciones o perfeccionamiento no solo ayudan al desarrollo profesional docente, también es un apoyo para las necesidades de los alumnos, ya sean de aprendizaje o socio afectivas. Esta observación fue mencionada por dos docentes:

> "Yo creo que a nivel pedagógico podría ser el no tener el acceso al estudio o actualización de conocimientos, post grados quizás o diplomados" (Docente, 23 de octubre, 2016).

> "A nivel pedagógico, mira acá no hay ningún tipo de mejoras para los profesores, no hay cursos ni siquiera se destina plata para ir mejoran a los profesores, solamente en el caso mío he mejorado bastante pero con plata mía" (Docente, 23 de octubre, 2016).

Todas estas observaciones a través de entrevistas y documentación son problemáticas que la Inspección del Trabajo visualizó en el Informe de Intervención en Clima Laboral en junio del 2016, el cual citamos a continuación:

> "Dada la intervención realizada se informa que la necesidad del colegio y de las jefaturas está en establecer un orden en la gestión, en este sentido, se propuso revisar el plan de gestión, definición de ro-

> les y reglamento del colegio, por otra parte se acordó desarrollar actividades entre las jefaturas y docentes que permitan construir objetivos comunes, transparentar los recursos con los que se cuenta para desarrollar nuevos proyectos y dar mayor apoyo a los docentes en su rol y desarrollo profesional. Es necesario también, destacar que como equipo de trabajo hay responsabilidades compartidas y de ahí generar una actitud participativa de todos los involucrados" (Inspección del Trabajo, 2016).

Finalmente, las dificultades mencionadas sobre el clima laboral implican que la organización, coordinación y desarrollo de metas institucionales no se cumplan afectando todas las áreas de gestión de calidad que exigen los organismos del Estado, además afecta a la identidad del establecimiento, puesto que no se genera sentido de pertenencia con la institución.

DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

Al concluir el estudio podemos responder nuestra pregunta inicial: ¿cómo los colegios particulares subvencionados implementan la ley de Subvención Escolar Preferencial? En el caso del establecimiento estudiado, primero podemos establecer una similitud con otros estudios, nos referimos a la valoración positiva de los actores sobre los recursos SEP, en ámbitos como la contratación de especialistas y la compra de recursos para mejorar los aprendizajes. Se valora que se incorporen profesionales de forma permanente al establecimiento como educadores diferenciales, asistentes sociales, psicólogos, asistentes de aula, que ayudan a la formación integral de los alumnos (Falabella y Opazo, 2014). Asimismo, docentes y directivos valoran la mejora de aprendizajes y la utilización de recursos para contratar profesionales.

La ley SEP se constituye como una política educativa propia de los sistemas de rendición de cuentas. En particular, el establecimiento que estudiamos es un claro ejemplo de lo comentado, en la medida que la creación del PME garantiza que el establecimiento determine metas en relación a las dificultades que presentan en las cuatro áreas de gestión y que éstas sean cumplidas en un plazo de cuatro años.

El estudio realizado nos permite afirmar nuestra premisa, es decir, que la implementación del PME es compleja producto de la falta de recursos humanos. Que la institución educativa no haya mejorado consistentemente los resultados, desde que firmó el convenio para adscribirse en SEP, implica un mayor desafío para el equipo de gestión actual. Consideramos que uno de los principales factores que dificultan la implementación del Plan de Mejoramiento, es la rotativa de todo el personal del establecimiento. Si no se logra tener un equipo de gestión y profesores de manera regular en el tiempo, es muy difícil que los objetivos y acciones del PME

se cumplan. En consecuencia, esto afecta directamente las relaciones laborales entre los actores, generando un ambiente no propicio para el trabajo y menos para el desarrollo del aprendizaje.

Sumado a esto, es necesario mejorar las deficiencias en la Gestión de Recursos, especialmente los recibidos por SEP, ya que éstos deben estar dirigidos al mejoramiento pedagógico y no para suplir los gastos de operación de la subvención normal.

Además, es fundamental invertir en capacitación o perfeccionamiento docente, ya que los profesores necesitan tener un desarrollo profesional continuo (ÁVALOS, 2001, 2007). Si bien hay cursos gratuitos para ello, es esencial que el sostenedor invierta en perfeccionamiento de acuerdo con la realidad educativa del establecimiento y que permita a los docentes contar con más herramientas para atender a los alumnos, especialmente por el alto porcentaje de vulnerabilidad de los mismos.

En la gestión curricular o pedagógica, es fundamental la contratación de un profesional encargado de la Unidad Técnico-Pedagógica, que establezca los lineamientos para la planificación que involucren un trabajo en equipo. Es decir, es necesario desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes y otros trabajadores de la educación (Psicopedagogas, Fonoaudiólogos, Psicólogos, entre otros), tal como lo plantea el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015), que modele y promueva un clima de confianza en la comunidad escolar. Estas condiciones, junto con un liderazgo escolar exitoso, contribuyen a disminuir el porcentaje de estudiantes en los niveles de aprendizaje insuficiente (HORN Y MARFÁN, 2010; LEITHWOOD, SEASHORE, ANDERSON y WALSTROM, 2004; LEITHWOOD, DAY, SAMMONS, HARRIS y HOPKINS, 2006; VALENZUELA y HORN, 2012).

En la gestión de liderazgo, se plantea como necesario mejorar y aumentar las instancias para programar, implementar, monitorear y evaluar todos los objetivos establecidos en el PME. Se debe establecer un trabajo colaborativo, definir roles y responsabilidades de todos los actores educativos, incrementando la participación de los docentes en todos los procesos de decisión con el propósito de fortalecer un sentido de pertenencia en la institución, reforzando los sellos institucionales de la visión y misión de la escuela (VALENZUELA y HORN, 2012).

Consecuentemente, el establecimiento debe considerar como facilitadores en la implementación del PME el ambiente familiar que existe en el colegio al tener pocos niveles educativos, la baja cantidad de alumnos por nivel (que permite que el aprendizaje sea más cercano, centrándose en las necesidades reales de cada alumno).

Es importante destacar la importancia de la SEP para mejorar la gestión institucional en los colegios, así como los recursos que entrega a los establecimientos.

Sin embargo, coincidimos con la literatura que cuestiona el sistema de rendición de cuentas, porque hay un exceso de mecanismos para evaluar la eficacia de los establecimientos y que finalmente llevan a los equipos de gestión solo cumplir metas ideales como expresaron los directivos del establecimiento estudiado. Además, los resultados del SIMCE del establecimiento coinciden con el estudio de Elacqua y Santos (2013). El establecimiento estudiado lleva 8 años de SEP, solo ha logrado un resultado sobre los 240 puntos, a pesar de subir 10 puntos en el año 2016, mantiene la tesis que colegios con un alto porcentaje de alumnos prioritarios no logran aumentar más de tres puntos.

Finalmente, concordamos con la literatura que cuestiona los sistemas de rendición de cuentas, porque es más importante el resultado académico que los otros aspectos de una educación integral. Afirmamos esto en base a la ponderación para establecer las categorías de desempeño en el SIMCE (67%), lo que lleva a comparaciones irreales entre establecimientos del mismo sector, puesto que cada colegio es una realidad en sí misma y la implementación del PME no será acorde a esa comunidad educativa si los indicadores de Desarrollo Personal y Social sigan teniendo un porcentaje tan bajo. Si queremos mejorar la calidad de los aprendizajes, es necesario igualar los porcentajes con los que son evaluados los establecimientos, dando mayor importancia al indicador que establece las realidades sociales y económicas de cada comunidad educativa.

REFERENCIAS

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2015). **Categorías de desempeño.** Revisado en: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2015/08/categorias_desempeno.jpg

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2015). **Informe Categoría de Desempeño Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación.** Santiago de Chile.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2016). **Informe de resultados educativos 2016**. Santiago de Chile.

ALVARIÑO, C.; et al. (2000). Gestión Escolar. Un estado del arte de la literatura**.** En: **Revista Paideia, 29**, 15-43.

ANDERSON, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. **Psicoperspectivas, 9 (2),** 34-52.

ARANEDA, A.; PARADA, M.; VÁSQUEZ, A. (2008). **Investigación cualitativa en educación y pedagogía**. Concepción: Universidad Católica de la Santísima. Concepción. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

ÁVALOS, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente hacia al futuro. En: UNESCO. **Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe** (pp.457-483). Santiago de Chile.

ÁVALOS, B. (2007). "El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana". En: **Revista Pensamiento Educativo,** vol. 41, N° 2, 77-99.

BELLEI, C. (2003). ¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa Chilena? En Cox, C. (Ed), **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar chileno** (pp. 125-209). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

BELLEI, C.; et al. (2014) ¿Qué se sabe sobre las escuelas que mejoran? En Bellei, C. (Ed.), **Lo aprendí en la escuela** (2a., pp. 17-28). Santiago de Chile: LOM.

BELLEI, C.; CABALIN, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System. En: **Current Issues in Comparative Education,** vol. 15, N° 2, pp. 108-123.

CARNOY, M. et al. (2004). **Las Reformas educativas en la década de 1990: Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay** (1ª ed.)**.** Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.

CARRASCO, A. (2008). Investigación en Efectividad y Mejora Escolar: ¿Nueva agenda? En: **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Vol. 6, N° 4, 6-23.

CARRASCO, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. In: **Observatorio cultural**, **N° 15.**

CENTRO DE ESTUDIO DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN (2010). **Planes de Mejoramiento SEP: Sistematización, Análisis y Aprendizajes de Política.** Santiago de Chile.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PUC (2012). **Evaluación de los primeros años de Implementación del Programa de Subvención Escolar Preferencial, de la Subsecretaría de la Educación. Informe final.** Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

CHILE. MINEDUC, (2008). **Anexo I Resumen Ley de Subvención Escolar Preferencial.** Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050058380.Anexo%201%20Resumen%20Ley%20SEP.pdf

CHILE. MINEDUC, (2009). **Ley 20370**. Recuperado de http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043

COX, C. (2003). **Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar chileno,** Santiago, Editorial Universitaria.

DÍAZ-BRAVO, L.; et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. **Investigación en Educación Médica**. 2 (7), 162-167.

ELACQUA, G.; SANTOS, H. (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile. El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. In: **Gestión y Política Pública**, Vol. XXI, N° I, 85-129.

ELMORE, R. (2010). **Mejorando las Escuelas desde la Sala de Clases**. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.

FALABELLA, A.; OPAZO, C. (2014). **Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento:** una mirada desde la gestión educativa. Informe ejecutivo. Santiago de Chile: CIDE.

FLORES, C.; CARRASCO, A. (2013) '(Des) igualdad de oportunidades para elegir escuelas. Preferencias, libertad de elección y segregación'. **Espacio Público. N°2.**

GARCÍA-HUIDOBRO, J. (2014). Políticas educativas de "rendición de cuentas" y políticas sociales de "corresponsabilidad" ¿Algo en común? En Feijoo, Ma. del Carmen y Poggi, M. y (coord.). **Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión**. (pp.127-153). Buenos Aires: IIPE UNESCO.

HORN, A.; MARFÁN, J. (2010). Relación entre Liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. In: **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 9,** 82-104.

LEITHWOOD, K.; et al. (2004). **How leadership influences student learning.** Wallace Foundation.

LEITHWOOD, K.; et al. (2006). **Successful school leadership:** What it is and how it influences pupil learning. London, UK: Department for Education and Skills.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. (2008). **Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management, 28(1)**, 27-42.

LUZON, T. (s.f.). **Las políticas de igualdad de oportunidades en Francia y Reino Unido.** Recuperado de quadernsdigitals.net: ttp://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=8588.

MINEDUC (2013). **Estándares de Aprendizaje Lectura 4º Básico, Unidad de Currículum y Evaluación**. Santiago de Chile.

MINEDUC (2015). **Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.** Santiago de Chile.

MINEDUC (2016). **Reporte de Síntesis Diagnóstica por dimensiones de la Gestión Institucional y Pedagógica.** Santiago de Chile.

MINEDUC (s.f.). **Modelo de Calidad de la Gestión Escolar**. Santiago de Chile.

MINEDUC. (s.f.). **LGE-Ley General de Educación.** Recuperado de http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion

MIZALA, A. (2008). La subvención escolar diferenciada por nivel socioeconómico en Chile. En Bellei, C., Contreras, D. & Valenzuela J.P. (Eds.). **La Agenda Pendiente en Educación Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena** (1a., pp.206-217)**.** Santiago de Chile: Salesianos impresores S.A.

MURILLO, J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. **REICE,** Vol.1, N°1. 2-14.

OLIVARES, G. (2011). **Accountability en la gestión educacional de escuelas incorporadas en la ley SEP.** (Tesis para optar al grado de Magíster en gestión y políticas públicas). Universidad de Chile, Santiago.

