



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Jomária Alessandra Queiroz De Cerqueira Araujo

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE DIRETORES(AS) ESCOLARES E
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SALVADOR/BRASIL E
RECOLETA/CHILE

Salvador

2023

JOMÁRIA ALESSANDRA QUEIROZ DE CERQUEIRA ARAUJO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE DIRETORES(AS) ESCOLARES E
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SALVADOR/BRASIL
E RECOLETA/CHILE**

Tese apresentada à Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na linha de Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Salvador

2023

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
Bibliotecária Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

A658

Araujo, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira
Políticas de Formação de Diretores (as) Escolares e
Internacionalização Educação Básica: Salvador/Brasil e Recicleta/
Chile / Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo. - 2023
324 f.: il.

Orientador Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade.

1. Políticas de formação de Diretores (as) 2. Gestão Pública.
3. Banco Mundial. 4. Internacionalização da Educação Básica.

CDD 371.2


Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Tese para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SALVADOR/BRASIL E RECOLETA/CHILE

JOMÁRIA ALESSANDRA QUEIROZ DE CERQUEIRA ARAUJO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, em 31 de agosto de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:




Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Christian Esteban Miranda Jaña
Universidad do Chile - UCHILE
Doutorado em Ciencias de la Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile, UCCL, Chile



Profa. Dra. Vanessa Cristina Meneses Fernandes
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Henderson Carvalho Torres
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de Lisboa, UL, Portugal

Documento assinado digitalmente

gov.br

TANIA MARIA HETKOWSKI
Data: 01/09/2023 11:06:28-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho ao meu amigo íntimo, meu Senhor e meu Deus, Jesus Cristo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, lucidez, saúde e força para completar o ciclo.

Ao meu marido amado, Paulo, pelo amor, pela parceria e pela cumplicidade.

À minha família de origem: Joel, meu pai (*in memorian*), Glória, minha mainha, Joelma (irmã), Joel (irmão), Joana (tia, *in memorian*) Lili (sobrinha) e Cláudio (cunhado), por serem o meu local de estágio para amar.

Ao professor Cesar, por conduzir a orientação de forma leve, séria, mas também afetiva. Muito obrigada.

Aos amigos que contribuíram com suas presenças, orações, ligações e apoio. Um agradecimento especial para Aninha, Denise, Sandra, Silvio, Marilúcia, Mimi, Soane, Cristiane, Paula, Josué, Izabel, Elisa, Rita, Débora e Patrícia.

Agradeço às professoras Tânia Heitkovisk, Gabriela Pimentel, Kátia Siqueira ao pelas contribuições primorosas na banca de qualificação.

Agradeço aos Henderson Torres, Christian Miranda, Vanessa Fernandes, Tânia Heitkovisk e Gabriela Pimentel, pela cessão de seu tempo, dedicação e contribuições na banca de defesa.

Agradeço ao professor Christian Miranda pelo apoio no meu estágio doutoral no Chile. Agradeço também a todos os membros do grupo de pesquisa por ele coordenado, em especial a Gorcka, José Manuel, Vicente e Luz Maria.

À Igreja Adventista de Ñuñoa, que me recebeu, me abraçou, cuidou de mim e foi uma verdadeira família no Chile. Agradeço em especial às famílias de Carol Joglar, Rodrigo Urrutia, Iris Pérez, Judith Medina, Mildred Henríquez, Daiane do Amaral, Adriana Meza e Ivan Berríos, Carol e Ricardo, Christian VillaLobos, pr. Marcelo e Arturo, às colegas professoras *de la escuela sabática y a mis estimados niños y niñas*.

Aos colegas muito chegados da turma de 2019 e em especial Ábia, Ana Santiago e Anália.

Aos colegas dos grupos de pesquisa Fecom/MEL.

Aos colegas e coordenadores do grupo do GEDH, Felipe, Silvar, Manu, Joceclécia, Tom, José Cláudio, Deni e Elma.

Aos colegas e coordenadores do Nugef, Ione, Ivan, Rodrigo, Lídia, Leo e Fernanda.

Aos professores, técnicos e, principalmente, diretores(as) das escolas municipais de Recoleta, em especial, Hanny Jeria. Muito obrigada.

Aos colegas da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador.

RESUMO

Evidências acadêmicas apontam a ação do(a) diretor(a) escolar como um fator-chave para assegurar a qualidade da educação, especialmente nos estabelecimentos públicos de ensino, onde as tensões sociais e políticas são ainda mais manifestas, já que estes espaços representam a imagem de um Estado, a defesa de parâmetros democráticos e a possibilidade de transformação social. Nestes termos, ao investigar como a literatura, os documentos oficiais, a observação participante e os diretores(as) escolares descrevem as configurações das políticas de formação do(a) diretor(a) em diferentes contextos, numa perspectiva da internacionalização da Educação Básica, o estudo objetivou: contrastar as políticas de formação de diretores(as) escolares nas Redes Públicas Municipais de Ensino de Salvador, Brasil, e de Recoleta, Chile sob influência do Banco Mundial (BM) (geral); identificar elementos das proposições dos organismos internacionais, especialmente do BM para a educação mundial; descrever os sistemas educacionais, os contextos históricos, geopolíticos e os contornos da gestão pública e da formação de diretores (as) escolares em cada rede; examinar as relações entre as políticas de formação, manifestas pelas atribuições, condições de trabalho e pelos mecanismos de valorização de diretores(as) escolares e as orientações do BM; e aquilatar as possíveis distinções entre as políticas de formação de diretores(as) escolares em governos municipais com perfis ideológicos diferenciados (específicos). Como a investigação transita numa zona de tensão, sobre a qual pairam as políticas de formação de educadores, no que diz respeito aos objetivos educacionais construídos durante o processo de estabelecimento de políticas educacionais e às referências de gestão assumidas pelos Estados, o problema foi abordado sob o contorno qualitativo, contrastivo, descritivo e exploratório, numa perspectiva construtivista interacionista e de inspiração dialética, com o uso da estratégia de estudo de casos múltiplos e de análise de conteúdo. Neste percurso, buscamos responder à principal questão da pesquisa: como se configuram as ações públicas de formação de diretores(as) escolares, considerando as recomendações do BM nas Redes Públicas Municipais de Ensino de Salvador/Brasil, e Recoleta/Chile?, bem como as questões secundárias desta demanda. Dessa maneira, ao analisar as impressões de diretores(as) escolares e técnicos educacionais (sujeitos) sobre as políticas formativas, identificamos que, ademais de as políticas nacionais do Chile representarem quase que fielmente algumas orientações de gestão pública orientadas pelo BM, a comuna de Recoleta impõem-se como espaço de resistência à dominação neoliberal, na direção de apresentar desenhos de políticas formativas não restritivas às formas instrumentais, nem aos processos de responsabilização exclusiva dos profissionais de educação. Por outro lado, no sistema soteropolitano, identificamos uma acelerada adoção destas categorias dentro dos parâmetros de um governo defensor do neoliberalismo. Por fim, verificamos as muitas similitudes que a história da educação e das políticas formativas assumem no contexto da América Latina.

Palavras-chave: Políticas de formação de diretores(as) escolares. Gestão Pública. Banco Mundial. Internacionalização da Educação Básica.

RESUMEN

La evidencia académica apunta a la acción del director escolar como un factor clave para asegurar la calidad de la educación, especialmente en los establecimientos educativos públicos, donde las tensiones sociales y políticas son aún más manifiestas, ya que estos espacios representan la imagen de un Estado y de todas las fuerzas políticas y sociales que lo rodean, la defensa de los parámetros democráticos y la posibilidad de transformación social. En estos términos, al indagar cómo la literatura, los documentos oficiales, la observación participante y los directores escolares describen las configuraciones de las políticas de formación de directores, en una perspectiva de internacionalización de la educación básica, nos proponemos: Contrastar las políticas de formación de directores de escuela en redes públicas municipales a la luz de las orientaciones del Banco Mundial (generales); Identificar elementos de las propuestas de los organismos multilaterales, especialmente, del Banco Mundial para las naciones; Describir los sistemas educativos, los contextos históricos y geopolíticos y los contornos de la gestión pública y de la formación de directores escolares en cada sistema; Examinar las relaciones entre las políticas de formación, manifestadas por las atribuciones, las condiciones de trabajo y por los mecanismos de valoración de los directores de escuela y las directrices del BM; y evaluar las posibles distinciones entre las políticas de formación de directores escolares en gobiernos municipales con diferentes perfiles ideológicos (específico). Sin embargo, Como la investigación transita en una zona de tensión, sobre la cual se ciernen las políticas de formación de educadores, respecto de los objetivos educativos construidos durante el proceso de establecimiento de las políticas educativas y las referencias de gestión asumidos por los Estados, se abordó el problema desde una perspectiva constructivista-interaccionista, con inspiración dialéctica, utilizando la estrategia del estudio de casos múltiples y de análisis de contenido. En el camino, buscamos responder a la pregunta central de la investigación: ¿Cómo se configuran las acciones públicas de formación de directores de escuela, considerando las recomendaciones del Banco Mundial, en los sistemas públicos municipales de Salvador/Brasil y Recoleta/Chile?, así como las cuestiones secundarias de esta demanda. De esta manera, cuando analizamos las impresiones de directores de escuelas y técnicos educativos sobre las políticas de formación, identificamos que, además de las políticas nacionales de Chile representaren casi fielmente algunos lineamientos de gestión pública orientados por el Banco Mundial, la comuna de Recoleta se impone como espacios de resistencia a la dominación neoliberal, en la dirección de presentar diseños de políticas formativas que no sean restrictas a las formas instrumentales, ni de los procesos de responsabilidad exclusiva de los profesionales de la educación. Por otro lado, en el sistema soteropolitano, identificamos una adopción acelerada de estas categorías dentro de los parámetros de un gobierno defensor del neoliberalismo. Finalmente, verificamos las múltiples similitudes que asume la historia de las políticas de educación y formación en el contexto latinoamericano.

Palabras clave: Políticas formativas para directores de escuela. Gestión Pública. Banco Mundial. Internacionalización de la Educación Básica.

ABSTRACT

Academic evidence points to the action of the school principals as a key factor to ensure the quality of education, especially in public educational institutions, where social and political tensions are even more manifest, since these spaces represent the image of a State, the defense of democratic parameters and the possibility of social transformation. In these terms, when investigating how the literature, official documents, participant observation and school principals describe the configurations of the principal's education policies in different contexts, in a perspective of the internationalization of Basic Education, The study aimed to: to contrast the training policies for school principals in the Municipal Public Education Systems of Salvador, Brazil, and Recoleta, Chile under the influence of the World Bank (WB) (general); to identify elements of the propositions of international organizations, especially the WB for world education; describe the educational systems, the historical and geopolitical contexts and the contours of public management and the training of school principals in each system; to examine the relationships between training policies, manifested by attributions, working conditions and the mechanisms for valuing school directors and BM guidelines; and to assess the possible distinctions between policies for training school principals in municipal governments with different ideological profiles (specifics). As the investigation transits in a tension zone, over which educator training policies hover, with regard to the educational objectives constructed during the process of establishing educational policies and public management references assumed by the States, the problem was approached under a qualitative, contrastive, descriptive and exploratory approach, in a constructivist-interactionist perspective of dialectical inspiration, using the strategy of multiple case studies and content analysis. In this way, we seek to answer the main research question: how are public actions for training school principals configured, considering the recommendations of the BM in the Municipal Public Education Networks of Salvador/Brazil, and Recoleta/Chile?, as well as the secondary issues of this demand. In this way, when analyzing the impressions of school directors and educational technicians about training policies, we identified that, in addition to Chile's national policies almost faithfully representing some public management guidelines guided by the WB, the commune of Recoleta impose themselves as a space of resistance to neoliberal domination, in the direction of presenting designs of formative policies that are not restrictive to instrumental forms, nor to the processes of exclusive responsibility of education professionals. On the other hand, in the Soteropolitano system, we identified an accelerated adoption of these categories within the parameters of a government that defends neoliberalism. Finally, we verify the many similarities that the history of education and training policies assume in the context of Latin America.

Keywords: Education policies for school directors. Public Management. World Bank. Internationalization of Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Direcionamentos e desmembramentos da internacionalização da educação	39
Figura 2	– Demonstrativo do sistema de financiamento da educação no Brasil	128
Figura 3	– Estrutura da Educação Básica	129
Figura 4	– Entes federados e níveis de ensino.....	129
Figura 5	– Fotos da estrutura interna de uma escola da rede pública municipal de Salvador	143
Figura 6	– Mapa da localização das escolas dispostas em Gerências Regionais de Educação	145
Figura 7	– Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, Bahia.....	146
Figura 8	– Termos de referência sobre as políticas de formação de diretores(as) na rede..	163
Figura 9	– Nuvem de palavras com códigos prevalentes nas entrevistas relativos à categoria ‘racionalização de recursos, prestação de contas’	171
Figura 10	– Expressões que expõem o ambiente de responsabilização vivido pelos(as) diretores(as).....	179
Figura 11	– Organização administrativa do educacional do Chile.....	219
Figura 12	– Entidades organizadoras do sistema	220
Figura 13	– Estrutura da Educação Básica chilena	222
Figura 14	– Consequências da avaliação de desempenho docente.....	234
Figura 15	– Mapa de desenvolvimento de competências para a direção escolar eficaz.....	243
Figura 16	– Organograma da Educação Pública Municipal de Recoleta	249
Figura 17	– Instalações internas de uma unidade escolas da rede pública municipal de Recoleta.....	253
Figura 18	– Expressões que denotam a categoria responsabilização	272

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de controle financeiro criados a partir de acordo entre nações e o Banco Mundial	30
Quadro 2 – Avaliações padronizadas aplicadas por países das Américas e da Europa	61
Quadro 3 – Categorias que compõem a pesquisa contrastiva	85
Quadro 4 – Síntese da caracterização da pesquisa	88
Quadro 5 – Matriz teórico-metodológica	90
Quadro 6 – Categorias e códigos que emergiram da Revisão da literatura.....	93
Quadro 7 – Normativas brasileiras e o(a) diretor(a) escolar	131
Quadro 8 – Iniciativas de formação de diretores(as) escolares a partir da década de 1990	140
Quadro 9 – Caracterização dos Programas e projetos desenvolvidos pela SMED	150
Quadro 10 – Perfil dos entrevistados	162
Quadro 11 – Programas de formação ofertados para diretores(as) nas gestões passadas	165
Quadro 12 – Iniciativas para promoção da saúde mental.....	218
Quadro 13 – Órgãos autônomos vinculados ao Ministério da Educação.....	221
Quadro 14 – Normativas chilenas e o(a) diretor(a) escolar	224
Quadro 15 – Características da avaliação de desempenho docente	233
Quadro 16 – Lista de escolas municipais de Recoleta	251
Quadro 17 – Perfil dos(as) entrevistados(as)	257

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas e número de professores– Censo 2022	130
Tabela 2 – Valores brutos pagos para alguns diretores(as) das escolas de Salvador em março de 2023.....	186
Tabela 3 – Gratificações para cargo de comissão.....	184
Tabela 4 – Valores brutos pagos para alguns diretores(as) das escolas de Recoleta em março de 2023.....	275

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Programas de formação ofertados para diretores(as) nas gestões passadas	168
Gráfico 2 – Incidência de códigos relativos à categoria Racionalização de recursos	270
Gráfico 3 – Valores brutos pagos para alguns(umas) diretores(as) das escolas de Recoleta em março de 2023	276

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP	Aliança do Pacífico
Apec	Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico
AVDI	Atribuição Variável de Desempenho Docente
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAN	Comunidade Andina de Nações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Conselho de Educação do Ceará
Celac	Comunidade dos Estados Americanos e Caribenhos
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Concyt	Comissão Nacional de Pesquisa Científica e tecnológica
Covid-19	Corona Vírus Disease
CPEIP	Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigação Pedagógica
CQT	Gestão de Qualidade Total
CUT	Central Única dos Trabalhadores
Daem	Departamento de Administração Municipal
DEM	Direção de Educação Municipal
DFH	Decreto com Força de Lei
EFA	Aprendizagem para Todos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMCH	Ensino Médico Científico Humanístico
EMTP	Ensino Médio Técnico Profissional
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Programa de Educação Para Todos
EUA	Estados Unidos da América
Fecom	Grupo de Pesquisa Formação do Educador, comunicação e Memória
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fonasa	Fundo Nacional de Saúde

FPE	Fundos de Participação dos Estados e Distrito Federal
FPM	Fundos de Participação dos Municípios
Fundae	Fundo para o Desenvolvimento e Autonomia da Escola
Fundeb	Universidade Estadual de Feira de Santana
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOF – Ouro	Imposto sobre Operações Financeiras Ligadas ao Ouro
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI – Exportação	Imposto sobre Produtos Industrializados Proporcional às Exportações
IPTU	Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana
IPVA	Imposto sobre Propriedades de Veículos Automotores
IR – E	Imposto de Renda Retido na fonte por estados
IR – M	Imposto de Renda Retido na fonte por municípios
ISS	Imposto sobre Serviço
ITBI	Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis
ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
Junae	Junta Nacional de Auxílio Escolar
JUNJI	Junta Nacional de Jardins de Infância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Lei Kandir	Imposto dos estados e do Distrito Federal, nas operações relativas à circulação de mercadorias e serviços
MBE	Marco do Bom Ensino
MDG	Metas de Desenvolvimento do Milênio
MEC	Ministério da Educação
MEI	Micro Empreendedor Individual
MEL	Grupo de Pesquisa Memória, Educação e Linguagem
Mercosul	Mercado Comum do Sul
Mineduc	Ministério da Educação do Chile

MS	Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio
NPF	Novo Regime Fiscal
NPG	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos
OMC	Organização Mundial de Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PBF	Programa Bolsa Família
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCI	Programa de cooperação Interuniversitária
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pepi	Programas de Educação para a Primeira Infância
PIB	Produto Interno Bruto
PIE	Programa de Integração Escolar
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PME	Plano de Melhoria Educacional
PNAE	Plano Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Per Capta
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
Preal	Programa de Reforço Educacional da América Latina
Prolies	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao fortaleciemtno das Instituições do Ensiono Superior
Recyt	Rede Interamericana de Indústria, Ciência e Tecnologia
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEP	Subsídio Escolar Preferencial
Sige	Sistema Integrado de Gestão Escolar
Simce	Sistema de Medição de Qualidade da Educação
Siteal	Sistema de Informações de Tendências Educacionais na AL

SLE	Serviços Locais de Educação
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TPP	Parceria Transpacífica
Unasur	União de Nações Sul-Americanas
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo da Nações Unidas para a Infância
USD	Dólar Americano
UTP	Unidade Técnico Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	POLÍTICA/ AÇÃO PÚBLICA E INTERNACIONALIZAÇÃO	24
2.1	OS ESPAÇOS SOCIAIS E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	27
2.2	O PANORAMA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	37
2.2.1	Contextos históricos e conceitos	37
2.2.2	A internacionalização da Educação Básica	42
2.2.3	A intervenção do Banco Mundial sobre a educação e a vida social das nações	49
3	A FORMAÇÃO DE DIRETORES(AS) ESCOLARES	77
4	PERCURSO METODOLÓGICO	85
4.1	BASES TEÓRICAS, LINHAS GERAIS	85
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	88
5	ESTUDO DE CASO: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE DIRETORES(AS) ESCOLARES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM SALVADOR, BAHIA, BRASIL	98
5.1	CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	98
5.2	CONTEXTO GEOPOLÍTICO	115
5.3	A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: QUEM DESDENHA QUER COMPRAR	118
5.3.1	Características gerais do sistema educativo brasileiro	118
5.3.2	Da organização administrativa	125
5.3.3	Organização e composição da Educação Básica ofertada	128
5.3.4	As reformas e a função do(a) diretor(a) escolar	131
5.4	PADRÃO SALVADOR, CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA CAPITAL DO BRASIL	142
5.4.1	Composição administrativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador	146
5.4.2	A avaliação discente na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador	149
5.4.3	A seleção e formação de diretores(as) escolares	160
5.5	APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES LEVANTADAS NAS ENTREVISTAS	162
5.5.1	Perfil dos entrevistados	163
5.5.2	Políticas de formação de diretores(as)	164
5.6	A ANÁLISE DE ELEMENTOS DO GERENCIALISMO E DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NAS AÇÕES PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE DIRETORES(AS) ESCOLARES	172
5.6.1	Racionalização de recursos, transparência e prestação de contas	172
5.6.2	Articulação de parcerias, voluntariado, contratações e conveniamentos	174

5.6.3	Controle por meio da modernização tecnológica	177
5.6.4	Adoção de técnicas empresariais	179
5.6.5	Responsabilização sobre resultados, valorização da função e da formação dos diretores(as)	179
6	ESTUDO DE CASO: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE DIRETORES(AS) ESCOLARES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM RECOLETA/CHILE	188
6.1	CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO CHILENA.....	188
6.2	CONTEXTO GEOPOLÍTICO.....	208
6.3	A EDUCAÇÃO CHILENA, UM CAPÍTULO À PARTE	209
6.3.1	Características gerais do sistema educativo chileno	209
6.3.2	Da organização administrativa	219
6.3.3	Organização e composição da Educação Básica ofertada	222
6.3.4	As reformas e a função do(a) diretor(a) escolar	225
6.4	RECOLETA, UMA COMUNA DIVERGENTE E SUA EDUCAÇÃO PÚBLICA....	245
6.4.1	Composição administrativa da rede pública municipal de ensino de Recoleta....	249
6.5	APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES LEVANTADAS NAS ENTREVISTAS	257
6.5.1	Perfil dos(as) entrevistados(as)	258
6.5.2	Políticas de formação de diretores(as).....	260
6.6	A ANÁLISE DE ELEMENTOS DO GERENCIALISMO NAS AÇÕES PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE DIRETORES(AS) ESCOLARES	268
6.6.1	Racionalização de recursos, transparência e prestação de contas.....	268
6.6.2	Responsabilização sobre resultados, valorização da função e da formação dos(as) diretores(as)	272
6.6.3	Articulação de parcerias e voluntariado	277
6.6.4	Controle por meio da modernização tecnológica	279
6.6.5	Adoção de técnicas empresariais	280
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	284
	REFERÊNCIA	297

1 INTRODUÇÃO

As quase duas décadas de experiência profissional (docência, coordenação e gestão) na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador nos permitiram acompanhar e identificar mudanças intensas na gestão pública e, conseqüentemente, nas políticas de formação dedicadas aos ocupantes de cargos de direção escolar na Rede.

As alterações identificadas pela experiência laboral apontavam para um movimento de aligeiramento, de redução, de padronização e de distanciamento entre os interesses locais nas políticas de formação de diretores(as). Nesse percurso, as alterações assentadas eram, gradativamente, justificadas pela acolhida de proposituras externas aos contextos locais, sem consulta aos beneficiários, o que gerou uma observação sobre os sujeitos envolvidos no desenvolvimento das políticas educativas e formativas ofertadas.

Nesse meato, a participação em eventos nacionais e internacionais, como o I Simpósio Sobre Internacionalização da Educação (Sied), promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA); o XX Encontro Internacional Educando el presente, conctando al futuro (2019); o I Congresso Internacional de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (2017); I Encontro Latino-Americano: Processos Formativos e Tecnológicos nas Práticas Docentes (2016), promovido pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e o XX Simpósio de Tecnologia em Educação (Educom/CL), promovido pela Univesidad de Santiago de Chile, assim como o contato com docentes de universidades chilenas, conduziram-nos ao questionamento sobre a dimensão da internacionalização na Educação Básica e, em especial, sobre as referências de gestão pública adotadas e as implicações destas sobre os processos formativos ofertados aos(as) diretores(as) escolares.

Nesse sentido, iniciamos nosso percurso investigativo discorrendo, ainda no mestrado, sobre as estratégias de convênio adotadas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador com vistas a garantir a universalização da educação infantil. Posteriormente, ampliamos o espectro da observação para compreendermos como as mudanças de governo, com diferentes ideologias, poderiam explicar as aproximações entre as alterações ocorridas na gestão pública de Salvador e as referências adotadas por países como o Chile, que, desde a década de 1980, absorveu e implementou, quase que integralmente, as orientações do Banco Mundial (BM) para operar sob um regime neoliberal na educação.

Nesse viés, o conhecimento de que existiam educadores da Uneb e da UFBA debruçados sobre a investigação do movimento de internacionalização da Educação, em especial dentro dos

grupos de pesquisa Formação do Educador, Memória e Comunicação (Fecom) e Grupo de Pesquisa Mídia/Memória, Educação e Lazer (MEL), deu ensejo para que também empreendêssemos uma investigação que se propusesse a analisar políticas públicas de formação de diretores(as) e nos permitisse compreender a realidade que as cerca, assim como os pactos sociais e as mudanças empreendidas pelos Estados, na tentativa de responder os desafios (Hassenteufer; Oliveira, 2021).

Nesse movimento, delineamos a compreensão sobre a ação pública (Thoenig, 1998) no recorte de uma referência de adventos realizados pela interação de múltiplos sujeitos que estão interligados em diferentes dimensões e níveis: locais, nacionais, subnacionais, supranacionais, internacional e públicos, estatais, mercadológicos, sociais, etc. Entendíamos que, a investigação das políticas públicas nos permitiria, portanto, explorar essa multiplicidade de sujeitos e de influências (Contexto de Influência – Ball, 2014) sobre os modelos de operação do Estado (regulação, liberalização, deliberação, etc.), de organizações e instituições, de atividades governamentais e estratégias, de modalidades e de envolvimento no processo de sua adoção (ou criação) e, materialização (formas de fazer acontecer, normas e padrões) e de adoção de diferentes tipos de instrumento.

Dessa forma, atenta às declarações de Ball (2001), compreendemos que a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática deveria ser um dos focos de nossa análise, já que, de acordo com o autor, há evidências de que não há incentivo para que os sujeitos, especialmente os que estão embaixo da hierarquia, comuniquem o conhecimento que possuem (Ball, 2001), o que gera, de fato, desconhecimento por parte do Estado sobre a execução das políticas.

Dessa maneira, a escolha dos sujeitos da pesquisa entre diretores(as) escolares e de técnicos(as) pedagógicos(as)¹, responderia à necessidade de preencher as lacunas de conhecimento do Estado e da sociedade, a fim de potencializar a ação estatal.

Nessa perspectiva, empreendemos uma investigação caracterizada como qualitativa, descritiva, exploratória e crítica (Creswell, 2014), que apresenta contornos teórico-metodológicos pautados na teoria construtivista interacionista (Lima, 2011), de inspiração dialética (Kosik, 1976), para contrastar as evidências sobre os rumos da educação e das políticas formativas de diretores(as) escolares operadas nas redes públicas municipais de Salvador, BA

¹ Os diretores e técnicos entrevistados foram identificados, ao longo da tese, por nomes de frutas.

(a escolha destes *locus* fora feita com base na experiência profissional da autora), e de Santiago do Chile².

A justificativa para eleger a educação de Santiago, capital do Chile, como um dos *loci* do estudo de casos foi pautada na relevância que a educação chilena assume nos documentos dos organismos multilaterais, principalmente nos do BM, que a apresenta como uma vitrine, um caso exitoso, a ser reproduzido na direção do alcance da qualidade da educação. A escolha também foi inspirada na assertiva de educadores como Falabella (2015), que afirma que o Chile se constituiu em um verdadeiro laboratório, no qual foram criados embriões de quase-mercados, nascidos dentro de um ovo de “mercado selvagem” e orientados na direção de “um mercado pré-formativo”, assentado pelo Estado a partir de suportes programáticos, curriculares, avaliativos, fiscalizadores e de responsabilização, típicos dos padrões específicos de gestão pública adotados pelas coalizões de inclinação direita/neoliberais e de centro-esquerda, comprometidas em garantir o sucesso de projetos de privatização e de controle autoritário dos bens públicos, admitidos, por estes padrões, como serviços públicos (Falabella; De La Vega, 2016).

Ao adentrar nas fronteiras do Chile, contudo, deparamo-nos³ com a r(existência) de governos que divergem destes padrões, operando, com limitações legais e orçamentárias, políticas de formação de diretores(as) escolares, cujas prerrogativas atendem, de acordo com seus representantes, ao mesmo tempo, às exigências do modelo adotado desde a Ditadura Militar, na década de 1980, e aos princípios morais, profissionais e humanos que dominam suas ideologias. Dentre essas r(existências), a Rede Pública Municipal de Ensino de Recoleta se mostrou suscetível à investigação, revelando o compromisso, que afirma perseguir, de valorizar os mecanismos de solidariedade científica.

Dessa maneira, deslocamos um dos *loci* da pesquisa da Rede Pública Municipal de Ensino de Santiago do Chile (SCL) para a Rede Pública Municipal de Recoleta, comuna da Região Metropolitana de Santiago, a fim de responder à questão: como se configuram as ações públicas de formação de diretores(as) escolares, considerando as recomendações do BM, nas redes públicas municipais de Salvador, Brasil, e Recoleta, Chile? A busca por essa e muitas outras respostas contribuiu para que pudéssemos alcançar os seguintes objetivos: contrastar as

² A investigação no Chile foi viabilizada pelo financiamento do estágio doutoral, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), mantido pelo governo federal do Brasil.

³ Esta constatação foi proporcionada pela participação da autora, em seu estágio doutoral, no grupo de pesquisa chileno que desenvolve o projeto Fondecyt n° 1211417, dirigido por el Dr. Christian Miranda com financiamento de ANID-Chile. Ressaltamos que a autora não recebeu nenhum recurso do referido projeto.

políticas de formação de diretores(as) escolares nas Redes Públicas Municipais de Ensino de Salvador, Brasil, e de Recoleta, Chile sob influência do Banco Mundial (BM) (geral); identificar elementos das proposições dos organismos internacionais, especialmente do BM para a educação mundial; descrever os sistemas educacionais, os contextos históricos, geopolíticos e os contornos da gestão pública e da formação de diretores (as) escolares em cada rede; examinar as relações entre as políticas de formação, manifestas pelas atribuições, condições de trabalho e pelos mecanismos de valorização de diretores(as) escolares e as orientações do BM; e aquilatar as possíveis distinções entre as políticas de formação de diretores(as) escolares em governos municipais com perfis ideológicos diferenciados (específicos).

No desenvolvimento da investigação, os contornos metodológicos foram circunscritos à revisão de literatura, à pesquisa documental, à observação participante e à estratégia de estudo de casos múltiplos, com a utilização de entrevista semiestruturadas, das quais fluíram elementos posteriormente analisados a partir da Análise de Conteúdo e da triangulação das informações, com o objetivo de defender a tese de que a análise de políticas de formação de diretores(as) escolares em sistemas públicos municipais, dentro de contextos ideológicos divergentes, pode indicar: 1) o grau de influência dos organismos multilaterais, em especial do BM, na definição e operacionalização de uma agenda global para promover a privatização de bens e serviços estatais; 2) que esta agenda está fundamentada em padrões gerencialistas e da Nova Gestão Pública, sobre os quais são desenhados critérios que podem moldar, ao mesmo tempo, os enfoques profissionais, as condições de trabalho e de valorização de diretores(as) escolares, o modelo de Estado, a finalidade da educação pública e sua dimensão; 3) os ritmos e graus de consentimento de governos para com a adoção desta agenda, bem como as formas de resistência presentes nos coletivos educativos e sociais.

Dessa maneira, o desenvolvimento da presente tese seguiu uma linha didática fundamentada na importância que o conhecimento dos contextos históricos, geopolíticos, legais e experienciais representa na soma e na compreensão das evidências.

Sendo assim, iniciamos o segundo capítulo apresentando a primeira parte da fundamentação teórica da investigação, pautada na conceituação das categorias de política/ação pública e de internacionalização da educação; na explanação sobre os espaços e contextos de influência imbricados com a produção de políticas públicas de educação, especialmente na América Latina; no panorama da internacionalização (contextos históricos, categorias, vertentes); na dimensão da Educação Básica, bem como na influência dos organismos multilaterais sobre a educação mundial; na intervenção do BM sobre a educação e a vida social

das nações (incluindo o Brasil) e na ênfase que este organismo atribui à prática do gerencialismo e da Nova Gestão Pública. Após essa exposição, finalizamos o capítulo três, segunda parte da fundamentação teórica, com considerações sobre a formação de diretores(as) escolares.

Em seguida, no quarto capítulo, apresentamos os percursos metodológicos, a caracterização metodológica da investigação e a matriz teórico-metodológica.

No quinto capítulo, apresentamos o estudo de caso sobre as políticas de formação de diretores(as) escolares na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, BA, Brasil, iniciando pela apresentação dos contextos históricos que explicam os caminhos percorridos pela educação brasileira na direção de fortalecer as características culturais, educacionais e políticas do povo brasileiro. A seguir, discorremos sobre o contexto geopolítico, as características gerais do sistema educacional brasileiro, sua organização administrativa, a composição da educação ofertada e as reformas empreendidas no sistema, fatores que exerceram fortes influências sobre a ação dos(as) diretores(as) escolares de escolas públicas. Na continuidade, apresentamos a caracterização da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, sua composição administrativa, a relevância que a avaliação discente assume nesta rede e as informações relativas aos modelos e mecanismos de gestão pública.

No sexto capítulo, procedemos à apresentação do estudo de caso sobre as políticas de formação de diretores(as) escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Recoleta, também iniciada pela apresentação dos contextos históricos da educação chilena e transversalizada pelo contexto geopolítico, a caracterização geral, a organização administrativa, a composição da Educação Básica e as reformas institucionais e legais que permeiam a ação do(a) diretor(a) escolar(a) no Chile. A partir daí, descrevemos a composição administrativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Recoleta e as informações relativas aos modelos e mecanismos de gestão pública.

No sétimo e último capítulo, apresentamos as considerações finais, provenientes da triangulação entre as informações levantadas na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e na pesquisa de campo, das quais foram elencadas evidências, contrastes, similaridades e diferentes tipos de posicionamento diante das demandas locais e internacionais de formação para diretores(as) escolares.

2 POLÍTICA/ AÇÃO PÚBLICA E INTERNACIONALIZAÇÃO

A compreensão da categoria das políticas públicas é identificada aqui como uma vertente fundamental neste tipo de estudo. Por isso, conceituamo-la dentro de um quadro de ações públicas que engloba os elementos empíricos (leis, decisões, decretos, institucionalidade, funcionalismo, atividades, discursos – Hugh Hecl, 1972); o entendimento da intencionalidade e do significado da ação do Estado ou do Estado em ação, representado por uma autoridade pública, e a ação de outros agentes (Jobert; Muller, 1987; Castaños, 2015); bem como a necessidade de considerar o contexto do problema que se pretende solucionar e o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo.

Dessa maneira, os instrumentos das ações públicas (Lascoumes; Le Galès, 2012) estão compreendidos dentro de uma estrutura que engloba: a legislação/regulação (podem criar obrigações legais, determinar responsabilidades e definir os direitos e deveres dos cidadãos); o planejamento e o orçamento (revelam a prioridade estabelecida e o foco nos objetivos); os programas e projetos (como os operacionais, para promover, por exemplo, formações, sensibilizações, distribuições de rendas, entre outras ações); prêmios, sanções ou penalidades (visando promover comportamentos específicos); parcerias e colaboração (permitem o engajamento e a participação de diferentes sujeitos); sistemas de monitoramento e avaliação (permitem ajustes e melhorias contínuas).

Adicionalmente, para além da conceituação das ações públicas, da descrição dos instrumentos de ação pública e das aprendizagens que o seu estudo pode promover, outro aspecto importante para compreendê-las é o conhecimento sobre os tipos de políticas e suas relações com os modelos de gestão pública assumidos por cada Estado, assim como o entendimento sobre as variáveis de participação dos destinatários e a autonomia das organizações.

Nessa perspectiva, as ações públicas podem ser classificadas, dentro de três tipos, distintos pela intensidade da intervenção estatal e, conseqüentemente, pelo modelo de gestão pública adotado: o tipo burocrata piramidal, o tipo profissional e o tipo de descentralização colegial (Martínez, 2007).

Por sua vez, os tipos de políticas apresentam-se imbricados com os modelos de gestão, que podem ser aplicados complementarmente. As variações e os relevos podem ser observados, contudo, a partir da análise das preferências e inclinações ideológicas eleitas por governos na condução das políticas. Para efeito de compreensão, conceituamos aqui o modelo mais comumente adotado, descrito na literatura: o gerencialismo, bem como sua evolução, a *New*

*Public Management*⁴ (Osborne; Gaebler, 1992; Abrucio, 1997), classificado em três categorias: 1) o gerencialista puro, fundamentado em economia/eficiência e orientado para os contribuintes, que pode visualizar a sociedade civil organizada como um mero prestador de serviços terceirizados; 2. O *consumerism* (consumismo), cujos fundamentos são a efetividade e a qualidade, o qual é orientado para os cidadãos enquanto clientes ou consumidores e enxerga a sociedade civil apenas sob a perspectiva de consumidora; e 3) O *New Public Service* (NPS), também conhecido como *Public Service Orientation* (PSO), que está fundamentado na *accountability* e na equidade e é orientado para os cidadãos.

Outros modelos citados pela literatura são a Administração Pública Burocrática, embasada em princípios burocráticos tradicionais, com ênfase na hierarquia, na especialização, na formalização de regras e procedimentos e na imparcialidade; o Governo Eletrônico (*e-Government*), que se refere à utilização das tecnologias de informação e comunicação no setor público, para melhorar a prestação de serviços, a eficiência administrativa, a modernização e a transformação digital do governo; a Governança Pública, que enfatiza a colaboração e a participação de diferentes sujeitos, por meio da experimentação de novas abordagens; e a Administração Pública Colaborativa, que se caracteriza pela colaboração entre diferentes órgãos governamentais, organizações da sociedade civil, setor privado e cidadãos, para resolver problemas públicos complexos.

Por meio da análise dessas abordagens, é possível perceber as similaridades que há entre elas, mas também as possibilidades de coexistência e complementariedade em diferentes contextos, havendo sempre, é claro, elementos que denotam a prevalência de um destes modelos. A escolha da abordagem de administração pública dependerá, portanto, dos objetivos, dos desafios e das características específicas de cada contexto e sociedade.

Ao considerarmos todos estes elementos, vemos emergir, do campo acadêmico, questionamentos sobre a autoria dos objetivos, significados e mecanismos que permeiam e justificam as ações públicas. Sendo assim, como afirma Dubois (2021), as questões centrais na análise de políticas públicas são: identificar os sujeitos que contribuem para a sua criação e desenvolvimento, bem como a estrutura, a natureza, a dimensão e os efeitos destas relações.

Essas questões estão relacionadas ao que Ball (2002) denomina contexto de influência, uma face da pesquisa política que estuda os grupos de interesse que disputam o campo de influência para a definição de prioridades e finalidades sociais. Para o autor, os circuitos que disputam o poder estão inseridos nas esferas públicas de ação não formal, como os meios de

⁴ Livre tradução: Nova Gestão Pública (NPG).

comunicação, nos grupos mais formais de ação, como as comissões, nos grupos representativos e nas redes internacionais, representadas pelos organismos multilaterais.

Além dos circuitos citados por Ball, Dubois (2021) também aponta alguns mecanismos de influência, a exemplo dos intercâmbios, das colaborações, das confrontações, etc., como as formas mais simples da relação estabelecida entre parte do espaço governamental e os demais agentes políticos. Nesse aspecto, o autor discorre sobre as possibilidades de poder que são criadas pela eleição de *experts* nas causas públicas.

Nesse percurso, Dubois (2021) menciona que a especialização científica e tecnológica, a capilaridade de ação mundial e a posse de recursos para realizar pesquisas e projetos internacionais fazem com que alguns sujeitos da ação social, denominados organismos multilaterais, participem da concepção das políticas, utilizando procedimentos e critérios de competência técnica autorais, que ajudam a retroalimentar seu poder, por meio de consultas a diversos sujeitos coletivos e grupos de interesse.

Dessa forma, no campo educacional, estes agentes, munidos de instrumentos múltiplos de avaliação e informação quantitativa, são premiados e se autopremiam com a medalha da *expertise* e, baseando-se nos conhecimentos técnicos e tecnocratas (Dubois, 2021) que transitam nos espaços transnacionais da *evidence-based-policy-making*,⁵ assumem uma posição de poder, aferida, principalmente, nos governos locais, em defesa da pretendida qualidade da educação.

Para Carvalho, De Paula e Gonçalves (2018), os principais mecanismos usados pelos organismos multilaterais para intervir nas políticas que determinam os custos, os impactos e o desempenho da ação pública estão relacionados aos mecanismos de quantificação, experimentação ou comparação e, geralmente, a instrumentos de avaliação de políticas, modelos de gestão e serviços públicos.

Esses expedientes, de acordo com Demortain (2021), há muito identificados e analisados pela ciência política francesa, são exercícios de contagem e contabilidade ‘exaustivos e exatos’, que estão expressos nas mais variadas formas de avaliação, inclusive na institucional, e se fazem presentes, por exemplo, na medição do desempenho das instituições de Ensino Superior, por meio da comparação de produção científica, da busca pela inovação e do ajuste da alocação de recursos financeiros aos objetivos globais, sob a premissa da ideia de internacionalização da educação.

⁵ Políticas baseadas em evidências.

Nesse aspecto, as avaliações também estão presentes nos sistemas básicos públicos de ensino, nos quais os resultados discentes remetem sempre à busca dos responsáveis pelas deficiências (professores, diretores/as e alunos, no caso das unidades escolares) e à adoção de mecanismos de financiamento e de gestão cada vez mais estreitos, para estimular o empreendedorismo e para doutrinar, monitorar e responsabilizar os funcionários de órgãos e setores públicos.

De acordo com a literatura (Teodoro; Jezine, 2012), é por esses vieses quantitativos que os organismos multilaterais projetam-se como autoridades sociais e são interpretados como agentes competentes para realizar consultas e tomar decisões, enquadrando os problemas e as políticas públicas dentro de padrões autorreferendados, que transformam a avaliação em uma disciplina genérica dos governos, sob a premissa do “autocuidado do Estado” (Bézè, 2009), sendo justificados, mais uma vez, sob o viés da necessidade de adequação de sistemas de ensino a um esquema de internacionalização da educação, sob moldes comerciais.

2.1 OS ESPAÇOS SOCIAIS E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A emergência de comunidades epistêmicas interligadas, a fundação de organismos multilaterais e o maior fluxo de informações disponíveis em rede ampliaram as fontes de conhecimento para a análise e proposição da ação pública e contribuíram para a descentralização do conhecimento e do poder entre blocos econômicos/culturais.

Nessa perspectiva, a diversificação dos agentes políticos deslocou o poder (antes pertencente ao Estado e ao campo local – elites e, em alguns casos, representantes sociais) e o conhecimento dos problemas sociais, fonte e justificativa das políticas públicas, para uma escala mundial.

Dessa forma, pela agregação de novas fontes de conhecimentos e interesses, os problemas locais passaram a ser discutidos na perspectiva de problemas globais, cujas respostas podem ser encontradas no uso de técnicas padronizadas, constitutivas de reformas propostas para serem admitidas como políticas governamentais. A frequência, a dimensão e os efeitos das reformas propostas, especialmente para os Estados em desenvolvimento, revelam a intensidade do deslocamento de poder público, principalmente nas áreas da educação pública, já que

[...] a educação é um assunto de política regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. (Ball, 2004, p. 107).

Nesse sentido, para Leher (1999, p. 19), “o ministério mundial da educação dos países periféricos”, evidente nos encaminhamentos do BM na América Latina, na África e na Ásia, revela a abrangência de poder que este e outros organismos exercem no cenário mundial. Essas reformas, de acordo com Mota Jr. e Maués (2014), basearam-se em pilares que contribuíram para que as nações se enquadrassem aos ditames do neoliberalismo.

Se considerarmos as similaridades das reformas políticas educacionais empreendidas por quase todos os países da América Latina e do Caribe (Barroso, 2003, 2004, 2005; Laval, 2004; Azevedo, 2007; Oliveira, 2005, 2009) no fim do século XX, sob a influência dos organismos multilaterais, especialmente do BM e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), identificamos pilares amalgamados na proposta do neoliberalismo, do gerencialismo e, mais recentemente, da NGP, dos quais, entre outros, podemos citar:

- 1) A descentralização na gestão da educação;
- 2) A incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública;
- 3) A adoção de padrões quantitativos de qualidade;
- 4) A priorização da educação profissional;
- 5) A redução dos investimentos públicos e a expansão da privatização;
- 6) A desautorização e a perda de autonomia dos profissionais da educação na discussão sobre currículo e procedimentos pedagógicos;
- 7) O uso de materiais pedagógicos e avaliações construídas em ambiente externo ao escolar;
- 8) O alto grau de competitividade imerso nas ferramentas de gestão pública; e
- 9) O monitoramento e difusão da ação final.

Nesse aspecto, ao abordar o desenho da gestão assumido nas recomendações dos organismos multilaterais no Chile, por exemplo, Cifuentes (2018) menciona que, com a sugestão de uma administração descentralizada e subsidiária, buscava-se uma operação mais eficiente, sujeita a mecanismo de subsídios, ao passo que, com a sugestão de transferência de responsabilidade da administração nacional para os municípios, buscava-se concentrar o poder concernente aos aspectos técnico-pedagógicos sob a tutela do Ministério de Educação ou de órgãos correlatos e dar liberdade de escolha para as famílias.

Para Weinstein e Muñoz (2012), a intenção de dar liberdade de escolha às famílias por meio da criação de sistemas de subvenção em países que adotaram este sistema era aumentar a qualidade da educação por meio da promoção da concorrência entre unidades geridas pelo setor privado e pelos municípios. Nesse caso, gradativamente, as escolas que apresentassem bom

desempenho se sustentariam, enquanto “[...] as escolas com maus resultados deixariam de funcionar naturalmente” (OCDE, 2004, p. 22).

Nesse sentido, levando-se em conta a realidade das reformas educacionais empreendidas na Argentina, no Brasil, no México e no Chile entre as décadas de 1970 e 1990, observa-se que a descentralização estatal se manifestou, principalmente, nos movimentos de municipalização ou de transferência da responsabilidade da educação para entes federados ou para pessoas jurídicas (Gentili, 1994).

Para Ball (2007) e Ravitch (2011), a descentralização e a autonomia são formas de privatização do setor público, pois, ao se implementá-las sem uma prévia estruturação de normas, colabora-se mais para transformar a educação pública num setor rentável da economia do que para reformar e melhorar os processos, uma vez que a desorganização com que foram implantadas promoveu desconfiança e insatisfação com e sobre o setor público e, conseqüentemente, com a educação pública.

Cassasus (1995) coaduna com a opinião afirmando que, esse processo de descentralização ocorreu de forma pouco estruturada, já que, *a priori*, não definiu as responsabilidades e os mecanismos de acompanhamento de prefeitos e, em alguns casos, de mantenedores (em esquemas subvencionados para pessoas jurídicas), estabelecendo-se de modo desvinculado, por exemplo, de uma política de seleção, aprimoramento e desenvolvimento da carreira profissional de diretores(as) escolares (Donoso *et al.*, 2012). Nesse sentido, em alguns casos (por exemplo, o Chile), o Estado acolheu, cada vez mais, critérios ligados à capacidade de ordenar e alocar recursos e gerir pessoas e processos dentro deste esquema (Donoso *et al.* 2012).

Essas lacunas, por sua vez, propiciaram a ampliação das desigualdades, uma vez que a pobreza e o isolamento de parte da população escolar poderiam indicar, pela responsabilização local atribuída aos processos de seleção e formação para o exercício do cargo, condições menos favoráveis para escolher e, “[...] uma maior probabilidade de sua educação estar nas mãos de agentes com menos capacidades” (OCDE, 2004, p. 77).

Nesse movimento, admitiu-se uma proposta de reforma empresarial⁶ em que a escola pública é gerida como uma empresa, cujos processos educativos tendem a ser “padronizados e submetidos ao controle” (Freitas, 2018, p. 28), visando, prioritariamente, à privatização dos serviços estatais, seja pela modalidade de *voucher* (dinheiro passado pelo Estado para os pais),

⁶ Proposta defendida pelos *corporate reformers* ou reformadores empresariais, grupo formado pela coalizão entre políticos, empresários, mídia, ONGs e demais segmentos que defendem que a iniciativa privada pode organizar melhor a educação pública do que o Estado. Ravitch (2011).

seja pela contratação ou estabelecimento de convênios com unidades escolares privadas para prestar serviços de educação (Freitas, 2018, p. 33).

Assumindo, *a priori*, uma intenção voltada para garantir a qualidade da educação, essas reformas educacionais do setor público exprimiram, num primeiro instante, os contornos de modelos de certificação de gestão adotados na esfera privada, como o modelo de Gestão de Qualidade Total (GQT), que propunha a redução da autonomia escolar à capacidade de administrar problemas locais baseando-se em fatos (sem embasamento teórico); a adoção de abordagens estratégicas e sistemáticas, muitas vezes enraizadas na proposta taylorista; o compromisso da alta direção; a melhoria contínua dos resultados, que são interpretados de forma descontextualizada dos contextos sociais; a mobilização da comunidade escolar e a realização de parcerias colaborativas com fornecedores locais, para suprir insumos e serviços sob o manto da responsabilidade social.

Sobre este último aspecto, a captação de recursos para prover os recursos necessários à execução das atividades que o Estado não supre foi materializada, no Brasil, sob os moldes do Programa Amigos na Escola, implantado no início dos anos 2000. Já o foco das ações na opinião do cliente foi justificado pela necessidade de exposição de resultados como forma de satisfazer plenamente os interesses dos alunos e de suas famílias, que são definidos, por essa proposta, como clientes, e não mais como destinatários de direitos (Krawczyk, 1999).

Ostentando um discurso pautado na expansão da dita participação social e na formalização dos processos administrativos e pedagógicos, típico de abordagens gerenciais, gradativamente, as reformas afetaram a dinâmica escolar, à medida que burocratizaram o cotidiano escolar e fragmentaram ainda mais as atividades e as atribuições, desestruturando a capacidade de coesão da equipe pedagógica/administrativa. Também produziram a competitividade na disputa pelos recursos disponíveis para as instituições que mantinham parcerias com a comunidade (Krawczyk, 1999), aumentaram a atividade administrativa e, conseqüentemente, a sobrecarga administrativa do trabalho de diretor(a) escolar, agora chamado de gestor escolar, que, por sua vez, se distanciou ainda mais dos processos pedagógicos.

Dessa maneira, as reformas contribuíram para criar um mundo de organizações performativas, nas quais o poder instituído pelas formas definidas de tempo e espaço foi substituído pela base de dados, pela aplicação de avaliações externas, pela revisão anual dos resultados, pela redação de relatórios, pela candidatura de promoções, inspeções e comparações com pares (Ball, 2002).

Assim, acordos firmados por meio da cessão de empréstimos entre algumas nações e o

BM geraram, para as nações devedoras, a obrigação de cumprir exigências de garantia de retorno de capital financeiro e impuseram regras de prioridades a serem adotadas.

Nesse aspecto, os citados acordos demandaram a criação de programas de controle de gastos e de melhoramento da direção escolar, rumo ao alcance da eficiência, da eficácia, da *accountability* (prestação de contas) e do autodesenvolvimento.

A literatura (Alves *et al.*, 2016) revela os resultados desses acordos no Chile, na Jamaica, na Colômbia, no México, na Argentina, na Costa Rica e no Brasil, conforme se pode verificar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Programas de controle financeiros criados a partir de acordo entre nações e o Banco Mundial

Ano	País	Programa	Objetivo
1998	Brasil	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo)	Melhorar a gestão escolar e a qualidade do ensino.
1998	Jamaica	Novos Horizontes Educativos	Melhorar o desempenho dos alunos em matemática e leitura.
1999	Colômbia	Nivelando para a Excelência	Aumentar os resultados mais baixos nas avaliações.
2006	Argentina	Plano de Melhoria Institucional	Financiar planos para fortalecer os processos de ensino.
2008	Chile	Lei de Subvenção Escolar Preferencial	Fortalecer o sistema de prestação de contas.
2008	Costa Rica	Plano de Melhoramento dos Centros Educativos	Promover a leitura e motivar o processo de ensino-aprendizagem
2013	México	Plano de Melhoramento	Realizar a monitora o desempenho dos estudantes

Fonte: elaborado pela autora com base em Speck (2018).

Todos esses programas foram fundamentados na necessidade de garantir a qualidade da educação por meio do planejamento estratégico e da apresentação de resultados estudantis.

Nessa perspectiva, ao analisar o discurso da qualidade nas reformas empreendidas na América Latina, Gentili (1994) descreve as nuances que foram admitidas em alguns países latino-americanos, entre as quais identificamos uma maior preocupação com a alfabetização instrumental e a Educação Básica, não por consciência acerca da importância desta fase da educação para o desenvolvimento humano, mas sim para garantir o caráter conservador e neocolonial dessas políticas (Leher, 2003).

Sendo assim, Gentili (1994) aponta que, no México, as reformas foram concentradas na descentralização e redistribuição dos recursos, das competências e das responsabilidades sobre

os entes federados, ao mesmo tempo em que se acolhiam os interesses de empresários e da Igreja Católica (Zorrilla, 1999).

No Chile, as reformas empreendidas nos governos de Pinochet e de seu sucessor se consolidaram a partir de uma flexibilização ainda maior da responsabilidade estatal para com a educação (além de outras áreas). Para Freitas (2018, p. 40), “[...] a ditadura militar do General Pinochet, em 1973, apoiada pelos ‘Chicagos Boys’, implantou tanto as ideias do liberalismo econômico quanto a reforma da educação” e rendeu ao país o título de segunda nação nas Américas em nível de planejamento e êxito na implantação das reformas, perdendo apenas para os EUA.

Dessa forma, na história da educação chilena, essas reformas se constituíram em uma grande armadilha econômica e social, contra a qual estudantes, educadores⁷ e parte da gente chilena brada e revolve-se nas ruas, tentando rechaçar sua continuidade, enquanto buscam convencer seus patrícios acerca dos passivos sociais que elas vêm atribuindo ao país, pois propõem um modelo de flexibilização contratual e salarial dos docentes, por exemplo, um sistema de subvenção estatal (em decadência) aos municípios e ao setor privado, um restrito financiamento, estabelecido a partir de rígidas condicionantes quantitativas de matrícula, frequência, rendimento escolar, operado a partir de sistemas, formulários e avaliações externas, fazendo com que o país conviva com uma desigualdade social cada vez mais evidente, que pode aumentar, considerando-se as consequências das crises econômicas mundiais e os modelos previdenciário e laboral adotados.

No mesmo caminho, a Argentina realizou um processo de transferência de gestão e financiamento de todo o sistema educacional (exceto das universidades) para as províncias, ao mesmo tempo em que manteve o controle da dinâmica federativa. A redução do caráter provedor universalista e integrado do Estado redundou na focalização, de acordo com Gentili (1999), em populações de extremamente pobres, ampliadas pela crise econômica do país.

⁷ Um grupo de acadêmicos e professores formaram uma campanha chamada “Stop SIMCE”, que exige o fim da lógica da normalização na educação e a criação de um novo sistema de avaliação. Cf.: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2019/03/ditadura-ELITIZOU-sistema-de-ensino-no-chile/>. Além da valorização profissional, os docentes requerem, desde junho de 2019, o fim do bônus individual, vinculado a provas de avaliação dos docentes, além das reincorporações das disciplinas de artes, história e educação física, que foram “flexibilizadas” no currículo do ensino médio. Cf.: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/paralisacoes-de-professores-no-chile-questionam-privatizacoes-bonus-salarial-e-exclusao-de-disciplinas-do-curriculo/>.

Apresentando como principais fundamentos a descentralização, a autonomia escolar, a cogestão da comunidade nos espaços escolares,⁸ a dicotomia entre ensino médio e ensino técnico, este desprovido de componentes curriculares voltados para o desenvolvimento do senso crítico e objetivando satisfazer a demanda de mão de obra do mercado, na Argentina, assim como no Brasil, as reformas foram acolhidas e ampliadas, na década de 1990, para mitigar os abismos deixados pelos governos militares (Cunha, 2014), com vistas a alcançar um equilíbrio monetário e econômico, além de promover o “desenvolvimento progressivo” dos países.

Nessa perspectiva, a improbidade dos governos militares (Cunha, 2014) para ampliar a Rede Pública de Ensino Básico sob moldes qualitativos reais, facilitou a aceitação de propostas que abriam caminhos cada vez mais largos para a legitimação das redes privadas enquanto detentoras de uma educação mais qualificada (composta por elementos instrumentais, técnicos, críticos, artísticos, entre outros), ao mesmo tempo em que contribuiu para desmerecer os espaços públicos escolares e os docentes e gestores públicos entre as populações.

De acordo com alguns autores, no Brasil, assim como em outros países da América Latina, durante a implantação das reformas educacionais, a partir dos governos militares, a precarização das condições do trabalho docente apresentou-se como ponto crucial para impulsionar esse desfazimento dos espaços públicos de ensino (Oliveira, 2003; Garcia; Anadon, 2009).

Por seu turno, os governos civis pós-Ditadura, quase sem exceção, foram a continuidade mais dramática dos regimes de exceção que os precederam (Gentili, 2001). Para o autor, a transição das ditaduras para a democratização reforçou ainda mais os objetivos das primeiras, na medida em que promoveu a exclusão da esquerda, que não consentia com o modo de produção capitalista; traumatizou a sociedade civil, orientando-a para rejeitar propostas socialistas e a restauração das condições de acumulação de bens coletivos; sujeitou as populações às reformas, pela repressão da mão de obra, das baixas remunerações, da deflação e da adoção de um padrão particular de distribuição de renda e de outros recursos (O’donnell, 1991).

⁸ A co-gestão da comunidade nos espaços escolares refere-se a um modelo de gestão participativa em que a comunidade escolar, incluindo pais, estudantes, professores, funcionários e membros da comunidade local, desempenha um papel ativo na tomada de decisões e na administração das escolas, na discussão do currículo, das políticas pedagógicas, da infraestrutura e de outros aspectos da escola. A implementação da co-gestão pode variar em diferentes contextos e sistemas educacionais, mas geralmente envolve a criação de espaços e mecanismos para a participação dos diferentes grupos da comunidade escolar, como assembleias, conselhos escolares, comitês de pais e mestres, entre outros. Esses órgãos colaborativos ajudam a definir diretrizes, metas e políticas, além de acompanhar e avaliar as atividades escolares.

Essa transição, de acordo com Gentili (2001), representou um avanço substancial no que tange à relação do Estado-sociedade com o governo-sociedade. Nesses termos, a institucionalização do Estado orçamentário mínimo⁹ atribuiu novas responsabilidades ao Estado, à iniciativa privada e à pessoa física, no que diz respeito à educação, uma vez que alterou as atribuições e a redistribuição de recursos em cada estado da federação ou mantenedor; reposicionou as prioridades da educação para o campo das demandas globais; atribuiu às diretrizes dos organismos multilaterais legitimidade para referendar as políticas públicas e as ações finais; e modificou até mesmo as dinâmicas de trabalho de diretores(as) escolares, muitas vezes orientadas pelas correntes tecnocrático-gerencialista, com forte influência da gestão empresarial e/ou democrático-participativa, vinculada à ideia de planejamento estratégico (Krawczyk, 1999).

No Brasil, a gestão pública foi alterada e passou a assumir modelos que fluíram da radicalização da liberalização da economia e das privatizações dela decorrentes; da destruição de um frágil Estado Social, por meio de uma contrarreforma do Estado; da precarização dos serviços públicos; do avanço do setor privado e da penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento (Mota Jr.; Maués, 2014, p. 1142).

Nesse contexto, documentos oficiais¹⁰ legitimaram a ampliação da participação de agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil, na medida em que expressaram a transferência ou divisão/complementariedade da execução das políticas públicas com o setor privado.

Assim, ao abordar a manifestação dos discursos reformadores na América Latina, Gentili (2001) menciona que, no campo educacional, estes tramitaram da temática da democratização do ensino para a temática da qualidade, mas não de uma qualidade emancipatória e emancipadora, e sim de uma versão encapsulada dentro de um escopo mercantil, produtivista/funcional e conservador, assumindo a defesa da função social do privilégio e dos privilegiados para manter a ordem e a conquista como recompensas ao mérito (meritocracia).

A ampliação desses discursos, contudo, dependia da diminuição das demandas democratizadoras, por meio do enfraquecimento e do esvaziamento dos espaços públicos

⁹ Assim o denominamos porque, pela função de regulação admitida pelo Estado, ele não pode ser considerado mínimo (Krawczyk, 1999).

¹⁰ Tanto o Plano Diretor da Reforma do Estado no Brasil, de 1995, como o Plano Nacional da Educação (2014-2024) previam uma maior à articulação Interfederativa, por meio da utilização de mecanismos de consulta pública, colaboração, parcerias e pactos.

(Gentili, 2001) pela cooptação de educadores bem remunerados (satisfeitos) para incorporar o grupo de intelectuais orgânicos ao capital (Gentili, 2001). Para o autor, os organismos são

[...] grupos sociais, que nascem a partir do modo como se estrutura o modo de produção econômica, criam organicamente uma ou mais camadas de intelectuais, que dão à classe homogeneidade ideológica e política, unificando e dando coerência à ação econômica, social e política [...]. (Gramsci, 1979, p. 3).

São eles que, segundo Gentili (2001), elaboram teorias e doutrinas que lhes permitem legitimar e naturalizar sua posição de privilégio, põem-se a serviço da causa da satisfação contínua e acomodam-se de modo similar às ideias econômicas e políticas do momento.

Como sustentam Galbraith (1992) e Gentili (2001), “os satisfeitos” possuem explicações políticas relativamente coerentes e teorias econômicas mais ou menos sofisticadas, com uma retórica própria ao campo educacional. Esses discursos conduziram ao esmorecimento das demandas democratizadoras de fortalecimento dos espaços públicos, antes defendidas. Mas, a substituição dessas demandas não ocorreu a partir do conceito de qualidade, de forma isolada ou desestruturada. Ela foi estabelecida pela transferência do conceito de qualidade do campo produtivo empresarial para o campo das políticas educativas e dos processos pedagógicos.

Desse modo, o BM é considerado um dos agentes políticos mais influentes, na medida em que socializa descobertas técnicas de gestão e articula compromissos e alternativas entre soluções extremas (Gramsci, 2002, p. 42) por meio do desenvolvimento de avaliações e relatórios, nos quais expõe as possibilidades de ações exitosas de privatização de serviços educacionais, a fim de permitir o aumento do nível geral da educação e melhorar a eficácia dos sistemas educativos (Laval, 2004, p. 101).

Dessa forma, além de substituir as demandas democratizadoras, que migravam dos antecedentes de um modelo de gestão em que o Estado assumia gradativamente os custos das políticas e, paulatinamente, a participação popular colaborava para revelar e transpor as fragilidades da ação estatal, os novos mecanismos e instrumentos de ação pública ‘sugeridos’ por organismos multilaterais assumiram caracteres privativos e, por que não dizer, privatizadores.

Nesse sentido, a análise das reformas educacionais nos remete à própria reforma do modelo de Estado e dos modelos de gestão. Se ponderarmos que, no modelo burocrático, fortemente combatido pelos organismos internacionais, o Estado detinha o controle dos processos e das informações necessárias à execução, os novos modelos, que abarcam a partilha de poder, permitiram que redes e comunidades portadoras de especialização tecnológica

legitimassem sua participação na concepção de ações públicas, ao mesmo tempo em que punham em xeque os limites da legitimidade da competência estatal para conhecer os problemas da sociedade.

As perguntas que brotam desses deslocamentos de poder sobre a ação pública, contudo, remetem à intencionalidade e à funcionalidade dessa partilha, aos interesses nelas imbricados e às formas pelas quais o poder é partilhado. Nesse percurso, quando entendemos a inevitabilidade das relações (em sistemas democráticos), uma vez que houve a ampliação dos agentes políticos, questionamos a forma pelas quais o Estado e os governos vêm fazendo uso de processos de terceirização e consultorias, que, por seu turno, só retroalimentam a ideia de ineficiência estatal, de necessidade de implementação de reformas e de desresponsabilização do Estado perante os problemas sociais.

Compreendendo que as mudanças do Estado possuem explicações históricas que dependem de variáveis como a mudança de regimes, de governos e de papéis institucionais, uma vez que, por exemplo, assim como a adoção de regimes democráticos determina a abertura de espaços de diálogo, a atuação de partidos políticos com diferentes ideologias pode implicar a condução das políticas sob perspectivas que consideram com maior intensidade a opinião dos coletivos locais, setoriais ou globais, a análise da trajetória conceitual e prática e a própria definição do papel do Estado, assim como as variáveis citadas, podem indicar a arena de criação de ações públicas dentro de um espaço de competição global e de internacionalização da ação pública.

Desse processo emergem discussões sobre a “desnacionalização” da ação pública, a “governança sob múltiplas camadas” (Hadjiisky *et al.*, 2021) e a recolonização ou o imperialismo contemporâneo (europeu ou estadunidense), que conduzem à reflexão sobre a dimensão transnacional da ação pública e sua capacidade de circulação e transferência de ideias, modelos e instituições políticas, assim como sobre a ligação entre política e justiça social e sobre os processos de mercantilização das políticas, temas abordados por Ball (2001), especialmente na discussão do contexto de influência.

Mas há severas distinções entre a influência nos sistemas educativos centrados no Estado e nos sistemas centrados na tradição liberal e no mercado, pois o centro dessas influências pode indicar o alcance da população beneficiada, o objetivo e a forma da educação que é ofertada.

Dito isso, Ball (2001) afirma que as constantes reformas propostas por organismos multilaterais para os governos locais apontam para a produção de novos valores, novas relações e novas práticas de trabalho e de tratamento dispensado aos profissionais de educação, o que,

consequentemente, reverbera sobre a oferta de formação, tanto inicial como continuada. Para além dessa assertiva, o autor afirma que as reformas e práticas recomendadas por esses organismos revelam uma nova forma de regulação social, promovida tanto pelo Estado como por organizações privadas, regulação esta que se manifesta por meio de novas tecnologias políticas.

Nessa perspectiva, o BM, por exemplo, permanece investindo altos recursos para empreender alterações nos sistemas públicos de ensino. De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (2017), o Banco emprestou 250 milhões de dólares para ajudar o País a realizar a Reforma do Ensino Médio, grande fonte de celeuma entre as comunidades acadêmicas, o governo e a própria sociedade.

Nesse sentido, sob o manto de uma internacionalização da educação de viés político/econômico, que não é fruto da articulação direta entre os Estados, mas é intermediada por organizações de intenção duvidosa, que expressam, em suas proposições, pactos claros com o acúmulo de capital e com a dominação das grandes potências, identificamos na literatura, claras evidências desse movimento, que tem sido abordado por meio de dois vieses: o viés social/cultural e o viés político/econômico.