RACZYNSKI, D.; et al. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la Macro y Micro política escolar. In: **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 11, N° 2, 165-193.

RODRÍGUEZ, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. In: **Revista Silogismos de Investigación**, Nº 8, 1-33.

SAC. (2016). **Informe de resultados 2015**. Santiago de Chile.

SIMCE 2015: A 40 años de que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de aprender. (s.f.). Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/opinion_de_educacion_2020_sobre_simce_2015.pdf

STAKE, R. E. (2007). **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata.

TARRÉS, M. L. (2013). **Observar, Escuchar, y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social**. Ciudad de México: FLACSO.

TEDESCO, J. C. (2010). Educación y Sociedad en América Latina. In: Marchesi, A., y Poggi, M. **Presente y futuro de la educación iberoamericana**. Madrid: AECID.

UNESCO (2005). **El Imperativo de Calidad. Educación para Todos.Resumen del Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo.** Francia:UNESCO.

UNESCO (2013). El desafío de la calidad de la educación. **En Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 201.** Recuperado de

VALENZUELA, J. P., VILLARROEL, G.; VILLALOBOS, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. In: Pensamiento Educativo. **Revista de Investigación Educacional Latinoamericana**, Vol. 50, N° 2, pp. 113-131.

VALENZUELA, P.; HORN, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. In: Weinstein, J.; Muñoz, G. (Ed). **¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?** (1a. ed., pp. 325-348). Santiago de Chile.

VASILACHIS, I. (2006). **Estrategias de investigación cualitativa.**(1a. ed.). Barcelona: Gedisa.

WEINSTEIN, J.; FUENZALIDA, A.; MUÑOZ, G. (2010). La Subvención Preferencial desde una difícil instalación hacia su institucionalización. In: Martinic, S. y Elacqua G. (Ed.). **¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo** Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica.

PROVA BRASIL E ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): Um Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Cáceres - MT

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
Lucinalda Carneiro Lima

CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada "IDEB: *Um Estudo de Caso em uma escola Municipal de Cáceres-MT"*, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mao Grosso (UNEMAT) e teve como objetivo geral compreender os efeitos dos resultados do IDEB em uma Escola do Município de Cáceres-MT. A pesquisa se desenvolveu na perspectiva da abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso, no qual realizou-se estudos específicos da escola e suas particularidades, de modo a conhecer em profundidade o como e o porquê das variações positivas e negativas no IDEB daquela instituição escolar. Portanto, o problema deste estudo constituiu-se em saber: quais as implicações do IDEB na escola estudada e que ações foram desenvolvidas pela escola nas diversas situações apontadas nos resultados e como essas ações se materializaram no espaço escolar?

A metodologia utilizada foi a perspectiva dos estudos qualitativos, por meio do estudo de caso. Para escolha do *lócus* da pesquisa, elaborou-se um mapeamento no sitio do INEP para verificar as variações positivas e negativas das notas do IDEB das escolas Municipais de Cáceres – MT, a fim de identificar a unidade escolar que apresentou a maior oscilação na nota do IDEB no período de 2005 a 2015.

Definiu-se como critérios para a delimitação do caso a ser estudado: a escola que possuísse notas em todas as edições do IDEB de 2005 a 2015, e dentre essas a que apresentasse maior variação positiva e negativa nos índices divulgados pelo INEP/MEC. Os sujeitos escolhidos foram aqueles que participaram da Prova Brasil entre aplicação e emissão dos resultados. Foram analisados os documentos legais referentes à Prova Brasil, IDEB, PDE, os resultados da Prova Brasil e do IDEB emitidos pelo INEP/MEC no período de 2005 a 2015 de todas as escolas do Município de Cáceres. Ainda foram realizadas entrevistas com seis (06) docentes e três (03) gestores da escola escolhida para o estudo de caso. Utilizou-se para analisar as falas dos sujeitos, no primeiro momento o Sottware Nvivo 11 da Microsoft, que oferece suporte às pesquisas qualitativas, quantitativas e quanti-qualitativas, por meio da criação das nuvens de palavras mais verbalizadas nos discursos dos entrevistados, sendo agrupadas em vocábulos semelhantes. Posteriormente, utilizou-se a análise de conteúdos para construção das categorias de análises na perspectiva de Bardin. Para essa autora, categorização é "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos" (BARDIN, 2016, p. 117).

De acordo com Sobrinho (2003) o conceito de avaliação é construído historicamente e se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças sociais, assim, avaliar no contexto atual não possui o mesmo significado que há alguns anos atrás, pode-se considerar que durante esse percurso houve mudanças e evolução. Nesse sentido, pode-se dizer que avaliar é um ato estreitamente ligado a escolha e opção com métodos e procedimentos avaliativos com dimensão social, ou seja, que ultrapassa o foro íntimo individual. Sobrinho (2003) traz alguns exemplos de modelos avaliativos existentes na China há mais de 2 mil anos o qual realizava exames de seleção para os serviços públicos e a velha Grécia praticava a docimasia, esta, consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas. E em nenhum dos casos se tratava de avaliação escrita, porém, observa-se que esses procedimentos avaliativos já carregavam certo sentido de interesse público.

Neste caminhar, a avaliação encontrou seu lugar privilegiado na educação, não apenas como prática pedagógica, mas também, como importante campo de estudo. Na educação, a avaliação muitas vezes reafirma a larga tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja no interior das salas de aulas ou nos domínios mais amplos da administração pública com implementação de avaliações em larga escala.

De acordo com Freitas (2014) a avaliação da aprendizagem cujo *lócus* é a sala de aula, apresenta-se como protagonista o professor. Nesse sentido, o autor considera ser importante que o processo pedagógico da sala de aula seja realizado de forma interdependente levando em consideração as categorias objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Para esse autor, o processo pedagógico deve ser planejado e executado conjuntamente, sem dicotomizar a avaliação dos objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos. Nessa perspectiva, a avaliação alimenta o processo proporcionando subsídios aos professores e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido e o que deve ser retomado no processo pedagógico. Portanto, para Freitas (2014) um dos equívocos mais comuns dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que apenas ocorre ao final do processo, fragmentada do processo pedagógico, como um fim em si mesma.

Freitas (2014), ainda discute a avaliação e afirma que ao ultrapassar os níveis da sala de aula, na relação professor-aluno, a avaliação também carrega historicamente a cultura da fragmentação em que se coloca como indicador prioritário apenas o desempenho do estudante com o fim de avaliar a escola e todo o sistema educacional, desconsiderando as demais dimensões da escola. A avaliação em larga escala é conceituada como um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Nesse sentido, todas as dimensões devem ser consideradas (rendimento do estudante, docentes, gestores, comunidade externa, infraestrutura, dentre outras).

Freitas (2007) explica que a avaliação em larga escala implantada como política pública, teve como objetivo consolidar a regulação educacional por meio da conjugação de "medida-avaliação-informação" sendo necessário o aparelhamento institucional. Desta forma, ao longo da década de 1990, foram tomadas medidas importantes no âmbito das políticas de avaliação, as quais fortaleceram os espaços institucionais no âmbito do Ministério da Educação-MEC, responsável pela produção e disseminação de informação educacional resultantes de estudos estatísticos e de processos de medida e possibilitou condições inéditas para consolidá-las, criou condições institucionais e tecnocráticas necessárias à construção do complexo de regulação "medida-avaliação-informação".

A avaliação em larga escala, firmou-se no Brasil como componente importante de monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só a aferição da qualidade dos resultados de ambos como a indução de qualificação pretendida para os sistemas e para as instituições de ensino. Foi necessário, portanto, o

aperfeiçoamento do Estado na produção e difusão de dados estatísticos-educacionais, como a realização de censo escolar. A estatística, útil e necessária ao planejamento educacional, firmou-se também como ferramenta de pesquisa em educação, orientando-se para a renovação da política educacional. No entanto, a partir das "medida-avaliação-informação", para Freitas (2014), criou-se a ilusão de que a avaliação em larga escala conseguiria avaliar também a escola e os professores.

Freitas (2014) faz um alerta em forma de recomendação, em que a avaliação em larga escala seria mais eficaz se planejada e conduzida nos municípios pelos Conselhos Municipais de Educação e não pela União ou Estado, de modo que a menor unidade federativa seja capaz de possibilitar e estabelecer uma avaliação das redes de educação básica, estruturando uma política de avaliação global no município. Porém, isso não impede a União e/ou o Estado de conduzirem uma avaliação em larga escala, mas não com a finalidade de avaliar uma escola e suas salas de aula, mas sim, a fim de possuir um panorama e informações gerais da educação, haja vista, que a avaliação tem também um lado político, não apenas o lado técnico.

As avaliações com viés de medida-avaliação-informação servem ao desenvolvimento econômico de um país, pois estão comprometidas com a qualificação técnica dos sujeitos para o mercado, característica neoliberal que impregnou na educação. De acordo com Lima (2010) o Estado-avaliador surge com a redefinição do Estado e inicia-se a partir de um movimento de transformação ocorrido na sociedade de modo a afetar a produção da vida material em função das mudanças no âmbito da produção do mercado e do Estado.

Para Freitas (2007), o Estado-avaliador tem como exigência a eficiência e a qualidade como principais justificativas, de modo que a avaliação do produto acaba por refletir no processo. No Brasil, esse processo propiciou ênfase aos temas de gestão, avaliação, novas alianças e parcerias na educação, de modo que a regulação educacional emergente revelou-se em um Estado-educador empenhado na difusão de determinados conhecimentos, valores, visões de mundo, signos e símbolos da cultura hegemônica, tendo sido condicionada por uma "agenda globalmente estruturada para a educação"[1] , desde diretrizes curriculares, modelo de gestão e de mecanismos e práticas de controle e de avaliação.

[1] Roger Dale elaborou a agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE) em 2004, buscando mostrar suas potencialidades e limites para a pesquisa em políticas educacionais. Dale parte do pressuposto que não é possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção.

TRAJETÓRIAS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NAS ESCOLAS DO BRASIL

No Brasil não faltaram discursos e resultados de avaliação internacional como o PISA, apontando para baixa qualidade da educação. Nesse contexto, a busca por metas e resultados a todo custo tanto por parte do governo brasileiro quanto dos órgãos nacionais e internacionais como OCDE, Banco Mundial, Unesco, tornaram-se algo essencial no campo educacional. Neste contexto, instituiu-se, no final da década de 80 do século passado, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como sendo a primeira iniciativa do governo em escala nacional, com a finalidade de conhecer em profundidade o sistema educacional brasileiro e a "prova" foi aplicada pela primeira vez no ano de 1990.

Desde sua criação até os dias de hoje, o SAEB tem sofrido algumas reformulações e ainda permanece em constante aperfeiçoamento. No primeiro ano de implantação baseava suas análises em aplicação de provas e levantamento de dados em âmbito nacional. Em 1993, teve sua segunda fase, onde organizaram seus três eixos de estudos: o rendimento do aluno, perfil e práticas docentes e perfil dos diretores e gestão escolar. No ano de 1995, houve a inclusão de investigação do ensino médio e da rede particular e uma tentativa de melhorar o conhecimento sobre a realidade dos estudantes a partir de questionários socioeconômicos, já em 1997 buscou-se construir matrizes de referência que apresentam os conhecimentos necessários para a elaboração da prova.

De acordo com o INEP, em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aplicada para o 3º ano do Ensino Fundamental foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

As avaliações do SAEB de 1990 a 1995 possuíam como público alvo as turmas de 1ª, 3ª,5ª e 7ª série do Ensino Fundamental, tendo por abrangência as escolas públicas por estrato amostral. A formulação dos itens se davam através dos currículos de sistemas estaduais na qual se avaliava as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. Em 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), de modo a possibilitar comparabilidade entre os resulta-

dos das avaliações ao longo do tempo, como houve também o levantamento de dados contextuais.

Em 1997 houve a ampliação do SAEB, passando a avaliar também o 3º ano do ensino médio. As escolas particulares também passaram a ser avaliadas por amostra. A formulação dos itens sofreu alteração sendo realizada através de matrizes de referência onde avaliava-se competências, a partir de definição de descritores (conteúdo curriculares mais operações mentais). A partir da inclusão do ensino médio, foram inseridas disciplinas de física, química e biologia havendo a supressão da redação.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março daquele ano. Assim o Sistema passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então estava sendo realizada pelo SAEB. A ANRESC passou a avaliar de forma censitária, ou seja, as escolas que atendessem aos critérios de 20 estudantes matriculados na última etapa, permitindo gerar os resultados por escola.

Nos anos subsequentes até 2015, a ANEB e ANRESC (Prova Brasil) seguem os mesmos critérios de abrangência, formulação dos itens, público alvo e área do conhecimento e as disciplinas avaliadas continuaram sendo língua portuguesa e matemática.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou a compor o SAEB a partir da edição da portaria nº482 de 7 de julho de 2013. Participam da prova ANA todas as escolas públicas urbanas e rurais, com pelo menos 10 estudantes matriculados regularmente em turmas do 3º ano do ensino fundamental, porém, turmas multisseriadas e turmas de correção de fluxo não são avaliadas pela prova ANA.

Nesse caminhar, em resposta a necessidade de melhoria no ensino pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, o decreto de Metas Compromisso Todos pela Educação que dispõe a respeito do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, que possui dois eixos principais: o fluxo escolar e a proficiência em língua portuguesa e matemática aferida na Prova Brasil gerando um índice de qualidade mediante uma média. Entre as diversas formas de definição de avaliação em larga escala no campo educacional, esta define-se como julgar o ato, o valor ou o mérito. É

nesse contexto que surgem as práticas de avaliação escolar, fundadas na noção de organização social, de ordem e seleção princípios que foram se tornando cada vez mais arraigados às práticas sociais.

AS VOZES DOS PROFESSORES E GESTORES SOBRE O USO DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL E DO IDEB NAS ESCOLAS

A avaliação em larga escala está associada à responsabilização da escola pelos resultados do desempenho dos alunos obtidos a partir de testes estandardizados. As vozes dos docentes e gestores revelam o uso das avaliações em larga escala na escola utilizada como referência para essa pesquisa, em especial a utilização do índice do IDEB e dos resultados da Prova Brasil, como forma de responsabilização da escola pelos resultados, principalmente quando esses são considerados como desempenhos "baixos". As percepções dos professores e gestores foram organizadas em três grandes categorias: responsabilização da escola pelos resultados das avaliações, correlações avaliação em sala de aula e avaliação em larga escala e implicações do IDEB e da Prova Brasil no contexto da escola.

Responsabilização da escola pelos resultados das avaliações

Segundo os professores os resultados das avaliações em larga escala, considerando a Prova Brasil e o índice do IDEB, traz ao professor um sentimento de responsabilização e culpabilização, que emergem dos discursos dos gestores e dos pais quando dizem que o desempenho dos alunos depende da forma que o professor está trabalhando em sala de aula. Assim, sentem-se pressionados e responsabilizados pelos resultados de seus alunos nessas avaliações, dividindo com eles a responsabilidade pelos resultados e se assumindo como um dos problemas a serem enfrentados para elevar o índice e melhorar a qualidade da educação. É visto nas falas que as avaliações externas são válidas na medida em que representam uma tentativa de melhorar a qualidade da educação pública e ajudar a escola a repensar suas ações, no entanto, quando se faz necessário o retorno destas avaliações pelo estado como avaliador, estes surgem em ranking e não, necessariamente, em um diagnóstico que efetivamente auxilie a escola nas tomadas de decisões e execução de ações. Essa prestação de contas estandardizadas através de ranking é vista negativamente pelos gestores e docentes.

De acordo com Gentilli (1996) as políticas criam mecanismos de mercado na esfera escolar a partir da descentralização e responsabilização da comunidade pelo financiamento do serviço educacional , convocando a sociedade a participar desde que concordem com os parâmetros já definidos e não discutidos pela comu-

nidade, o autor utiliza-se do termo pacto fraudado a fim de demonstrar a distorção da democracia em que perpassa as publicações dos resultados, pois vão desde decisões não anunciadas e encobertas e outras manipulações governamentais.

Débora Willis (1992) *apud* Afonso (1999) elenca três modelos de responsabilização, quais sejam: o modelo de responsabilização profissional, o modelo burocrático de responsabilização e o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado.

O modelo de responsabilização profissional segundo o autor consiste no pressuposto epistemológico de que só os professores têm a necessária especialização para tomar decisões pedagógicas face à complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse modelo, a educação é percebida como um bem público, onde espera-se que os professores desenvolvam os processos pedagógicos, os quais devem conduzir a uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo assim reconhecido como o elemento fundamental na promoção da aprendizagem, e se esta falhar, é porque ele (o professor) falhou.

Por sua vez, o modelo de responsabilização baseado no mercado tem como um dos seus pressupostos ideológicos, os indivíduos assumindo-se como proprietários não só dos bens materiais, como também de suas capacidades, ou seja, entra em voga a meritocracia, na qual a principal função da escola será proporcionar oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades e contribua, com o seu esforço para o aperfeiçoamento da sociedade. Em relação ao modelo administrativo-burocrático na sua concepção a educação é vista como mercado e não como bem público. Isso contribui para uma avaliação simplista e exclusivamente preocupada com resultados observáveis.

Assim, no modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado e no modelo que se apoia no controle administrativo, são possíveis avaliações quantitativas que utilizam teste objetivos e estandardizados para facilitar a medição e permitir a comparação dos resultados acadêmicos. No modelo de responsabilização de mercado, a divulgação dos resultados (produtos) é fundamental, por outro lado, no modelo administrativo-burocrático de responsabilização, que atribui um papel central aos professores, fará sempre recair sobre professores e gestores a justificativa desses mesmos resultados educacionais. Notadamente, esses dois modelos de gestão não são dissociados e sim complementares.

Freitas (2014) faz saber que no sistema meritocrático é importante considerar o resultado do ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via ente federativo responsável, de modo a levar a explicar as diferenças baseadas na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é organizador, mé-

rito das crianças que são esforçadas, mérito dos professores que são aplicados, mérito do prefeito(a)/governador(a) que deve ser reeleito(a) e etc. Não se leva em consideração a vida dos alunos e professores, nem as políticas governamentais inadequadas? O que dizer dos professores que se dividem em várias escolas para cumprir sua carga horaria? O que dizer dos alunos que vivem em favelas e em condições de miserabilidade? Portanto, há de convir que escolher apenas uma variável, desempenho do aluno, para analisar a educação básica brasileira, como o IDEB faz, é temerário.

Para J. Elliott (1982) *apud* Afonso (1999), no entanto, há a possibilidade de se colocar em prática um modelo de responsabilização pública que respeite a autonomia profissional dos professores. Esse modelo de responsabilização seria submeter as discussões acerca da autoavaliação com os atores da escola com a eventual participação de avaliadores externos. Em termos gerais, pode-se considerar que o caminho viável seja a avaliação institucional, processo esse que envolve todos os atores da escola com vista a negociar patamares adequado de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela.

Assim, Freitas (2014), vai ao encontro do pensamento de Elliott na qual concebe como ponto de partida, a mudança da concepção de avaliação, passando de uma visão de responsabilização para uma visão de participação e envolvimento local na vida da escola. O mecanismo para que isso aconteça precisa estar alicerçado no PPP da escola em sintonia com as políticas públicas de Estado e de Governo e no processo de avaliação institucional que consiste em levar a escola a ser protagonista da avaliação e da responsabilidade de buscar a sua qualidade nas condições existentes, buscando melhorias na construção de metas a curto, médio e longo prazo, descritas no seu Projeto Político Pedagógico.

Correlações avaliação em sala de aula e avaliação em larga escala

A fim de realizarmos uma reflexão a partir das vozes dos docentes e gestores acerca da avaliação da aprendizagem e sua correlação com a avaliação em larga escala, sobretudo a Prova Brasil, pode ser evidenciada algumas contradições em relação ao que se almeja, descrito na proposta educacional apresentada no PPP da escola e o que se pratica no dia-a-dia da escola, ou o que se tenta praticar com a finalidade de alcançar os indicadores propostos pelas avaliações externas. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa veem como necessário treinar os alunos para realização da Prova Brasil. Vale destacar que no ano de 2009 e 2011, anos de aferição do IDEB, o próprio MEC disponibilizou simulados, estimulando assim, o treinamento para a realização da prova de modo a diminuir o currículo e dar ênfase as áreas do

conhecimento que são cobradas no teste. Contudo, a compreensão que se faz a partir desse contexto é a necessidade de alcançar apenas metas visíveis nos rankings constituídos a partir dos resultados das avaliações em larga escala. Sem um questionamento que possibilite realizar análises mais específicas e concretas do aspecto educativo que contribuam efetivamente com o trabalho pedagógico e com a prática do dia-a-dia da escola.

De acordo com Horta Neto (2013) faz-se necessário tomar cuidado para evitar o uso invertido das avaliações em larga escala, com o intuito de treinar os alunos para realização de testes estandardizados com ranking fazendo com que o currículo sirva a avaliação e não ao contrário. O IDEB é desafiador uma vez que impõe que todos os alunos aprendam aquilo que a prova mede nas disciplinas de português e matemática. Para Freitas (2014) o uso invertido das avaliações em larga escala, revela a desarticulação das avaliações com as instituições escolares, a falta de diálogo com os professores que por sua vez sofrem pressão para treinar e preparar os alunos para as provas.

Há aspectos que precisam ser levados em consideração, quando existe a responsabilização da escola pelos resultados, corre-se o risco de serem implementadas técnicas de gestão que levam à produção de resultados esperados, à custa de transformar estes modelos de responsabilização em modelos tecnocráticos mais preocupados com o meio do que com os fins da educação. Esses modelos tendem a condicionar a avaliação em apenas verificação dos resultados dos sistemas educativos, nessa perspectiva a escola promove a preparação dos alunos que deverão ser avaliados.

Implicações do IDEB e da Prova Brasil no contexto da escola

Quanto aos efeitos do IDEB, pode ser evidenciado a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, que os enfoques dos efeitos do IDEB estão voltados para o professor, para sua prática, sua responsabilização e prestação de contas e não para a qualidade da aprendizagem do aluno. Desse modo, questiona-se a real intencionalidade da avaliação externa proposta pelos regimes neoliberais e neoconservadores representados pela OCDE e Banco Mundial que defendem um conjunto de estratégias e receitas políticas, que são chanceladas pelo Estado através de políticas de governo? Assim, pode-se considerar que o neoliberalismo ataca a escola pública e seus profissionais a partir de uma série de estratégias privatizantes, que de acordo com Gentilli (1996), se dão mediante políticas de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende negar a existência do direito a educação.

O uso do discurso relativo a qualidade educacional e o discurso da educação para o emprego defendido no plano teórico dos que postulam uma neoteoria do capital humano, tem se expandido como única nuance a partir da qual se pode (e deve) avaliar os efeitos práticos da avaliação. Gentilli (1996) argumenta que o novo discurso da Nova Direita sobre qualidade educacional surge como reação ao desvalorizado discurso da democratização na América Latina após os períodos ditatoriais que conduzem a um aprofundamento das diferenças sociais instituídas nas sociedades de classes. Assim o discurso de qualidade da educação possui um status de propriedade na qual não é algo que deve, inalteravelmente, qualificar o direito a educação, mas um atributo potencialmente adquirido no mercado dos bens educacionais, ou seja, a qualidade educacional como propriedade geral não é algo universalizável.

Freitas (2014) explicita que a organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada, por exemplo, esconde uma concepção de educação baseada na seletividade e na homogeneização dos tempos de aprendizagem. Objetivando que essa homogeneização forneça igualdade de acesso, mas não a igualdade de desempenho. "Na raiz do problema está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais; o máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso" (FREITAS, 2014, p.19), de modo a produzir efeito perverso de hegemonia do fracasso da escola pública enquanto garantidora de educação de qualidade, como vimos nos discursos dos docentes que se aterrorizam e se culpam pelos resultados, mas em contrapartida encontram dificuldades de mudanças face a política estabelecida.

Portanto, faz-se necessário traçar medidas e estratégias que tendem a transformar o pressuposto sobre o qual se funda os conceitos de educação de qualidade como meritocracia, política de resultados e prestação de contas e retomar a democratização da educação e a existência de um modelo institucional voltado para a garantia da efetivação de tal direito com o pressuposto de uma escola pública de qualidade para as minorias fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça

Quanto ao IDEB da escola fica evidenciado que apesar desta ter obtido um índice muito baixo na primeira aferição da Prova Brasil, buscou-se dentro de suas adversidades e entendimento promover ações que sanassem as dificuldades, investindo na formação continuada, com auxílio de equipe de formadores do Estado no sentido de compreender o processo das avaliações externas. No campo pedagógico investiu-se na elaboração de projetos. Ainda se observa que os professores desenvolveram isoladamente ações (treinos que consideravam importante para alcançar um "bom índice do IDEB"), mesmo que não representassem efetivamente o con-

ceito de qualidade entendido por eles, mas que responderia às políticas de avaliação em larga escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos a discussão propondo a avaliação institucional participativa visando a qualidade negociada defendida por Bondioli (2004) apud Freitas (2014) que consiste em implantar uma avaliação potencializada na qualidade de cada escola como ponto de partida para realizar melhorias. A qualidade assim pensada assume um caráter negociável, participativo, autoreflexivo, contextual/plural, processual e conservador. Nessa concepção de qualidade a avaliação deve ser construída pela própria escola. Portanto, defendemos a avaliação institucional como necessária para avaliar todas as dimensões da escola e não apenas o desempenho dos estudantes.