2.2 O PANORAMA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

2.2.1 Contextos históricos e conceitos

Foi a partir da consolidação das bases integrativas das culturas e das garantias jurídicas dos países que se iniciou o movimento de internacionalização, na direção de uma integração global dos mercados nacionais. Esse movimento alcançou projeção a partir da Segunda Guerra Mundial e foi facilitado por acordos internacionais e institucionais, promovidos por organismos multilaterais, encarregados, de acordo com Ferreira, Serra e Reis (2011), de promover, por meio de pesquisas e projetos, a criação de políticas globalizantes, responsáveis, muitas vezes, pelo crescimento da economia global (grandes blocos econômicos) e pelo aumento das desigualdades sociais e do desemprego mundial.

Dessa maneira, o movimento de internacionalização está associado, na sua vertente política/econômica, às correntes comerciais competitivas, ao neoliberalismo, ao ranqueamento de sistemas e às padronizações culturais, aludindo claramente à priorização da direção comercial, por meio de acordos intersetoriais que enquadraram a educação dentro de uma esfera de serviço ou bem a ser comercializado.

Por outro viés, o social/cultural, a internacionalização está associada às relações diretas entre países, de caráter cooperativo e educativo, relacionado à ideia de ‘território’ de aprendizagem e de conhecimento (Knight, 2020), que concebe, por exemplo, a educação como bem público, componente fundante do Estado-nação e das características regionais nos currículos (Morosini, 2015).

Nesse contexto, a internacionalização da educação, sob o viés social/cultural, assume a característica de um movimento irreversível, dimensionado no campo social, cujas manifestações estão presentes no fluxo das comunicações e relações profissionais e institucionais entre diferentes nações (OECD, 2012), enquanto a internacionalização sob o viés político e econômico está situada nos processos de construção de uma agenda global que assegure a formação de mão de obra especializada e a manutenção da hegemonia do capital sobre o social.

Nesse percurso, as raízes procedimentais da internacionalização sob o viés social/cultural estão situadas nos estudos de Educação Comparada, realizados no início do século XIX, na Europa. Esses estudos foram motivados pelo fortalecimento da ideia de Estado-nação, pelos conflitos entre a Reforma e a Contrarreforma, pela criação de escolas destinadas à formação de um homem civilizado e pela criação dos sistemas nacionais de educação.

Dentre os mais relevantes estudos realizados na área de Pedagogia Comparada, o esboço da obra de Marc-Antoine Jullian apresentava tabelas de observações dos sistemas educativos existentes à época, a fim de conhecer experiências educativas internacionais e de detectar seus avanços e retrocessos (Araujo, 2009).

Seguindo um processo evolutivo, o tema da internacionalização da educação, associado à vertente da Educação Comparada, foi superado e estabeleceu-se como uma proposta de partilha de conhecimentos entre Estados-nações, com vistas a encontrar alternativas para melhorar a qualidade de vida das populações, uma vez que coopera para o desenvolvimento da ciência e para o reconhecimento e fortalecimento de culturas.

Nesse movimento de evolução, constata-se que a revisão da literatura categoriza a prática da internacionalização da Educação de acordo com cinco aspectos: o primeiro, pelo protagonismo de grandes universidades, que aparecem no cenário do globalismo educacional, criando e implementando estratégias de criação de espaços, projetos e oportunidades de interação entre a Educação Superior e a Educação Básica, dentro de diferentes contextos.

O segundo aspecto é representado pela atuação de instituições privadas, organizações, fundações e institutos que operam na área de assessoria e/ou consultoria para sistemas de

ensino, lançando seus fundamentos nos discursos dos organismos multilaterais e similares e na interconexão entre elementos globais e locais.

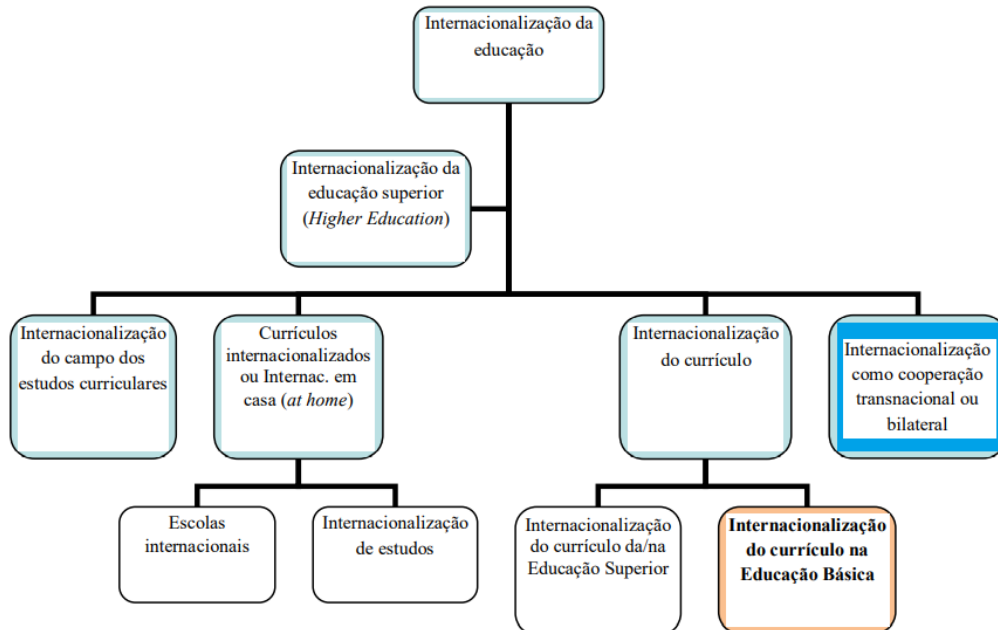
O terceiro aspecto está retratado nas ações de mobilidade estudantil e profissional, aportadas em instituições de ensino públicas e privadas, receptoras de discentes e profissionais. Elas podem ser exemplificadas por meio das ações promovidas pelas agências de intercâmbio e pelo fluxo de alunos que migram de um país para outro.

O quarto aspecto está representado na implantação de escolas bilíngues e das escolas internacionais. A fundação dessas instituições é justificada pela garantia de uma maior interação dos alunos com a comunidade internacional, construída pela proposição de intensificar as trocas de experiências e ampliar as oportunidades institucionais e linguísticas no percurso formativo. No tocante às escolas bilíngues, elas apontam para a existência de um tripé peculiar: currículo internacionalizado, programas de vivência internacional e certificações internacionais.

O último aspecto é orientado pelas organizações multilaterais, internacionais ou transnacionais, integrantes das novas redes políticas globais (BM, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, etc.), que desenvolvem documentos (recomendações e diretrizes), eventos e ações de orientação com foco na reformulação de currículos, na implementação de controle de desempenho estudantil, nas reestruturações de modelos de contratação e formação de educadores, entre outras prerrogativas.

Acerca dos desdobramentos da internacionalização da educação, Thiesen (2017) aponta algumas vertentes que esta categoria tem assumido na literatura, como pode ser visto na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Direcionamentos e desmembramentos da internacionalização da educação



Fonte: adaptado de Thiesen (2017).

A análise inicial da Figura 1 nos permite identificar que a primeira vertente está situada na dimensão da internacionalização da educação superior (*Higher Education*), principal *locus* das investigações e produções sobre a temática. Na continuidade, Thiesen (2017) apresenta um fluxo do qual migram quatro vertentes: a internacionalização no campo dos estudos curriculares; a construção e adoção de currículos internacionalizados; a internacionalização do currículo; e a internacionalização como cooperação transnacional ou bilateral, vertente eleita nesta investigação.

Assim, a relação entre Estados-nação e organismos multilaterais é considerada um afluente do movimento de internacionalização, porque é por seu intermédio que se exerce influência sobre várias culturas e sistemas. Nessa dinâmica, a visão e missão destes organismos tangenciam a realidade das culturas locais e globais, impulsionando a reconfiguração de ações desenvolvidas por todas as partes envolvidas.

Por se constituírem como organismos formados por diversos governos nacionais e por possuírem a finalidade de promover objetivos comuns entre seus países-membros, agregam conhecimentos e experiências que podem apoiar o desenho de políticas públicas. Suas ações nessa direção, portanto, representam o esforço de promoção de uma soberania compartilhada, focada na defesa de valores globais e na busca da autonomia pela participação (Saraiva, 2007). Mas os organismos multilaterais são também associados aos movimentos de transferência, difusão e circulação de ideias, modelos e instituições políticas com fins comerciais.

Essas organizações compõem o sistema mundial desde o final da Segunda Guerra Mundial e do término da Guerra Fria, dinamizando a economia e a política global (Ianni, 2001), primeiro, e de forma incisiva, após o Consenso de Washington, a partir do qual se consolidaram institucionalmente, depois, por meio de altos investimentos, constituindo-se como “intelectuais coletivos e operadores do novo imperialismo” (Barreto; Leher, 2008, p. 430), que articulam o sistema de Estados em que as burguesias internacionalizadas atuam (Belizario, 2020).

Por representarem uma classe de agentes que não são controlados igualmente por governos nacionais, os organismos multilaterais e as ações públicas praticadas sob sua influência tornaram-se um importante recorte na investigação de transferência de políticas (*policy transfer studies*). Assim, essas instituições e seus especialistas têm sido enquadrados no escopo dos estudos sobre ‘mimetismo institucional’ (Mény, 1993), na medida em que executam ações que alicerçam o movimento de importação-exportação institucional.

Neste aspecto, Dolowitz, Marsh (1996), Werner e Zimmermann (2003) afirmam que os arranjos administrativos e institucionais provenientes de políticas públicas construídas em um lugar e transferidas para outros lugares podem ser classificados tanto dentro de uma esfera de suplementação quanto de sobreposição.

Nesse sentido, os autores esclarecem que, quando as novas políticas são construídas considerando os contextos locais e sob uma ótica da reciprocidade e/ou assimetria, elas podem representar um avanço social, por terem levado em conta os aspectos subjetivos e as capacidades argumentativas dos vários agentes envolvidos. Mas, se elas são articuladas, criadas e executadas sob o movimento de verticalidade, sem considerar as opiniões dos coletivos e sem consulta prévia aos agentes que as executam, então, se constituem em uma ação de sobreposição e inferiorização da sociedade para a qual são transferidas.

Acerca disso, Dakowska e Neumayer (2005) afirmam que a abordagem que considera a opinião e a configuração dos agentes envolvidos (partidos políticos, meios de comunicação social, movimentos sociais, profissionais em posição de liderança, etc.) é fonte de um importante campo de pesquisa, que, por muitos anos, foi negligenciado pela comunidade acadêmica, ao passo que a influência dos organismos multilaterais sobre a elaboração de políticas públicas tem sido tão constante quanto a dimensão de poder que estes vêm exercendo, especialmente nas áreas estratégicas e estruturais, como a saúde e a educação públicas.

Mas, além de ser foco de constantes investigações, a influência dos organismos na definição e adoção de abordagens administrativas *na* e *da* educação ainda se constitui em um campo pouco explorado, especialmente se considerarmos os estudos que buscam construir evidências a partir da contribuição de agentes políticos que, apesar de exercerem funções

consideradas de muita importância na definição dos rumos da educação, são postos à parte no processo de escuta para a criação ou adoção de novas ações públicas, inclusive de ações públicas que dizem respeito às formações que lhe são ofertadas.

Nesse aspecto, ainda mais escassas são as investigações que apresentam os resultados alcançados pela análise de realidades políticas distintas, de acordo com inclinações socialistas ou neoliberais, que podem apontar tanto para movimentos de progresso quanto para movimentos de retrocesso, na direção de garantir a participação social, na definição de mecanismos de garantia de uma educação emancipadora e qualificada a partir de padrões do desenvolvimento humano, e não só do econômico.

2.2.2 A internacionalização da Educação Básica

Se considerado o viés sociocultural, materializado pelos acordos bilaterais entre nações, verificamos a incidência de várias estratégias, que podem ser usadas, por exemplo, para promover a formação de profissionais de educação, entre as quais podemos citar:

- 1) Os intercâmbios de professores, seja pela via do financiamento de profissionais da educação que realizam pesquisas de pós-graduação, seja pela vivência dos profissionais em práticas de diferentes sistemas educacionais e pela partilha de experiências;
- 2) Os programas de capacitação e treinamento desenvolvidos em parceria com universidades ou redes de ensino, que apresentam resultados no caminho da democratização da educação emancipadora;
- 3) Por meio da cooperação e desenvolvimento em pesquisa, proporcionando um avanço do campo educacional e uma maior colaboração entre profissionais de educação dos países-parceiros, que atuam em projetos de pesquisa conjuntos;
- 4) Pela inserção de componentes curriculares optativos nos cursos de formação docente ou pela criação de grupos de pesquisa que discutam a temática da internacionalização da educação e, por conseguinte, promovam programas de intercâmbio de estudantes e professores, visando à colaboração em projetos educacionais conjuntos e ao desenvolvimento de currículos e materiais didáticos, entre outras atividades.

Nessa perspectiva, o reconhecimento de qualificações e certificados entre Estados e instituições na área da educação também se configura como um facilitador de mobilidade de profissionais entre os países.

Todas essas ações exigem, contudo, vontade política, tanto para investir recursos disponíveis quanto para firmar compromissos e prioridades, o que remete à necessidade de empreender esforços de coordenação e colaboração entre os governos, instituições de ensino e outros sujeitos relevantes, para garantir o alcance dos objetivos comuns. Nesse sentido, essas iniciativas estão claramente mais próximas de governos de inclinação socialista do que de governos de inclinação capitalista e neoliberal, uma vez que os últimos estimulam mais a competição interna e externa do que a cooperação.

Seguindo outro viés, desta vez mais político e econômico, a internacionalização da Educação Básica também pode acontecer, de acordo com Thiesen (2017), por meio da incorporação, por parte dos governos, de diretrizes curriculares, mecanismos de avaliação externa e de procedimentos de regulação e controle destes processos, inclusive no que diz respeito à formação necessária dos profissionais educativos para implementar os projetos sugeridos por organismos multilaterais. A internacionalização da Educação Básica pode, portanto, ser medida pelo fluxo de mudanças que

[...] ocorrem nos países em desenvolvimento e que visam à adaptação dos sistemas educativos locais ao processo de internacionalização homogeneizadora, que devem ser vistas [...] no mais amplo contexto de dominação crescente dos sectores modernos da economia e da sociedade no processo da sua integração na sociedade mundial moderna [...]. (Azevedo, 2007, p. 61).

Nessa direção, observamos que, sob a premissa da necessidade de assimilação e adaptação às propostas internacionais, são lançadas ações formativas destinadas à elevação dos resultados discentes, à difusão e transparência dos resultados e ao monitoramento das atividades, para garantir o alcance de metas. Nesse movimento, as atribuições dos profissionais de educação são reformuladas para adequar-se também às novas formas de gestão pública que são orientadas por estes organismos, no movimento de moldar os sistemas.

Desse modo, as ações dos organismos multilaterais são interpretadas como uma alternativa entre sistemas produtivos internacionais, com o objetivo de promover a performance entre a economia global e os mecanismos de desenvolvimento local. Nesse sentido, essa performance traz, em sua essência, a necessidade de expansão ideológica da modernização e da evolução do sistema econômico mundial e caminha na direção de uma homogeneidade educacional ao redor do mundo (Speck, 2018).

Diante disso, Libâneo (2016) admite a internacionalização das políticas educacionais como um movimento afluente do contexto da globalização, cujos principais agentes são os organismos internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício,

dentre os quais o BM figura como elemento-chave na elaboração de diretrizes e no financiamento de projetos sociais que incluem a dimensão educativa como o mais importante instrumento de desenvolvimento.

Assim, a literatura registra a publicação de documentos desse organismo sob essa perspectiva, desde 1986. O documento *Financiamento da educação nos países em desenvolvimento: uma exploração das opções políticas* é considerado, pois, o ponto inicial do desenho de políticas públicas do Banco no setor educacional (Ferreira, 2011).

Após essa publicação, Leher (1998) aponta que o BM acelerou sua influência no setor educativo, publicando, na década de 1990, a trilogia *Educação primária* (em 1990), *Educação profissional técnica e capacitação* (em 1991) e *Ensino superior: as lições da experiência* (em 1994). Foi a partir dessas publicações que o Banco intensificou as orientações no sentido de estimular as privatizações no cenário das políticas sociais.

Seguindo esse meato, o documento intitulado *Prioridades e Estratégias para a educação*, publicado em 1996 pelo BM, indica a relevância que a qualidade do ensino na Educação Básica tem para este organismo.

Esse documento sintetiza as conclusões de publicações anteriores, sugerindo o acréscimo de um exame de educação secundária e admitindo o resultado desse exame como base e critério para financiamentos e estruturação da gestão setorial. O BM se baseia nos informes da Unesco (1993), que delineiam estratégias políticas para que países superem suas dificuldades (Banco Mundial, 1991).

No mesmo diapasão, o documento *Aprendizagem para todos (Education for all – EFA)* orienta as nações a investirem no desenvolvimento de competências (Banco Mundial, 2011). Esse documento apoiou os Estados nacionais no processo de reelaboração de reformas curriculares alinhadas com a agenda global, representada pelo conjunto de Metas de Desenvolvimento do Milênio (*Millennium Development Goals – MDG*) – Estratégias de Educação até 2020.

No sumário desse documento, é exposta a estratégia do Banco para promover a ‘Aprendizagem para todos’: impulsionar reformas nos sistemas de educação dos países e criar uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar essas reformas (Thiesen, 2019).

Diante disso, as relações entre organismos multilaterais e sistemas de ensino integram-se à ideia de cooperação internacional ou transnacional e aos processos inovadores de gestão educacional (Thiesen, 2017).

Nesse sentido, Thiesen (2017) aponta para a existência de um conjunto de sinais que revelam a prática da internacionalização no Ensino Superior, que, no entender do autor, pode ser aplicado ao movimento da internacionalização da Educação Básica, a saber: busca acentuada em direção ao aumento da produtividade discente; ampliação dos debates sobre competitividade, qualidade, certificação, prestação de contas, etc.; intensificação das referências sobre multiculturalidade, cosmopolitismo, solidariedade e compartilhamento de saberes; novas redes internacionais de pesquisa; interesse acelerado pela mobilidade profissional e discente; aumento no número de Escolas e/ou cursos internacionalizados; disciplinas ministradas em língua estrangeira; projetos curriculares envolvendo experiências estrangeiras; uso de tecnologias e materiais empregados internacionalmente; e transferência de recursos, tecnologias e materiais educacionais entre países.

Assim, Thiesen (2017, p. 105) afirma que:

[...] movimentos contemporâneos pela internacionalização da educação, os quais se fortaleceram em contextos globais na/da Educação Superior, sobretudo após os anos 1980, vêm progressivamente influenciando a formulação de políticas educacionais na Educação Básica e, inclusive, alcançando espaços de decisão nas formulações curriculares para esse nível de ensino [...].

Nessa perspectiva, as evidências indicam um movimento de criação de redes políticas, sobre as quais paira o objetivo de alinhar os interesses do Estado e de parte da sociedade aos interesses da economia de mercado (Dale, 2004, 2008; Ball, 1994, 2014; Cossio, 2015). Tais interesses, de acordo com Thiesen (2017), tangenciam as ações que marcam o sentido e as formas das avaliações internacionais, do alinhamento de currículos, da adoção de novos percursos formativos e da ‘parceirização’ do público com o privado na gestão escolar e curricular.

Nessa direção, nota-se a orientação estratégica para a moderação de sistemas e instituições educacionais com vistas a satisfazer expectativas supranacionais, operada pelos organismos multilaterais. Tais orientações enfatizam câmbios no mundo do trabalho, dos quais surge as figuras do “homem flexível” (Speck, 2018) e do trabalhador autônomo, bem como a necessidade de uma qualificação profissional nessa direção.

Para Almeida (2020), o conceito de qualidade difundido e relacionado aos parâmetros de uma regulação educacional pelos organismos multilaterais, em especial pelo BM, há muito foi introduzido na normativa brasileira que regulamenta a educação.

Para a autora, referências à garantia de padrão de qualidade podem ser identificadas na Constituição Federal (CF) de 1988 (artigo 206, inciso VII) (Brasil, 1988); no Plano Diretor da

Reforma do Aparelho do Estado, de 1995; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 3º, inciso IX, (Brasil, 1996); no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), sobre o qual dispõe o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007; e no PNE (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Por outro lado, Almeida (2020, p. 267) acredita que “[...] a concepção de regulação educacional orientada por resultados encontra-se fortemente sintonizada com princípios do gerencialismo, princípios estes introduzidos na gestão pública, o que inclui a gestão da educação [...]”.

Nesse viés, Behring (2008) esclarece que o gerencialismo foi introduzido pelo BM de forma análoga à ideia de um Estado eficiente, à qual estão atreladas as características de uma governança corporativa, a NGP, uma boa governança, um sistema socio cibernético e redes auto-organizadas (Rhodes, 1996). Essa ideia, originária do fim da década de 1930 (Reis, 2013), fazia alusão “[...] aos dispositivos adotados pelas empresas para reduzir os custos de transação, resultantes da coordenação econômica” (Cóssio, 2018, p. 68).

Nesse sentido, a influência destes organismos no Brasil é facilmente identificada pela incidência de suas diretrizes em documentos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão subordinado ao Ministério da Educação (MEC), que direciona constante atenção aos índices de qualidade medidos por avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – Pisa*),¹¹ e aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por exemplo.

Nesse contexto, muitas das proposições de diretrizes e metas estabelecidas para o Ideb das escolas das Redes Estaduais e Municipais de Ensino nasceram do PMCTE (considerado como uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), que, por sua vez, foi inspirado no modelo de metas estabelecido pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000.

Dessa forma, vemos surgir, no espectro das influências internacionais sobre os sistemas locais de educação, proposições derivadas de documentos como o *Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para realizar a promessa da educação (World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise)* e as *Políticas eficientes para um desenvolvimento eficaz: qualidade, equidade e aprendizagem ao longo da vida (Effective Policies for Effective*

¹¹ O Pisa é controlado por uma importante agência multilateral do imperialismo: OCDE.

Development: Quality, Equity, and Lifelong Learning), ambos do BM;¹² *Professores para o século XXI: Oportunidades, desafios e reformas políticas (Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching)*, *Revisão de políticas nacionais de educação: Chile 2017 (Reviews of National Policies for Education: Chile 2017)*, da OCDE;¹³ *O Estado nas economias emergentes: desafios e responsabilidades de políticas (The State in Emerging Economies: Challenges and Responsibilities of Policies)* e *Gestão de gastos públicos em países emergentes: estabilização e reforma (Public Expenditure Management in Emerging Market Economies: Stabilization and Reform)*, do Fundo Monetário Internacional (FMI).¹⁴ Por todos esses caminhos, a influência dos organismos multilaterais se torna cada vez mais alvo de investigações, por representar o poder que exercem sobre os cotidianos educativos mundiais.

Nessa perspectiva, a ação verticalizada dos organismos multilaterais é alvo de críticas por parte de educadores que discutem a difusão de elementos de padronização, homogeneização, neoimperialismo, ocidentalismos, descontextualização e desrespeito à diversidade cultural, entre outras abordagens que podem estar ligadas ao espargimento de modelos de privatização e mercantilização da educação, assim como do aumento das desigualdades e da exclusão social.

Assim, buscando reestruturar os processos produtivos, essas organizações, fortalecidas pela ideologia neoliberal, acentuaram os poderes hegemônicos e imperialistas dos EUA, por exemplo, e vêm “[...] regulando o sistema global para garantir um terreno em constante expansão para a absorção lucrativa de capital excedente produzido [...]” (Harvey, 2013, p. 36).

Nesse sentido, pesquisadores como Silva (2017, p. 262) buscam responder a seguinte questão:

[...] em que sentido a constante defesa nas políticas educacionais brasileiras atuais, quanto ao uso das tecnologias na Educação, retomam tanto discursos das políticas educacionais dos anos setenta quanto as orientações mais recentes dos Organismos Internacionais?

Nesse percurso, a autora investiga as políticas educacionais implementadas no Brasil entre as décadas de 1970 e 2015 e analisa textos produzidos por instâncias do governo brasileiro e por organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), o Programa de Reformas Educacionais na América Latina (Preal), a Unesco e o BM, apontando a existência de certa

¹² Cf.: www.worldbank.org.

¹³ Cf.: <https://www.oecd.org>.

¹⁴ Cf.: www.imf.org.

“[...] estruturação teórica em dois eixos centrais [...]” (Silva, 2017, p. 265): o reducionismo tecnicista da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática na formação dos professores e a configuração do neotecnicismo, centrado nos modos de incorporação educacional das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Similarmente, Heitkovisk (2004), ao discorrer sobre políticas públicas, TICs e novas práticas pedagógicas, dedicou um tópico de sua tese à discussão sobre a influência da globalização e das políticas do BM no Brasil. Nesse tópico, a autora critica o discurso dominante disseminado pelo Banco, no qual a proposta da reforma estrutural do sistema é fundamentada mais nos preceitos ideológicos do neoliberalismo do que no desenvolvimento de uma educação integral, voltada para o desenvolvimento humano.

Outrossim, Moraes (2019) expõe em sua dissertação de mestrado, defendida perante a Universidade Estadual do Centro-Oeste, a análise de categorias anarquistas (liberdade, igualdade, solidariedade, etc.) para compor “[...] a crítica à heterogestão, orquestrada pelos chamados ‘senhores do mundo’, que tencionam uma formação a favor do capital. [...]” Moraes (2019, p. 8).

Da mesma maneira, Machado (2007) analisou comparativamente os processos de negociação efetivados entre o BM e o Estado da Bahia dentro do escopo do Projeto Nordeste, do Programa Fundescola e do Projeto Bahia. Dentre os resultados obtidos, a autora considerou a ausência de processos de planejamento negocial nos acordos internacionais das equipes brasileiras, conflitos relacionais entre membros das equipes locais, insuficiente autonomia por parte das equipes nas negociações, entre outras evidências.

Do mesmo modo, Pimentel (2013), em sua tese de doutorado, citou a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como o elemento de uma nova agenda para a reforma da educação na América Latina, que visa conferir, ao setor público, representado pelo corpo docente e pela equipe escolar, o papel e a responsabilidade de melhorar a qualidade da educação. Para a autora, esse sistema de avaliação externa deve estar atrelado a outras políticas públicas, que redundem em compromisso e responsabilidade dos órgãos públicos.

Não obstante o fato de a maioria das investigações acerca da influência desses organismos sobre as ações públicas não estarem focadas na formação de diretores(as) escolares, muito menos na internacionalização operada na Educação Básica, tampouco usarem o termo internacionalização da Educação Básica, essas temáticas vêm ganhando cada vez mais atenção, já que tanto a internacionalização da Educação Básica quanto a formação de diretores(as) passaram a agregar os interesses investigativos em torno do funcionamento dos sistemas de ensino e dos objetivos desenvolvidos por esses sistemas.

Nessa conjuntura, as políticas de formação de diretores(as), na perspectiva da internacionalização, exigem um recorte investigativo que possibilite, por exemplo, identificar elementos e regras orientadas pelos organismos internacionais na dinâmica de desenvolvimento de políticas. Nesses termos, prosseguiremos com a análise de orientações do BM que possam estar imbricadas com o processo de desenvolvimento das políticas de formação de diretores(as) escolares em diferentes sistemas.

A seguir, abordamos os mecanismos de intervenção do BM no planejamento da educação e em outros elementos da vida pública das nações. Para tanto, discorreremos sobre as evidências dessa intervenção na educação brasileira, cuja legislação está prenhe de orientações propostas pelo Banco e de outros organismos multilaterais.

A legislação brasileira foi eleita como exemplo pela facilidade de acesso aos documentos, bem como pela familiaridade com a temática. No que tange à observância da influência do BM no Chile, considerado pelo organismo como outro caso de sucesso educacional, as contextualizações legais serão pormenorizadas na descrição do caso chileno.

2.2.3 A intervenção do Banco Mundial sobre a educação e a vida social das nações

O BM aponta como causa principal das desigualdades sociais o mau uso dos recursos pelos governos, porém as formas predatórias e exploratórias das populações, a busca de lucros cada vez mais elevados, a escassez de infraestrutura e a mais-valia representam muito mais fielmente a causa da espoliação populacional, do achatamento do poder de consumo e da estagnação social.

Usando o discurso do mau uso dos recursos, porém, o BM, de modo geral, em seus relatórios, propõe reformas no papel do Estado, reformas que remetem a estratégias de reorganização do capital, à introdução de mudanças no sistema de produção, à reorganização do trabalho e à reflexão e reformulação de garantia de direitos laborais, tidas como necessárias, de acordo com o organismo, para promover a parceria entre setores públicos e privados, de modo a criar mercados, melhorar modelos de negócios, satisfazer os clientes e liderar questões mundiais, tudo em função de diminuir a pobreza.

Em seus relatórios (Banco Mundial, 2014, 2015, 2016), afirma que as propostas de reformas educacionais servem para melhorar “[...] a eficiência e a sustentabilidade fiscal dos

sistemas” (Banco Mundial, 2016, p. 33) e do investimento em capital humano,¹⁵ bem como para erradicar a pobreza, uma vez que “[...] a educação não fornece as competências exigidas pelo mercado global” (Banco Mundial, 2014, p. 43).

Dessa forma, o BM apoia reformas do setor financeiro, da legislação e das políticas, por meio da crítica à ineficiência do Estado na garantia da qualidade dos serviços de saúde, educação, previdência social, entre outros, visando assim criar um ambiente propício ao investimento do setor privado nacional e estrangeiro (Banco Mundial, 2018, p. 19).

Assim, o Banco reafirma em seu relatório anual (2017) a preocupação de erradicar a pobreza extrema e impulsionar a prosperidade compartilhada, mediante a promoção do aumento da renda dos 40% mais pobres em cada país. Nessa perspectiva, também são sugeridas políticas compensatórias para a educação, com foco no capital humano (Belizario, 2020), afinal, “[...] construir capital humano é essencial para estimular a competitividade e o crescimento” (Banco Mundial, 2018, p. 22).

No caso do Brasil, o BM aprova a expansão das transferências sociais federais contínuas, afirmando que estas contribuirão para: “[...] reduzir as taxas de pobreza para 24,3% em 2022, ficando abaixo dos 28,4% verificados em 2021 (a taxa de pobreza é baseada no valor de US\$ 6,85/dia, PPC)” (Banco Mundial, 2023, §6o).

Há, contudo, uma evidente contradição no discurso do Banco, além de um interesse subliminar, uma vez que a organização aponta como estratégia para superação das mazelas a desobrigação dos Estados para com as questões da previdência social e dos direitos trabalhistas, entre outros, tidos por essas entidades como causas da lentidão do crescimento.

Para Almeida (2012), essa preocupação do Banco em “economizar” nos sistemas previdenciários conduz, por um lado, ao aumento do lucro dos ricos e, por outro, à precariedade das condições de vida da classe trabalhadora. Com essa proposta, de acordo com a autora, o organismo financeiro visa garantir o pagamento dos juros da dívida pública federal, além de privatizar, como fez no Chile, o sistema previdenciário, fonte de constantes riquezas para donos de seguradoras.

Especificamente sobre o crescimento do Brasil, nos últimos anos, o BM (2023, §1º) aventa fatores que diminuem a produtividade:

[...] o sistema tributário complexo, um ambiente de negócios que desencoraja o empreendedorismo, a lenta e desigual acumulação de capital humano, ineficácia das políticas de intervenção estatal em nível setorial, baixos níveis

¹⁵ Para Laval (2007), os economistas designam como capital humano o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente para os indivíduos. É conquistado por meio das qualificações construídas por um sistema de formação ou pela experiência profissional.

de poupança e compressão do investimento público para acomodar os altos gastos correntes e as crescentes obrigações previdenciárias.

Nesses termos, nota-se uma grande preocupação com o sistema previdenciário brasileiro, pautado na corresponsabilidade entre o Estado, o empregador e o empregado, bem como com a defesa de estratégias para a construção de mecanismos que promovam o empreendedorismo, a fim de fazer com que o indivíduo se torne o responsável por sua conta previdenciária, por sua assistência de saúde e por todos os encargos trabalhistas.

Essas precauções, se bem analisadas, fluem para a desoneração do Estado no que diz respeito a: atrair empresas e indústrias para aumentar os postos de trabalho; criar ou estimular serviços para expandir a arrecadação; investir recursos próprios para manter os caixas previdenciários; mediar conflitos trabalhistas; entre outras ações que se afinam claramente com as propostas neoliberais e com os eixos de ajuste econômico por estas difundidos.

Nesse sentido, as deliberações do BM para seus clientes estão baseadas em cinco eixos, como afirma Soares (2000, p. 23):

- 1) equilíbrio orçamentário, principalmente com cortes em gastos sociais;
- 2) abertura comercial, reduzindo as taxas alfandegárias para importações e exportações;
- 3) liberalização financeira, eliminando os entraves que restringem a circulação do capital estrangeiro;
- 4) desregulamentação dos mercados internos, eliminando as intervenções do Estado;
- 5) privatização das empresas estatais e dos serviços.