O modelo de avaliação proposto na Prova Brasil e nos índices do IDEB produz a dissociação entre o pensar e o viver da escola e o pensamento ideologizado pelo estado. A lógica pensada pelo estado atendendo a ideia da mercantilização do projeto neoliberal, a formação da nova geração precisa compreender a lógica que subjaz a política de avaliação seletiva e excludente. Em contraposição a essa lógica, a avaliação institucional promoverá o autoconhecimento da escola (onde estou e onde quero chegar) pelos seus atores além da formação da consciência política instituída assim como método de formação docente e discente na escola pública.

Entendemos que a avaliação em larga escala é necessária para que o estado possa construir dados que subsidiem a formulação de políticas educacionais, mas não deve constituir formas de construção homogeneizadas das escolas desenvolverem sua qualidade. Nos discursos dos sujeitos entrevistados, também ficou evidenciado, que esses acreditam como necessária a avaliação em larga escala, pois percebem que esta pode auxiliar com diagnósticos gerais que podem desencadear discussões, mas esses diagnósticos devem ser discutidos pelo conjunto da escola como uma das dimensões avaliadas e não como a única e determinante para as tomadas de decisão. Quando esses resultados das avaliações em larga escala são utilizados para constituir rankings, para expor a escola, para excluir os fracos e potencializar os fortes, para culpabilizar a escola e o professor pelos "baixos" resultados, resta apenas à escola a alternativa de treinar os estudantes para a prova a fim de alcançar "notas" altas e fugir da culpa. Esse processo avaliativo com ênfase, principalmente nos resultados finais dessas avaliações com a "nota" alcançada pela escola, não oportuniza efetivamente a aprendizagem e melhoria no ensino,

mas cria um desconforto e responsabilização dos professores que ministram aulas nas séries/anos daqueles que fazem e farão a prova Brasil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Janela, Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99 Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL20N69/EDS_DEBATES20N69_6.PDF. Acesso em 10/09/2017

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

GENTILLI, P. A. A. **Neoliberalismo e educação:** manual do usuário.
GENTILLI, P. A. A. (Org) Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da Educação Básica no Brasil,** Campinas –SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz. C.; et al. **Avaliação Educacional:** Caminhando pela contramão. 7ª Ed .Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

HORTA NETO, **Avaliação externa e seus efeitos sobre as políticas educacionais: Uma análise comparada entre a união e os Estados de Minas Gerais e São Paulo.** Tese de Doutorado. UNB, 2013.

LIMA, E. G. dos S. **Avaliação Institucional:** o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade. Editora RG, Campinas 2010.

SOBRINHO, J. D., **Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
Quem são os Sujeitos que Direcionam a Politica Educacional Brasileira?

Maria Raquel Caetano

No contexto do capitalismo atual, as reformas na gestão pública, bem como as reformas educacionais, propõem alterar as estruturas da escola, promovendo mudanças administrativas e pedagógicas com a implantação de uma gestão educacional apoiada no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais. A ênfase dada à gestão gerencial na educação deve ser analisada na construção do discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e eficácia do sistema público de ensino representado através dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação. A falta de produtividade da escola (FRIGOTTO, 2010) vem alicerçando as justificativas para a expansão do setor privado e do terceiro setor mercantil, mediando a produtividade para o mercado e introduzindo formas de privatização da escola pública. O parâmetro de qualidade passa a ser o mercado.

As diferentes manifestações da privatização da educação pública se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para imprimirem uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resultados. Para isso, utilizam-se de diversas estratégias, entre elas os contratos de gestão, termos de cooperação, PPPs, que formam "quase-mercados", em que a propriedade permanece pública, mas o conteúdo da gestão é privado.

A privatização, a terceirização, a descentralização e a publicização são estratégias gerenciais consideradas modernizadoras presentes na proposta de Reforma do Estado para diminuir o papel do Estado perante as políticas sociais e a educação pública que se situa no marco referencial dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, propiciando os quase-mercados. Nossas análises partem da compreensão de que a privatização da educação está inserida em um movimento mundial econômico-político e social, em que a crise do capital é o centro e que, o capital se organiza e reorganiza em várias esferas da vida social. As tendências à privatização estão tendo maior ou menor influência nos diferentes países e se concretizam de diferentes formas nos sistemas de educação pública. No Brasil, o Relatório sobre Privatização da Educação na América Latina e Caribe (2012) aponta a atuação do terceiro setor e a presença de negócios transnacionais ligados a setores financeiros e privados tradicionais do país. Nesse contexto, inserem-se os estudos já realizados no Brasil por Adrião (2014), Peroni (2013), Adrião e Garcia (2014), Oliveira (2009), Caetano (2013, 2015) entre outros. No desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento e à análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais e relatórios) e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema), além do aporte teórico de outros autores e pesquisas já realizadas pela autora. Buscamos seguir ainda as contribuições para análise de documentos e textos de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.432). A partir das autoras e do referencial que adotamos, atentaremos para o movimento da política educacional a partir de uma articulação complexa entre o público e o privado.

A PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO

As reformas educacionais em curso no Brasil redefinem as formas de compreender a gestão da educação e da escola introduzindo novos elementos, como as parcerias público-privado, a gestão por resultados, o voluntariado, filontropia, a terceirização e, também, o que chamamos de privatização, trazendo implicações à educação e à escola.

As tendências a privatização se dão tanto de forma direta, a exoprivatização, quanto indireta, a endoprivatização, conforme Ball e Youdell (2008). A endoprivatização opera através da instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública. Um dos exemplos de endoprivatização pode ser a transferência do desenvolvimento curricular que é um elemento-chave na definição do ensino à iniciativa privada. A endoprivatização também pode estar relacionada com a contratação de outros serviços privados nas escolas públicas,

como, por exemplo, a formação de professores, gestores, a contratação de consultorias educacionais, serviços de avaliação, entre outros.

As diferentes formas de privatização vêm instituindo as reformas educativas de forma global. É sob o modo de produção capitalista que existe uma tendência histórica à superação progressiva das fronteiras nacionais no marco do mercado mundial. Wood (2003, p. 8) destaca que "o capital foi capaz de estender seu alcance econômico para muito além das fronteiras de qualquer nação-Estado". Para a autora, o capital precisa do Estado para manter a ordem (WOOD, 2003, p. 8) destaca que "o capital foi capaz de estender seu alcance econômico para muito além das fronteiras de qualquer nação-Estado" (repetido). Para a autora, o capital precisa do Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação e não há evidência de que o capital global tenha encontrado um instrumento mais eficaz. Portanto, as reformas se tor nam um dos meios fundamentais para a privatização da coisa pública. Para tratar da privatização, utilizamos a abordagem de Lima (2013, p. 178-179) que compreende que a Privatização pode,

> portanto, significar muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos "cheques-ensino" pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas e fundações, organizações não-governamentais diversas ou do chamado "terceiro setor". Privatização pode, ainda, significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas, em busca da "zero-burocracia", mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidade do cliente ou consumidor, induzindo a competitividade no seu interior através da adoção de mercados internos, ou seja, seguindo os princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da chamada "Nova Gestão Pública".

As tendências à privatização estão tendo maior ou menor influência nos diferentes países e se concretizam de diferentes formas nos sistemas de educação pública. No Brasil, o Relatório sobre Privatização da Educação na América Latina e Caribe (2012) aponta a atuação do terceiro setor e a presença de negócios transnacionais ligados a setores financeiros e privados tradicionais do país (Idem, p. 18). Peroni (2013), com a contribuição de pesquisadores na área, aborda as diferentes formas de privatização do público: a filantropia empresarial, o capitalismo social, as redes de políticas globais, consultorias internacionais e parcerias público-priva-

das e o quanto implicam na garantia dos direitos sociais e da democracia (Idem, p. 9). Portanto, a educação, como um direito, não pode ser tratada como mercadoria, como querem os reformadores. Contudo, observamos que há uma estreita relação entre as empresas, grupos empresariais nacionais, internacionais e do terceiro setor, na forma de ONGs, institutos e fundações. O número de fundações e institutos criados nos últimos anos no país é considerável. Conforme dados do IBGE (2010), há em torno de 290.692 Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos, gerando um aumento de 8,8% de 2006 a 2010. Essas organizações da sociedade se apresentam em, muitos casos, como sem fins lucrativos e têm uma ligação direta com os bancos ou institutos ou constituem um braço complementar às grandes corporações. Segundo o relatório, há outras formas de privatização na educação do país, como a venda de livros ou sistemas apostilados, propostas de formação de professores e gestores e desenvolvimento curricular, entre outros (ADRIÃO; GARCIA, 2014); (PERONI, 2014); (CAETANO, 2013).

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas passam a assumir, no próprio discurso, o fracasso da escola pública, apresentado como reflexo da incapacidade do Estado de gerir o bem público. Com isso se justifica, também, no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regulada pelas leis do mercado (SAVIANI, 2008, p. 428).

A BNCC E O MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O avanço dasrelações entre oEstado e o mercado de soluções educativas têm contribuídopara a redefinição da natureza do próprio Estado (BALL,2014). Para o neoliberalismo, o Estado ao mesmo tempo que reduz as políticas sociais, é um importante criador de mercados oportunizando novos negócios, e as reformas educacionais, passam a ter um papel importante nesse mercado. O mercado cresce, partindo das reformas e das novas demandas criadas por elas. As soluções para problemas públicos foi compreendida pelas empresas privadas originando um mercado de serviços e produtos educativos privilegiando soluções privadas.

Surgem os empreendedores de políticas, conforme observa Ball (2014), que incluem capacidade intelectual, conhecimentos de políticas, liderança e habilidade de formação de equipes, contatos e habilidades estratégicas (idem,p.41) tudo isso organizado rapidamente para enfrentar grandes desafios. Junto a isso, os novos filantropos(Ball,2014) que buscam impactos e resultados dos seus investimentos através de resultados mensuráveis e o retorno dos seus investimentos. Nesse contexto, o mercado passa a ser o parâmetro de qualidade para os problemas sociais.

Uma das questões fundamentais é a divulgação do pensamento hegemônico, de classe, que esses sujeitos representam e modelos baseados nas reformas internacionais como solução a suposta falta de produtividade da educação brasileira. No caso da BNCC, a base é o Common Core americano.

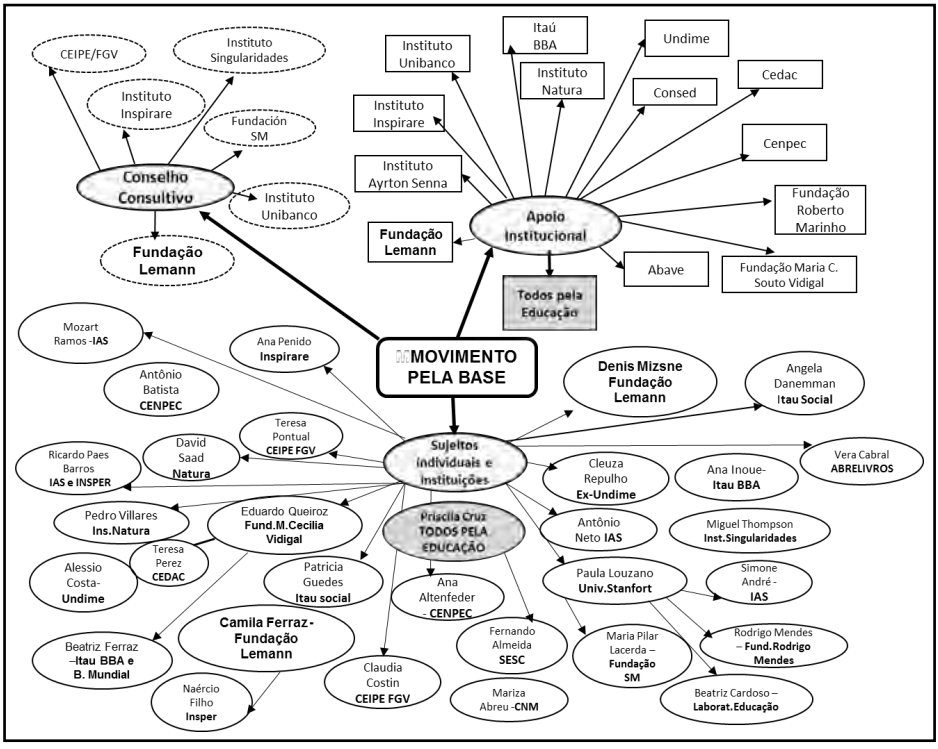
O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) se apresentou como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, coordenou a construção e vem coordenando a implantação da base. O objetivo segundo pesquisas que realizamos, é direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação. Em 2013, uma delegação brasileiraparticipou, em caráter de Missão Oficial a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional "Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI", realizado na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, já orientando a direção a ser dada a BNCC. Sucederam-se seminários, workshops, congressos, audiências públicas financiadas por instituições privadas participantes do MPB sobre a reforma e currículo. Importante destacar quem são os sujeitos coletivos públicos e privados que fazem parte do Movimento.