Além dessas deliberações, que, por si sós, já denotam o enfraquecimento da autonomia dos Estados nacionais e a ampliação de sua dependência orçamentária, o Banco revela uma sensatez momentânea ao propor o aumento na arrecadação fiscal por meio do aumento da taxa, por exemplo, dos grupos de alta renda (impostos sobre a renda, o patrimônio ou os ganhos de capital) e da redução da dependência dos tributos indiretos, que sobrecarregam os mais pobres (Banco Mundial, 2017). Mas, por outro lado, isenta-se de sugerir a redução da jornada semanal de trabalho (Brasil: 44 horas; Chile: 40 horas; França: 36 horas); o aumento do salário-mínimo, para impulsionar a economia; a manutenção ou o avanço nas conquistas dos direitos sociais, para garantir que novas frentes de trabalho sejam abertas pela criação de nichos sustentáveis, diante de um poder aquisitivo maior por parte da população.

O Banco também não denuncia as progressivas desonerações fiscais (para os grandes grupos econômicos), como as ocorridas nos mandatos dos ex-presidentes Michel Temer e Jair

Bolsonaro, tampouco sugere a cobrança das enormes dívidas patronais¹⁶ para com a previdência, nem incentiva a cobrança de imposto sobre a terra e de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) na exportação dos latifundiários, reis do Agronegócio, que receberam, entre 2022 e 2023, até 348 bilhões de financiamento do Estado pelo Plano Safra¹⁷ (isenções que dificultam o desenvolvimento da indústria de beneficiamento de produtos brasileiros, uma vez que, sem impostos, sai mais barato exportar o produto *in natura*), muito menos estimula a criação de políticas públicas tributárias diferenciadas para o trabalhador autônomo. Antes, mantém com vigor a proposição da análise da eficiência e o ajuste dos gastos públicos (restringindo os gastos com as populações mais vulneráveis) e estimula a abertura dos direitos e serviços à iniciativa privada (Banco Mundial, 2017).

Nessa perspectiva, ao lançar alternativas para promover a acumulação de lucro, ainda que sob a mortalha de uma preocupação com o avanço da pobreza, o Banco revela preocupação em manter um equilíbrio social capaz de evitar riscos de rupturas dos modelos políticos e econômicos (Banco Mundial, 2018) que o favorecem, assim como em garantir a colaboração dos pobres, cooperando para melhorar a governança nos países em desenvolvimento. Nesse sentido, Belizario (2020, p. 64) afirma que o Banco age de maneira a:

[...] manter com migalhas os pobres para que estes permaneçam colaborando na manutenção do sistema, seja através da venda da força de trabalho, seja através do salário adquirido com a venda da força de trabalho com o qual o trabalhador consome bens, seja ainda para não causar “tumultos” sob risco de desequilibrar o sistema através de manifestações de descontentamentos.

Este é um risco que o Banco e outras organizações não querem correr, o risco de ver seus clientes latino-americanos, por exemplo, manifestarem descontentamentos, indo para as ruas requerer transformações na dinâmica social e a garantia e expansão de direitos, uma vez que essas manifestações, além de causarem grande prejuízo para o comércio local e deprecação do patrimônio público, tendem a mudar a estrutura ideológica do poder, alçando ao governo candidatos(as) de orientação progressista, prevaletentes desde a década de 2000, na América Latina, que, apesar de não romperem radicalmente com os laços do capitalismo (Soares, 2018), defendem a garantia de direitos sociais e o compromisso do Estado provedor, retardando assim o avanço das nefastas consequências do capitalismo e do neoliberalismo na região.

¹⁶ De acordo com a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado Federal, promovida em 2017, as dívidas com a previdência atingiriam R\$ 450 bilhões, cerca de 4,4% do Produto Interno Bruto (PIB) de 2013 a 2016. (Fineduca, 2017, p. 3).

¹⁷ Cf.: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias-2022/plano-safra-disponibiliza-r-340-8-bilhoes-para-o-setor->

Nesse sentido, o Banco busca, por meio de propostas de intervenção na educação, sob o crivo de avaliações externas, com reducionismo dos currículos e a instituição de um sistema de responsabilização individualizado, sustentado pela mensuração de resultados, promover uma competitividade capaz de reduzir os prejuízos que esses governos imprimem sobre o ritmo de progressão do capitalismo e do neoliberalismo, permitindo assim o avanço na direção de um sistema de privatização.

Afinal, “[...] o crescimento extraordinário da região nos últimos tempos e sua capacidade de superar a recessão global de 2008-2009 contrastam com seus atrasos de produtividade” (Banco Mundial, 2015, p. 43) e *de mão de obra capacitada*, necessárias para responder às demandas do mercado e manter a governança, sem a qual a implementação e a oferta de estrutura, necessárias para melhorar o envolvimento do setor privado, ficariam prejudicadas (Banco Mundial, 2018).

Sob esse prisma, a preocupação em alcançar o nível de capacitação de mão de obra adequado é uma constante manifestação em relatórios do BM, como o de 2011. Nesse documento, intitulado *Aprendizagem para Todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a educação* (Banco Mundial, 2011), o Banco apresentou o fracasso de países de renda média (China, Índia e Brasil, entre outros) para garantir a formação adequada de jovens para o mercado de trabalho. Acerca disso, Almeida (2012, p. 239) afirma que

[...] a concepção de educação difundida pelos técnicos e especialistas do Banco Mundial é direcionada para resultados, pois, objetiva-se na prática a capacitação e treinamento técnico das massas subalternas para a sua inserção no “mundo do trabalho”. Assim, difunde-se a concepção de que é necessário melhorar as capacidades produtivas e a “promoção do uso produtivo do trabalho” por meio das competências e habilidades adquiridas no processo educativo [...].

Dessa forma, a busca pela melhoria da aprendizagem está limitada à aquisição de competências e ao alcance das expectativas de formação do capital humano, a ser conquistado por meio de uma competição que causa fissuras e apodrecimentos nos arranjos sociais, no exercício da ética e nas condições de trabalho dos trabalhadores da educação, em toda a sociedade, especialmente na América Latina (Piolli, 2010; Lima, 2011).

É nesse arcabouço que se insere a fragmentação das políticas públicas, balizadas no contexto das reformas neoliberais e gerencialistas, focalizadas na formação instrumental para o emprego. É também desse contexto que vemos emergir um governo mundial, sustentado pelo poder do capital, sem eleição, nem normas jurídicas ou políticas que o controlem (Sader, 1999).

Um poder que opera manipulando o mercado e que tem na OMC e, principalmente, no BM seus principais representantes (Sader, 1999). Por isso, para compreender os novos paradigmas que orientam os sistemas educacionais, é necessário compreender também as relações entre a construção de políticas públicas e a adoção de modelos de gestão baseados, por exemplo, nas orientações do BM.

2.2.4 O Banco Mundial, a ênfase no gerencialismo e da Nova Gestão Pública e suas repercussões

Existe uma relação significativa entre as orientações do BM e a adoção do gerencialismo e da NGP em alguns países. Considerado pelos organismos multilaterais como uma tecnologia política necessária à reforma educacional (Ball, 2005), o gerencialismo propõe técnicas e instrumento mensuráveis para otimizar o trabalho humano, os recursos e as redes em função da construção de estilos e imagens que podem ser conquistados pelo uso de mecanismo de transparência, pelo investimento “[...] de tempo, dinheiro e energia com gestão das aparências, do marketing e da promoção” (Ball, 2004, p. 1117-1118).

Dessa forma, uma vez atuando como uma instituição financeira internacional, ao realizar assistência técnica para a definição de políticas econômicas e sociais, promover consistentemente uma agenda de reformas econômicas e institucionais em função de, por exemplo, melhorar a governança e a eficiência do setor público, o Banco utiliza-se das técnicas e dos instrumentos do gerencialismo para organizar seu portfólio de ação (Cifuentes, 2018; Soares, 2018).

Nessa perspectiva, as orientações do BM impulsionam os países a adotar abordagens mais orientadas para o mercado na administração pública, enfatizando a gestão por resultados, a descentralização de decisões, a introdução de práticas gerenciais modernas, a promoção da eficiência e da transparência e a redução dos custos.

Como resultado, muitos países têm buscado implementar reformas inspiradas pelo gerencialismo e pela NPG como parte de seus esforços para atrair investimentos, promover o crescimento econômico e melhorar a qualidade dos serviços públicos. Isso pode incluir a adoção de práticas de contratação de pessoas por tempo determinado, ou sob o regime intermitente, o congelamento dos salários, o pagamento de remunerações baseadas em resultado, o estabelecimento de metas de desempenho para servidores públicos, a implementação de sistemas de avaliação de desempenho, entre outros aspectos.

Desta forma, à medida que orienta os Estados-clientes a adotarem um sistema de racionalização de recursos e a alcançarem resultados quantitativos, o Banco defende a adoção de uma abordagem gerencialista, na qual são definidos elementos procedimentais.

Nessa perspectiva, Laval (2004) destaca que a eficácia ideológica das grandes linhas da reforma mundial da educação, constante nos discursos de organismos como o BM e a OCDE, é constituída pelas categorias ligadas à eficácia, à avaliação, à inovação e à modernização, bem como pela comparação entre realidades distintas e deslocadas de seus contextos,

Endossando a assertiva de Laval, Afonso (2007, p. 12-13) afirma que os câmbios que vêm ocorrendo na educação do mundo, referentes a todas as variedades expostas no caminho do liberalismo, foram inspirados numa nova ideologia emergente,

[...] a ideologia da nova direita — uma espécie de *melting pot*¹⁸ político, econômico e cultural que se traduziu na fusão (conjuntural) de valores e interesses contraditórios, de origem (neo) liberal e (neo) conservadora, os quais acabaram tendo expressão concreta em muitas medidas e decisões de carácter híbrido e heterogêneo, assumidas por diferentes governos deste período [...].

Nesse sentido, o mecanismo ligado à prestação de contas diz respeito, em primeiro lugar, à racionalização de recursos, que pode acontecer, nos sistemas educativos; pela redução da razão aluno-professor; pela diminuição ou extinção dos concursos públicos e a contratação temporária de docentes e de pessoal administrativo; pela redução das horas de trabalho docente destinadas ao planejamento; pela adoção de rigorosos programas de controle financeiro pelos governos, entre outros procedimentos, num movimento de aumentar o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz (Brasil, 2006).

Para tanto, entre outras estratégias, o Banco sugere a redução ou o congelamento dos salários dos servidores públicos (Banco Mundial, 2023), veiculando a falsa ideia de riqueza e pungência por parte dos servidores, perversamente equivocada para manipular a opinião pública. Essa pungência só pode ser aceita se comparada aos míseros rendimentos da maior parte da população, que mal dispõe do dinheiro para garantir a refeição do dia.

Dessa maneira, as recomendações do Banco (2017) encontram, no Brasil, acolhida entre políticos de declarada posição elitista e neoliberal, que aprovaram, por exemplo, a Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu um Novo Regime Fiscal (NRF), no qual se

¹⁸ Uma metáfora que pode designar tanto a fusão de sociedades heterogêneas, ocorrida quando seus diferentes elementos ‘derretem juntos’ em um todo harmonioso, quanto a dissolução de sociedades homogêneas em sistemas heterogêneos, mediante o afluxo de componentes estranhos com diferentes origens culturais e com um potencial de criação de desarmonia com a cultura anterior.

determinou um teto para os gastos públicos federais pelos próximos 20 anos e, por conseguinte, o congelamento do salário de algumas categorias de funcionários públicos (Almeida, 2020).

Outra potente estratégia do Banco para reduzir custos nos sistemas educativos é a chamada enturmação,¹⁹ por meio da qual sugere-se o amontoamento de estudantes nas salas, sem considerar as distintas realidades das redes de ensino e dos prédios escolares, que apresentam diferenças estruturais, de acordo com a capacidade econômica das suas mantenedoras, ignorando assim as implicações desse amontoamento para a aprendizagem dos alunos.

Esse procedimento não resulta sequer na melhoria salarial dos educadores, pois profissionais da educação pública de comunas e municípios convivem, há anos, com o arrocho dos salários e sua conseqüente desvalorização pela falta de reposição das perdas inflacionárias.

A enturmação é justificada pela ideia de que o desempenho atual dos serviços de educação poderia ser mantido com 37% menos recursos no ensino fundamental e 47% menos recursos no ensino médio (Banco Mundial, 2017).

De acordo com o Banco, se fosse promovido um aumento no número de alunos por professor em 33% no ensino fundamental e em 41% no ensino médio, o governo brasileiro, por exemplo, economizaria R\$ 22 bilhões por ano (ou 0,3% do PIB). E, para promover ainda mais essa racionalização, o organismo sugere uma redução gradual no número de professores, por meio da diminuição da frequência dos concursos públicos e da ampliação da concessão de aposentadorias no futuro (Banco Mundial, 2017).

Outra estratégia sugerida para reduzir os custos da educação pública é a contração do absentismo dos professores, considerado inaceitável para quem nunca esteve numa sala de aula, dentro de uma comunidade de difícil acesso e que está imersa na triste realidade da violência urbana ou do isolamento da zona rural (Almeida, 2019). Nesse sentido, as licenças médicas dos docentes são vistas como desculpas de quem não quer trabalhar e como fonte de prejuízo para os que precisam contratar substitutos, quando o fazem.

Em nenhum momento são consideradas as razões que levam tantos docentes e profissionais de educação a apresentarem problemas de saúde. De acordo com a pesquisa realizada por Souza e Coutinho (2018), 62,4% das professoras entrevistadas já se afastaram das suas funções por doenças relacionadas ao sentimento de preocupação e tristeza (62,4%), de incapacidade (43,75%) e de ansiedade (31,2%). Em outra investigação, verificou-se que a depressão foi a responsável por mais da metade das causas de afastamentos do trabalho em

¹⁹ União de alunos de várias turmas e até anos de escolarização em uma única classe, para diminuir os gastos com professores, serviços, materiais, etc.

professores do ensino fundamental, entre docentes com mais de 40 anos de idade (Batista; Carlotto; Moreira, 2013).

Nesse contexto, não são questionadas, nos acordos e documentos emitidos pelo Banco, as condições de trabalho, de acesso, de ventilação, de acústica e de iluminação nos prédios escolares, nem a ausência de equipamentos didáticos, a insuficiência de carteiras, de material didático, de equipes multifuncionais que apoiem o acompanhamento de questões sociais e psicológicas dos alunos, tampouco a ausência de segurança pública, sem falar nos baixos salários²⁰ e nos atrasos salariais e de outros direitos. Nesse sentido, Almeida (2012, p. 270) afirma:

[...] em nenhum momento adentram nas questões da falta de verbas, dos materiais pedagógicos, da necessidade de maior carga horária às disciplinas que trabalham a leitura, os esportes, a música, a cultura, as artes, muito menos abordou-se a questão dos baixos salários dos profissionais, os quais não tem nenhuma perspectiva de melhoria; ou a falta de concursos públicos e tantos outros problemas existentes nas escolas públicas [...].

Ao invés de fazer essas considerações, o BM atribui ao absenteísmo docente e de outros profissionais da escola a culpa pelo fracasso escolar, utilizando-se desse sistema de culpa para justificar a míngua ou extinção dos concursos públicos e a contratação temporária de docentes e de pessoal administrativo, o que gera insegurança e subserviência nos profissionais da escola, pela falta da estabilidade funcional, pela exclusão de direitos (a exemplo das progressões na carreira, das licenças, das formações, das aposentadorias equitativas) e, por conseguinte, pela redução salarial.

Se considerarmos que algumas dessas contratações são realizadas por meio de empresas intermediárias, as perdas para os profissionais são ainda mais significativas, já que parte dos recursos repassados fica para a empresa que paga os contratados.

Nessa perspectiva, sob a guisa da recente onda de terceirização, as Instituições de Ensino Superior (IES) contratam docentes sem vínculos empregatícios (por meio do sistema de MEI²¹) e substituem um grande percentual das aulas presenciais por aulas *online*, sobrecarregando ainda mais os docentes, que agora ensinam para turmas de 150 alunos. Neste movimento, o

²⁰ De acordo com o relatório da OCDE (2020) *Education at Glance 2020*, o Brasil lidera o *ranking* de pior salário pago aos professores do ensino médio no mundo. Entre os 46 países estudados, a média salarial docente brasileira é 13% inferior à média da América Latina, e o salário de um professor brasileiro do ensino médio corresponde a quase a metade da média praticada nos 38 países ricos e integrantes da OCDE, que é de US\$ 49.

²¹ O Microempreendedor Individual é uma figura jurídica do Brasil com a qual se designa a pessoa que trabalha por conta própria e se legaliza como pequeno empresário, para ser um microempreendedor individual.

Estado brasileiro também pode terceirizar a Educação Básica e transferir sua responsabilidade para as comunidades, por meio do incentivo à educação domiciliar.

Sustentada pela Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019, que normatiza educação domiciliar, essa proposta constitui-se em perigo iminente, uma vez que essa lei permite que os pais ou responsáveis legais optem por educar seus filhos em casa, desde que sigam determinadas condições estabelecidas na legislação.

De acordo com a lei, os pais ou responsáveis que desejam adotar a educação domiciliar devem comunicar a decisão formalmente ao órgão responsável pela educação no estado ou município onde residem, fornecendo informações sobre o plano de educação e os métodos de avaliação que serão utilizados.

Nesse caso, os estudantes serão submetidos a avaliações periódicas, para verificar seu progresso educacional, o que poderá gerar mais uma demanda de trabalho para as unidades escolares públicas localizadas próximas das residências. Dessa forma, além de não receberem os recursos do Estado pelo aluno, precisarão disponibilizar espaço e pessoal para aplicar as avaliações.

À primeira vista, parece improvável que as comunidades mais carentes queiram adotar essa possibilidade, mas não é impossível que isso ocorra, especialmente se pensarmos que a lei pode ser uma porta para encolher ainda mais o número de prédios escolares e servidores públicos, transferindo a responsabilidade do Estado para a iniciativa privada.

Nesse sentido, o Estado pode fornecer abonos em forma de recursos para que os pais paguem as famosas e muito conceituadas (entre as comunidades carentes) ‘Bancas’²², para que seus filhos estudem mais perto de casa e com a ‘pró da Banca’, que se molda facilmente aos interesses das famílias e às determinações curriculares do Estado, uma vez que, como não há vínculo empregatício, sua autonomia é cerceada pelo medo de perder clientes e pela necessidade de pagar suas contas.

Assim, esses profissionais não onerariam as contas do Estado, trabalhariam ininterruptamente, mesmo doentes, para não perderem clientes, usariam seus próprios recursos (água, luz, instalações, materiais) e ficariam responsáveis pela sua própria formação e previdência social.

Nessa perspectiva, ‘abonos educativos’ também podem incentivar os pais a pagarem, as mensalidades em escolinhas de bairro, unidades que, geralmente, não são monitoradas pelos

²² Banca é o acompanhamento pedagógico, pago pelas famílias, ofertado por profissionais com ou sem formação pedagógica, mas com algum grau de conhecimento educacional, geralmente nas suas casas ou em áreas a elas anexas.

Conselhos de Educação, nem pelo Ministério Público do Trabalho ou por órgãos de vigilância sanitária, o que pode contribuir para aumentar a precariedade estrutural, principalmente nos segmentos da educação fundamental e infantil.

Nesse caso, a instabilidade trabalhista e social dos docentes seria intensificada, uma vez que é comum encontrarmos, nestes estabelecimentos, professores mal pagos, trabalhando por horas excedentes às de sua carga oficial de trabalho, em salas superlotadas, sem direito a planos de carreira, assistência de saúde, programas de formação e, principalmente, sem direito de voz.

Sim, sem direito de manifestar suas opiniões, seus descontentamentos, visto que, ao contrário da escola pública e gratuita, que é propriedade do povo, pertence a todos e, de acordo com a legislação, deve acolher, independentemente de qualquer diferença ideológica, étnica, de gênero etc., as escolas privadas possuem um dono, que determina os rumos e as manifestações cabíveis dentro de sua ideologia e de seus interesses. Neste tipo de escola, a máxima é: quem não estiver satisfeito que se mude.

Com isso, o Estado se isentaria ainda mais de realizar investimentos para a construção e manutenção de prédios escolares públicos, para o fornecimento de materiais didáticos e escolares, fardamentos, merenda escolar, livros e equipamentos, para a contratação de professores e outros profissionais e, conseqüentemente, para manter os passivos trabalhistas, previdenciários e formativos. Além disso, despesas com o pagamento de serviços de fornecimento de água, luz, internet, esgoto, telefone, entre outros, também sairiam das planilhas orçamentárias.

Nesse percurso de reduzir o número de docentes ou de sobrecarregá-los ainda mais com a ministração de aulas, o Banco também sugere que a garantia sobre o tempo dedicado ao planejamento pedagógico, conquistada pela força dos movimentos sindicais e registrada em lei, seja retificada.

Nesses termos, a instituição propõe que os governos aumentem o tempo dos professores nas atividades em sala de aula, pois, em média, no Brasil, professores usam somente 65% de seu tempo em sala, quando, segundo “as melhores práticas internacionais”, o ideal seria 85%” (Banco Mundial, 2017, p. 130).

Na continuidade do seu patente ataque aos docentes, o Banco sugere ainda que os governos eliminem ou reduzam ao máximo o acesso a licenças especiais²³ (Almeida, 2012),

²³ Cf.: <https://www.sindicatofoz.com.br/2022/10/11/ataque-ao-servico-publico-reforma-administrativa-pode-ser-votada-em-breve/>.

que, no caso do Brasil podem ser licença-prêmio,²⁴ licença-aprimoramento,²⁵ licença-acompanhamento,²⁶ entre outras. Afinal, os funcionários públicos, especialmente os professores, não podem ser tratados com mais privilégios que os profissionais da iniciativa privada, já que não dão lucro, nem apresentam os resultados esperados pelo mercado.

Assim sendo, as licenças podem estar sendo interpretadas como momentos de tempo ocioso, que pode servir para que os funcionários reflitam sobre o contexto, investiguem suas realidades dentro de pesquisas de pós-graduação, por exemplo, identifiquem e registrem evidências que serão difundidas para a sensibilização e o esclarecimento dos interesses que estão por trás de cada política, de cada ação, de cada voto. Dessa forma, as ‘folgas’ podem se constituir em um poderoso mecanismo opositor na luta pelo poder e assim causar tumultos, com vistas a manter e ampliar direitos historicamente conquistados.

No encadeamento dos arrochos contra os docentes, o BM declara a necessidade de implantar mecanismos de monitoramento e controle mais rigorosos de assiduidade, pontualidade e desempenho (Banco Mundial, 2017), para mantê-los cada vez mais ocupados, até que ninguém mais queira ou possa se manifestar contra o sistema, seja pela oferta de gratificações por resultados, que causam subserviência, seja pelo constrangimento causado pela exposição dos resultados educacionais dissociada da discussão a respeito de fatores externos que exercem influência sobre os discentes.

Nesse sentido, o Banco recomenda a introdução de bônus por frequência e desempenho e de “bônus e benefícios para estimular a aposentadoria”; a publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas e “a aplicação de ameaças de processos administrativos e exonerações por faltas em excesso” (Banco Mundial, 2017, p. 130). Mas o tratamento praticado contra o docente e o diretor por defensores de políticas neoliberais (Almeida, 2012) não se restringe aos mecanismos de controle (punição e compensação) ou responsabilização, ele se estende pelo tratamento dispensado à categoria durante mobilizações e greves de educadores. Nessa perspectiva, a autora defende que essas agressões reverberam

²⁴ A licença-prêmio é um benefício concedido aos servidores públicos que consiste em um período de afastamento remunerado, geralmente de três meses, concedido a cada cinco anos de efetivo exercício. No Brasil, está regulamentada pela Lei nº 8.112/1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

²⁵ A licença para aprimoramento profissional é um período de afastamento remunerado concedido a servidores públicos, para que possam se dedicar a atividades de capacitação, aperfeiçoamento ou estudos relacionados à sua área de atuação. É regulamentada pela Lei nº 8.112/1990, artigo 87.

²⁶ A licença para acompanhamento de familiares em caso de saúde é um direito que permite ao trabalhador ausentar-se do trabalho por um período determinado, para acompanhar um familiar próximo que esteja enfrentando problemas de saúde. Também é regulamentada pela Lei nº 8.112/1990.

sobre o comportamento estudantil em sala de aula, pois a desvalorização docente promovida pelo Estado reflete na sociedade e na forma como o aluno concebe e respeita²⁷ o professor.

Voltando à seara da racionalização dos custos da educação, o organismo critica a obrigação imposta aos municípios pela CF/1988, com o objetivo de fazer com que reservem de 25% de suas receitas para a educação, alegando se tratar de uma determinação que estimula municípios com maiores arrecadações a desperdiçarem recursos para cumprir a lei (Banco Mundial, 2017). Além disso, o Banco respalda sua crítica na queda de natalidade no Brasil, argumentando que,

Com a rápida queda da taxa de fertilidade para menos de 1,8, o número de alunos vem caindo rapidamente em muitos municípios, principalmente no Ensino Fundamental. Dado que essa queda do número de alunos não está necessariamente associada a uma queda das receitas correntes líquidas, isso implica que para cumprir a lei, muitos municípios são obrigados a gastar mais e mais por aluno, mesmo que esse gasto adicional não seja necessário. Se este gasto adicional por aluno não resulta em maior aprendizado, isso explicaria a maior ineficiência de municípios mais ricos. (Banco Mundial, 2017, p. 13).

Nesse processo, com a proposição de desvincular as receitas dos municípios dos bens e serviços públicos, o Banco defende o retrocesso político, visto que, sem vinculação,²⁸ não haveria (como não houve por muitos anos) segurança fiscal para garantir as ações públicas. Isso poderia gerar um decréscimo gradativo dos recursos e uma sobrecarga da função dos gestores públicos, que teriam que arcar com a complementariedade ao déficit, como acontece em muitas redes internacionais que há muito acolheram essa proposta, como no Chile.

Por conseguinte, para sequenciar o processo de racionalização e de controle, o Banco orienta as nações a assumirem a condição de Estados Avaliadores, materializada por um sistema de avaliações externas.²⁹ Concretamente, isso representa o enquadramento do Estado “[...]nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas, seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica” (Luckesi, 2005, p. 32).

²⁷ Em 2013, 12,5% dos professores brasileiros disseram sofrer agressões verbais ou intimidação por parte de alunos pelo menos uma vez por semana, o percentual mais alto entre os 34 países analisados (Almeida, 2012).

²⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), é, segundo Ximenes (2014, p. 99), um exemplo de política de promoção do acesso e da qualidade educativa, com “suporte constitucional e estrutura jurídica vinculante em relação a todos os entes federados”.

²⁹ As avaliações externas são concebidas e realizadas por órgãos externos à escola, mesmo que sejam aplicadas pelos professores da própria instituição de ensino ou por profissionais externos. São uma forma de centralizar os conhecimentos ensinados pelo Estado. Como são aplicadas num sistema de ensino inteiro, seja este da esfera municipal, estadual ou federal, também são chamadas de avaliações de larga escala ou censitárias, caso avaliem todos os alunos matriculados numa mesma série de determinado sistema de ensino, ou então de avaliações amostrais, caso avaliem somente alguns alunos deste sistema (Santana, 2018).

Nessa perspectiva, desde os anos de 1980, a avaliação em larga escala vem sendo desenvolvida por meio da aplicação de provas padronizadas, nacionais e internacionais, em vários países da América e da Europa, como se pode constatar no Quadro 2. Esses exames, em especial o Pisa, gozam de elevado grau de validade, por trazerem a possibilidade de implantação de um processo de controle técnico, metodológico e sistematizado, com fins de satisfazer “motivações econômicas, políticas e culturais distintas” (Afonso, 2007, p. 13).

Quadro 2 – Avaliações padronizadas aplicadas por países das Américas e da Europa (continua)

Américas	Europa
<p>No Brasil, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que inclui a Prova Brasil, aplicada aos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Esses exames exploram as áreas de leitura, escrita e matemática. Além desses, existe o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicado como critério de admissão para o Ensino Superior em universidades públicas e privadas.</p>	<p>No Reino Unido, são realizados exames padronizados conhecidos como <i>General Certificate of Secondary Education</i> (GCSE) e <i>A-levels (Advanced Level)</i>. Os GCSEs são exames finais do ensino médio, enquanto os A-levels são exames avançados que determinam a admissão nas universidades. Além dos exames do ensino médio mencionados anteriormente, existem também os <i>Key Stage Tests</i> (KS Tests), aplicados aos alunos do ensino fundamental, incluindo os <i>Key Stage 1</i> (anos 1 e 2) e <i>Key Stage 2</i> (anos 3 a 6). Esses testes avaliam o desempenho dos alunos em áreas como matemática, leitura e escrita.</p>
<p>O México realiza a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Planea), que é aplicada aos estudantes do ensino básico. Essa avaliação visa medir o desempenho em áreas como matemática, leitura e ciências. Além desse, os estudantes participam do Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace), exame nacional anual que avalia o desempenho acadêmico dos estudantes em várias disciplinas.</p>	<p>Alemanha: Na Alemanha, é aplicado o Abitur, um exame final do ensino médio que determina a elegibilidade para a admissão no Ensino Superior. Como o sistema educacional alemão é descentralizado, sendo de responsabilidade dos estados federados (Bundesländer), cada estado tem autonomia para estabelecer seus próprios métodos de avaliação e exames para os alunos da Educação Básica.</p>
<p>No Chile, além do <i>Sistema de Medición de la Calidad de la Educación</i> (Simce), que é um conjunto de testes aplicados em diferentes níveis de ensino, para avaliar o desempenho dos estudantes em disciplinas como matemática, linguagem e ciências, o país também realiza a Avaliação Nacional Diagnóstica de Aprendizagens (DIA), aplicada a estudantes da Educação Básica. A DIA tem como objetivo identificar o nível de desempenho dos alunos em diversas disciplinas.</p>	<p>Na França, é realizado o Baccalauréat (BAC), um exame nacional e padronizado no final do ensino médio. O resultado do BAC é um requisito para ingressar nas universidades francesas, além dele, existem também avaliações nacionais conhecidas como <i>évaluations nationales</i>, aplicadas aos alunos do ensino fundamental.</p>

Quadro 2 – Avaliações padronizadas aplicadas por países das Américas e da Europa (continuação)

Américas	Europa
<p>Estados Unidos da América, são realizadas várias provas padronizadas em nível estadual e nacional. Alguns dos principais testes são o <i>Scholastic Assessment Test (SAT)</i> e o <i>American College Testing (ACT)</i>, que são exames de admissão ao Ensino Superior. Além disso, o país também realiza testes como o <i>National Assessment of Educational Progress (Naep)</i> e o <i>Programme for International Student Assessment (Pisa)</i> para avaliar o desempenho dos estudantes em nível nacional e internacional.</p>	<p>A Espanha realiza a <i>Selectividad</i>, uma prova de acesso ao Ensino Superior. O resultado da <i>Selectividad</i> é utilizado pelas universidades para determinar a admissão dos estudantes.</p> <p>No país, não há uma prova padronizada em nível nacional para os estudantes da Educação Básica, uma vez que o sistema educacional espanhol é organizado pelas comunidades autônomas, que têm autonomia para definir seus próprios métodos de avaliação e exames para os alunos.</p>
<p>Na Colômbia, o Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) realiza avaliações como o Saber 3º, 5º e 9º, aplicadas aos estudantes da Educação Básica, que avaliam o desempenho em áreas como matemática, leitura, ciências naturais e sociais, e o Saber 11 (anteriormente conhecido como Exame de Estado), utilizado como critério de admissão em universidades.</p>	<p>Na Itália, há o <i>Esame di Stato</i>, que é um exame padronizado aplicado no final do ensino médio e requisito para a conclusão dos estudos e a obtenção do diploma.</p>
<p>No Canadá, as provas padronizadas variam de acordo com as províncias e os territórios. Por exemplo, na província de Ontário, é aplicado o teste provincial <i>Education Quality and Accountability Office (EQAO)</i>, para avaliar o desempenho em matemática e literatura dos estudantes de escolas públicas.</p>	<p>Em Portugal, não há um sistema de provas padronizadas amplamente aplicado em nível nacional na Educação Básica. No entanto, existem algumas avaliações e exames padronizados realizados em determinados momentos do percurso educativo dos estudantes: exames nacionais para acesso ao Ensino Superior - diversas disciplinas; provas de aferição para os estudantes do 2º, 5º e 8º anos do ensino básico -matemática, língua portuguesa, estudo do meio (ciências naturais e sociais) e expressões artísticas; provas finais: os estudantes do 9º ano do ensino básico são submetidos a exames em disciplinas como matemática e língua portuguesa, para definir a transição para o ensino secundário.</p>
<p>Na Argentina, é realizado o Exame Nacional de Aprendizagem (ENA), aplicado a estudantes do último ano do ensino médio, para avaliar o conhecimento em matemática e linguagem.</p>	
<p>No Uruguai, é realizada a <i>Prueba de Evaluación de Aprendizajes (Preea)</i>, que avalia o desempenho dos estudantes em áreas como matemática, leitura e escrita.</p>	
<p>No Peru, existe o <i>Examen Nacional de Rendimiento Estudiantil (Enare)</i>, que é uma avaliação aplicada aos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio.</p>	

Quadro 2 – Avaliações padronizadas aplicadas por países das Américas e da Europa (conclusão)

Américas	Europa
O Equador conta com o <i>Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas</i> (SNERC), que inclui exames padronizados em várias áreas, para medir o desempenho dos alunos.	

Fonte: elaborado pela autora com base em banco de dados de organismos como Unesco e OCDE, bem como na literatura acadêmica.

Nesses termos, os números que emergem da avaliação externa, dicotomizados da análise dos contextos, servem a dois propósitos: “reforçar valores como o individualismo, a meritocracia e a competência” (Oliveira, 2018, p. 12) e controlar e regular o processo educativo e os resultados a partir da lógica do mercado.

Acerca disso, Santana (2018, p. 13) declara que o

[...] Estado implantou a lógica de quase mercado como se fosse natural, entretanto, não abdicou de seu poder de decisão sobre o sistema de ensino. Neste sentido, a avaliação externa reforçou o controle do Estado na educação, uma vez que é ele o avaliador e que determina o que será avaliado [...].

Nessa perspectiva, serve também para legitimar as desigualdades (Almeida, 2020). Assim, se os processos avaliativos, seus instrumentos e componentes curriculares prevaletentes devem revelar, necessariamente, a concepção de ser humano e de desenvolvimento social defendida pelos apoiadores da escola pública e gratuita, a partir de uma etapa do processo de ensino-aprendizagem que agrega conhecimentos historicamente construídos, de respeito e cooperação, as avaliações de larga escala, pautadas em componentes padronizados e restritos, que, por sua vez, são conduzidos sob procedimentos rigidamente aplicados dentro de uma lógica excludente, desvelam o perfil de um ser humano automatizado para consumir cada vez mais e para produzir cada vez mais, a fim de sustentar o ciclo consumidor. Um sujeito com pouco ou nenhum senso crítico e sensibilidade para questionar, rejeitar ou exigir mudanças, mas que seja responsável, dentro de um sistema meritocrático, pelo seu próprio sucesso, independentemente das desigualdades sociais a que está sujeito.

Como afirma Santana (2018, p. 44), “[...] o sistema, representado na pessoa de um Estado Avaliado, orienta para a formação de uma ser humano que absorva os padrões da qualidade e da competição”, para promover a prosperidade do mercado, por meio de um padrão de performatividade.³⁰ Uma política regulatória que “trabalha de fora para dentro e de dentro

³⁰ Ball (2002, p. 4) conceitua a performatividade como “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança”.

para fora” (Ball, 2010, p. 40) dentro dos órgãos centrais de gestão, dos órgãos locais, dentro da escola.

Nesse sentido, reconhecemos que as avaliações de larga escala podem produzir importantes informações, se aplicadas como um instrumento contido num contexto avaliativo processual, na qual a realidade de cada escola e os contextos sociais, incluindo os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) de cada região, são considerados.

Contudo, a aplicação de cunho exclusivamente finalístico deste tipo de avaliação serve, na maioria das vezes, para ampliar os estigmas e desmerecer a educação pública, enfraquecendo-a por meio do esvaziamento dos seus espaços,³¹ contribuindo ainda mais para o enxugamento de verbas públicas e, conseqüentemente, para o aumento das diferenças entre classes sociais.

Por isso, acerca das intencionalidades e da origem das avaliações de larga escala, Freitas (2018) assevera que estas encontram parâmetros na lógica de funcionamento de uma empresa, pela aferição e, posteriormente, pela difusão de resultados por meio da mídia, responsável por contribuir com o ranqueamento das unidades escolares e com a manipulação da opinião pública, pela visibilidade das metas e por seu alinhamento com as atividades e conteúdos propostos em diferentes contextos.

Atestando a cumplicidade das mídias no desfazimento da educação pública, Belizário (2020, p. 147) menciona que “[...] a mídia fomenta a formação de um senso comum favorável à reforma, normalmente recorrendo aos resultados das avaliações externas ou contrastando as escolas públicas com as escolas privadas [...]”.

Uma entrevistada do caso brasileiro atesta sobre esta percepção: “[...] a voz da mídia é muito forte que deturpa e responsabiliza os educadores pelas deficiências do sistema e manipula a opinião pública contra os educadores, que se tornam vilões [...]” (Pitanga).

Para Almeida (2020, p. 260), pelo uso das mídias, “[...] os governos aplicam essas políticas tanto por princípio político-ideológico ou por pressão política e midiática. Dessa forma, conseguem criar um consenso para a sua aplicação e legitimação [...]”.

Dessa maneira, ligada a reformas conservadoras de países com grande representatividade entre os produtores e credores (Ravitch, 2011), a política de avaliação de longa escala assume *status* superior ao que é defendido pela academia. Se, nos espaços investigativos de construção de conhecimento científico, as avaliações são compreendidas como mecanismos construídos para identificar os avanços e as falhas do processo educativo em

³¹ Com isso, reafirma a velha máxima: quem desdenha quer comprar. Sim, esta é a proposta, desmerecer para dominar.

suas várias fases, com o fim de impulsionar o desenvolvimento pessoal, a centralidade das avaliações em conteúdos restritivos e instrumentais cria, entre outras coisas, uma pressão vã.

Vã porque a tendência das redes que a adotam é fazer com que ela ocupe uma centralidade tal que exclui todas as outras prioridades educativas e cerceia o tempo pedagógico e a autonomia escolar, ‘dessignificando’³² o processo educativo.

Afinal, para que correm os alunos e suas famílias, que se esmeram para apropriar-se das competências curriculares prioritárias nessas provas, para alcançarem boas notas, para serem aprovados nos concursos, ou para conseguirem bons empregos, para comprarem o que desejarem, sustentando o ciclo consumista e, enfim, alimentando a concorrência por espaços restritos ao sol ou à sombra? Correm para satisfazer a outros, porque os conteúdos exigidos, tanto por sua restritiva instrumentalidade quanto pela lacônica e acelerada aplicação, não aferem prazer àquele a quem são ofertados. Correm para andar numa esteira rolante, que gira no sentido oposto. Correm atrás de um posto de trabalho que, muitas vezes, não lhe dá condições dignas de sobrevivências, para serem mão de obra barata, quase descartável, ou correm de acordo com a nova falácia dos organismos multilaterais e dos discursos dos mercadores da fé (apoiadores de governos da direita conservadora), para serem ‘empreendedores’,³³ seus próprios patrões, trabalhadores autônomos, motoristas de aplicativos, operadores de *telemarketing*, que, na correria do dia a dia, mal conseguem satisfazer as necessidades fisiológicas, quiçá contribuir para obter uma aposentadoria compatível com seus sacrifícios e, mesmo assim, defendem os interesses dos grandes empresários, dos bancos, iludidos de que um dia terão o mesmo poder e recursos. Correm ignorando a lógica do mercado e admitindo, com naturalidade, a competição, na velha máxima de cada um por si e Deus por todos...

Para onde correm os docentes dentro desse contexto, imersos em sistemas que conduzem as escolas e as mantenedoras, em função da melhoria do desempenho, a reduzir as múltiplas áreas de conhecimento aos conteúdos contidos nas provas nacionais e internacionais propostas pelos órgãos avaliativos e creditícios mundiais, como forma de adequar a escola pública às referências exitosas, embasadas numa “legitimação ideológica” (Mészáros, 2002)? De acordo com Speck e Lara (2020), é pela difusão de experiências exitosas, descrita, por exemplo, na *Estratégia 2020* (Banco Mundial, 2011), que se constrói a “[...] a ferramenta da

³² Licença poética a nós permitida para explicar a falta de significado que a correria imposta pela aplicação das avaliações de larga escala impõe.

³³ Nossa visão é de que empreendedor é o capitalista, que possui capital para realizar o investimento. O trabalhador autônomo é só mais um que busca uma alternativa para sobreviver (Schumpeter, 1985).

comparação entre os países como elemento capaz de conduzi-los ao aperfeiçoamento de suas políticas, com vistas ao desenvolvimento de ações baseadas nas melhores práticas internacionais[...]” (Speck 2020, p. 13).

É uma comparação perversa, afinal, comparar o Brasil e outros países em desenvolvimento com países imperialistas ou já desenvolvidos é “mascarar a realidade histórica de cada país” (Almeida, 2012), uma vez que países ricos possuem uma infraestrutura consolidada em altos e antigos investimentos, que lhes permitiram manter prédios escolares, laboratórios de ciências e informática, refeitórios, cantinas, espaços de esportes e lazer, enquanto nos países em desenvolvimento até as estruturas precisam ser construídas. Dessa maneira, ao comparar a necessidade de investimento entre os países, o BM está desconsiderando os elementos históricos de cada nação.

E para onde continuam correndo os docentes, que recebem esquemas rígidos de apresentação de conteúdo, de aplicação de provas, de contabilização de atividades, de uso de livros e apostilas, que limitam o tempo pedagógico em função de duas ou três disciplinas e de uma centena de conteúdos que nem sempre correspondem à necessidade de aprendizagem, de satisfação e de vocação de seus alunos? Para onde correm eles (nós), que se veem submersos em formações continuadas direcionadas quase que exclusivamente às disciplinas de língua portuguesa e matemática? Nestes termos, Almeida (2012, p. 108) afirma que

[...] o controle sobre os profissionais que trabalham na escola é muito rigoroso, não existe possibilidade de utilizar o tempo de ensino de forma criativa, cada instante deve ser dedicado aos conteúdos e materiais previamente estabelecidos para atingir índices elevados nas avaliações externas [...].

Nesse caso, eles estão submissos ao “currículo com foco”, como defende o relatório do Banco Mundial sobre o município de Sobral (Banco Mundial, 2020), no Ceará, outra vitrine do neoliberalismo, além do Chile. Somente a partir deste “foco”, dizem eles, pode-se chegar ao pleno alinhamento do currículo às avaliações de aprendizado. Para Speck (2018, p. 142), esse foco está fundamentado na cultura de uma gestão educacional gerencialista, que

[..] impõe uma pretensa racionalidade ao processo de planejamento e organização da educação, com uma notória tendência à redução metodológica do fazer pedagógico: basta que ele caiba em um sistema informacional, que se ajuste a ele e que corresponda, tela a tela, aos critérios e padrões prévios, definidos e ordenados a partir de fora [...].

Dessa maneira, utilizando um aparato de instrumentos e procedimentos embebidos nos preceitos do gerencialismo e de suas continuidades (a NGP, por exemplo), o Banco estimula a

formação continuada dos professores,³⁴ a confecção de materiais didáticos específicos, a restrição (orientação e *feedback* baseados nas “expectativas de aprendizado” - Banco Mundial, 2020) de apoio aos gestores educacionais, bem como exalta os sistemas de ensino referendados, que “conquistaram”³⁵ as metas da performatividade, constituindo-se, eles mesmos, em “casos de sucesso” replicáveis, consultores técnicos para outras redes e instituições.

Nesse sentido, Newman e Clarke (2012, p. 355-356) afirmam que:

[...] Não há dúvida de que o gerencialismo tornou-se algo como um modelo global para reforma, em relação ao qual, noções de desenvolvimento ou subdesenvolvimento de estados eram avaliadas, alimentando um extenso mercado para importação de habilidades e modelos do Reino Unido, EUA e Nova Zelândia e para expansão de consultorias em gestão que embrulhavam modelos de negócios e modelos de reforma e os comercializavam através de fronteiras nacionais.

Na sequência da defesa de suas ‘tecnologias’, o BM aduz que este alinhamento vem se “[...] consistindo em um elemento crucial para uma estratégia bem orquestrada de melhoria do aprendizado de maneira equitativa” (Banco Mundial, 2020, p. 7). Mas insistimos nas indagações sobre o foco das avaliações externas e a condição docente: Para onde os docentes correm quando seus alunos, por motivos ligados à inanição, à insegurança alimentar ou à pressão psicológica de quem presencia, comumente, um assassinato na rua ou tenta dormir embalado pelos tiros disparados pela polícia e pelas facções, ligadas ao tráfico, nas ruas, nas vielas e nas favelas da cidade, não conseguem acompanhar satisfatoriamente o ritmo acelerado das aulas e a apresentação dos conteúdos e das atividades que espelham as provas? Para um sistema de culpa, para um sentimento de incompetência pessoal, de fracasso?

Correm para satisfazer a perversa cultura performática, na qual “[...] os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção [...]” (Speck, 2018, p. 167).

Correm para serem comparados, julgados, diferenciados e classificados, internamente, dentro de um sistema de difusão de informações e de indicadores construídos com padrões e materiais institucionais de caráter promocional (Ball, 2005).

Correm para atingir metas, para atender a demandas crescentes, em meio à ampliação de jornadas de trabalho estressantes e pressões por cumprimento de prazos, propulsores de um

³⁴ Restrita ao domínio das técnicas de ensino dos conteúdos e disciplinas requeridas pelas provas externas.

³⁵ Mais adiante, discutiremos essas conquistas.

desgaste emocional e físico constantes (Moreira, 2010). Correm para os consultórios médicos, psiquiátricos ou psicológicos? Sim, também.

Dessa forma, de acordo Esquinsani (2010, p. 132), “o Estado avaliador legitima o controle social sobre o trabalho docente”, sob a mira de uma avaliação performática e apologética de resultados, conquistada com o uso de tecnologias políticas que se constituem em mecanismos não só para reformar os procedimentos técnicos e as estruturas organizacionais do setor público mas também para inserir novos valores, novas identidades e novas formas de interação entre os profissionais do setor público, entre professores e diretores(as) escolares (Ball, 2005).

Dentro desse contexto, de enxertia de novos valores, semeia-se a conquista da valorização profissional, do prestígio e da recompensa financeira para o trabalho docente, sob os contornos de uma avaliação de desempenho vinculada ao alcance de metas estabelecidas pelos administradores do ensino municipal. Por outro lado, nessa lógica, os que não obtêm as notas estabelecidas não recebem o “aumento salarial”, uma espécie de bônus (Almeida, 2012).

E, nesse percurso, como correm os diretores(as) escolares, para garantir a frequência dos alunos, tanto nos dias consecutivos de aulas quanto nos dias da aplicação das provas, mesmo diante da falta de água, de luz, sob fortes chuvas, que encharcam os recintos escolares, sob as ameaças de facções que exigem que os estabelecimentos da comunidade sejam fechados para manifestarem o luto pela morte de alguém que, mesmo fora da lei, angaria, muitas vezes, mais respeito, prestígio e autoridade que o professor, o diretor e os outros funcionários que agem como representantes do Estado?

Para onde os diretores(as) correm quando, nos contextos de miséria extrema das comunidades atendidas, são obrigados(as) a desempenhar funções que estão além do ato de dirigir escolas? Quando são compelidos a assumir papéis de assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, o que cria um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e de invalidade do ato de ensinar e de gerir? (Oliveira, 2005, p. 768).

Correm para formar-se a si mesmo, para conhecerem e dominarem os requisitos necessários ao exercício de seus cargos, dentro de um mundo acelerado, como afirma a entrevistada brasileira Bacupari:

[...] então, se você quiser conhecer sobre legislação, você tem que correr atrás para você poder saber; se você quiser saber sobre questões administrativas, você também tem que correr para poder você saber. Você precisa correr atrás de tudo isso. Então, é muito mais uma iniciativa do gestor que está naquela unidade, mas a gente não tem a contrapartida da Secretaria [...]. (Bacupari).

Como nós corremos, como correm eles...

Correm para avisar para as famílias, diariamente, sobre a importância da frequência e do preparo para as provas, para ligar, individualmente, para cada família, num dia de intensa chuva, a fim de que os alunos venham para a escola fazer a prova, sob o risco de não alcançarem o número mínimo de participantes determinado pela lei, o que ocasionaria a exclusão da escola do quadro de participantes, impediria a aferição dos esforços e a atribuição de uma nota e, conseqüentemente, implicaria uma declaração pública de fracasso, motivo de sanções legais, tanto para a escola quanto para a rede que a abarca, como o fechamento da unidade, a transferência de alunos e funcionários para outras unidades, o extermínio da cultura escolar, construída pela relação direta com sua comunidade e pelo embasamento das riquezas que a educação pública ostenta, com seus dispositivos democráticos e emancipadores.

Essa realidade desvela uma verdade: os intelectuais do BM talvez nunca tenham pisado no chão de uma escola pública, até porque seus filhos, sobrinhos e netos devem estudar em escolas privadas, pagas com os altos salários que recebem.

Independentemente dessa realidade, os(as) diretores(as) correm sem avistar o horizonte. Não há um pote de ouro no final do arco-íris, o que há é a tentativa de não ser expulso das passarelas construídas pelos organismos multilaterais, aos quais cabe o poder de determinar a tendência da moda, de uma moda conceito que, na maioria das vezes, não cobre a nudez da desigualdade, nem da exclusão. O que há, no fim do túnel de cada final de ano letivo, é a esperança de que, em meio à correria que nos é imposta, alguns consigam se sobressair e escapar do destino dos subterrâneos das fábricas, da informalidade das ruas, dos vícios, das alienações que paralisam.

O que há é um desejo de que vozes se levantem na comunidade, seja entre a população, seja entre as comunidades acadêmicas, para defender o bem público, a educação emancipadora, para que nós e nossos companheiros não morramos como cigarras, que, na fugacidade da vida, bradam para atrair companheiros que estejam dispostos a fazer prosperar ideais que sublimem os ditames do mercado e permitam aos pobres desenvolverem uma consciência crítica, que, atrelada à consciência da sua realidade, seja capaz de movê-los e impulsioná-los em defesa do coletivo, do solidário, dentro das correlações de forças que emergem do tecido social.

Como líderes escolares, sentimos o silêncio assustar, pois não se ouvem ecos questionando se, por exemplo, o 'sucesso' dos sistemas que acolheram rigorosamente todas as orientações, as notas obtidas pelas escolas e as competências mensuradas nas avaliações correspondem a um esforço válido para garantir o sucesso da aprendizagem necessária à equidade e a justiça social, dentro do rigoroso sistema competitivo da sociedade, que coloca,

numa mesma bancada, como se fossem pares e como se tivessem sido criados juntos, com os mesmos direitos, o filho do pobre e o filho do rico, cognitiva e intelectualmente potentes, mas social, física e circunstancialmente distintos.

Em meio à correria,³⁶ vemos uma fagulha de luz no fim do túnel: programas de cotas e de assistência estudantil têm sido implantados por governos de esquerda,³⁷ para reparar as perversidades históricas e estruturais dos sistemas.

Em meio ao quase silêncio, continuam correndo a fim de que o professor tenha acesso a materiais e ambientes adequados para garantir a execução das aulas, ainda que isso requeira que tirem do próprio bolso, de cotizações internas ou de parcerias, os recursos necessários. Nesse sentido, acontece um movimento de curta e larga escala para angariar recursos e adesões gratuitas à causa pública.

Em curta escala, os(as) diretores(as) e docentes (brasileiros e chilenos) são estimulados ou impelidos a conseguir recursos para executar tarefas não previstas pelos programas e fundos da educação nacional. São impelidos a realizar bazares, rifas, feiras e eventos dos mais diversos na comunidade.

Como correm eles para garantir um resultado medíocre ou destacado dentro de contextos sociais tão desfavoráveis. Afinal, os relatórios dos organismos, as publicações dos resultados nos *sites* das Diretorias ou Secretarias de Educação e as matérias dos telejornais que trazem o ranqueamento das unidades escolares não ressaltam as diferenças culturais e sociais típicas de cada região.

Não são considerados os esforços empreendidos por uma equipe pedagógica que atua, por exemplo, numa comunidade rural, com pouco ou nenhum acesso a recursos básicos, como água, luz elétrica, internet e transporte público.

Não são considerados os sacrifícios empreendidos por comunidades localizadas em espaços estigmatizados pelas constantes incidências de violência ou pela inconstância da ação estatal na garantia dos equipamentos públicos.

³⁶ Correria é uma expressão idiomática usada para designar o intenso trabalho realizado pelos trabalhadores em sua lida diária.

³⁷ Embora, no Brasil, durante os governos petistas, talvez pelas coações dos órgãos financiadores da educação, talvez pelos *lobbys* políticos locais, o Estado avaliador tenha se firmado com vigor, uma vez que esses governos permitiram a continuidade do que o governo anterior iniciou nessa área, aprofundando e legitimando essa prática, o país mantém tanto programas de distribuição de renda, como o Programa Bolsa-Família, como programas de apoio estudantil, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Bolsa Permanência (PBP), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Residência Médica, o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) e programas de reparação étnico-social, como os programas de cotas, ampliando o escopo da responsabilidade do Estado.

Não se discutem as deficiências de municípios, comunas, províncias ou estados com baixíssima arrecadação fiscal para garantir o montante que lhes cabe na responsabilidade de prover recursos, ou as altas dívidas externas, que os conduzem a diminuir os orçamentos e a efetuar cortes de gastos em bens essenciais, como saúde e educação, para pagar os juros aos bancos. Não, não é isso que se discute. O que importa são os números, são os resultados, que podem projetar ou isolar dentro de verdadeiras gaiolas. O foco nos números reflete a racionalidade que se expressa pela finalidade máxima em apresentar números. Sendo assim, Speck (2018, p. 213) assevera que “[...] todos os resultados transformar-se-ão em números, que comporão escalas de desempenho, que, por sua vez, integrarão rankings nacionais e internacionais que poderão, enfim, ‘atestar’ quanta qualidade e eficiência estão ali presentes [...]”.

Dessa maneira, com pouco apoio, muitas vezes isolados pelas distâncias da alta administração e, outras vezes, do corpo docente, que não consegue ver o(a) diretor(a) como mais um(a) operário(a) na escola, os diretores(as) são obrigados(as) a recorrer aos comerciantes locais e aos pais para conseguirem materiais de construção e voluntários para fazerem os pequenos reparos que não são a contento, realizados pela mantenedora.

Nessa perspectiva, são impelidos(as) a aceitar o trabalho voluntário de pais e profissionais da comunidade, sob o risco de responderem administrativa e criminalmente por um acidente de trabalho voluntário. No Brasil, essa estratégia foi muito estimulada durante os anos de 1990 a 2000, por meio da difusão do Programa Amigos da Escola,³⁸ criado no fim dos anos 1990.

Assim, estimulados(as) a realizar atividades relativas à leitura, ao reforço escolar, à saúde e qualidade de vida, às artes, aos esportes; e à inclusão digital, bem como a prover a manutenção das instalações e equipamentos escolares, os(as) diretores(as) são impelidos(as) a engolir essa iniciativa como uma interpretação da LDBEN/1996, considerando que tal lei “[...] traz um conceito ampliado de educação, entendendo que a gestão democrática é um método gerencial a ser adotado” (Amigos da Escola, 2010).

São por esses vieses que se manifestam outros elementos procedimentais orientados pelo gerencialismo: a articulação de parcerias e colaborações externas para garantir a captação

³⁸ Criado pela Rede Globo de Televisão em parceria com o Programa Comunidade Solidária, instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) (Souza, 2004; Calderón, 2007), o Amigos da Escola encampou, em 2001, as atividades do Ano Internacional do Voluntariado. Desde então, vem priorizando suas ações na área educacional e (Instituto Brasil Voluntário, 2010) e incentivando o “[...] envolvimento de todos e a instituição de ‘Dias Temáticos’ nas escolas que se caracteriza por ser o dia de mobilização em torno de um tema definido nacionalmente pelo programa, por exemplo, em 2009, o tema escolhido foi ‘Educação Ambiental’ e, para 2010, já está definido o eixo temático ‘Minha Escola, Minha Comunidade’” (AMIGOS..., 2010).

de recursos, incluindo a intervenção do mercado e a participação da sociedade civil para realizar ações.

Dentro desses contextos, fluem também as parcerias institucionais, manifestas pela contratação, pelas mantenedoras, de consultorias técnicas com institutos e fundações, representativas de blocos neoliberais e privatizadores, de origem e função empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação SM e Itaú BBA, entre outras instituições.

Como fiéis defensores do mercado, essas instituições implantam modelos de gestão e procedimentos próprios das empresas que as gestaram, induzindo, pouco a pouco, a educação pública à pequenez dos resultados das avaliações de larga escala e ao arazoamento dos recursos, que corrói os nervos, as relações e os objetivos da educação pública, dando lugar cada vez mais à valorização das instituições privadas e à possibilidade de privatização de parte do ensino público.

Avançando por essa trincheira, as instituições parceiras recebem as verbas que deveriam ser empregadas nas verdadeiras prioridades da educação: infraestrutura dos prédios escolares e ampliação, formação e valorização do quadro de funcionários das escolas e Secretarias. Recebem para implantar, muitas vezes, projetos pontuais, descontextualizados, adotados pela imposição vertical dos poderes locais, sem apresentação, discussão ou consulta prévia aos educadores, projetos que ajudam, nesse contexto, a desconstruir ainda mais o fazer pedagógico e a educação pública.

Esses projetos, não raro, propõem o uso de livros e apostilas extras ao material didático enviado pelo MEC, gerando assim um desperdício de recursos e uma sobrecarga no trabalho da equipe pedagógica, que tem uma tarefa humana e temporalmente impossível: usar todos os recursos disponibilizados pelas mantenedoras dentro de um contexto desfavorável, causado pela heterogeneidade dos ritmos e das etapas de desenvolvimentos dos alunos em uma mesma classe.

Sim, embora a heterogeneidade entre os alunos apresente-se, de acordo com a literatura, como um rico recurso de desenvolvimento humano, dentro de alguns contextos públicos, ela extrapola os padrões aceitáveis, visto que a aprovação progressiva adotada por algumas redes públicas de ensino, em resposta aos questionamentos de seus credores sobre as conservações e reprovações de alunos, produz uma massa de crianças e jovens que, quando dominam as habilidades de leitura e escrita (as turmas intermediárias do ensino fundamental estão lotadas de crianças e jovens sem alfabetização), o fazem sem compreensão do lido ou registrado.

Nesse viés, vários instrumentos são implantados de cima para baixo nas escolas públicas, para concretizar a reforma empresarial. Uma reforma balizada em exemplos, constantes nos relatórios dos peritos do BM, construídos sem nenhum pormenor de cientificidade, mas exaltando casos de ‘sucesso’ de escolas públicas que iniciaram a implantação desses instrumentos (Banco Mundial, 2023).

Uma reforma que apresenta os primeiros passos de um lento processo de privatização da educação pública. Nesses termos, Gandin e Hypolito (2013, p. 335), citando Ball (2005), anunciam um processo bipartite, endógeno e exógeno, no qual, ao adotar materiais didáticos e técnicas da área empresarial, o Estado e o setor público são “mimetizados pelo privado”, refletindo numa mudança do funcionalismo interno da administração.

Por outro lado, ao contratar consultorias de instituições privadas, o Estado entrega recursos públicos à prestação de serviços de instituições privadas, quando poderia criar mecanismos para, por exemplo, trabalhar em conjunto com as universidades públicas, a fim de aliar os esforços e os conhecimentos para fortalecer a educação pública, tão atacada pela escassez de fundos para a pesquisa.

Na ininterrupção do culto à racionalidade e à performance, vemos a criação de mecanismos de controle de recursos para os governos e para as escolas, uma vez que o Banco estabelece critérios para a aplicação dos recursos oferecidos, como atestam os contratos de empréstimo entre o BM e o MEC, em especial os de número 4487-BR, de 1999, e de número 7122-BR, do ano de 2002.³⁹

Por esse viés, a partir de empréstimos do BM ao MEC, foram instituídos o PDE⁴⁰ e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE),⁴¹ que, além de promoverem a transparência do uso dos recursos enviados para os mantenedores e para as escolas, propõem, no caso de identificação de escolas com baixo rendimento, a implementação de medidas que vão desde

³⁹ A análise desses contratos de empréstimos, firmados no âmbito do Programa FUNDESCOLA, entre o BM e o MEC, não deixa dúvida sobre a forma com que o Banco estipula as “regras do jogo”. Todas as ações cabíveis ao tomador são previstas, detalhadas e amarradas ao repasse da próxima parcela do empréstimo, que não é feito de uma só vez, mas em etapas (Brasil, 2002a).

⁴⁰ Foi lançado em 2007, no âmbito do MEC, é composto por um conjunto de diretrizes voltadas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema educacional. Suas ações incluem a promoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da formação de professores, da infraestrutura escolar, da avaliação e do monitoramento (Saeb e Enem), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), entre outros.

⁴¹ O PDDE é o programa original de transferência de recursos financeiros diretamente para as escolas públicas, a fim de melhorar a infraestrutura física das escolas, incluindo a construção, reforma e aquisição de equipamentos. É gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e segue regras estabelecidas pelo MEC. Este programa evoluiu para um modelo de PDDE interativo.

reorganização da escola, a troca de diretor, a intervenção e até mesmo o seu fechamento (Alves *et al.*, 2016).

De acordo com Speck e Lara (2022), o PDE introduz uma lógica administrativa empresarial na gestão escolar e associa estratégias para ampliar o grau de gerenciamento sobre ‘o que’ a escola produz e ‘como’ produz.

Com o objetivo de informatizar e assim agilizar a prestação de contas e a gestão dos recursos do programa, o PDDE evoluiu para um modelo interativo, adotando sistemas eletrônicos e tecnologias da informação para facilitar o acesso às informações sobre os repasses e a prestação de contas *online*, recomendado também pelo BM.

Nesse sentido, constituído como um programa complexo e abrangente, o PDDE interativo coleta e difunde informações nas seguintes dimensões:

- 1) Composição escolar (matrícula inicial e final), distorções idade-série e desempenho estudantil (retenção, aprovação e evasão);
- 2) Infraestrutura (instalações e equipamentos existentes na escola);
- 3) Planejamento pedagógico e do tempo de aprendizagem dos alunos, por meio do acompanhamento da vida escolar;
- 4) Posicionamento da escola diante dos indicadores e das avaliações (Ideb e Prova Brasil);
- 5) Processos administrativos e prestações de contas realizadas pelos(as) diretores(as) escolares;
- 6) Relações tecidas pela comunidade escolar (estudantes, docentes, demais profissionais, pais, comunidade escolar e Conselho Escolar).

Nessa perspectiva, embora esses programas representem um avanço na organização do sistema educativo, educadores (Gil *et al.*, 2022; Farenzena; Nalú, 2020) argumentam que o valor dos recursos repassados pelo PDDE é insuficiente para suprir as necessidades reais das escolas, pois os recursos disponibilizados não são adequados para realizar melhorias significativas na infraestrutura escolar, como reparos em prédios, compra de equipamentos etc.

Outra crítica recorrente aos programas é a excessiva burocracia, manifesta pelas dificuldades em preencher formulários, obter a documentação necessária e enfrentar longos prazos para a liberação dos recursos. Isso acaba gerando desgaste e frustração entre os profissionais da educação, além de atrasar a implementação das melhorias nas escolas.

Sobre esses programas também recai o julgamento acerca da forma ‘igualitária’ de distribuição de recursos entre as escolas, independentemente das necessidades específicas de cada comunidade, o que pode gerar desigualdades, uma vez que algumas escolas podem estar

em situação mais precária e necessitar de recursos adicionais para superar suas deficiências. Além disso, há críticas ao fato de que as escolas localizadas em regiões mais carentes têm mais dificuldade em utilizar os recursos, devido à falta de capacidade de gestão.

Mas a principal desaprovação a este programa é tecida na ausência de um foco direcionado para investimentos pedagógicos, como a formação de professores, aquisição de materiais didáticos e implementação de projetos pedagógicos que impactem diretamente a qualidade do ensino.

Nesse sentido, ao diretor da escola são atribuídas mais funções administrativas e gerenciais (planejamento, organização, controle de ações e recursos) que pedagógicas. De acordo com Speck e Lara (2022), essa atribuição denota a analogia sistemática entre a escola e uma empresa, que requer do gestor o exercício de ‘liderança competente’, o que se pode notar pelo paralelismo entre o(a) diretor(a) e um gerente.

Dessa forma, a “revolução gerencial” (Laval, 2004) é responsável pela negação da natureza do fazer educativo, na medida em que incorpora novos modos e tempos característicos dos ambientes corporativos, incompatíveis com a finalidade primeira e ontológica da educação. Nesse aspecto, os professores e os gestores escolares passam a atuar como empresários de sua credibilidade e da credibilidade da escola, buscando alcançar e superar os índices de desempenho definidos pelo sistema performativo.

Nesse sistema, dentro da proposta do PDE, foram incorporadas metodologias de gestão de projetos e de gestão de processos, planejamento estratégico, método gerencial definido, gerenciamento da rotina e do trabalho em equipe, informações gerenciais, existência de indicadores e de avaliação da gestão (Brasil, 2006, p. 41), elementos que compõem e sustentam o gerencialismo.

São por essas orientações e ações que reconhecemos a enormidade da influência do BM na educação pública e no fazer pedagógico e administrativo de docentes, diretores(as) e profissionais de educação, que, muitas vezes, são obrigados a participar de consultorias ministradas por empresas, nos municípios, cujas redes de ensino adotaram a cartilha do BM quase que como mandamento e, por essa razão, são exaltadas e convidadas a desfilar nas passarelas que projetam os elementos e as tendências da internacionalização da Educação Básica de viés político-comercial.

3 A FORMAÇÃO DE DIRETORES(AS) ESCOLARES

As transformações geopolíticas provocadas pelo fim da Guerra Fria e pela aceleração do desenvolvimento tecnológico e científico indicaram o direcionamento de novas dinâmicas entre os Estados e demais sujeitos. Esses direcionamentos seguiram a perspectiva da cooperação e da competição internacional e contribuíram para reconfigurar papéis institucionais e profissionais, rumo à garantia de posições de liderança na esfera internacional (Freitas; Rocha; Schnekenberg, 2016). Nesses termos, a reformulação de currículos e a formação docente e gerencial assentam-se como pedra angular das transformações institucionais.