Em relação ao Movimento pela Base, os sujeitos vão se movimentando, trocando de lugares e outros sujeitos vão se incorporando. A formação atual não é a mesma que iniciou o MPB em 2013, novos sujeitos foram se integrando a ele. Atualmente, o movimento apresenta a seguinte estrutura: Pessoas, Conselho Consultivo e Apoio Institucional(MPB,2018). No quadro abaixo, apresentamos as instituições formadas por institutos, fundações, braços de instituições privadas e bancos. No item pessoas, apresentamos os sujeitos e a instituição que representa.

Conforme o Quadro 1 podemos ver o protagonismo de instituições ligadas ao empresariado nacional, inclusive com relações a redes internacionais em países sul-americanos e fora dele, embora se intitulem terceiro setor.Ganham destaque a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Fundação Santillana, Abrelivros, entre outros. Essas instituições tem em comum as relações com o organismo Todos pela Educação, um think thank para a educação ligado à rede latino-americana Reduca[1].

[1] A Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação(REDUCA) - formada por organizações sociais de 15 países latino-americanos, muitas dessas dirigidas por grandes empresários que não mantém ligações com a área educacional e sim com o setor privado. Ver CAETANO(2017).

QUADRO 1: Quem são os sujeitos do MPB



FONTE: Elaborado por CAETANO, a partir do MPB(setembro, 2018).

Os sujeitos individuais que fazem parte do MPB desde a sua fundação, estão ora no Estado e ora no mercado. As instituições que aparecem no quadro 1 oferecem todo tipo de soluções para a educação pública e lançam no mercado todo tipo de material especialmente destinados a rede pública, da educação infantil ao ensino médio: programas, livros didáticos, softwares, manuais, plataformas digitais, formação de professores, incluindo contratação de consultores para todo tipo de serviços na educação.

Atualmente, o grupo que compõe o Movimento, segundo ele mesmo, éformado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. Muitos estão ou estiveram ligados a Undime, Consed, CNE, MEC. Outros, estavam inicialmente no movimento e alçaram postos no MEC, como é o caso de Katia Smole ligada ao grupo Mathema que estava na primeira formação do MPB, ou Maria Helena Castro que foi secretária executiva do MEC na gestão FHC e Temer e faz parte da Abave (Associação Brasileira de Avaliação Educacional) que integra o Conselho

Institucional do MPB. Ou ao contrário, estiveram em funções públicas e hoje estão no privado como é o caso de Ricardo Henriques que foi Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, e Diversidade do MEC(2004-2007) no governo Lula e hoje integra o Instituto Unibanco, Ricardo Paes de Barros, que foi Secretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2011/2015) no governo Dilma Rousseff e hoje está no Instituto Ayrton Senna e no Insper ou Maria Pilar Lacerda que foi Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação de 2007 a 2012 e hoje atua na Fundação SM ligada a Santillana. Essas relações entre público e privado são muito tênues quando tratamos de políticas educacionais no atual momento histórico, político e social.

Para o MEC, a BNCC será a referência para a formação de professores, adequação de livros e recursos didáticos, alinhamento nas avaliações e será utilizada para provimento de infraestrutura escolar, ou seja, é a espinha dorsal da reforma da educação. Com a BNCC, o governo pretende sucatear a educação pública a fim de privatizá-la de todas as formas possíveis, e veem consolidando o projeto de submeter a educação escolar às prerrogativas do mercado, como já apresentamos.

A disputa de projetos não ocorre apenas na oferta da educação e na gestão dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federal, mas no controle do conteúdo, dos livros didáticos, da avaliação, dos professores e suas manifestações no cotidiano escolar. Para o MEC, a BNCC é a espinha dorsal da reforma da educação. No que pese nossas pesquisas, a BNCC se inscreve em um projeto de sucateamento da educação com o objetivo de privatizá-la por dentro e por fora, atendendo aos interesses do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas em curso tem mostrado uma íntima relação entre o setor público e privado. A Base Nacional Comum Curricular foi construída pelo Movimento pela Base cujos sujeitos fazem parte da base empresarial brasileira. Embora seja uma política pública de Estado, a opção pelo diálogo não foi com os professores e alunos e sim com o empresariado. O Movimento pela Base orientou desde o início a construção da BNCC e agora coordenasua implantação. Esse grupo vem influenciando e disputando o conteúdo da proposta educacional brasileira.A disputa não ocorre apenas na oferta da educação e na gestão dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federal, mas querem controlar, imediatamente, o conteúdo, os livros didáticos, a avaliação, os professores e suas manifestações no cotidiano As instituições do Terceiro Setor, as quais chamamos de mercantil, passam a assumir um papel preponderante com o estabelecimento de bases políticas e sociais para

legitimar projetos que se inscrevem na agenda de atualização política e econômica. Para operacionalizar essa estratégia, iniciativas como legitimar o terceiro setor mercantil e a responsabilidade social empresarial são postas em movimento, resultando na organização de empresários orientados para as questões sociais. Com essa perspectiva, organizações privadas sem fins lucrativos se apresentam como sujeitos individuais e coletivos capazes de intervir na educação do país. Elas advogam a necessidade do fortalecimento de suas instituições para provimento de serviços de interesse público.

Os empreendedores de políticas e os filantropos no Brasil já vinham utilizando os sistemas públicos como laboratórios para seus projetos. Mas ganharam força a partir das relações que estabeleceram como em uma rede para se apoiar. Foi o momento oportuno para que pudessem, através do Estado, implantar seu projeto hegemônico, de classe, para a educação. Nesse sentido, a defesa da educação pública com gestão e conteúdo público deve ser prioridade na agenda nacional.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio Público ao Setor Privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Revista Políticas Educativas**, v.7, p.110-112, 2014.

ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Rev. Educação & Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

BALL. S. Educação Global S. A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BALL, S.; JUNEMANN, C. **Networks, New Governance and Education.** Bristol: Policy Press, 2012.

BALL, S.; OLMEDO, A. A Nova Filantropia, o Capitalismo Social e as Redes de Políticas Globais em Educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, 2013. P. 33-47.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/Acesso: 30 jun.2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS.COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades 2013.** Brasília, janeiro de 2013.

CAETANO, M. R. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre Estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, v. 4, p. 153-168, 2018.

CAETANO, M. R. Ensino Médio no Brasil e privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. XXIV, p. 84-99, 2015.

CAETANO, M. R. A educação foi ao mercado. O mercado como orientador da política de ensino médio no Brasil. In: **Anais** do 1º Seminário Nacional Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: UFRGS, 2017. v. 1. p. 13-18.

CAETANO, M. R. Redes Globais e Educação: A rede latino-americana da sociedade civil para a educação-REDUCA. In: GLAPP. G.; GLAPP, L. (Org.). **Políticas públicas na educação brasileira:** desafios emergentes. 1ed.Curitiba: Athena, 2017, v. 1, p. 258-271.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** São Paulo: Cortez,1996.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos.** Disponível em: http:// movimentopelabase.org.br/quem-somos/Acesso: 30 jun.2018.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PERONI, V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V. (Org.). **As Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), UFRGS. 2016.

PERONI, V.; C. L. Reformas educacionais de hoje. In: As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./ dez. 2015. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/ viewFile/584/658/Acesso: 22 abr.2018.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre, Sulina, 2011, 318p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO

Josete M. C. Ribeiro

A política de valorização dos profissionais de educação, situa no contexto dos planos educacionais, tanto nacional quanto estadual e municipais, como um dos principais desafios e encontra-se em sua estrutura conectada diretamente com a política de financiamento da educação uma vez que a remuneração situa como um dos principais gastos, já que o trabalho docente, é um dos instrumentos centrais dos processos educacionais. Ao avaliar os planos de educação e fazer novas projeções, cabe situar a Valorização dos Profissionais da Educação contemplando seus principais aspectos como: formação, carreira e remuneração, cujas metas referem-se às metas 4(quatro) e 5(cinco) do Plano Estadual de Educação em Mato Grosso e metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação. Cabe assim de imediato contextualizar em linhas gerais a política de valorização dos profissionais da educação no Brasil, levantando de forma avaliativa os pontos estratégicos em que tem se configurado esta política.

VALORIZAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação no Brasil revela uma profunda dicotomia de conceitos em termos de reconhecimento da categoria profissionais da educação.

No estado de Mato Grosso, a luta dos trabalhadores da educação para se tornarem ou serem reconhecidos como "profissionais" da educação é linha mestra na luta por valorização de todos os profissionais. Na história da educação pública Mato Grosso é referência nacional na luta pelo reconhecimento de todos os/as trabalhadores/as como educadores, profissionais da educação que são ou que devem ser.

Estudos da UNESCO (2008) sobre a valorização docente na América Latina aponta que no Brasil as atividades de ensino são significativamente mais centradas na figura do professor do que ocorre nos outros países em desenvolvimento; desse estudo, extrai-se também a informação de que a auto percepção dos professores como tendo status e valorização sociais significativamente inferiores aos de outros profissionais de mesmo nível educacional é resultado da desvalorização que as próprias políticas educacionais geraram no Brasil. O professor não é, na maior parte das vezes, reconhecido em seu trabalho, não recebe uma remuneração condizente com as atividades que desempenha e ainda, ironicamente, muitas vezes é apontado como culpado da má qualidade da educação brasileira.

No caso dos funcionários de escola, relegados historicamente a coadjuvantes ante os docentes, na última década, a nível de país, lograram-se os primeiros passos no reconhecimento e valorização profissional, quando do reconhecimento da Área 21 que reconheceu funções de apoio na escola como sendo espaço da formação profissional na educação. Entretanto, será sempre salutar fazer a memória a nível nacional, de que em Mato Grosso foi onde se deram os primeiros passos para o reconhecimento desse profissional e sua importância na educação.

Numa escola e educação que a cada dia é desafiada pelas complexas relações humanas, professores e funcionários, docentes e técnicos são pilares fundamentais da aprendizagem, o que exige a promoção humana em termos de sua necessária valorização.

Longe de serem culpados, professores e funcionários de escola no país, sempre tiveram condições muito precárias para exercerem suas atividades. Os professores e os funcionários de escolas são, antes de tudo, vítimas da falta de investimentos e de prioridade em termos concretos e reais. Nos aparatos jurídicos normativos, a partir dos princípios de valorização dos profissionais da educação, contidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estão lavrados os direitos a serem implementados, porém a sua efetivação vem se concretizando de forma lenta.

Constata-se que nas duas últimas décadas o direito à valorização dos profissionais da educação veio se delineando nos aparatos jurídicos normativos, fruto

há que se dizer, de muita luta dos próprios trabalhadores, percebem-se princípios sobre os quais deve se organizar as políticas de valorização, tanto em termos de carreira, formação, remuneração e jornada de trabalho com horas destinadas ao planejamento e qualificação, quanto **à** melhoria das condições de trabalho, contudo ainda permanece na Constituição Federal o dispositivo de acumulação de cargos públicos quando se trata de professor, o que traz nas entrelinhas a leitura da não exclusividade à docência e do não reconhecimento desta profissão, como assim requer esta função, onde além de simplesmente ministrar aulas, destina-se tempo ao trabalho reflexivo e construtivo de forma a atender as necessidades de aprendizagens apresentadas pelos sujeitos do processo educativo que é o aluno, critérios estes basilares para garantia da qualidade dos processos educacionais e de seus resultados.

Isso foi o que se conquistou enquanto direito, os quais se consideram ganhos importantes restam, porém, investigar o que de fato foi implementado, a partir de políticas concretas e quais os efeitos e resultados obtidos. Aqui a própria legislação dos Planos Nacional – Estaduais e Municipais podem ser consideradas ganhos imprescindíveis, desde o movimento dos pioneiros da educação no Brasil, a cerca de um século atrás, vem se tentando construir os planos de educação tendo em vista construir o Sistema Nacional de Educação. Vejamos então como se configuram os planos de educação nacional e estadual no eixo temático da valorização da educação nas metas propostas e suas estratégias.

QUADRO 2: PLANO NACIONAL E PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO

PLANO NACIONAL LEI Nº 13.005/014	**PLANO ESTADUAL -** LEI Nº 10.111/014 – Revisão e alteração do PEE instituído pela Lei 8.806/08
Meta 17 - valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. 17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro	**META 4** - Assegurar, imediatamente, a existência de plano de carreira para os profissionais da educação básica pública. Indicador - número de planos de carreira para educação básica em relação ao número de entes federativos que compõem o sistema. **Estratégias:** 1. Garantir que os municípios do Estado tenham ou criem carreiras próprias para os profissionais da educação do seu sistema público de ensino ou adotem oficialmente planos de carreiras já existentes.

ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; 17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; 17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; 17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional. **Meta 18** - assegurar, no	2. Utilizar a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, como patamar mínimo de referência para a elaboração do Plano de Carreiras, Cargos e Salários para os profissionais da educação. 3. Garantir no plano de carreira a inclusão até o nível doutorado aos profissionais da educação. 4. Assegurar o direito à licença-prêmio por assiduidade aos profissionais da rede pública estadual e municipal. 5. Garantir nos Planos de Carreiras, Cargos e Salários que a elevação por tempo de serviço se dê por intermédio da avaliação de desempenho na função de atuação. 6. Garantir concursos públicos para a rede municipal e estadual de ensino, respeitando o plano de carreira, a habilitação e as qualificações exigidas para os cargos e a disponibilidade de vagas reais. 7. Fortalecer o quadro de profissionais de carreira nas Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica com a realização de concurso público, conforme disponibilidade de vagas reais. 8. Assegurar 02 horas de formação continuada computada na hora de trabalho dos profissionais técnicos e apoio da educação. 9. Garantir direitos e condições dignas de atendimento ao profissional da Educação Municipal e Estadual e agilidade nos processos de aposentadoria para que seja publicada em no máximo 03 meses, a partir do momento da solicitação. 10. Garantir, aos profissionais das redes pública estadual e municipal atendimento da perícia médica em cada município pólo. 11. Elaborar e executar instrumentos legais que amparem o profissional da educação pública e privada preservando a integridade física, psíquica e moral em caso de agressões de natureza verbal, física e psicológica, denúncias sem provas, punições sem justa causa. 12. Garantir o acesso à Seguridade Social aos profissionais da educação. 13. Garantir assistência médica ao tratamento dos problemas relacionados à saúde adquiridos no exercício da profissão. 14. Estabelecer planos anuais de trabalho com base nos resultados do processo de avaliação institucional, assegurando aos profissionais da educação profissional e tecnológica que prestam serviço na unidade central as condições necessárias a sua atualização profissional.

prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, Lei n0 13.005/2014 definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégias:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os

15. Garantir vigia nas unidades escolares públicas em todos os turnos de funcionamento.

16. Garantir, aos profissionais da educação, o “ano sabático” para atualização profissional, ao final de cada período de 07 anos.

17. Buscar meios para que os profissionais de contratos temporários da rede pública de ensino tenham direito à remuneração de férias e décimo terceiro.

18. Garantir que os profissionais da educação tenham acesso à aquisição de equipamentos essenciais à sua qualificação profissional e aprimoramento de suas condições de trabalho.

META 5 - Oportunizar formação específica inicial e continuada, de modo que todos que atuam na educação possuam formação em nível superior até 2017.

Indicador-número de vagas oferecidas para formação específica inicial e continuada pelo total de pessoas que atuam na educação e não possuem formação em nível superior.

Estratégias:

1. Garantir a oferta de cursos de nível superior em licenciatura em instituições públicas para os profissionais da rede pública que atuam na educação básica, em todas as etapas e modalidades.

2. Garantir aos profissionais da educação formação inicial e continuada com ênfase na educação especial, educação quilombola, educação indígena, do campo, educação para o trabalho e respeito às diversidades em parceria com os CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) e instituições superiores públicas.

3. Expandir a oferta de vagas para pós-graduação stricto sensu na área da educação.

4. Ofertar curso de formação continuada aos profissionais da educação, prioritariamente no local de trabalho, de forma articulada e integrada com a prática no contexto do processo educativo.

5. Acompanhar e avaliar a formação docente inicial e continuada dos profissionais da educação.

6. Garantir, financiar e ampliar programas de formação que garantam cursos de extensão e pós-graduação, por meio de convênios com IES, para a formação de docentes voltados às modalidades e especificidades.

conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina; 18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de Plano Nacional de Educação , prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública; 18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu; 18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério; 18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas; 18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprova-	7. Estabelecer e garantir parcerias para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, entre instituições formadoras e os sistemas de ensino Federal, Estadual e Municipais. 8. Ampliar a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada para profissionais da educação básica pública e privada, possibilitando que tenham, também, conhecimento do mundo virtual e das novas tecnologias educacionais. 9. Garantir formação continuada específica aos professores e gestores indígenas, do campo e quilombola que atuam na Educação de Jovens e Adultos e na educação profissional e tecnológica. 10. Assegurar a formação continuada específica dos professores e gestores das redes pública e privada que atuam na Educação de Jovens e Adultos e educação profissional e tecnológica. 11. Ofertar formação continuada aos profissionais na função de gestores da educação pública e privada. 12. Oferecer formação continuada com especialistas aos profissionais da educação básica pública e privada que atendem alunos com necessidades educacionais especiais. 13. Promover e dar condições de formação aos professores das redes pública e privada que atuam em língua espanhola ou inglesa para atender a demanda estabelecida. 14. Assegurar formação continuada aos profissionais que atuam na educação a distância. 15. Oferecer cursos de formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Relações Étnico-Raciais e Indígenas aos profissionais da educação e de maneira específica aos professores das redes pública e privada que atuam nas disciplinas referidas nas Leis Federais nºs 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008. 16. Oferecer formação continuada aos profissionais da educação pública e privada referente a gênero, sexualidade e orientação sexual, dentro do segmento diversidade, visando o enfrentamento do sexismo e da homofobia/lesbofobia/transfobia na perspectiva dos direitos humanos. 17. Oferecer formação continuada na área de agroecologia, sustentabilidade e economia solidária aos profissionais da educação do campo, em parceria com as Secretarias Municipais e Estadual de Meio Ambiente, Agricultura, Educação e outras instituições.

do lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação; 18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.	18. Promover formação continuada para profissionais da educação que atuam em escolas quilombolas. 19. Ofertar e garantir formação continuada de trabalhadores da educação profissional e tecnológica das redes públicas, sob a responsabilidade financeira da União e do Estado. 20. Garantir e aplicar recursos pedagógicos, financeiros, humanos e físicos para a participação dos profissionais da educação das redes pública e privada em fóruns, seminários e grupos de estudos relativos à temática da educação. 21. Estabelecer/ampliar parcerias para o oferecimento de cursos de formação inicial, complementação pedagógica e pós-graduação aos docentes que atuarão na Educação Profissional e Tecnológica. 22. Ofertar, na rede pública de ensino, cursos técnicos de nível médio integrado no eixo tecnológico de serviço.

O Plano Nacional na meta 17 estabelece a remuneração como principal fator da valorização e desencadeia a partir daí várias estratégias para garantia desta meta, seguido da meta 18 em que se elege a carreira como fator primário da valorização, com várias estratégias para sua implementação. Enquanto o Estado de Mato Grosso na meta 04 situa como foco a criação da carreira no âmbito do Estado e na meta 05 a formação dos profissionais da educação. Nos dois planos remuneração, carreira e formação são a tônica da valorização, cabe assim conhecer como estes princípios contidos nestas metas tem se concretizado no Estado de Mato Grosso, que para avalia-los quanto a sua implementação deve-se remeter à investigação destas políticas nas esferas administrativas públicas estadual e municipal e na esfera privada. Já que o Plano Estadual é o resultado da política proposta e implementada nas três esferas administrativas. A oferta educacional se faz pelas redes de ensino sob a responsabilidade de cada esfera administrativa.

Destaca-se ainda, que as lutas destes trabalhadores encontraram eco no Conselho Nacional de Educação, em recentes resoluções que contemplaram as diretrizes para os planos de carreira do magistério e dos funcionários da educação, e de sua formação inicial e continuada, além dos decretos presidenciais da formação profissional, com destaque para o de nº 8.752/2016. Merece ser ressaltada a aprovação, por unanimidade, pela Câmara de Educação Superior e a homologação, pelo MEC, das diretrizes para a formação dos funcionários da educação básica, em nível superior, resultando na Resolução CNE/CES nº 2, de 2016, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica.

A CARREIRA EM MATO GROSSO E A REMUNERAÇÃO

Ao determinar na meta 4 (quatro) a implementação das carreiras no âmbito estadual, incluindo todos os municípios mato-grossenses, deu-se em razão do histórico de luta dos trabalhadores da educação em torno da carreira dos profissionais da educação, dos resultados alcançados quanto a criação e implementação da carreira na esfera estadual, os quais merecem ser conhecidos e avaliados neste momento. A carreira na esfera estadual de MT elege o piso salarial como o primeiro fator sob o qual incidirá os vários coeficientes determinados para as classes (formação) e níveis (tempo de serviço) ao longo de toda carreira, até o seu final. O valor remuneratório do piso salarial inicial, é determinado de acordo com as potencialidades da política de financiamento no Estado.

Cabe registrar que foi no contexto do avanço das políticas neoliberais, sob a égide de minimização do Estado nas políticas públicas com a Reforma do Estado pela EC 19/98 que em Mato Grosso se conquistou leis basilares para a educação, dentre elas a LC 50/98 que assegurou os princípios da valorização atual dos profissionais da educação. Entretanto, cabe também fazer a memória que na esteira de um dos mais belos capítulos da educação contidos numa Constituição estadual, os/as trabalhadores/as da educação fizeram-se impor na necessidade de exigir a definição de políticas públicas na educação, a partir das necessidades da maioria da população e capacidade de arrecadação e crescimento econômico do próprio estado. Por isso, já em 1998 a sociedade mato-grossense logrou estabelecer em lei questões como: Sistema Único de Ensino, Carreira Única, Piso Salarial Profissional Único, Jornada Semanal Única e Gestão Democrática da Educação

Mas, a história das carreiras para os municípios tem sido muito diferente. Foi somente em 2007 com a criação do FUNDEB que suplantou o FUNDEF, com objetivos centrais voltados tanto para a manutenção e desenvolvimento do ensino na educação básica, quanto para valorização dos profissionais da educação que se iniciou uma trajetória que asseguraria melhores condições de valorização profissional na educação municipal. A LOPEB estadual, foi sem dúvida, parâmetro para se avançar nesse quesito.

Portanto, carreira, remuneração e formação são políticas entrelaçadas estruturantes da valorização profissional e da qualidade da educação, uma vez que o valor por aluno estabelecido e atualizado anualmente no âmbito do Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é fator determinante para se estabelecer o piso salarial no âmbito da carreira, uma vez que na maioria dos municípios, sem poder de arrecadação de impostos locais, não logram as condições para arcar sozinhos com tal demanda.

Quando a meta 4 elege como indicador de avaliação o número de planos de carreira para educação básica em relação ao número de entes federativos que compõem o sistema, faz-se em razão dos objetivos traçados pela política de financiamento no contexto do fundo, cujo valor aluno e montante recebido por cada ente federado, a partir do número de matriculas, deve ser aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação e na valorização dos seus profissionais. A meta como apresentado pela nota técnica da Seduc/MT em sua avaliação do plano estadual, no contexto da conferência de educação em 2017, foi parcialmente cumprida, 75,% possui planos e 64,5% paga o piso, resta, porém, informações precisas quanto à implementação de fato destes planos, se as elevações de classes e níveis e atualização do piso têm ocorrido de forma satisfatória em todos os municípios que já possuem PCCS.

Levantamentos feitos por Ribeiro (2014) junto ao Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado de Mato Grosso (Sintep-MT) sobre as carreiras docentes, aponta que no momento da investigação (primeiro trimestre de 2013) segundo averiguação deste sindicato, continha em seus arquivos, impresso e eletrônico, a quantia exata de 71 (setenta e um) plano de cargos, carreira e salários, cerca da metade dos Municípios, no universo de 141 Municípios existentes no Estado. Os quais foram disponibilizados para consultas. Foram levantados dados quanto à formatação dos planos de carreira no que se referem às classes, níveis, remuneração e ao trato da jornada de trabalho, englobando sua organização em termos de quantidade e sua distribuição em horas em sala de aulas com alunos e horas de trabalho pedagógico.

Foi observada certa unificação quanto à carreira docente na maior parte dos Municípios investigados, a partir dos planos de cargos, carreira e salários. Merece destaque especial, na constituição da carreira dos profissionais da Educação Básica em Mato Grosso, a existência de três cargos: o cargo de professor, o cargo de técnico administrativo educacional e o cargo de apoio administrativo educacional. Mas, em termos de jornada de trabalho dos professores, segundo relatos dos dirigentes sindicais ainda persiste em muitos planos de carreira a não observância de 1/3 da jornada para trabalho pedagógico, como definido em abril de 2011 pelo STF- Supremo Tribunal Federal, em ADIN que questionava os princípios do piso e jornada nos planos de carreira. Tal fato está acarretando passivo trabalhista nas redes, que se reclamado na justiça, conformará uma grande dívida salarial dos entes municipais para com os professores.