Sob essas novas conjunturas, o papel do(a) diretor(a) escolar é deslocado para uma posição de coadjuvante dos processos de ensino e de aprendizagem, dentro da esfera da responsabilização do desempenho discente pelo trabalho docente, segunda pelo trabalho do gestor escolar” (Leithwood *et al.*, 2006). Em termos gerais, o gestor é identificado na literatura internacional como a chave para a melhoria escolar (Hallinger; Heck, 1998; Hargreaves; Fink, 2006).

Esse deslocamento é explicado pela importância atribuída à gestão escolar como elemento estruturante dos sistemas de ensino, a exemplo do que aconteceu no Brasil, por meio da CF/1988 e da LDBEN/1996, que atribuem ao gestor escolar o papel de articulador político e promotor de princípios e direitos entre aqueles que compõem a comunidade escolar.

Eleito pela comunidade escolar ou selecionado pela agência mantenedora, esse profissional avoca o papel de promotor da gestão democrática e participativa, assegurando à comunidade o direito de voz e decisão sobre a concepção, a operacionalização, o monitoramento e a avaliação das ações empreendidas nas unidades escolares.

Inferimos assim que os papéis atribuídos ao diretor(a) escolar⁴² impõem demandas formativas para o exercício do cargo, em razão da dinamicidade do processo educativo e da necessidade de adequação formativa para responder às demandas. Essas demandas formativas estão inseridas em duas categorias: a formação inicial e a formação continuada, sobre as quais os acadêmicos tecem diversas considerações.

⁴² Entendemos que a concepção de gestão escolar se constitui num processo de mobilização, de orientação de talento e esforço coletivo, associado à organização de recursos e processos para que esta instituição possa desempenhar seu papel educacional de forma efetiva e alcançar seus objetivos educacionais: a formação de seus alunos e a promoção de aprendizagens significativas (CEDHAP, 2003).

Analisando historicamente as produções científicas sobre a gestão escolar no Brasil, identificamos a proeminência de duas escolas: a escola clássica, representada pelas obras de Antônio Carneiro Leão (1953), José Querino Ribeiro (1952) e Anísio Teixeira (1961), cujos enfoques temáticos situavam-se na cientificidade da gestão escolar, com vistas a adequar a administração escolar à administração científica (Sousa, 2018), e a escola crítica, fundamentada na crítica da corrente tecnicista e na proposição enfática da dimensão política da escola numa sociedade democrática.

A revisão da literatura brasileira revela também as demandas formativas oriundas do processo de redemocratização da sociedade, que inseriu a eleição democrática dos gestores na etapa de seleção ao cargo.

A continuidade desse processo permitiu também a transposição de um modelo formativo, pautado na transmissão fragmentada e positivista de conteúdos da administração de empresas (Torres, 2017), para a discussão de conteúdos e dinâmicas que tangenciam a descentralização, a cooperação, a colaboração e a participação social nos mecanismos gerenciais.

Compreendemos assim que as alterações nos modelos formativos projetam a perspectiva de que, como profissional da educação, sua formação requer a prévia definição de marcos conceituais, necessários à elaboração e atualização de documentos que fundamentam os pilares da gestão democrática, como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico (Wittmann, 2000), considerado como registro geral de identificação de uma instituição escolar.

De acordo com Martins (2009), esses marcos devem se fazer presentes tanto na formação acadêmica elementar como nas orientações formativas,⁴³ compreendidas dentro de um escopo que preveja a formação preliminar para o exercício do cargo e uma formação continuada para a discussão e retroalimentação de conteúdos e práticas próprias da função.

Tais elementos devem possibilitar o desenvolvimento de habilidades nos âmbitos intelectuais, comunicacionais, sociais, organizacionais, comportamentais e políticos, nos quais as experiências resultantes da função podem figurar como uma fonte de informação e formação em exercício.

Esses novos contornos devem prever, portanto, a discussão e reformulação do papel das escolas e do(a) diretor(a) escolar nos rumos de uma educação que se dispõe como instrumento no desenvolvimento social, político, econômico e cultural de uma comunidade conectada e influenciada por valores globais complexos.

⁴³ Pré-requisitos para o exercício do cargo: atribuições e formações que orientam para um saber-fazer prático inicial e continuado, próprio da gestão escolar.

Nesse sentido, os programas de formação de gestores escolares devem enfatizar conhecimentos e dinâmicas que extrapolem as dimensões técnicas e pedagógicas, fluindo para a dimensão política, na qual se discutem a origem, os objetivos e as repercussões da adoção de certas políticas internacionais no âmbito municipal, como, por exemplo, aquelas que estão categorizadas dentro de modelos mercadológicos de performatividade.

Nesses termos, as formações de gestores escolares devem incluir espaços de discussão sobre políticas de intervenções pedagógicas baseadas em parcerias público-privadas e na terceirização de serviços; práticas da gestão fundamentada no tripé eficiência, eficácia e resultados, próprias das administrações de empresas; priorização de elementos vinculados à performatividade, que objetificam e mercantilizam o trabalho do setor público, reduzindo o conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas a “resultados”, “níveis de desempenho” e “formas de qualidade”, expressões vinculadas ao conceito de *accountability*.⁴⁴

Como exemplo de políticas dessa natureza, citamos aquelas que primam pela avaliação externa, defendidas pelo gerencialismo e pela NPG como elemento central para a promoção da qualidade. Essas políticas, de acordo com Oliveira (2015), constituem-se em mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados no estabelecimento de metas, de financiamento de unidades escolares e de mudanças curriculares.

Adotadas sob a justificativa de fornecer parâmetros de qualidade reconhecidos pela sociedade, essas políticas são consideradas uma coerção externa, com a qual muitos(as) diretores(as) escolares são compelidos a compactuar.

Nessa perspectiva, a coerção se fundamenta no ranqueamento da unidade escolar e do trabalho nela executado, bem como na submissão de resultados ao crivo das comunidades escolares sem que haja, paralelamente, a exposição de fatores externos que influenciam no desempenho estudantil, sobre os quais a escola não possui autoridade para operar: a desigualdade social, que permeia a vida dos discentes (fome, moradia inadequada, ausência de suportes familiares, insegurança física e emocional, etc.); a falta de infraestrutura dos prédios escolares (alguns alugados, adaptações de casas localizadas em espaços de difícil acesso); a precarização das condições de trabalho docente (contratações, sobrecarga de horas de trabalho, descumprimento de direitos, falta de estrutura física das unidades escolares, atrasos de salários, falta de planos de cargos e salários); a ausência de uma equipe multidisciplinar de suporte para orientar a superação de dificuldades de aprendizagem; entre outros.

⁴⁴ Deste conceito derivam três dimensões autônomas, mas fortemente articuladas (ou articuláveis) entre si: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização (Afonso, 2009).

Dessa maneira, a performatividade constitui-se em uma categoria que deve ser amplamente discutida, já que “[...] gera efeitos de terror sobre as professoras e os professores, equipes diretivas e sociedade, por meio da neurose da *accountability*”⁴⁵ (Hypólito, 2010, p. 1341).

Nesse modelo, o trabalho dos docentes e dos(as) diretores(as) escolares fica submetido a uma suposta ideia de ineficácia, de incompetência e de desconfiança por parte da sociedade (Sousa, 2002), e os educadores ficam ainda mais vulneráveis quando refletimos sobre a perda de autoridade que a imposição de conteúdos mensuráveis dos testes internacionais padronizados representa.

Nessa perspectiva, as escolas públicas são submetidas a fortes pressões externas, tanto por parte do Estado quanto por parte da sociedade em geral. A pressão por parte do Estado é representada pela relevância atribuída a esses testes nos documentos oficiais e pela dimensão maximizada de representatividade que os resultados aferem na avaliação da qualidade brasileira (Araujo; Dourado; Leiro, 2019).

Assim, além da irrefutável representatividade que o sistema de avaliação externa tem alcançado no cenário educacional, a operacionalização de tais políticas, no Brasil, é marcada por uma constante resistência por parte dos educadores, que apontam alguns pontos de tensão, entre os quais citamos:

- 1) A experiência pregressa de importação de modelos internacionais no planejamento do sistema educativo, desde a colonização até os dias recentes, representada pela intensidade com que as avaliações discentes internacionais referendam as políticas e os programas de avaliação nacional;

Neste caso, a adoção de padrões de instrumentos avaliativos sem a devida reflexão sobre o sentido, os mecanismos de avaliação e os destinos dos resultados obtidos por estes instrumentos figura como ponto crucial das críticas;

- 2) As bases conceituais sobre as quais o conceito de qualidade, justificativa dessas políticas, está fundamentado. Neste caso, nota-se uma forte vinculação das políticas de avaliação discentes à Pedagogia de Competências e aos vieses da seleção de conteúdos necessários à formação profissional mais que para a seleção de conteúdos necessários à formação do ser humano na sua condição ontológica;

⁴⁵ Representada pela obrigação de prestar contas: prestar contas ao Estado e ao contribuinte pelo dinheiro gasto, prestar contas aos usuários pela qualidade dos serviços que lhes são propostos, responsabilização por resultados, etc.

Neste sentido, em seu livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Morin (2003) enfatiza a importância de um sistema educativo que abarque um currículo ampliado de desenvolvimento, para além dos ditamos do mercado de trabalho.

- 3) Os altos investimentos do Estado para garantir a participação do país nas provas discentes internacionais, que, no ano ao de 2015, superaram a cifra dos cinco milhões de reais;

Neste caso, as críticas direcionam os questionamentos sobre o uso dos recursos públicos para a ampliação e reformulação de um sistema de avaliação nacional, construído com a participação dos agentes educativos responsáveis pela prática docente e gerencial das unidades de ensino e que represente as necessidades locais. Nesse sentido, ademais da progressão contínua dos alunos da Educação Básica brasileira nas avaliações internacionais, a exemplo do Pisa,⁴⁶ os altos investimentos nas avaliações internacionais são mal recepcionados por alguns educadores, que julgam ser prioritária a formulação de um sistema avaliativo discente fundamentado em critérios distintos dos que são determinados pelos organismos multilaterais, responsáveis pelas propostas de avaliação internacional.

- 4) O uso dos resultados das avaliações discentes para a promoção de disputas entre instituições, categorias profissionais e entes federados, por meio do ranqueamento, o que sugere que essa prática está intimamente relacionada à dicotomia entre os resultados quantitativos projetados e as ausentes discussões sobre os contextos históricos, sociais e institucionais de cada unidade escolar;
- 5) A culpabilidade quase que exclusiva atribuída aos agentes educativos, no caso do distanciamento das metas estabelecidas nas unidades escolares. Esta evidente a desconsideração acerca dos papéis do gestor governamental e do legislador público na condição de partícipe dos resultados, já que as condições estruturais e políticas necessárias para assegurar um ambiente profissional e escolar adequado ao processo de ensino-aprendizagem dependem mais destes agentes políticos do que dos profissionais da educação;
- 6) O tempo dedicado a orientar os alunos sobre como funciona a lógica dos testes (caderno de questões, folha de resposta, lista de frequência e aplicação destes testes na escola),

⁴⁶ A avaliação do Pisa, que oferece um perfil básico de conhecimentos e habilidades dos estudantes participantes da avaliação, reúne informações sobre variáveis demográficas e sociais de cada país e oferece indicadores de monitoramento dos sistemas de ensino ao longo dos anos.

para garantir a observância às regras de frequência dos alunos, à recepção e orientação dos aplicadores e à organização do material para envio ao órgão mantenedor;

Neste caso, são muitas as avaliações aplicadas no primeiro ciclo da educação fundamental e o tempo dedicado à operacionalização das avaliações representa a perda do tempo pedagógico que poderia ser utilizado para desenvolver conteúdos diferentes dos requeridos pelas provas.

- 7) A mobilização em torno da formação de profissionais para recepcionar e divulgar os resultados com os professores e a comunidade escolar, bem como para discutir estratégias didáticas para auxiliar os discentes a superarem os déficits de rendimento correspondentes a cada habilidade referendada nas questões das avaliações;

Assim, tal mobilização também consome um precioso tempo, que poderia ser dedicado, por exemplo, para convocar a comunidade escolar a participar de ações pedagógicas situadas em outras áreas do conhecimento.

- 8) A desassociação dessa política com um compromisso de busca por subsídios para intervenções mais precisas e consistentes por parte do Estado, a fim de melhorar as condições de vida e de trabalho das populações;
- 9) A desconsideração dos contornos diversificados das realidades culturais de cada espaço escolar;
- 10) A relação dessas políticas com as propostas neoliberais, sobre as quais se busca reduzir custos e aumentar o lucro, fundamentos que põem em risco conquistas constitucionais alcançadas nos últimos anos, assim como a autonomia docente e gerencial nas escolas.

Nesse sentido, a rigorosa regulação do desempenho estudantil pelo Estado, que assume um *status* de Estado Avaliativo em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema, conota a relação das determinações dos organismos multilaterais com as reformas empreendidas pelos Estados nacionais (Morosini, 2006).

Diante disso, despontam questões sobre o significado que as discussões sobre as avaliações externas poderiam incorporar às formações e ações empreendidas no chão da escola por gestores escolares, assim como sobre a repercussão que tais demandas podem gerar sobre a preservação da educação como um bem público, garantido por mecanismos estatais.

Essas discussões poderiam também contribuir para diminuir ou execrar as ameaças que a proposta neoliberal imprime ao funcionalismo público, à escola pública, ao educador e a toda a sociedade, no sentido de colaborar para o questionamento, em última instância, da adoção de

regras que correspondem ao modelo de quase-mercado⁴⁷ de serviços educativos, na direção da privatização, no qual a privatização não está representada apenas pela transferência de propriedade mas também pela inserção de concepções do setor mercadológico,⁴⁸ tais como: rotina determinada por agentes externos, produtividade, resultado/produto e aluno/cliente.

De acordo com Afonso (2000, p. 117):

[...] a introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também a nível nacional transmitem a ideia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é, afinal, a principal preocupação do mercado (cf. Apple, 1993, p. 230). Assim, a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possam implementar políticas de privatização da educação, representando, portanto, um compromisso ideal no âmbito da coligação de direita.

Nesse caso, as políticas de avaliação discente executadas sob a égide dos modelos internacionais obedecem a uma lógica que privilegia os elementos citados, uma vez que: impõem uma rotina de conteúdos e procedimentos de baixa representatividade para a transformação da realidade local; modificam os padrões de produtividade, agora pautados no crivo de uma comunidade alienada pelas muitas críticas atribuídas à “coisa pública” por parte de uma imprensa impregnada por favoritismos; atribuem ao resultado discente (em provas externas) o único valor a ser considerado no desenvolvimento das ações pedagógicas; e criam uma mentalidade comunitária em que o aluno e seus representantes figuram como agentes externos ao processo de aprendizagem, a ponto de dirigir críticas e impor culpa aos educadores, como se estes fossem meros fornecedores de mercadorias, além de fazerem exigências incompatíveis com as condições de trabalho fornecidas pelo Estado.

Nesse caso, os pais e os próprios alunos tomam a oferta educativa como questão de mercado, exercendo uma pressão consumista sobre os professores (Oliveira; Jorge, 2015) e gestores escolares.

Para além dessas considerações, as críticas tecidas às escolas públicas e aos seus agentes alimentam as insatisfações das massas, que veem como ‘natural’ e ‘bem-vinda’ a transferência

⁴⁷ Mecanismos de atenuação das fronteiras entre o público e o privado no provimento desses serviços, inaugurando uma lógica que introduziu mecanismos típicos da gestão privada no gerenciamento de serviços públicos.

⁴⁸ Para Afonso (2000), a introdução dessa lógica no âmbito educacional dá-se em decorrência do aumento do controle estatal, por meio do controle da determinação de currículos e da avaliação da aplicação, nas escolas, das normas curriculares definidas em nível central.

(semelhantes ao sistema de *charter school* implantado nos EUA)⁴⁹ de responsabilidade para com a educação formal do Estado para instituições privadas, sob moldes de contratos e convênios e com repasses de verbas para estas instituições.

Incôscias das possíveis consequências desses mecanismos, as comunidades aprovam tais ações sob a premissa de que a educação ofertada pela rede privada é de melhor qualidade do que a ofertada pela rede pública.

Como não possuem uma visão ampliada do cenário internacional, não percebem que práticas de subvenção como essas representam passos de uma proposta que inclui a participação financeira das comunidades para garantir a manutenção da escola, como ocorre em outras redes, a exemplo dos sistemas do Chile.

Nessa perspectiva, indagamos: Quais são os vieses interativos que as formações de gestores representam dentro da perspectiva da internacionalização da Educação Básica sob o viés comercial? Quais elementos procedimentais orientados pelo BM podem estar presentes nas políticas formativas para diretores(as) escolares? Quais são os marcos históricos, políticos/geográficos, institucionais, organizacionais, legais e procedimentais que compõem as redes investigadas? Quais são as relações entre as orientações do BM para a gestão pública e as atribuições, as condições de trabalho e os mecanismos de valorização do(a) diretor(a) escolar das redes investigadas? Que relevância as recomendações do BM assumem nas políticas de formação de diretores(as) em municípios com contextos ideológicos diferentes? E, principalmente, como se configuram as ações públicas de formação de diretores(as) escolares, considerando as recomendações do BM, nas redes públicas municipais de Salvador, BA, Brasil, e Recoleta, SCL, Chile? A fim de responder essas provocações, apresentamos, a seguir, o percurso metodológico adotado.

⁴⁹ No sistema de *charter schooll*, as escolas são financiadas pelo poder público, mas possuem uma forma de gestão privada, desvincilhando-se de certas regras, estatutos e regulamentos das escolas públicas convencionais. Normalmente, são administradas por grupos independentes, como universidades ou associações e, apesar de possuírem independência na gestão e financiamento, são reguladas por avaliações dos alunos e das próprias comunidades.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Desenvolvendo a dimensão lógica e ética da investigação, registramos, neste capítulo, o esforço para dar transparência ao rigor empregado na definição das etapas, dos procedimentos e dos instrumentos metodológicos admitidos no desenvolvimento da tese, assim como dos critérios eleitos para definir o *locus*, os participantes e o tamanho da amostra.

Dessa forma, esta investigação admitiu seis etapas:

- 1) Definição da estrutura conceitual-teórica;
- 2) Planejamento e seleção dos casos a serem estudados;
- 3) Condução do teste-piloto;
- 4) Levantamento de informações;
- 5) Apresentação das informações;
- 6) Produção do relatório final/considerações finais, este último fruto do processo de triangulação das informações coletadas, realizada a partir de Análise de Conteúdo e da pesquisa contrastiva, utilizando o suporte do *software* MaxQDA.⁵⁰

4.1 BASES TEÓRICAS, LINHAS GERAIS

A história das investigações em educação é tão ou mais recente que os investimentos governamentais em educação no Brasil, comparada ao histórico dos investimentos realizado nos países vizinhos. Se considerarmos o avanço das pesquisas em relação aos poucos investimentos e a institucionalização das iniciativas públicas de fomento, contudo, notamos um substancial e diversificado crescimento da produção científica nos últimos trinta anos (André, 2006).

Nesse sentido, Gatti (2012, 2021) e Torres (2021) apontam que o estudo do cotidiano escolar, investigados principalmente sob a perspectiva qualitativa, representa uma possibilidade de elevar o conhecimento sobre os percursos, os significados e os conflitos imersos no reducionismo dos processos formativos (discentes, docentes e gerenciais) e nos objetivos construídos para materializar e caracterizar a educação ofertada.

Nesse aspecto, a escolha pelo uso de estudo de casos múltiplos se deve a abrangência dessa estratégia (Stake, 2005), familiar aos cientistas sociais (Creswel, 2014; Denzin; Lincoln,

⁵⁰ *Software* para análise de dados qualitativos e métodos mistos em pesquisas acadêmicas, científicas e comerciais.

2005; Merriam, 1998; Yin, 2009) e profícua para “explicar vínculos causais em intervenções complexas da vida real” (Yin, 2001, p. 34-35).

A realização deste estudo apoiou-se, portanto, na adoção de dois eixos fundamentais: a contextualização a partir de uma pesquisa contrastiva da educação e dos processos formativos ofertados, e a relevância e validade que as experiências dos entrevistados podem proporcionar dentro de um contexto de tensões científicas, profissionais e políticas, a serem superadas pela verificação prudente, proveniente da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Em vista disso, Bardin (2016, p. 44) afirma que, por caracterizar-se como um “[...] conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, a Análise de Conteúdo proporciona a superação de incertezas, o aprofundamento das leituras e a descoberta do que está nas linhas e entrelinhas.

Por outro lado, acerca da pesquisa conduzida a partir de uma pesquisa contrastiva, Leiro *et al.* (2020) afirmam que esta proporciona conhecimento sob diferentes ângulos, impossíveis de serem alcançados pela pesquisa comparada, uma vez que a pesquisa contrastiva está apoiada numa lógica dialética, que engloba as categorias de totalidade, contradição e mediação, caracterizadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Categorias que compõem a pesquisa contrastiva

Categorias	Características
Totalidade	Diz respeito a um complexo de múltiplas totalidades específicas e determinantes umas das outras, que constituem a totalidade concreta e macroscópica, o que requer a análise de cada um desses complexos na pesquisa contrastiva.
Contradição	Coloca-se como produtora da dinamicidade, do movimento e da contínua transformação de cada uma das partes e de todas as totalidades.
Mediação	Permite a análise dos fenômenos, conduzindo à construção dos conceitos, à abstração e às determinações simples. Uma vez feita essa elaboração teórica, em direção oposta, a mediação favorece a síntese, a partir da qual a teoria será apresentada aos objetos, entendidos como portadores de totalidades de determinações.

Fonte: Leiro *et al.* (2020).

Ao analisar o Quadro 3, verificamos que as categorias se complementam, na medida em que permitem o conhecimento sobre os ângulos macro e microcontextuais, a ampliação e síntese dos contextos e a dinamicidade entre singularidade, objetividade e subjetividade, presentes nas pesquisas qualitativas.

À luz desses conceitos, elaboramos o instrumento de coleta empírica (roteiro da entrevista semiestruturada) e o aplicamos a uma parcela da população. Esse procedimento de

teste-piloto nos permitiu ajustar o instrumento antes de aplicá-lo entre os participantes. Mas, antes disso, porém, perseguimos todos os passos para validar o instrumento diante do Comitê de Ética,⁵¹ a fim de garantir a confiabilidade da investigação dentro dos padrões éticos estabelecidos.

Após a aplicação do teste-piloto, seguimos agendando e realizando as entrevistas. A análise das informações levantadas nesta etapa foi apoiada pelo uso de um *software*, que facilitou o procedimento de categorização e codificação das entrevistas e a associação das evidências com o corpus teórico.

Nesse sentido, a amostragem dos casos desta pesquisa é caracterizada como intencional máxima (Stake, 1995), justificada pela escolha antecipada dos casos: políticas de formação de diretores(as) escolares nas redes públicas municipais de ensino de Salvador, BA, Brasil, e de Recoleta, SCL, Chile.

Ao adotarmos a Análise de Conteúdo, inferimo-la dentro de uma proposta interativa, na qual foi necessário revisitar as etapas primeiras da investigação, refinar as categorias ou buscar esclarecimentos adicionais nas transcrições, quando surgiram novas informações relevantes durante a análise.

Nesse sentido, o modelo teórico-conceitual foi construído a partir da Análise de Conteúdo do *corpus* teórico, resultante da revisão bibliográfica, enquanto o planejamento e a seleção dos *loci* e dos participantes foram definidos a partir da realidade profissional vivenciada pela autora e da possibilidade de financiamento para investigar uma realidade referendada como exitosa dentro dos padrões de educação mundial difundidos por organismos multilaterais.

Quanto à eleição dos participantes, com base no contexto de prática abordado por Ball (1990, 2011, 2012) e na importância de uma representatividade da realidade, elegemos diretores(as) escolares e técnicos responsáveis pelo desenvolvimento de políticas formativas, por cogitarmos que poderíamos encontrar neles, em suas percepções, elementos da experiência particular aptos a contribuir para compreendermos a realidade investigada. Por isso o sentido atribuído à experiência e à opinião dos sujeitos que realizam a tarefa específica da direção escolar e do desenvolvimento de políticas formativas assume papel predominante.

Assim, na sequência, registramos a caracterização da pesquisa, composta pelo enquadramento metodológico, as abordagens, os instrumentos, entre outros elementos.

⁵¹ Para proteger o bem-estar dos(as) diretores(as) de escolas participantes em nossa pesquisa, nosso trabalho foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio do sistema da Plataforma Brasil, tendo em vista o envolvimento de seres humanos. Todos os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta investigação pode ser caracterizada como qualitativa, descritiva, exploratória e crítica, por apresentar, nos seus objetivos, a possibilidade de descrever as relações entre variáveis (Gil, 2010); por analisar uma determinada realidade, buscando compreender as variáveis a ele associadas, bem como a percepção de uma população específica sobre essas variáveis (Santos *et al.*, 2018); por tentar compreender como elementos de uma agenda mundial, construída por organismos multilaterais (contexto de influência), podem influenciar a formação de profissionais que intermedeiam as relações de poder (contextos de prática de políticas e de seus resultados – Ball, 2011; Mainardes; Mascondes, 2009) dentro de sistemas educativos; bem como por entender como a incidência destes elementos pode variar de acordo com as ideologias adotadas pelos governos que se sucedem, na direção de fortalecer ou esmorecer a justiça social, a democracia e as instituições que legitimamente as representam, como a educação pública.

Ao caracterizar-se a partir de uma proposta sociointeracionista, com uso de Análise de Conteúdo, a presente investigação busca questionar as noções da realidade resultantes de construções sociais e validar um postulado teórico associado ao observado (Santos *et al.*, 2018), além de aumentar a compreensão do pesquisador sobre questões específicas, informar ações práticas e fornecer novas ideias (Krippendorff, 2004).

Nesse percurso, as duas primeiras etapas desta pesquisa apresentam natureza qualitativa e método de Análise de Conteúdo Indutiva (Lackatos; Marcone, 2003), já que as dimensões ou categorias que representam a influência do BM, na perspectiva da internacionalização da educação, sobre a gestão pública e as políticas de formação de diretores(as) não estavam previamente definidas. Essa revisão bibliográfica e documental nos permitiu, então, conhecer e construir, a partir de uma categorização manual, as categorias e os códigos que seriam usados na análise dedutiva das transcrições das entrevistas.

A etapa de análise das informações e de construção das considerações finais é, portanto, marcada pelo contraste entre as evidências coletadas e o quadro teórico-conceitual, por meio de um processo sistemático (Santos *et al.*, 2018), desenvolvido pela técnica dedutiva de Análise de Conteúdo para a interpretação entre as variáveis (Lima, 2011).

Dessa forma, os procedimentos técnicos da tese apresentam-se sob os moldes de uma abordagem qualitativa, sociointeracionista e dialógica, por considerarem a existência da dinamicidade entre o mundo real e o sujeito, impossível de ser traduzida em números ou generalizável, bem como pela possibilidade de desenvolverem-se pela sintetização de dados, por sua categorização e registro em relatório/considerações finais (Gil, 2010).

Visando aferir a compreensão de um evento contemporâneo, adotamos a abordagem do estudo de casos múltiplos, na qual foram eleitos dois casos: o caso das políticas de formação de diretores(as) escolares da Rede Pública Municipal de Salvador, BA, Brasil, e o caso das políticas de formação de diretores(as) escolares da Rede Pública Municipal de Recoleta, SCL, Chile. O levantamento das informações empíricas, dentro desse contexto, foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas.

Nesse sentido, a validação interna da interpretação dos casos está pautada no uso de um protocolo de pesquisa (flexível) (Stake, 2006, 2011) e na utilização de múltiplas fontes de evidência (dados secundários oriundos da literatura e da pesquisa documental, e dados primários, coletados por meio de entrevistas e de observações), necessárias ao processo de triangulação (Yin, 2016; Stake, 2006, 2011; Creswell, 2014).

Salientamos, contudo, que, *a priori*, havíamos eleito como lócus no Chile o município de Santiago, porém, pela dificuldade de acesso aos profissionais desta comuna, que responde como capital do país, e pela proposta inovadora implementada por Recoleta (conhecemos a proposta durante a visita a escolas na execução do projeto de pesquisa da Universidad de Chile – UChile), decidimos realizar a coleta nesta última Rede de Ensino, a fim de obter informações diferenciadas das que poderíamos obter em uma comuna que segue à risca os ditames do BM. Nesses termos, a caracterização está explicitada no Quadro 4:

Quadro 4 – Síntese da caracterização da pesquisa (continua)

Critério	Caracterização	Referências
Abordagem e caracterização	Qualitativa; Descritiva; Exploratória; Crítica.	Creswell (2010, 2014), Gil, (2010), Bardin (2010), Denzin (2000) Flick (2009) e Minayo (2007). Descrição e verificação da existência de associações e de relações entre variáveis (Gil, 2010). Compreensão de variáveis associadas a um fenômeno e à percepção de uma população específica (Santos <i>et al.</i> , 2018; Leiro <i>et al.</i> , 2020)
Posicionamento filosófico	Construtivista-interacionista; ⁵² Inspiração no Materialismo histórico-dialético.	Adoção de método de natureza qualitativa e de Análise de Conteúdo Indutiva (Lakatos; Marconi, 2003; Bardin, 2011). Técnica dedutiva de análise para inferir e verificar relações entre variáveis (Lima, 2011; Ball; Mainardes, 2011; André, 2006; Minayo, 2000; Kosik, 1976).

⁵² Segundo Berger e Luckman (1973), a posição teórica adotada pelo paradigma construtivista social é baseada no princípio de que o conhecimento do mundo real é construído com base em processos de interacionismo.

Quadro 4 – Síntese da caracterização da pesquisa (conclusão)

Critério	Caracterização	Referências
Estratégia	Estudo de Casos Múltiplos	Stake (2011, 2006) e Creswell (2010, 2014)
Unidades de análise	Dados secundários da literatura; Dados primários coletados nas entrevistas; Dados primários e secundários coletados a partir da pesquisa documental; Dados primários coletados a partir da observação participante.	Múltiplas fontes de evidência para a triangulação (Stake, 1995, 2006, 2011).
Técnicas de coleta empírica	Revisão de literatura.	Estado da Arte sobre a temática (Treinta <i>et al.</i> , 2013).
	Entrevistas semiestruturada; Pesquisa documental; Observação participante.	Interrogação direta de pessoas (Gil, 2010; Silva, 2006; Gauthier, 1998; Silva, 2017).
Campo de coleta empírica	Escolas, Secretarias e Diretorias de Educação Municipais.	Escolas como campos de pesquisa (Oliveira Neto, 2008).
Participantes	Diretores(as) e técnicos responsáveis pelo acompanhamento de políticas de formação de diretores(as).	Diretores(as) escolares, articuladores e representantes em comunidades escolares (Dourado, 2000; Oliveira; Sales, 2018).
Número de participantes	Dez em cada caso.	Fechamento de amostra por saturação teórica (Fontanella, 2011; Pires, 2008).
Estratégias de análise	Análise de conteúdo Indutiva – revisão de literatura.	Identificação das principais variáveis (Elo; Kyngäs, 2008).
	Análise de Conteúdo Dedutiva dos dados primários e secundários dos casos.	Baseia-se no desenvolvimento prévio de proposições teóricas. (Santos <i>et al.</i> , 2018).

Fonte: elaborado pela autora.

A fim de explicitar a coerência entre o planejado e o executado, apresentamos no Quadro 5, as relações entre a pergunta principal da pesquisa, assim como as perguntas dela derivadas, com os objetivos traçados para responder cada uma dessas perguntas e os procedimentos metodológicos estabelecidos.

Dessa maneira, apresentamos a relação do objetivo geral e dos objetivos específicos com os métodos e as etapas de pesquisa e as técnicas de coleta e análise que permitiram o atendimento desses objetivos.

Quadro 5 – Matriz teórico-metodológica (continua)

Questões	Objetivos	Abordagens metodológicas			
Principal	Geral	Principal			
Como se configuram as ações públicas de formação de diretores escolares, considerando as recomendações do Banco Mundial, nas redes públicas municipais de Salvador, BA, Brasil, e Recoleta, SCL, Chile?	Contrastar as políticas de formação de diretores(as) escolares nas redes públicas municipais de Ensino de Salvador, Brasil, e Recoleta, Chile, sob influência do Banco Mundial.	Estudo de casos			
Secundárias	Específico	Etapas	Técnicas de levantamento e tipos de dados	Campo de coleta	Técnicas de análise
Quais elementos procedimentais orientados pelo Banco Mundial podem estar presentes nas políticas formativas para diretores(as) escolares?	Identificar elementos das proposições dos organismos internacionais, especialmente do BM, para a educação mundial;	Compreensão do problema; Definição de bases e palavras-chaves; Mapeamento da literatura; Seleção do <i>corpus</i> de análise; Desenho do esboço de proposições; Seleção de casos.	Revisão de literatura; Levantamento de dados secundários.	Literatura.	Análise De Conteúdo Indutiva.
Quais são os marcos históricos, políticos/geográficos, institucionais, organizacionais, legais e procedimentais que compõem as redes investigadas?	Descrever os sistemas educacionais, os contextos históricos, geopolíticos e os contornos da gestão pública e da formação de diretores(as) escolares em cada rede;	Mapeamento da literatura; Estabelecimento de protocolo de pesquisa; Realização de pré-teste; Análise de contextos sociais, políticos, geográficos e históricos.	Levantamento de dados secundários; Revisão de literatura; Análise de documentos.	Literatura; Escolas; Secretarias e Diretorias de Educação Municipal.	Análise De Conteúdo Indutiva.