A Lei Complementar 050, de 01 de outubro de 1998 em seu artigo 44, define o sistema remuneratório dos profissionais da Educação da Básica em forma de

subsídio fixado em parcela única, termo advindo da reforma administrativa nº 19 de 1998, destinada às funções públicas de interesse do Estado. Momento no final da década de 90 em que no Brasil viviam-se os efeitos das políticas neoliberais instituídas pelo governo FHC, com medidas de privatização e terceirização de serviços públicos, sendo considerada uma vitória pela categoria dos/as trabalhadores/as em educação tal conceituação no âmbito da carreira.

O artigo 45 dessa Lei Complementar 050/98 tratou de instituir o piso salarial, na forma de subsídio, em parcela única, para uma jornada de trabalho de 30 horas semanais, abaixo da qual não haveria qualquer subsídio. No artigo 46, estabelecem-se as tabelas com os coeficientes referentes a cada classe e nível para fins de cálculos para movimentação na carreira.

Os efeitos dos coeficientes a cada três anos trabalhados, levam à progressão de um nível para o outro com efeitos sobre a remuneração docente. Assim como os coeficientes das classes referentes à formação docente cuja ascensão na carreira se faz a partir da conclusão de cursos de formação e a transmutação de uma classe para outra com efeitos remuneratórios e verifica-se a inexistência de gratificações. O piso salarial atribuído à Classe A e ao Nível I sofre alterações para valores maiores de acordo com a evolução na carreira, tanto na linha horizontal, representada pela classe, de acordo com a habilitação, quanto na linha vertical, representada pelo nível, conforme o tempo de serviço na função docente. Percebe-se que o conceito de piso salarial profissional nacional, como definido atualmente pela Lei 11.738, de julho de 2008, no contexto da carreira docente, foi implementado em Mato Grosso dez anos antes, da aprovação do atual PEE constituindo o piso salarial inicial da carreira docente.

A tabela seguinte demonstra a remuneração em valores nominais operados em Mato Grosso para os profissionais da Educação Básica concursados do quadro efetivo, integrantes da carreira docente, contemplando os professores nas habilitações de ensino médio, graduação, especialização, mestrado e doutorado, os quais são representados na carreira pelas classes representadas pelas letras A até E. Como também demonstrados os valores operados para o início e o final da carreira, relativos aos anos trabalhados indicados na carreira pelos níveis. São informados os valores nominais praticados no período de 2006 a 2015, operados já sob a égide do FUNDEB (2007) e do PSPN sendo em Mato Grosso os valores referentes aos PSPN debatidos e negociados entre sindicato e profissionais da educação já em 2007.

Como se percebe a remuneração se define no âmbito da carreira e tem ainda na política do financiamento da educação, a base para definição da sua valoração. São, por conseguinte, políticas estruturantes ou "estruturadoras de sistema" como

afirma Frey (1997 in Kooiman, 2000, p.158) isto é, políticas visando à modificação ou transformação do sistema político atual. Estes fatores indicam que o Sistema articulado de educação no Estado vem sendo gradativamente construído.

No âmbito do Plano Estadual, tendo em vista uma avaliação quanto à carreira, faz se necessário levantar de forma sistemática o nº de esferas administrativas de MT que tem realizado as elevações de classes e níveis e atualização do piso de forma satisfatória em todos os municípios que possuem PCCS, a simples informação da existência de plano não comprova o seu cumprimento é necessário o acompanhamento.

TABELA 1: Vencimento Básico do Ensino Médio, Licenciatura e Especialização Inicial e Final da Carreira em Valores Nominais CH Original 30 horas. Estado de Mato Grosso - 2006 a 2015

Habilitação	Venc.	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ensino Médio	Inicial	723,31	788,25	912,00	1.050,00	1.135,16	1.248,68	1.452,95	1.569,19	1.739,28	1.958,48
	Final	1.150,06	1.253,32	1.450,08	1.669,50	1.804,90	1.985,40	2.310,19	2.495,01	22.765,46	3.113,98
Licenciatura	Inial	1.084,97	1.182,38	1.368,00	1.575,00	1.702,74	1.873,02	2.179,43	2.353,79	2.608,92	2.937,72
	Final	1.725,10	1.879,98	2.175,12	2.504,25	2.707,35	2.978,10	3.465,29	3.742,52	4.148,18	4.670,97
Especialização	Inicial	1.229,63	1.340,03	1.550,40	1.785,00	1.929,77	2.122,76	2.470,02	2.667,62	2.956,78	3.329,42
	Final	1.955,11	2.130,64	2.465,14	2.838,15	3.068,33	3.375,18	3.927,32	4.241,52	4.701,27	5.293,77

FONTE: http://www.al.mt.gov.br/busca_legislacao

Como se percebe Mato Grosso na esfera estadual de ensino, frente aos valores definidos como Piso Salarial Profissional Nacional tem mantido condições financeiras de arcar com as próprias despesas advindas com a aplicação da Lei 11.738 a Lei do Piso. Cabe registrar que o número de professores de nível médio na esfera estadual de ensino, por exemplo, é bem reduzido, encontrando-se um número maior de professores com pós-graduação Lato Sensu, denominados especialistas, além de um número considerável de professores temporários contratados interinamente. Mesmo assim ainda se percebe uma remuneração abaixo de um valor que poderia se classificar como um valor capaz de promover a valorização destes profissionais da educação.

O que tem se percebido são os múltiplos vínculos em mais de uma rede de ensino na busca de melhoria da remuneração. O que tem significado ao mesmo tempo a sobrecarga de trabalho e o comprometimento da qualidade tanto da jornada de trabalho quanto dos processos educacionais. O custo aluno qualidade continua ainda tremulando como bandeira de luta, a garantia de mais recursos financeiros para melhoria do valor aluno são dispositivos contidos na legislação do FUNDEB que merece atenção imediata.

Indica-se o levantamento de número de professores com múltiplos vínculos tendo em vista um planejamento mais racional e inovador entre as esferas governamentais especialmente no que tange às atribuições de aulas, planejamentos e qualificação continuada com objetivo de amenizar o desgaste físico emocional dos docentes e melhorar a qualidade dos processos pedagógicos e qualidade dos resultados educacionais, além de pautar tais situações como desafios e prioridades a serem vencidas, além de conscientizar o poder executivo e legislativo da importância de implementação do custo aluno qualidade, e da melhoria de captação de recursos, fatores primordiais para garantia da educação com qualidade social.

Os trabalhadores da Educação ao perceberem a morosidade nas definições e garantia do custo aluno qualidade no contexto do FUNDEB e na busca de garantia de mecanismos legais mais incisivos quanto aos ganhos reais sobre a remuneração definiram uma agenda de luta posta à mesa de negociação com o poder executivo, o que resultou em um dos maiores movimento grevista da história da valorização dos profissionais da educação no Estado.

Foi apresentada uma proposta que resultou na finalização do movimento grevista a qual consiste em dobrar o poder de compra dos profissionais de educação no período de dez anos, de acordo com os percentuais de ganho reais propostos, a cada ano fechando a década de 2014-2023 com a média de 100,04% de ganho real acumulado, além das correções inflacionárias anuais aplicadas todos os anos sobre os salários nas datas bases, direito do trabalhador garantido em Lei de nº 8.278 de 30 de dezembro de 2004. O acompanhamento das implementações destes dispositivos legais tem demonstrado até este momento, o cumprimento destes direitos, cabe, contudo, a continuidade do acompanhamento deste processo de implementação para uma avaliação dos resultados e efeitos desta política, cabendo aqui registrar que em 2016 diante da implementação das reformas neoliberais no Brasil e em Mato Grosso, e diante da negação do direito de reposição salarial da inflação, do ano anterior, vivenciou-se mais um grande conflito entre trabalhadores de todos os serviços públicos incluindo os trabalhadores da educação dos dois níveis de ensino.

NOVAS ESTRUTURAS NA JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS

O ano de 2013 foi também um ano de marco histórico para os profissionais da educação básica no Estado de Mato Grosso, além deste acordo sobre a remuneração docente, firmou-se ainda um acordo de base estrutural sobre a organização da jornada de trabalho para os profissionais da educação na condição de temporários, de forma a cumprir o que diz a Lei nº 11.738 de 2008 quanto ao Piso Salarial Profissional Nacional e a organização da jornada de trabalho. Pode se dizer que um novo ciclo foi inaugurado conferindo nova vida nas políticas voltadas para a valorização destes profissionais. Embora não concursados e limitados no direito de adentrar e evoluir em classes e níveis na carreira docente, passaram a ter no mínimo o direito a serem contemplados com as horas de trabalho pedagógico.

Mesmo diante de concurso público realizado em 2012 e posse dada nos últimos três anos, ainda é significativo o número de professores temporários, especialmente em razão do número de aposentadorias realizadas nos últimos anos e o longo tempo em que o Estado permaneceu sem a realização de concurso. Descumprindo a LC 50/98 em que indica a realização de concurso público a cada 02 anos. Cabe registrar ainda, a realização de concurso público na esfera estadual e as chamadas de profissionais para tomada de posse, neste ano de 2018, contudo em número ainda insuficiente, frente ao número de vagas existentes.

Foi firmado acordo em relação à organização da jornada de trabalho de professores temporários, indicando o direito às horas de trabalho pedagógico conforme organização contida na Lei Complementar 050 de Outubro de 1998, conhecida como LOPEB – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica, a qual garante este direito a todos os professores do quadro efetivo, ingressado mediante concurso público. Reafirmada após dez anos (10) com a aprovação da Lei 11.738 de 16 de Julho de 2008, referente ao PSPN que em seu Artigo 2º, parágrafo 4º preceitua que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. E garante, por conseguinte, 1/3(um terço) para as horas de trabalho pedagógico as quais se destinam ao planejamento docente, às tarefas de organização pedagógica, de estudos e avaliações.

O artigo 2º da Lei Complementar 510 alterada pela LC 518 de novembro de 2013 veio assim corrigir esta diferença no trato entre professores efetivos e temporários garantido a todos os profissionais professores no nível da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades de ensino o direito às horas de trabalho pedagógico (HTP).

A Seguir serão apresentados resultados da pesquisa realizada pela Capes/Observatório da Educação sobre a remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto DO FUNDEB E DO PSPN em um conjunto de estados com a participação do Estado de Mato Grosso coordenado pelo grupo de pesquisa em políticas educacionais da Universidade do Estado-Unemat. Um dos achados da pesquisa foi de fato o número excessivo de professores temporários, na esfera estadual de ensino, onde revelou a ausência de concurso público no Estado de forma sistemática a cada 2 (dois) anos como garante a legislação.

No gráfico a seguir são apresentados o panorama quanto aos índices de professores temporários e efetivos na esfera estadual de ensino no período de 2011 à 2013 levantados a partir de dados extraídos da folha de pagamento. Registra-se que uma das dificuldades encontradas pela pesquisa foi o acesso aos dados referentes à remuneração praticada conforme registrado nas tabelas salariais. Entretanto foi possível a coleta de algumas folhas de pagamento, via Seduc, e após a peneira de dados possíveis de serem acessados, dado a densidade dos arquivos conseguiu-se a leitura de 03 anos conforme apresentados à baixo:

GRÁFICO 1: Índice de professores temporários e efetivos da educação estadual de MT Período: 2011 – 2013

FONTE: SEDUC – MT, Folha de pagamento dos profissionais da educação de Mato Grosso de 2011, 2012 e 2013.

O gráfico representa a quantidade de professores efetivos e temporários para os 3 anos da análise em questão. No ano de 2011 para um total de 41.316 profissionais da área da educação, 23.402 eram professores, dos quais 15.442 ou 66% do total destes representavam os professores contratados temporariamente, e os

outros 7.960 ou 34% pertenciam ao quadro efetivo de professores. No ano de 2012 o quadro de profissionais que compunham a área da educação somava um total de 44.956, dos quais 26.295 eram professores, representados por 18.025 ou 69% os professores contratados temporariamente, e 8.270 ou 31% os professores do quadro efetivo. Já no ano de 2013, os profissionais da área da educação somavam um total de 44.532, sendo 25.466 o número total de professores, destes 17.757 ou 70% representavam o quadro de professores contratados temporariamente, e os outros 7.709 ou 30% o quadro efetivo.

É recomendado, portanto, realizar concurso público para profissionais da educação a cada 2 (dois) anos como determina a legislação. Além de estudos contínuos e acompanhamentos a partir dos conselhos municipais e do Fundeb com o objetivo de conhecer a organização e os elementos que compõe a folha de pagamento e os seus respectivos quantitativos em números de professores e funcionários e os respectivos valores remuneratórios por classes e níveis e em sua totalidade, de forma a permitir um planejamento racional e as devidas projeções.