Quadro 5 – Matriz teórico-metodológica (conclusão)

Secundárias	Específico	Etapas	Técnicas de levantamento e tipos de dados	Campo de coleta	Técnicas de análise
Quais são as relações entre as orientações do Banco Mundial para a gestão pública e as atribuições, as condições de trabalho e os mecanismos de valorização do(a) diretor(a) escolar das redes investigadas?	Examinar as relações entre as políticas de formação, manifestas pelas atribuições, condições de trabalho e pelos mecanismos de valorização de diretores (as) escolares e as orientações do Banco Mundial;	Refinamento do protocolo de coleta; Condução de caso-piloto; Estudo de caso.	Realização de entrevistas semiestruturadas; Realização de observações.	Escolas; Secretarias e Diretorias de Educação Municipal.	Análise De Conteúdo Dedutiva.
Que relevância as recomendações do Banco Mundial assumem nas políticas de formação de diretores(as) nos municípios, com contextos ideológicos diferentes?	Aquilar as possíveis as distinções das políticas de formação de diretores (as) escolares em governos municipais com os perfis ideológicos diferenciados.	Estudo de caso: Estabelecimento de protocolo; Levantamento, transcrição/tradução e armazenamento de dados; Descrição contrastiva entre as evidências e o modelo teórico.	Realização de entrevistas semiestruturadas; Realização de observações.	Escolas; Secretarias e Diretorias de Educação Municipal.	Análise De Conteúdo Dedutiva.
Resposta à questão norteadora.	Atendimento ao objetivo geral.	Estudo de casos; Triangulação; Redação de relatório.	Identificação das implicações teóricas. Associação das evidências com a literatura. Conclusão de casos cruzados. Registro de reflexões e inferências.	-----	-----

Fonte: elaborado pela autora.

A fundamentação teórica ou o *corpus* teórico, resultante da pesquisa bibliográfica e documental, foi construída a partir da leitura de textos, artigos, teses e dissertações contidos nas plataformas da Capes e nas bibliotecas digitais de universidades nacionais e internacionais. Com base na análise deste *corpus*, foram eleitas categorias de contexto, construídas pela codificação aberta e manual.

Nesse percurso, também foram utilizados textos impressos e livros, em vários idiomas. A realização dessas leituras foi viabilizada, portanto, pelo uso de aplicativos e recursos disponíveis na rede mundial de computadores, para efetuar a tradução.

Ao elegermos as produções mais relevantes sobre a temática, prosseguimos a leitura na íntegra de tais textos, para identificar categorias e códigos que revelassem os elementos propostos pelo BM (organismo sugerido pela banca de qualificação, para representar a influência dos organismos multilaterais sobre o movimento de internacionalização da Educação Básica) na defesa da necessidade de reformas educativas entre os países devedores.

Dessa maneira, elegemos os cinco principais elementos abordados nas pesquisas: mecanismo de prestação de contas; articulação de parcerias; controle de processos mediado pela modernização tecnológica; adoção de técnicas do setor privado; e responsabilização externa ao Estado. A partir dessas categorias, criamos códigos que pudessem servir como chaves no processo de análise dedutiva das informações obtidas nas entrevistas.

A descrição das categorias e dos códigos eleitos são apresentados no Quadro 6:

Quadro 6 – Categorias e códigos que emergiram da Revisão da literatura

Categorias	Códigos	Bases dos códigos
Mecanismo de prestação de contas	Transparência; resultados de provas; escassez/privação de investimentos ou recursos; administração de recursos; prestação de contas; racionalização de recursos; avaliações externas ou de larga escala; competitividade; redução do quadro de funcionários; limitações orçamentárias; produção e compra de materiais; restrição orçamentária; eficiência; eficácia; resultados; metas; indicadores; desempenho; <i>accountability</i> ; gestão de resultados; aumento ou redução de números; administrar fundos da educação; ratear despesas; insegurança/incerteza financeira; burocracia; divulgação de resultados nas mídias; ranqueamentos.	Ênfase na eficiência; resultados mensuráveis; metas; indicadores de desempenho; <i>accountability</i> e gestão baseada em dados; foco em resultados; busca por resultados tangíveis e mensuráveis, como taxas de aprovação, desempenho acadêmico dos alunos, <i>rankings</i> escolares, entre outros.
Controle de processos mediada pela modernização tecnológica;	Instrumentos de controle; planilhas digitais; programas e <i>softwares</i> ; formulários digitais; informatização; mediação tecnológica; computadores; reuniões <i>online</i> ; sistema informatizado.	Racionalização do tempo: registro digital; instantaneidade da comunicação; possibilidade de difusão digital.
Articulação de parcerias;	Parcerias; voluntariado ou voluntário; colaborações; doações; consultorias; contratações; terceirizações; privatização; apoio externo; articulação institucional; pacotes prontos de formação; conveniamento.	Comprometimento de colaboradores; captação de recursos; captação de voluntários.
Adoção de terminologias e técnicas do setor privado;	Planejamento estratégico; gestão de projetos; padronização; adequação; clientelismo; cliente; otimização de tempo; prazos curtos; autossustentabilidade; colaboradores; <i>staff</i> ; motivação; autossuficiente.	Adaptação aos modelos propostos, de tal maneira que a linguagem utilizada revele a adequação e apropriação de expressões e práticas próprias do meio empresarial, como se este representasse a melhor referência para exemplificar a qualidade.
Responsabilização externa ao Estado	Constrangimento; autonomia; tomada de decisão; autoritarismo; acúmulo de tarefas administrativas; tarefeiro; tarefa; punição; recompensa; premiação; partilha; desvalorização profissional; pressões excessivas; relação remuneração x resultados; sobrecarga; meritocracia; desrespeito; cobrança; diálogo ou falta dele; padrão de qualidade; solidão; medo; culpa;	Meritocracia e gestão de talentos: com base no mérito e desempenho, bem como práticas de identificação e desenvolvimento de talentos na gestão escolar. Impacto nas desigualdades: possíveis implicações dos modelos gerencialista e da Nova Gestão Pública na reprodução de desigualdades educacionais e socioeconômicas.

Fonte: elaborado perla autora.

A partir dessas categorizações e codificações, demos prosseguimento às demais etapas, considerando o tempo disponível para a investigação e os contextos geográficos, compreendidos tanto pelas distâncias quanto pelas questões sanitárias vigentes.⁵³ Depois dessas considerações, elegemos como modelo da amostra o intencional, não probabilístico.

Tal definição foi realizada a partir da experiência da pesquisadora no campo de pesquisa, numa empiria pautada em raciocínios instruídos por conhecimentos teóricos da relação entre o objeto de estudo e o *corpus* a ser estudado (Pires, 2008).

Antes, porém, de iniciar as entrevistas, selecionamos colegas diretoras de Salvador que se enquadravam nos critérios adotados para a amostra e realizamos um teste do instrumento (roteiro de entrevista), para validá-lo e/ou ajustá-lo, se necessário.

Uma vez feitos os ajustes, iniciamos as entrevistas. Na Rede Pública de Ensino de Salvador, veiculamos em grupo de aplicativo móvel composto de diretoras da Rede o convite para participar da investigação. Essa proposição foi acompanhada de um resumo do projeto (justificativa, objetivos e procedimentos), dos critérios para participar (atuar na Rede na função de diretor/a escolar há, pelo menos, dez anos) e das possibilidades de realização (presencial ou usando mecanismos digitais de comunicação: vídeo-áudio e plataforma Google Meet para sua aplicação),⁵⁴ considerando as questões sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19.

Diante do convite, os interessados informaram a disponibilidade de tempo e a preferência da modalidade (digital ou presencial). Ao iniciar as entrevistas, os(as) participantes foram informados dos critérios éticos, assim como dos contornos, das intenções e das finalidades da pesquisa.

Assim, as entrevistas foram realizadas a partir de um modelo *online*, no período de 30 de maio até 29 de julho de 2022. Os(as) participantes justificaram a preferência por esse tipo de modalidade por motivos que variavam de questões sanitárias, a questões espaciais e temporais, já que a maior parte das escolas públicas municipais de Salvador se localiza em prédios cuja reduzida estrutura física não se encaixa nos padrões arquitetônicos e estruturais necessários para comportar uma escola e/ou está em condições precárias de manutenção.

O fator temporal, dessa maneira, justifica-se pela escassez de profissionais no interior das escolas, o que exige maior atenção e atuação por parte dos(as) diretores(as). Nesses termos,

⁵³ Toda a tese foi permeada pelos contingenciamentos impostos pela Pandemia de Covid19, uma vez que, a investigação empírica só foi iniciada depois de instalada a pandemia.

⁵⁴ O Google Meet é o aplicativo de videoconferência do Google, para navegadores web e dispositivos móveis, focado no ambiente de trabalho e que substitui o Google Hangouts, dentro do G-Suite, conjunto de aplicativos do Google para profissionais.

a maior parte das entrevistas foi realizada fora do horário de trabalho dos(as) profissionais, quando estes(as) puderam participar com a certeza de que não seriam interrompidos(as).

Em contrapartida, as entrevistas realizadas na Rede Municipal de Ensino de Recoleta foram planejadas e agendadas depois que iniciamos o estágio doutoral (com o apoio e sob o financiamento do Programa Doutorado Sanduiche no Exterior – PDSE) na Universidad de Chile - UChile, sob a tutoria do professor Christian Esteban Jaña Miranda.

Nessa perspectiva, o professor Christian viabilizou o acesso aos(as) primeiros(as) diretores(as) da Rede Pública Municipal de Ensino de Recoleta, para propormos a participação na pesquisa. Nessa atividade, o professor Christian contou com o apoio de outro professor de um curso de Mestrado em Gestão Educacional da mesma universidade. Nesse aspecto, essa contribuição foi de extrema relevância, já que a sociedade chilena, por ter estado mais isolada até pouco tempo atrás, mantém uma característica um tanto quanto reservada e desconfiada, não demonstrando ser tão aberta para partilhar informações.

Dentro dessas condições de apoio da universidade/laboratório, os(as) três primeiros(as) diretores(as) interessados(as) indicaram colegas que poderiam se agregar à amostra. Ademais, contamos também com o apoio de uma professora da Universidad de Santiago do Chile, que, fazendo uso de seus contatos, enviou o convite para técnicos e diretores(as) de escolas com os(as) quais havia trabalhado.

Dessa maneira, em Recoleta, como as condições sanitárias estavam estabilizadas, realizamos as entrevistas presenciais no período de 2 de outubro até o dia 4 de dezembro de 2022. A modalidade presencial adotada em Recoleta nos ajudou a construir um panorama das condições estruturais da Rede Pública Municipal de Ensino e a conhecer os contextos sociais em que estão imersas.

Dessa forma, alcançamos o grau de saturação teórica, conforme havíamos previsto, uma vez que, depois da realização das oito entrevistas com diretores(as) e de duas entrevistas com técnicos responsáveis pelo desenvolvimento de políticas de formação de diretores(as), nenhum elemento novo foi identificado (Fontanella, 2011). Além dessas entrevistas, tivemos a oportunidade de conversar informalmente com outros(as) diretores(as) e historiadores(as), que contribuíram para o processo de validação do contexto histórico da educação em cada caso.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, tanto as presenciais quanto as digitais. Com base nesses arquivos, demos início à transcrição e tradução das entrevistas, transportando-as, posteriormente, para o ambiente virtual do MaxQDA.

Nessa perspectiva, buscamos potencializar a coerência do pesquisador, a confirmabilidade e a credibilidade (Souza Neto, 2019), já que o uso de *softwares* como o

MaxQDA é associado a efeitos positivos na pesquisa acadêmica por autores relevantes, dentre os quais citamos:

[...] (a) estimula a reflexividade, (b) estimula a criatividade e (c) permite analisar diferentes tipos de dados. Com relação ao primeiro efeito citado, os estudos defendem que os QDAS possuem ferramentas que permitem explorar mais os dados do que o método manual, promovendo a reflexão crítica e o enriquecimento dos resultados. O estímulo à criatividade, por sua vez, está relacionado à economia de tempo e energia pela automatização das tarefas repetitivas e promove descobertas. (Souza Neto, 2019, p. 379).

Nesse aspecto, o uso do *software* nos permitiu articular opiniões dentro de contextos que agregavam os elementos eleitos durante a revisão da literatura, facilitando assim a Análise de Conteúdo, a identificação de similaridades e de contrastes, além de outros elementos particulares que emergiram da dinâmica e da cultura de cada caso.

Nessa perspectiva, antes de iniciar a análise das informações, utilizamos o recurso de contagem e frequência de palavras dentro do *corpus* de textos das entrevistas, por caso, a fim de identificar expressões comuns usadas para descrever as políticas de formação de diretores(as) e outras nuances a estas relacionadas. Com esse recurso, criamos as nuvens de palavras registradas nos capítulos da descrição dos casos e da exposição de evidências.

Nessa etapa, as unidades levantadas foram agrupadas, classificadas e renomeadas de acordo com a similaridade e o significado, em um processo de abstração, para identificarmos suas respectivas categorias de análise. Inicialmente, o agrupamento levou em consideração as unidades vindas dos três procedimentos aplicados anteriormente: codificação manual, palavras mais frequentes e codificação automática.

Primeiro, procedemos ao refinamento dos códigos levantados na codificação aberta e manual e ordenamos os termos mais recorrentes, reduzindo quantidade de ‘nós’ pelo seu agrupamento, considerando a repetição, a similaridade e a proximidade semântica entre termos que representavam a mesma ideia. Em seguida, analisamos as evidências com base no constructo teórico elaborado e redigimos o relatório de pesquisa/considerações finais.

5 ESTUDO DE CASO: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE DIRETORES(AS) ESCOLARES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM SALVADOR, BAHIA, BRASIL

O primeiro estudo de caso desta investigação aborda, a partir de pesquisas bibliográficas, documentais e empíricas, a configuração da educação pública e das políticas de formação de diretores(as) em vigor no Brasil e na cidade de Salvador, Bahia, com vistas a identificar a influência dos organismos internacionais sobre os modelos de gestão pública. Essas configurações foram construídas à luz de uma contextualização histórica, geopolítica nacional e municipal, bem como do retrato das ações públicas para a formação de diretores(as) escolares captado a partir da análise documental, da observação participante e da contribuição de diretores(as) e técnicos que atuam no sistema há, pelo menos, dez anos.

5.1 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

[...] eu não posso falar de política pública se eu não conheço o percurso histórico do meu país, de meu município, como esse município está inserido, quais são as articulações políticas que existem por trás de cada intencionalidade ou ato dentro da escola, porque tudo tem uma intencionalidade, até quando você está neutro, você está tomando partido, se eu estou neutra eu estou tomando partido [...].

[...]

Então, houve um percurso. Se você for analisar o contexto histórico do período colonial até hoje, como negar esses avanços, né? [...] (Araçá).

Ao contemplar a infrequência de mobilizações em prol da educação e de outros direitos, se comparadas às recorrentes revoltas ocorridas em função, primeiro, da independência do país, segundo, do resgate dos modelos democráticos de poder, questionamo-nos sobre o descompasso que pode existir entre a dimensão da desigualdade social e a consciência e vontade política neste país.

Mas, por outro lado, se aquilatarmos o crescimento histórico que a educação nacional apresentou nos últimos 40 anos, inclusive na expansão, a partir de quase nada, das ciências e das tecnologias, assim como os movimentos sociais imbricados, principalmente, com os coletivos de educadores e de juventudes, admiramos, com fé, o progressivo despertar desse gigante país. A fim de entender este ‘levantar’, buscamos, no percurso histórico da educação brasileira e dos contextos que a traspassam, a explicação para o ritmo tímido desse caminhar.

Assim como outros países da América Latina, o território brasileiro foi explorado ao longo de séculos pelos europeus. Dois dos elementos-chave da economia colonial da *plantation*

(latifúndio, mão de obra escrava, monocultura e a satisfação do mercado externo) foram preservados até hoje (satisfação do mercado externo e latifúndio), o que garante à elite agrária e comercial certo poder para apoiar as diversas formas de colonização e exploração modernas, que lhes asseguram maiores lucros.

Mas esse aspecto econômico do Brasil pode ser identificado também em outros países da América. Um elemento diferencial, contudo, entre a história do Brasil e a história da América Espanhola concentrou-se na forma de tratamento dedicada aos nascidos na terra, visto que, no País, não havia diferença entre o filho do português nascido na colônia ou na metrópole, pois ambos gozavam do mesmo nível político e social. Já na América Espanhola, os crioulos, filhos de espanhóis, criados na América, possuíam um poder e uma representação limitada à esfera local, ao passo que os *chapetones*, filhos dos espanhóis, criados na Espanha, que viviam na América, ostentavam plenos direitos de participação política e elevada posição social.

Essa diferença gerou nos crioulos espanhóis um sentimento de exploração que não era vivido pelos ‘portugueses’ nascidos nas colônias, os quais, portanto, não nutriam uma prévia necessidade de independência do colonizador. Foi esse sentimento vivido pelos crioulos que conduziu as nações espanholas mais rapidamente à independência e as transportou para um nível de desenvolvimento jurídico e institucional precoce, em relação ao Brasil.

De acordo com Fausto (2009, p.41), o período colonial brasileiro pode ser dividido em três momentos diferentes:

O primeiro vai da chegada de Cabral à instalação do governo geral, em 1549 (uma incipiente atividade catequética por parte dos franciscanos); o segundo é um longo lapso de tempo entre a instalação do governo geral e as últimas décadas do século XVIII; o terceiro vai dessa época à independência, em 1822.

Nessa conjuntura, a educação no Brasil Colônia foi confiada à Igreja, com a abertura dos colégios jesuítas. Mas, com o extermínio dos indígenas pelas doenças e pelo assassinato, na segunda metade do século XVII, “[...] a educação jesuítica no Brasil Colonial era quase exclusivamente uma educação de elite” (Ferreira Jr., 2010, p. 26-27). Nessa época, foram instituídas “as casas de bê-á-bá”, a partir de 1549, ano da chegada do Manoel da Nóbrega e do primeiro mestre-escola do Brasil: Vicente Rijo” (Bittar; Ferreira Jr., 2004, p. 173).

O domínio dessa educação durou até o final do século XVIII, quando foi implantada a Reforma Pombalina. Essa reforma estava atrelada às ideias do iluminismo e do liberalismo,⁵⁵

⁵⁵ O liberalismo operado por Portugal, contudo, diferiu do iluminismo praticado no resto do mundo, já que foi o momento em que mais se estabeleceu um processo de exploração de Portugal sobre a colônia, com o aumento da rigidez da cobrança de imposto, o aumento da exploração, da perseguição sobre o processo de corrupção e de tentativas de ruptura à subserviência. A repressão às inconfiências testifica isso.

presentes na busca da intelectualidade, na oposição à escravidão indígena e na tentativa de ruptura entre a Igreja e o Estado.

Nessa perspectiva, quando os jesuítas foram expulsos do Império português, quase todas as poucas escolas que existiam foram fechadas. Para suprir a demanda, em Portugal, o Estado criou o subsídio literário, imposto para financiar a construção de todo o sistema de ensino estatal laico. Na colônia, entretanto, só chegaram as ideias, nenhum projeto, nenhuma ação foi empreendida. Sem escolas, a partir de 1760, a educação dos brasileiros e portugueses que viviam no Brasil ficou restrita à contratação de pessoas intelectualizadas, por parte dos ricos, para ensinar a pouquíssimos membros de uma elite econômica e intelectual.

Na prática, durante a Reforma Pombalina no Brasil, quase nada se fez, pois, nas poucas escolas que restaram, os conteúdos ensinados continuaram os mesmos, com enfoque nas humanidades em detrimento das ciências empíricas (Souza, 2018). Nesse período, a escassez de educação escolar era tão grande que, no final do século XIX, uma quantidade significativa de senhores de engenho era analfabeta. Os poucos que possuíam acesso à educação a recebiam de tutores iluministas que haviam estudado na Europa e regressado ao território brasileiro para ensinar exclusivamente aos meninos.

A partir daí, os educacionalmente privilegiados que demonstravam talento acabavam indo estudar em Portugal, porque, no País, não havia sistema de ensino primário, nem secundário, muito menos universitário, já que as universidades eram proibidas nas colônias portuguesas. Então, esses abastados iam estudar⁵⁶ em Coimbra,⁵⁷ que era a principal universidade de Portugal. Coimbra era o lugar de formação em Teologia, Filosofia, História e Direito, algumas das grandes profissões da época.

Essa dependência da metrópole portuguesa contrastava fortemente com o posicionamento da Espanha no tratamento dedicado à educação na América Espanhola, pois, segundo Fausto (2009, p. 41.), “[...] a Espanha criou, na América, no mesmo período, várias universidades: a de São Domingos, em 1538, e as de São Marcos, em Lima, e da Cidade do México, em 1551” (p. 111 -112). Portugal, como vimos, obrigava os brasileiros que queriam e podiam pagar pela educação a cursarem o Ensino Superior na metrópole e assim, começaram a ocorrer os intercâmbios estudantis.

⁵⁶ Dos alunos da universidade de Coimbra, 40% eram brasileiros, e até hoje a IES mantém uma presença brasileira bem forte.

⁵⁷ Além de Coimbra, havia Évora, que era reconhecida como uma escola de Ensino Superior voltada mais às profissões técnicas, como engenharia e medicina, chamada de “Açougaria”, já que os médicos (chamados de açougueiros) possuíam um conhecimento muito rudimentar, muito teórico e pouco prático, trabalhando apenas com sanguessugas, sangrias, amputações e laxantes.

Desses intercâmbios, os bacharéis, ao regressarem, difundiam no País um pensamento mais intelectualizado, acadêmico, iluminista, voltado para a criação de movimentos artísticos e literários (como o Arcadismo) e revolucionários, em prol da independência e da República. Esses jovens elitistas e escravagistas arquitetaram assim as Inconfidências Mineira e Baiana (chamada hoje, pelos historiadores, de Revolta de Búzios) e a Revolta Pernambucana. Esses movimentos contaram ainda com a presença da camada média e de ex-escravizados.

Além dos ideais republicanos, a Revolta Pernambucana também questionava a gradual exclusão da elite nordestina na participação política no Brasil Joanino.⁵⁸ O movimento baiano, por sua vez, não aderira a este questionamento, porque a Bahia não fazia parte do Nordeste nesse período.⁵⁹ Essas revoltas iniciaram o processo de libertação do Brasil da Coroa Portuguesa, que culminou, em 1823, na Independência da Bahia, local onde primeiro nasceu o sentimento de identidade nacional, uma identidade que exprimia mais uma negação, como não lusitano, que uma afirmação de ser brasileiro. Antes que a independência ocorresse de fato, até 1808, a educação estava entregue ao descaso, não havia nenhum projeto, nenhuma ação estatal para garanti-la.

Foi então que a Revolução Francesa e a Era Napoleônica fizeram a Coroa Portuguesa e boa parte da elite fugirem para o Brasil, garantindo ao Rio de Janeiro o *status* de primeira capital do Império português⁶⁰ fora da metrópole. Essa mudança obrigou o Estado português a elaborar um plano de ação para garantir uma estrutura educativa para esta nova ‘estirpe’. Dessa forma, a partir de 1808, com a chegada da nobreza, começaram os investimentos para transformar a nova metrópole. Usando recursos emprestados da Inglaterra, foram abertas estradas e criadas escolas profissionalizantes, liceus de artes e ofícios e faculdades, como a Escola de Medicina da Bahia, transformada na primeira Faculdade de Medicina da Bahia, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito de Recife.

Dessa maneira, apenas a grande elite, com raras exceções, caminhava para a formação acadêmica e técnica. A massa da população, inclusive porque metade dela era escravizada, não tinha acesso à educação e 80% da população livre brasileira continuava analfabeta (Saviani, 2011). Com a abertura dos portos, o Brasil passou a comercializar com todo o mundo, e as elites brasileiras começaram a enriquecer e a se sentirem menos exploradas, vendo agora o capital

⁵⁸ Governado por D. João VI.

⁵⁹ A Bahia pertenceu à Região Sudeste até 1971, quando o então governador Antônio Carlos Magalhães (ACM) solicitou seu reposicionamento para o Nordeste, com o fim de receber as verbas da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) destinadas aos flagelados pela seca. Isso explica por que, até pouco tempo, nossos irmãos nordestinos não nos reconheciam como nordestinos.

⁶⁰ Nessa época, Salvador foi considerada uma cidade antiga, ultrapassada, que tinha, pelo menos, três epidemias anuais. Salvador foi a primeira capital da colônia do Brasil.

ficar na metrópole, por meio de infraestrutura. Com a Revolução Liberal do Porto, a Coroa Portuguesa voltou para Portugal e queria recolonizar o Brasil. Essa decisão não foi aceita pelas elites, que propuseram a permanência de Pedro, para que ele construísse uma nova nação.

A Independência de 1822 foi, portanto, um acordo de cavalheiros, no qual Pedro de Alcântara foi deixado por Dom João, estrategicamente, para garantir o domínio português e tentar, posteriormente, unificar os dois impérios. Nesses termos, mais uma vez, a história do Brasil se distancia da história de *los hermanos*, já que, com a assunção de D. Pedro I, o Brasil continuou sendo administrado por um membro do antigo império, que satisfazia os interesses das elites locais.

Foi por isso também que a historiografia registrou, no Brasil, muito menos guerras pós-Independência que nos países sul-americanos, como o Chile, o Peru e o México, porque, com a permanência de D. Pedro de Alcântara no Brasil, os interesses das elites conservadoras estavam garantidos. Nesse período, foi outorgada a primeira Constituição (1824), que fazia referência à educação apenas em seu último parágrafo, ao estabelecer que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Ao estabelecer tal prerrogativa, entretanto, nenhuma ação foi realizada para materializar a lei.

Durante seu poderio, Pedro I, em 1823, criou um concurso, com o objetivo de fomentar a criação de um plano educacional, que visava criar um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira (Saviani, 2011). Em 1827, outorgou a primeira lei educacional do país, determinando a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos.

Em 1834, publicou o Ato Adicional à CF de 1824, estabelecendo a transferência da responsabilidade de criação das escolas primárias e gratuitas às províncias (hoje estados) (Ferreira Jr., 2010), operando assim o primeiro ato de descentralização da educação no país. Esse ato contribuiu para criar uma estrutura desigual nas províncias, que ostentavam dependências e potenciais financeiros distintos. Pedro I também criou o Colégio Dom Pedro II, considerado símbolo máximo da exclusão e do elitismo no Brasil e incentivou a criação e disseminação de escolas privadas, representadas em grande medida pela figura de Abílio César Borges, o Barão de Macahubas (Souza, 2018). Todas as leis editadas, entretanto, tiveram pouco ou nenhum efeito, já que não houve investimento para implementar ações em seu favor.

Com a saída de Pedro I do Brasil, começou um intenso intervalo de guerras separatistas, durante o qual o Brasil chegou a ser dividido em seis países. Em meio às guerras, menos se fez pela educação. Nunca foi feita nenhuma provisão ou investimento para garanti-la. Na verdade,

entre 1822 e 1840, o Brasil tinha um Estado *pro forma*, que angariou um único feito, manter a integridade e a unidade política do país.

Quando o Brasil começou a ser administrado, de fato, por Pedro II, o País atingiu seu apogeu político, econômico, social e intelectual. Em 1865, já era a maior nação da América. Considerando que os Estados Unidos estavam destruídos pela guerra civil, o Brasil era a grande potência da América nas dimensões sociais e econômicas, mas não bélica, para quem perdia, é claro, para os Estados Unidos (Araujo, 2022).

Foi nesse período que ocorreram os primeiros investimentos para promover a industrialização. Esses investimentos projetavam o desenvolvimento de mão de obra qualificada, que incluía a criação de faculdades de engenharias, a ampliação de centros culturais e liceus de ofícios, a criação de bibliotecas, teatros e passeios públicos. Nesse aspecto, figuras como o Barão de Mauá se destacaram entre os dez homens mais ricos do mundo.

Nos anos 1880, emergiu uma nova elite política no Brasil, uma elite cafeeira, oligárquica, poderosíssima, dividida em dois territórios e com duas ideologias: a elite cafeeira conservadora do Rio e de parte de São Paulo e a elite progressista de São Paulo e do sul de Minas (Araujo, 2022).

A elite Progressista, vinculada à Inglaterra, desejava acabar com a escravidão para investir na industrialização e passar da posição de consumidora para a posição de produtora e de importadora para exportadora. Para isso, precisava tanto de mão de obra qualificada como de mercados consumidores interno e externo. Foi essa elite, presente principalmente em São Paulo, que investiu na construção de um sistema de ensino voltado para as classes médias e permitiu a expansão de São Paulo, até que o estado se tornasse o grande centro econômico do País.

A partir de 1880, começa a chegar ao Brasil, sobretudo na Faculdade de Medicina, a Escola Alemã, mais tecnicista, voltada à formação de mão de obra qualificada para a prática. Surge uma educação mais experimentalista, como alternativa ao modelo francês, extremamente teórico, filosófico e humanista. Esse modelo alemão, dominante até a era Vargas, ainda assim, era privilégio das elites. A maior parte dos pobres, miseráveis, ex-escravizados (a partir de 1888), invisíveis, não era sujeito de direito algum.

Foi nesse contexto que ocorreu o estabelecimento da República, um contexto eminentemente conservador, que apresentava pontos progressistas e buscava criar uma identidade nacional afirmativa. Para tanto, necessitava de uma institucionalidade que a garantisse, e essa institucionalidade era, evidentemente, a escola. Seria atribuída à escola a função de qualificar a mão de obra, formar os homens, o cidadão nacional. A República também

pôs fim à relação íntima existente entre o Estado e a Igreja Católica (padroado) (Saviani, 2011). O regime republicano federativo brasileiro manteve a responsabilidade pela educação primária sob a tutela dos estados (Saviani, 2011).

Neste sentido, a República, principalmente no período da República das Espadas, dos governos militares de Marechal Deodoro e de Floriano Peixoto, de forte influência positivista, estimulou a expansão de um pensamento cientificista radical. Com um discurso de fé na ciência, a República começou a investir, ainda que insuficientemente, na expansão do ensino básico para as classes médias baixas e para os pobres em todo o país, a fim de modificar “[...] a realidade expressa pela exclusão dos pobres brancos e dos filhos dos ex-escravizados” (Ferreira Jr. 2010, p. 56)

A força dessa proposta, contudo, só ganhou maior dimensão entre os anos de 1912 e 1920, especialmente em São Paulo, onde existiam homens dispostos a investir para lucrar. A partir de 1920, aportou no Brasil a Escola Nova, ou Escolanovista, com discussões sobre como construir um sistema de ensino técnico, metodológico, que garantisse um perfil e um padrão de ensino. Nesse contexto, em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), da qual emergiram grandes pensadores educacionais.

Esse grupo de intelectuais, representado por educadores como Anísio Teixeira, propunha uma educação que privilegiava o desenvolvimento do intelecto crítico mais do que a memorização. Nessa época, começava-se a falar de uma formação integral e revolucionária.

Essa Escola Nova se apropriou de conhecimentos da psicologia, da fisiologia e da psicanálise e apresentou uma prática educativa muito ligada à compreensão do funcionamento neurológico do indivíduo, questões de ordem biológica que explicavam o processo de aprendizagem. A proposta, contudo, não foi institucionalizada pelo Estado, por isso só passou a ser praticada em São Paulo, com o apoio de empresários.

Até então, não havia um projeto institucionalizado de educação para o País. Todas as ações para a criação de escolas, universidades e propostas pedagógicas ocorreram de forma pontual e sem linearidade. Dessa maneira, o primeiro projeto de sistema educacional no Brasil foi esboçado por Getúlio Vargas, líder de uma das ditaduras mais cruéis da América Latina.⁶¹ Foi ele quem trouxe a industrialização e o desenvolvimento econômico para o Brasil (Fausto, 2009), tornando-o autônomo da Europa e, sobretudo, dos Estados Unidos, em um certo período. Getúlio criou, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde e nomeou Francisco Campos para a chefia da pasta (Araujo, 2022).

⁶¹ Proporcionalmente, os documentos indicam que o número de pessoas perseguidas, torturadas e mortas na Era Vargas foi maior do que na Ditadura Civil-Militar brasileira (SKIDMORE, 1998; 2010).

Nesse período, o governo realizou a Reforma Francisco de Campos, alterando a duração e a nomenclatura atribuída ao ensino secundário, estabelecendo vertentes complementares ao ensino fundamental (direito, medicina e arquitetura/engenharia) (Souza, 2018), equiparando os colégios secundários oficiais ao Colégio Dom Pedro II, antes único detentor da autoridade para emitir certificado de conclusão do curso secundário no país (Ferreira Jr., 2010). Mas, como manteve as subvenções do Estado para as escolas confessionais, desencadeou o Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Difundindo uma política nacionalista, Vargas elaborou um modelo de escola para formar um bom cidadão, um cidadão obediente, ordeiro e pouco questionador. Investindo em intelectuais ligados à música (samba), tentou manipular as classes populares de forma a fazer com que assimilassem a ideia de que o bom cidadão era aquele que obedecia ao Estado, seguindo regras, trabalhando arduamente em nome da nação e do acúmulo do capital nacional. Nesse momento histórico, o Brasil ostentava um contingente populacional de 56,2% de analfabetos (Bittar; Bittar, 2012).