Democratizar o acesso às folhas de pagamentos em todas as esferas governamentais, tanto aos sindicatos da categoria quanto às instituições de pesquisas tendo em vista a aquisição e construção do conhecimento nesta temática e a democratização do saber e do poder. Bem como acompanhar a partir do fórum de formação e dos conselhos em todas as esferas administrativas a práxis pedagógica de escolas e cursos de licenciaturas, tendo em vista a implementação das normativas legais contidas na resolução nº 02/2015 do CNE que em seus objetivos determina os fundamentos e a organização curricular dos cursos de licenciaturas cujo foco principal é a formação de profissionais nas diversas áreas para o exercício da docência nos sistemas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização dos profissionais da educação incluindo formação, carreira e remuneração, constitui pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação. É necessário superar a ideia, posta em prática em alguns estados e municípios, de modificar os planos de carreira em função do piso salarial para introduzir remuneração por mérito e desempenho, em detrimento da valorização da formação continuada e titulação ou, ainda, de vincular a remuneração a resultados de desempenho dos educandos e professores nas avaliações internas e externas em âmbito municipal, estadual, distrital, federal e internacional nos testes próprios ou nacionais. Tais políticas colocam em risco a carreira do magistério e fragilizam o estatuto

profissional docente, abrindo caminho para o total controle e desqualificação do trabalho pedagógico.

Parte dessa estratégia vem sendo desenhada pela imposição da Base Nacional Comum Curricular, com a concepção de um currículo nacional obrigatório, padronizado, para avaliar os estudantes, os professores e as escolas, criando as bases para uma política de responsabilização educacional que se fundamenta na meritocracia e na distribuição de bônus e incentivos a escolas, gestores e comunidade escolar com melhor desempenho nas provas nacionais.

Essa concepção, presente na estratégia 7:36 do PNE, cuja instituição se deu à revelia das deliberações das I e II Conae, merece dos educadores um debate aprofundado no processo de avaliação das metas e estratégias dos planos estaduais e municipais a ser efetivado nos estados e municípios. O caráter competitivo entranhado nessa estratégia, longe de proporcionar maior qualidade à educação pública, aprofunda as desigualdades já existentes e a discriminação social dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Tais resistências, na realidade, articulam-se com o aprofundamento dos processos de controle e regulação agora vinculados ao desempenho dos estudantes nos exames nacionais e concessão de bônus e avaliação de caráter meritocrático, bem como a flexibilização, desprofissionalização e precarização do magistério, com a contratação de profissionais sem formação adequada para a área e o segmento da educação básica em que atuam.

Os caminhos diferenciados, em cada estado da federação, não pode constituir entrave para a construção de um subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação o qual, de forma unitária, organicamente articulado e plural, garanta ao mesmo tempo a autonomia de estados e municípios na definição de suas ações e o cumprimento dos princípios basilares de uma política nacional de valorização que contemple a sólida formação profissional, o aprimoramento profissional constante, adequadas condições de trabalho e justa remuneração pelo trabalho.

A concretização de grande parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) exige a valorização dos profissionais da educação básica e superior para elevar a qualidade social da educação a patamares superiores aos atuais. Faz-se necessária a garantia pelos sistemas de ensino de mecanismos de democratização da gestão, avaliação, financiamento e as garantias de ingresso na carreira do setor público por concurso público, a existência de planos de cargos e carreiras coerentes com as Diretrizes Nacionais de Carreira (CNE 2009), o cumprimento da Lei do Piso na íntegra e a oferta de formação inicial e continuada, contribuindo para a

efetiva participação dos profissionais da educação no alcance das metas e objetivos da educação pública nacional.

A expansão da Educação Superior pública exige a ampliação do quadro de trabalhadores técnico-administrativos e de professores das instituições federais e estaduais de forma a garantir a qualidade da oferta. A convivência com outras formas de docência, como nas atividades de tutoria de educação a distância, não pode significar desqualificação dos profissionais ou sub-remuneração. **Há necessidade de se revisar as estruturas dos cursos de formação inicial, a organização dos estágios supervisionados, das atividades práticas e de inserção dos (as)** licenciandos (as) nos contextos escolares, constituindo um sistema de formação para docência, mais racional e reflexivo, comprometido com as necessidades de formação apresentadas pelos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. LEI COMPLEMENTAR Nº 50, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998 - **D.O. 01 de Outubro de 1998.** Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Disponível em: http://www.al.mt.gov.br. Acesso: novembro de 2011.

MATO GROSSO/FORUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Estadual de Educação** – 2006 – 2016. Seduc, Undime, CEE, Sintep, Assembléia Legislativa, Ame. Cuiabá, 2006. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br/download_file.php. Acesso em abril de 2013

BRASIL.(2013) **Constituição Federal** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ Acesso em junho de 2013

BRASIL. **LEI 10.172/2001** (LEI ORDINÁRIA) 09/01/2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em : file:///C:/Users/Windows7/Downloads/Estudo%20do%20Piso/L11738.htm. Acesso em: 02 de julho de 2012

BRASIL.(1996) **EMC 14/1996** (EMENDA CONSTITUCIONAL) 12/09/1996. Modifica os arts. 34, 208, 208 e 2012 da Constituição Federal e da nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em abril de 2013.

BRASIL.(1996) **Lei 9.424/1996** (Lei Ordinária) 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em 24 de marco de 2013.

BRASIL.(2006). Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional. Brasília, http://www.planalto.gov.br/ccivil Acesso: em 15 de novembro de 2011.

BRASIL.(2007) **Lei de regulamentação do FUNDEB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/. Acesso em 09 de maio de 2013.

BRASIL.2008. **Lei 11.738/2008** (Lei Ordinária) 16/07/2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ Acesso em: Março de 2013

BRASIL. 2015. **Tabela de atualização do PSPN**. MEC, Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em 16.06.2015

FREY, K. (1997). **Políticas Públicas:** Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Revisão e ampliação do segundo capítulo da tese de doutorado. (cópia)

MATO GROSSO, **Diário Oficial** Do Estado De Mato Grosso De 11 De Novembro De 2013. Dispõem sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/legislacao/diario_oficial#954-2013-false-2. Acesso em junho de 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho nacional de educação. Conselho pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015** (*) (**) Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192

SINTEP-MT. **Tabela de atualização do piso salarial profissional.** Disponível em: http://sintep2.org.br/sintep. Acesso em: junho de 2015.

SINTEP-MT. **Tabela de ganho real no período de 2014 – 2023.** Disponível em: :http://sintep2.org.br/sintep/estadua-tabelas.php?menu=resoluções. Acesso em junho de 2016

DADOS DOS AUTORES

ANDRESSA GOMES DE REZENDE ALVES
Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Mundo Novo. Pesquisadora da linha História, Políticas e Educação. Atua nas seguintes temáticas: Estado e política educacional, parceria público/privado, gestão educacional.
E-mail: andressa_rezend@hotmail.com
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4866141638069550

CAMILA PÉREZ NAVARRO
Doutora (c) em Educação pela Pontifícia Universidad Católica de Chile (PUC). Investigadora do Instituto de Ciências da Educação da Universidad de O'Higgins; Coordenadora Internacional-Chile, pesquisadora da Rede Ibero-Americana de pesquisa em Política e gestão da educação. É editora da revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación.
E-mail: camila.perez@uoh.cl
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0372-1121
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0750691447794669

CARINA ELISABETH MACIEL
Doutora e Pós-Doutora em educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFMS, Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior –GEPPES/MB; integrante da Rede Universitas/Br. Desenvolve pesquisas no campo das Políticas de Educação Superior.
E-mail: carina22em@gmail.com .
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3765-3139
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4726577463139954

DALVA VALENTE GUIMARÃES GUTIERRES
Doutora em Educação. Professora Associada da graduação e da pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Pará. Pesquisadora das temáticas: democracia, gestão de sistemas de ensino, financiamento da Educação, carreira e remuneração do magistério. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPOGE/ICED/UFPA.
E-mail: dalvalen@ufpa.br; dalva.valente@gmail.com
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3309392796628506

DÉBORA ROGÉRIA NERES DE SOUZA GARCIA
Mestre em Educação pela UFMS, Doutoranda em Educação pela UFMS, Brasil. Assistente social do IFMS - Campus Aquidauana. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior – GEPPES/MB e da Rede Universitas/Br.
E-mail:debynery1@yahoo.com.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2817-469X
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8257464503289638

ELIZETH GONZAGA DOS SANTOS LIMA
Doutora e Pós-Doutora em Educação. Docente permanente Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - Unemat. Cáceres, Mato Grosso. Integra a Rede Universitas-Br e a Rede InovAval. Pesquisadora das temáticas: Universidade e Educação Superior, Avaliação Institucional e de Sistemas, Avaliação Participativa e Políticas Educacionais.
E-mail: elizeth@unemat.br.
ORCID http://orcid.org/0000-0002-3340-5587
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4582992604014422

ESTER ASSALIN
Mestre em Educação, graduada em História e pedagogia. Professora de História-Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Pesquisa aspolíticas para a gestão educacional.
E-mail: Assalin@hotmail.com
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9478543774394079

JORGE ALARCÓN LEIVA
Doutor em Filosofia. Professor no Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Educacional (IIDE), da Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade de Talca, no Chile. Pesquisa e leciona as seguintes temáticas: política educacional e gestão, teoria da educação baseada em competências. Atualmente investiga a imigração estrangeira no sistema educacional chileno,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9915-1949
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8057885527868500

JOSETE M. C. RIBEIRO
Professora Doutora em Educação, titular da Universidade do Estado de Mato Grosso. Desenvolve pesquisas no campo das políticas de financiamento da educação e valorização dos seus profissionais, a partir de redes de pesquisadores, institucionalizada em âmbito nacional, contemplando um pool de universidades, com apoio da Capes/observatório da educação.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9486588840045560

LUCINALDA CARNEIRO LIMA
Mestre em Educação e graduada em Pedagogia e Ciências Jurídicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora estatutária da Educação Básica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas de avaliação da educação básica
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1303940550845021

MARIA RAQUEL CAETANO
Doutora em Educação. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Sapucaia do Sul e Mestrado Prof. EPT. Pesquisa as relações entre o público e o privado na educação, gestão educacional e escolar e formação de professores na educação básica e profissional.
E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6973-908X.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8670505772168037

MARILDA DE OLIVEIRA COSTA
Doutora e Pós-Doutora em Educação. Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Realiza pesquisas os temas: Estado, política e gestão educacional, parceria público-privada e privatização da educação.
E-mail: marildacosta532@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6859-0041
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0551479581924651

NADIA BIGARELLA
Doutora e Pós-Doutora em Educação. Professora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, ligada a linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação. É líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE) e da Rede Ibero – Americana de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (REIPPGE)
E-mail: nadia@ucdb.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5759-5947
Researcher ID: F-3982-2019
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2605563325860764

PAMELA RÍOS TAPIA
Mestre em Política Educativa, licenciada em Educação e História e Professora de História, Geografia e Ciências Sociais na Universidad Andrés Bello.
E-mail: pamelariost@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7933-282X

REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA
Doutora e Pós-Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE). Pesquisadora produtividade 2 CNPq. Docente (aposentada) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
E-mail: reginacestari@ucdb.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5500-7478
Researcher ID: F.4443-2019
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6569293985017211

Este livro foi composto por
fonte Garamound, 11 pt
Impresso em preto
Papel Polen Soft 80 g/m² no miolo
Papel Supremo Altoalvura 250 g/m² na capa
no Formato 16 x 22 cm

O livro Políticas, Gestão e Planejamento Educacional é resultado de um em esforço conjunto com pesquisadores de diferentes programas de pós-graduação de universidades brasileiras e chilenas. Brasileiras: Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Estadual de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e Universidade Federal do Pará. Chilenas: Pontifícia Universidad Católica de Chile, Universidad de Talca Universidad Alberto Hurtado e Universidad Andrés Bello. Muitos dos pesquisadores que apresentam seus textos nesta obra são membros da Rede Ibero-Americana de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (REIPPGE), liderada por Nadia Bigarella.

Busca-se com este livro expandir o debate a respeito das políticas, do planejamento, da gestão da educação no Brasil e no Chile, repercutindo as mudanças na educação básica e superior. Trata-se de perceber a educação como ação humana que precisa ser socialmente referenciada e entendê-la como parte de um movimento real, oportunizando pensar uma sociedade mais humanizada. Os dez textos que compõe este livro, investigam as políticas educacionais, não apenas como normas, diretrizes e ações, mas como atividades de interesse coletivo, que visam garantir o direito à educação pública de qualidade, de responsabilidade do Estado e direito do cidadão.

UCDB
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

ISBN 9788545584070