Nesse sentido, o primeiro governo Vargas propunha um projeto fascista e desenvolvimentista, de ultradireita e esboçava um modelo de escola que regulava, inclusive, aspectos da vida cotidiana, como o vestir-se e comportar-se, além de expandir a Educação Básica e criar faculdades, como a Faculdade do Rio de Janeiro e a Faculdade do Brasil. Esse projeto ostentou, inclusive, a vinda de alguns dos maiores intelectuais da Europa para o Brasil, como Claude Lévi-Strauss e Fernand Braudel, o grande expoente da escola dos Annales, que revolucionou toda a produção historiográfica no mundo.

Enquanto isso, os barões do café, em resposta a essa dominação varguista, também criaram faculdades em São Paulo, a fim de desassociar a intelectualidade como mérito exclusivo de Vargas. Foi dessa resposta que surgiu, por exemplo, o embrião da Universidade de São Paulo (USP). De acordo com o projeto de Vargas e das elites, seriam essas faculdades que organizariam todo o sistema de educação brasileiro, com o objetivo primeiro de combater o analfabetismo e, depois, de preparar mão de obra qualificada para a indústria, o setor de serviços e o setor de comércio (Silva, 2012).

Nesse aspecto, apesar de os varguistas e os barões terem conseguido ampliar o acesso à educação, essas ações só conseguiram alcançar as camadas médias baixas, promovendo uma educação de excelente qualidade, não no sentido do desenvolvimento do senso crítico, mas no que dizia respeito ao domínio dos pressupostos básicos da leitura, escrita, interpretação, da álgebra e da história tradicional. A educação ofertada ajudou a consolidar a credibilidade da educação pública, uma credibilidade que perdurou até a década de 1960.

Em cada ente federado foi erguida, pelo menos, uma escola de referência. Em Salvador, o Colégio Central acolhia os filhos das elites e da classe média, enquanto o Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA) acolhia suas filhas. Esse mesmo ICEIA, que servia para ensinar as crianças e jovens as letras e a matemática, também formava as ‘normalistas’, futuras professoras que multiplicariam os saberes na capital baiana.

Nessa trajetória, de construção estrutural e industrial, como não havia uma separação clara entre os poderes dos entes federados, o governo nacional seguia construindo escolas básicas e submetendo-as à administração dos interventores, escolhidos pelo próprio ditador para governar os estados.

Esse processo de construção do sistema educacional estava, sobretudo, articulado a um projeto político-econômico macro (Bittar e Bittar 2012), para gerar uma nação autônoma, fundamentada na intelectualidade, na ciência, no conhecimento, na produção de tecnologia e na eficiência de serviços. Assim, o sistema educacional permitiria também a otimização dos serviços públicos e a consequente redução dos cabides de emprego, comuns à época. Nesse caso, Getúlio pretendia aparelhar o Estado para que ele ostentasse uma probidade incontestável.

Para isso, criou a obrigatoriedade dos concursos públicos e a carreira de funcionário público com estabilidade profissional, que lhe permitia superar a subserviência dos funcionários contratados sob indicação política. Essas foram algumas razões pelas quais Vargas conquistou a credibilidade e até o afeto de uma parcela da população, que minguava por falta de moralidade e de celeridade das contratações, antes determinada pelas elites. E as questões da laicidade, da gratuidade e da obrigatoriedade da educação começaram a ser discutidas a partir de um caráter universal, único, sem a dualidade entre o público (Souza, 2018) e o privado e sem a interferência da religião, pois, de acordo com Saviani (2011), a educação privada, operada majoritariamente pela Igreja Católica, advogava por uma “[...] educação totalmente voltada para a elite, uma pequena elite, elite esta que governaria em nome dos iletrados” (Saviani, 2011, p. 259).

Depois de Vargas, Dutra assumiu o poder. Neste período, na educação, não houve, contudo, projeto ou ação.

Depois do governo Dutra, Vargas voltou ao poder até cometer suicídio. Dessa forma, Juscelino Kubicheck, um liberal progressista, assumiu o poder, abrindo a economia brasileira para o mercado internacional e modernizando a indústria nacional. No setor intelectual, Juscelino trouxe a intelectualidade americana para o Brasil, substituindo o modelo europeu pelo norte-americano, tanto no campo educacional quanto no campo artístico e cultural.

Adotando padrões populares de comportamento, Jânio, seu sucessor, dialogava com a classe artística e popular ao mesmo tempo que se encurvava aos interesses das elites, do

liberalismo absoluto e da dependência à potência estadunidense; isso, até sua ascensão ao poder. A partir daí, Jânio passou a adotar medidas muito mais socialistas que liberais, permitindo, inclusive, a reorganização do socialismo, proibido desde a era Vargas (Araujo, 2022).

Depois de afrontar as forças internacionais, Jânio foi compelido a renunciar, deixando o poder nas mãos do seu vice, João Goulart, que tentou articular os interesses das elites progressistas aos dos movimentos operários.

Nesse aspecto, tanto ele como Jânio pensavam num sistema de ensino que não fosse definido de cima para baixo, pautado no conteudismo. Imaginavam eles que a educação devia promover o senso crítico e a intelectualidade por meio da consideração das vivências das camadas populares. Nesse período, ocorreram grandes movimentos pela educação, como a ‘Carta da Bahia’ e a ‘Carta de Curitiba’. Foi nesse tempo também que ecoou a fala do grande patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Com a posse de João Goulart, a educação passou a ser pauta de prioridade do governo. De um lado, a Educação Básica, para a alfabetização e o desenvolvimento do senso crítico. Do outro, os questionamentos sobre a necessidade de expansão das universidades, da inclusão de disciplinas de humanidades, mesmo nos cursos técnicos, como engenharia, assim como sobre a organização das instituições superiores, por meio da exclusão do sistema de cátedras e da adoção de compartilhamento de conteúdos e metodologias, operados com a criação de departamentos. Aliados ao projeto de expansão do Ensino Superior, João também pensou em projetos sociais que pudessem garantir a permanência dos mais pobres nas universidades.

Por tudo isso, João Goulart ficou conhecido como o homem das reformas radicais, tanto sociais como políticas e financeiras. Nesta última seara, João previu, inclusive, uma reforma tributária, com a taxação das grandes fortunas e a reforma agrária. Com isso, suscitou a ira das famílias privilegiadas, que começaram a empreender ações para derrubá-lo.

Ao ser confrontado para posicionar-se entre a classe abastada e a classe invisível, viu-se num movimento criado pela classe dominante, sustentado por três pilares: Deus, Pátria e Família (Isso nos parece familiar, não?!). Esse movimento encontrou no seio da sociedade conservadora brasileira e das classes baixas, catequizadas pela educação tradicional, que não liberta, mas faz o oprimido sonhar, um dia, em ser o opressor,⁶² o apoio para o Golpe de 1964, um golpe civil- militar⁶³ que durou até 1985.

Dessa forma, a Ditadura implantou uma educação ultraconservadora, materializada, em 1970, pela reforma do Ensino e pelo Projeto de Educação Militar, ocorrida em acordo entre o

⁶² Paulo Freire (2001).

⁶³ Dizemos civil-militar porque o Exército não teria conseguido dar o golpe sem o apoio das elites.

MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development – Usaid).⁶⁴

Essas duas instituições foram responsáveis por criar um projeto educativo que excluía as disciplinas de humanas do currículo de alguns cursos e as reduzia em outros. Os professores, valorizados na era Vargas, agora passavam a ser tratados com pouca importância, manifesta pela redução gradativa dos salários e direitos. A perda do poder aquisitivo e da importância econômica dos docentes levou a uma gradativa perda da importância social e política da profissão, uma vez que, mal remunerada, não era mais admirada, nem almejada.

Mas a educação operada pela Ditadura apresentou um avanço na direção de expandir o acesso à Educação Básica para todos. Com o apoio financeiro dos Estados Unidos, o Estado aumentou o número de escolas do País, contratou estagiários e recém-formados e investiu na erradicação do analfabetismo, mais uma vez não alcançada. Essa popularização da Educação Básica, contudo, deu-se de maneira ingloria, haja vista ter ido, aos poucos, desqualificando a educação pública, excluindo das escolas os componentes críticos. Nesse sentido, na medida em que não se mantinha a qualidade da educação pública, havia livre abertura e apoio para a expansão da educação privada.

Dessa maneira, paulatinamente, a camada média da sociedade migrou dos bancos das escolas públicas para a iniciativa privada, que, além de muito mais investimento, possuía autonomia financeira para realizar reformas e para construir um currículo que garantisse aos alunos os conhecimentos básicos exigidos pela lei, mas também conhecimentos diversificados, que lhes permitissem analisar e criticar a realidade.

Com o fim da Ditadura e a implantação da Nova República, executada de forma inaugural com José Sarney, considerado filho da ditadura por alguns historiadores, manteve-se todo o contexto da Ditadura na dimensão educacional e política, mantendo-se, inclusive, quase todos os interventores indicados pelas Forças Armadas. Quase no fim do seu mandato, contudo, nova Constituição Federal foi elaborada e aprovada, trazendo uma nova estrutura jurídica e social para o País. A Constituição Federal de 1988 foi e é a mais bela expressão das necessidades brasileiras. Apresentando-se como um manual para a elaboração de tantas outras leis, ela instituiu a educação como um bem público, direito social, obrigação do Estado e da família.

Como se trata de uma lei exordial, de onde derivam muitas outras leis infraconstitucionais, os direitos nela expressos só passariam a vigorar à medida que a classe

⁶⁴ Órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa, seguindo as diretrizes do Departamento de Estado americano.

política manifestasse vontade para definir, por exemplo, a vinculação de determinados recursos tributários à manutenção da educação. Esse processo tem ocorrido de forma muito lenta, de maneira que, passados quase trinta e cinco anos, existem muitas orientações constitucionais que sequer foram discutidas, como o caso da criação do imposto que taxa as grandes fortunas.

Nos governos seguintes, eleitos de forma direta, como os governos de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco, vice-presidente que assumiu depois de sua renúncia, quase nada foi feito para desenvolver a educação pública.

Somente com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o ‘príncipe da sociologia brasileira’, o País vestiu a camisa do neoliberalismo, adotando condutas antagônicas à formação do presidente, que desobrigou, por exemplo, o ensino das ciências sociais na Educação Básica e média. Na educação superior, houve um forte investimento na área de formação para a saúde, a fim de garantir as condições básicas para reduzir os riscos de pandemias, endemias e epidemias, situações que poderiam reduzir a produtividade laboral dos brasileiros.

Além disso, FHC reduziu os gastos públicos com a educação pública e abriu caminho para a expansão da iniciativa privada. Nessa perspectiva, Fritotto e Ciavatta (2003, p. 108) afirmam que:

A ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis.

Nessa década, a educação pública naufragou por inteiro, haja vista a manutenção de um ensino profissionalizante, doutrinador, que mirava na formação de um cidadão ordeiro e trabalhador, que garantisse a governabilidade. Os baixos investimentos reduziram a produção científica e tornaram o País ainda mais dependente das tecnologias e das consultorias internacionais.

Vimos, nesse período, o sucateamento das universidades públicas e a desvalorização da carreira docente, por meio do achatamento das remunerações e da redução das formações. Nessa perspectiva, o pensamento empresarial (individualista e fragmentado) e as diretrizes dos organismos e agências internacionais e regionais, adotadas por FHC, delinearão a concepção educacional do Estado controlador (Fritotto; Ciavatta, 2003).

Mais uma vez, para realizar os projetos de expansão da Educação Básica, o país contou com o financiamento internacional, o que aumentou a dívida externa e condicionou o uso dos recursos à redução dos índices de evasão escolar, de reprovação e de analfabetismo, mas

também promoveu a redução das graduações acadêmicas e das produções científicas e tecnológicas nas universidades públicas (Fritotto; Ciavatta, 2003).

Com essas condicionantes, foram criados sistemas de ciclos, os quais previam uma aprovação automática para anos de escolarização específicos. Para Frigoto e Ciavatta (2003, p. 99), “[...] a ‘Era FHC’ foi um retrocesso, tanto no plano institucional e organizativo quanto, e particularmente, no âmbito pedagógico [...]”, pois propôs projetos sociais e educativos associados de forma ativa, consentida e subordinada aos organismos internacionais, defensores de visões positivistas e neopositivistas, neorracionalistas e do pós-modernismo, representações de visões fragmentárias da realidade e da afirmação patológica da competição e do individualismo. Acerca disso, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 110) afirmam que,

No plano supra-estrutural e ideológico produz-se um verdadeiro arsenal de noções que constituem, para Bourdieu & Wacquant (2002), uma espécie de uma “nova língua” com a função de afirmar um tempo de pensamento único, de solução única para a crise e, conseqüentemente, irreversível.

Entre os méritos de FHC na educação, citamos o projeto do Enem, concebido primordialmente como uma prova para medir conteúdo. Foi no governo FHC que ocorreu também a aprovação da nova LDBEN, em 1996, apesar de que o texto aprovado destoava do projeto construído pela sociedade civil organizada⁶⁵ e reafirmava a compatibilidade do governo com a proposta do “Estado Mínimo” (Saviani, 1997). A aprovação dessa lei por FHC revelou, antes de tudo, a consolidação do ajuste ou *concertación* do Estado (Fritotto; Ciavatta, 2003) a partir de três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização.

Além da LDBEN/1996, nos governos de FHC também foram aprovados o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O Saeb foi fortalecido e passou a gozar de maior representatividade nas políticas de investimento escolar, uma vez que propôs avaliações bianuais nas instituições educativas. Acerca do PNE de 2001, Fritotto e Ciavatta (2003, p. 112) afirmam que o Programa operou o esvaziamento de uma proposta criada pela CF/1988, “[...] que propunha aumentar o investimento de 4% do PIB em educação para 10% ao final de dez anos de PNE [...]”, acréscimo que promoveria o “[...] fortalecimento da escola pública estatal e a democratização da gestão educacional ‘como eixo do esforço para universalizar a Educação Básica’ (fundamental e média) e, progressivamente, o Ensino Superior” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 113).

⁶⁵ São mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Nesse sentido, o legado de FHC ficou muito aquém do necessário, uma vez que o Programa Bolsa Escola não fora organizado de maneira a garantir, concretamente, a permanência dos alunos de baixa renda nas escolas. A reforma se limitou a “[...] ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 107).

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e depois de Dilma Rousseff, entre 2003 e 2016, a educação pública voltou a crescer. Foram reformuladas e ampliadas as escolas técnicas federais, guardiãs de uma educação técnica e intelectualizada, na qual os alunos dispunham de um currículo integral, apoiado por professores com larga experiência na defesa dos princípios democráticos e dos direitos de classes, bem como por ativos grêmios estudantis, principais mecanismos para difundir a consciência de classe.

Assim, nos governos de esquerda, houve um forte investimento na Educação Básica e superior, com expansão no número de instituições, de alunos e de professores. Foram realizados vários concursos para docentes. O professor também foi valorizado, por meio da adoção de um piso nacional docente e da criação de programas de formação para professores em exercício, contando, inclusive, com projetos em parcerias internacionais, para promover o intercâmbio de profissionais.

Em paralelo, foram expandidos programas sociais que condicionavam o acesso a benefícios à frequência escolar e à vacinação de crianças e jovens, além de assistência à saúde materna e neonatal. Programas de reparação social como os sistemas de cotas nas universidades para afrodescendentes, indígenas e alunos de escolas públicas também contribuíram para reduzir a desigualdade no País e permitiram que o filho do pobre ingressasse na universidade, em cursos de graduação e pós-graduação, antes só acessados pelos filhos das elites. Além das universidades, agências de fomento à ciência e à tecnologia também foram beneficiadas com o financiamento de recursos do MEC.

Esses governos contribuíram para desestabilizar o “binômio elitismo e exclusão”, que sempre caracterizou a educação brasileira (Ferreira Jr., 2010). Durante esses governos, foram elaboradas leis que permitiram a vinculação dos recursos do Pré-sal⁶⁶ para a educação e um projeto de dedicação exclusiva para o professor da educação pública. No Enem, começaram a surgir os temas transversais e uma maior politização dos conteúdos.

Mas os governos de esquerda não representaram um rompimento da agenda global do neoliberalismo, afinal, abriram caminhos para a privatização do Ensino Superior, supostamente

⁶⁶ A camada pré-sal, que representa um novo potencial petrolífero para o País, fica situada nas bacias do Sul e Sudeste do Brasil e tem cerca de 800 quilômetros de extensão e 200 quilômetros de largura.

num jogo de barganha de autonomia que frenasse maiores e mais radicais intervenções dos organismos internacionais, já que os Estados que romperam definitivamente os acordos com esses organismos sobrevivem sob uma intensa retaliação, que não temos interesse de vivenciar. Por isso, Sader (2013, p. 8) questiona: “Como construir uma hegemonia pós-neoliberal em meio a uma hegemonia neoliberal tão predominante no mundo? Como agir diante do legado devastador deixado pelos governos neoliberais?”

E, nesse sentido, nas palavras de Lula:

Primeiro, provamos que era plenamente possível crescer distribuindo renda, que não era preciso esperar crescer para distribuir. Segundo, provamos que era possível aumentar salário sem inflação. Nos últimos 10 anos, os trabalhadores organizados tiveram aumento real: [...] o salário-mínimo aumentou quase 74% e a inflação esteve controlada. Terceiro, durante essa década aumentamos o nosso comércio exterior e o nosso mercado interno sem que isso resultasse em conflito [...]. (Sader, 2013, p. 11).

Assim, as negociações para manter o crescimento, ainda que cedendo às diretrizes internacionais, ocorreram, de acordo com Souza (2018), em paralelo com o processo de expansão do Ensino Superior. Há indícios dessas negociações em vários instrumentos legais aprovados nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, a saber: Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003, que dispõe sobre os centros universitários, alterando o art. 11 do Decreto nº 860, de 9 de julho de 2001; Lei nº 10.861, de 14/ de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação tecnológica; Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui a parceria público-privada (PPP); Decreto Presidencial nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, que elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) à categoria de instituições de Ensino Superior; Decreto Presidencial nº 5.245, de 18 de outubro de 2004, transformado na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o ProUni; Decreto Presidencial nº 5.205, de 20 de dezembro de 2004, que regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes); Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a educação a distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro; Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Ensino Superior; entre outros.

São caminhos tortuosos e ascendentes pelos quais a educação superior brasileira tem passado na tentativa de abrir novas trincheiras, para transformar o País numa potência mundial, condição a ser conquistada por meio de pisada sobre ovos (de serpentes) e brasas. E, nesse

percurso, o presidente Lula declarou, em uma entrevista realizada por Emir Sader e Pablo Gentili (Sader, 2013, p. 254).

Eu sinto um orgulho – e nesse caso é um orgulho muito pessoal, até um pouco de vaidade –, que é o de passar para a história como o único presidente sem diploma universitário, mas o que criou mais universidades neste país. [...] Ontem eu recebi uma carta de um cara, motorista de ônibus, que agradece não apenas a formação do filho dele, em Biomedicina, mas também sua formação em Direito. Os dois pelo Prouni.

Foram por essas difíceis sendas que se tentou construir “Uma política educacional de qualidade para os excluídos, que faça do direito de todos à escola seu horizonte e seu desafio. Uma política educacional em busca da igualdade negada ao povo brasileiro [...]” (Sader, 2013, p. 254).

E essas sendas permitiram o avanço da Educação Básica, por meio da ampliação da obrigatoriedade escolar, instituída pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica para os indivíduos entre 4 e 17 anos de idade e da educação de jovens e adultos; da Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, criou o Fundeb; da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), do qual derivaram o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Proffuncionario) e a inclusão dos funcionários da escola na Política Nacional de Formação em Serviço (Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010; das políticas sociais dirigidas aos mais vulneráveis, como o Bolsa-Família, programas para a juventude, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o Programa Primeiro Emprego; da instituição do PDE) e do Plano de Metas Compromisso ‘Todos pela Educação’ (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007).

Diante de tais avanços e concessões, outras tantas conquistas foram alcançadas nos governos Dilma e Lula: foram registrados os melhores índices econômicos e sociais; a menor inflação da história do Brasil, menor mesmo do que alguns países do centro da economia europeia; o aumento da renda; a redução do desemprego e o aumento do consumo dos mais pobres; a conquista da casa própria e a extinção do “aluguel ao FMI”, explicada pelo presidente Lula nas palavras a seguir: “[...] Eu tinha uma obsessão. A mesma obsessão que eu tinha de não pagar aluguel quando me casei: eu tinha de acabar com o FMI, de não ter dívida com o FMI [...]” (Sader, 2013, p. 23).

Para Sader (2013), esses governos representam uma reação antineoliberal, no sentido de que promoveram, ao mesmo tempo, a priorização das políticas sociais em detrimentos do ajuste

fiscal; dos processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul em detrimento dos tratados de livre-comércio com os Estados Unidos; e do papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda, em vez do Estado mínimo e da centralidade do mercado.

Mas, nem todos comemoram as conquistas coletivas, porque essas conquistas representam a diminuição das conquistas e dos lucros dos privilegiados, que, neste percurso, como não se identificam como povo, contra ele militam.

Nessa perspectiva, a partir de um golpe misógino e covarde, elites, jornalistas, empresários, militares, religiosos, políticos corruptos e até categorias profissionais (parte dos Conselhos Estaduais de Medicina apoiou o golpe, ressentida com a oferta de atendimento de saúde pelo Programa Mais Médicos, promovido pelos governos de esquerda), destituíram do cargo a presidenta Dilma e abriram caminho para que a brutalidade, criada por séculos de colonização, escravidão e de exclusão social, ainda não superada depois da restauração da democracia e do fortalecimento dos direitos sociais, ressuscitasse, vestida de discursos conservadores, farisaicos e retrógrados.

Nesse viés, Michel Temer iniciou o desfazimento das recentes conquistas e promoveu a ascensão de uma nova forma de fascismo, sustentada pela eleição de Bolsonaro, a representação do movimento de ascensão da extrema direita e do neoliberalismo radical, no Brasil e no mundo. Um movimento de retrocesso instaurado pelo recrudescimento do medo como elemento de pressão política (Mayer *apud*: Foltran; Rodrigues, 2023).

Usando a via da difusão de um discurso de ordem e de militarização das escolas, o governo Bolsonaro promoveu ataques aos valores democráticos (Boutin; Flach *In*: Foltran; Rodrigues, 2023); ameaças ao caráter social da educação, implantando o *homeschooling* (Vaz; Darcoletto *apud* Foltran; Rodrigues, 2023); a discussão, mas não a aprovação, de um modelo doutrinário ideológico, por meio do Projeto ‘Escola Sem Partido’ (Dias; Darcoletto *apud* Foltran; Rodrigues, 2023); o sucateamento do modelo educacional e, em especial, da educação infantil (Caldas; Pereira *apud* Foltran; Rodrigues, 2023); a descontinuidade de políticas de formação de professores e de processos educativos (Martiniak; Souza *apud* Foltran; Rodrigues, 2023); a desconstrução do ensino médio, por meio da priorização de uma formação para o mercado de trabalho; a criminalização dos movimentos sociais e o enfraquecimento da educação do campo (Foltran *apud* Foltran; Rodrigues, 2023); a negligência para com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Rodrigues; Oliveira *apud* Foltran; Rodrigues, 2023); ataques difamatórios contra as universidades públicas, acusadas de promover promiscuidade, distribuição de drogas e ações subversivas (Foltran *apud* Foltran; Rodrigues, 2023); e o

desenvolvimento de um modelo tecnicista, compreendido numa proposta de formação por competências, que reduz o conhecimento e acentua a precarização do trabalho do professor e da educação como um todo (Rodrigues; Souza *apud* Foltran; Rodrigues, 2023).

Nessa lógica, esperamos que a força dos apoiadores do governo Bolsonaro – que foi encerrado em 2022, em grande parte, pela força desta mesma educação que por ele fora enfraquecida, mas não destruída, bem como de seus docentes, adoecidos, mas não abatidos – seja de todo aniquilada, a começar pela aprovação da inelegibilidade daquele que mais vergonhas trouxe do que honra, depois, pela punição para ele e para seus súditos e, por fim, pela reconstrução de políticas públicas educacionais que promovam a educação emancipadora de crianças e jovens.

5.2 CONTEXTO GEOPOLÍTICO

O Brasil está localizado na América do Sul, é o quinto maior país do mundo em área territorial (cerca de 8,5 milhões de quilômetros quadrados) e está dividido em cinco grandes regiões. Sua população supera os 213 milhões de habitantes. A densidade demográfica varia em todo o país, sendo mais elevada nas regiões urbanas e costeiras (IBGE, 2022). O Brasil tem uma força de trabalho de mais de 120 milhões de pessoas (a sexta maior do mundo) e mantém um índice de desemprego de 11,7% (38º no mundo) (BM, 2020).

A formação do povo brasileiro apresenta uma diversidade étnica e cultural resultante da mistura entre os povos originários, o colonizador, os escravizados africanos e os imigrantes (italianos, alemães, japoneses e espanhóis). Essa diversidade é uma das características marcantes do Brasil e influencia aspectos socioeconômicos, políticos e ambientais do País.

Por ostentar uma variedade de biomas, incluindo a Floresta Amazônica, o Pantanal, a Mata Atlântica, o Cerrado, a Caatinga e o Pampa, apresenta diferentes condições climáticas, assim como uma abundância de recursos hídricos, como rios e aquíferos, que se constituem em uma riqueza natural para o País. Por todo o potencial de recursos de que dispõe, ocupa a posição de uma das maiores economias do mundo, desenvolvendo setores diversificados, incluindo agricultura, indústria e serviços.

Destaca-se, economicamente, como um dos principais produtores e exportadores mundiais de *commodities* agrícolas, como soja, café, açúcar, carne bovina, frango e suco de laranja, além de produtos orgânicos e não transgênicos, por isso tem desempenhado papel crucial na segurança alimentar global.

Além disso, o País possui um polo industrial diversificado, que inclui empresas automotivas, aeroespaciais, petroquímicas, siderúrgicas, de mineração, de tecnologia da informação e comunicação, de *software* e *startups* reconhecidas internacionalmente. Essas empresas e outros setores econômicos são grandemente beneficiados pelo robusto sistema bancário, pela matriz energética diversificada, composta pela produção de energia hidrelétrica, petrolífera e de gás natural e pela ativa participação do País na bolsa de valores (nacional e internacional).

Diante de sua posição econômica, o Brasil desempenha um papel ativo em fóruns econômicos e políticos globais, como o G20 (grupo das 20 maiores economias do mundo) e a OMC. Mantém-se como membro dos BRICS (grupo de países emergentes composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e do Mercado Comum do Sul (Mercosul), buscando, por meio das relações internacionais, fortalecer sua posição no cenário mundial ao mesmo tempo em que contribui para o fortalecimento de outras nações e de blocos econômicos que hoje têm deslocado, gradativamente, os centros de poder mundial.

Configurado como uma república federativa presidencialista, com um sistema democrático de governo, o país é dividido em 26 estados e um Distrito Federal. O presidente é eleito pelo voto direto da população para o mandato de quatro anos, podendo ser reeleito para um segundo mandato consecutivo. Cada estado possui sua própria estrutura governamental, com um governador eleito pelo voto popular. Além disso, o Brasil é composto por mais de 5.570 municípios autônomos, nos termos da Constituição Federal de 1988, inexistindo subordinação entre União, Estados e Municípios (IBGE, 2022).

Mas os problemas brasileiros são proporcionais às dimensões continentais e à história de exploração territorial e humana que lhe foi imposta.⁶⁷ Dessa maneira, apesar de seu potencial econômico, o Brasil enfrenta desafios para superar a desigualdade social e a má distribuição de renda. Índices como o IDH (0,76) e o Índice de Gini (0,51 para a renda domiciliar do trabalho e 0,481 para a renda individual) revelam disparidades significativas entre diferentes regiões e grupos populacionais. O País também enfrenta desafios em relação à educação, à saúde, à segurança pública e à infraestrutura, o que afeta a qualidade de vida de seus cidadãos.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2022), a taxa de analfabetismo vem apresentando quedas significativas (2012: 8,3%; 2019: 6,1%; 2022: 5,6%). A qualidade geral do sistema educacional brasileiro ainda apresenta resultados fracos, se comparados aos padrões internacionalmente estabelecidos. No Pisa de

⁶⁷ Para efeito de comparação, os 20% mais pobres do Brasil concentram 2,3% da renda nacional, enquanto os 20% mais pobres da Suíça, concentram 6,9%, ou seja, 3x mais. (Matta, 2020).

2012, elaborado pela OCDE, o País foi classificado nas seguintes posições: 55ª em leitura, 58ª em matemática e 59ª em ciências, entre os 65 países avaliados pela pesquisa.

Por outro lado, o Brasil possui um consolidado conjunto de universidades públicas e institutos de pesquisa (Oswaldo Cruz e Butantã, o Comando-Geral de Tecnologia Aeroespacial, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – Inpe), que ofertam vagas gratuitas e bolsas de estudos para alunos brasileiros e estrangeiros.

Esse complexo educacional confere ao país uma relativa sofisticação tecnológica, que lhe permitiu integrar a equipe de construção da Estação Espacial Internacional (ISS), sendo o único representante do Hemisfério Sul nesta equipe, posição alcançada pelo desenvolvimento de projetos nas áreas de submarinos, aeronaves, pesquisa aeroespacial (veículos de lançamento, e fabricação de satélites).

O País também é pioneiro na pesquisa de petróleo em águas profundas (73% de suas reservas são extraídas por meio da operação dessas pesquisas) e no enriquecimento do urânio. Opera também um laboratório Síncrotron (um mecanismo de pesquisa da física, da química, das ciências dos materiais e da biologia) e um Programa de Investigação Antártico. Segundo o Relatório Global de Tecnologia da Informação 2009–2010, do Fórum Econômico Mundial, o Brasil é o 61º maior desenvolvedor mundial de tecnologia da informação.

Do ponto de vista econômico, o Brasil enfrenta obstáculos como a alta carga tributária e a infraestrutura inadequada. Nesse sentido, segundo dados do BM de 2020, a carga tributária total (impostos, contribuições sociais e taxas) no Brasil representou cerca de 35% do PIB (US\$ 2,056 trilhão), o que coloca o País entre os mais altos índices de carga tributária do mundo, por isso, o BM e o FMI, frequentemente, destacam a necessidade de uma reforma tributária para simplificar o sistema.

Pelo histórico lastro de exploração iniciado na colonização, perpetuado pelas famílias oligárquicas e pelas famílias políticas que se sustentam no poder, o Brasil ocupa o 81º lugar (entre 141 países) em termos de qualidade da infraestrutura, de acordo com o Fórum Econômico Mundial de Competitividade Global de 2019. Essa deficiência afeta a competitividade do País, o desenvolvimento econômico e a qualidade de vida da população (BM, 2020).

5.3 A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: QUEM DESDENHA QUER COMPRAR

5.3.1 Características gerais do sistema educativo brasileiro

De acordo com Mota Jr. (2019), a educação brasileira está permeada por duas vias do chamado “empresariamento da educação”:

- 1) A via representada pelo monopólio constituído pelo volume de grandes empresas que atuam: na captação de alunos para o Ensino Superior, nos cursos presenciais e, principalmente, nos cursos à distância e no fornecimento editorial de livros e apostilas didáticas;
- 2) A via representada pelas instituições interessadas na definição do rumo das políticas educacionais, como é o caso do Movimento ‘Todos pela Educação’, e na oferta de consultorias, por atores-chaves (Mota Jr., 2019) como a Fundação Lemann, o Itaú Social, a Fundação Bradesco, a Gol, a Prisma Capital, a Fundação Vale, o Instituto Votorantin, o Burger King, os organismos multilaterais, entre outros.

Para Santomé (2003, p. 11), o interesse desses atores mostra sinais de ações “fraudulentas e interesseiras”, que buscam, em primeira instância, destruir as conquistas dos subalternos e substituí-las por “[...] um modelo de educação que atenda, econômica e ideologicamente, aos interesses da burguesia mundial” (Santomé, 2003, p. 11).

Nesse sentido, ao serem contratadas, essas empresas servem de referência para implantar o modelo gerencial na ação pública da direção das escolas, a ser desenvolvido tanto na esfera federal quanto na esfera local (Santos, 2019). E, sob moldes técnicos, falsamente libertários,⁶⁸ são produzidas alterações nas condições de vida do proletariado, que é sobrecarregado de responsabilidades e culpas.

Alimentadas pela difusão da necessidade da modernidade, manifestada pelo uso de recursos tecnológicos e de sistemas padronizados e pelo “giro à direita”, Mota Jr. (2019) aponta que, nos últimos anos, as políticas brasileiras vêm erguendo-se sobre os pilares do neoliberalismo.

Isso nos revela que a acolhida das recomendações dessas empresas ou dos organismos multilaterais requer o consentimento dos governantes, que ultrapassa a submissão à coerção hegemônica e à adequação do Estado às indicações e aos imperativos, por exemplo, dos

⁶⁸ Na perspectiva de fornecer autonomia.

organismos creditícios, mas avança no sentido da aceitação e da concordância com os modelos e com a concepção de mundo por estes propostos.

Sobre esse aspecto, a primeira concordância aqui abordada diz respeito ao conceito de qualidade e à sua forma de mensuração, revelada, de acordo com Santos (2019), na publicação do PNE (2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005/2014, na qual o governo admitiu, na Meta 7, a necessidade de fomento da qualidade em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, “[...] com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]” (Brasil, 2014), e a necessidade de desenvolver uma gestão democrática (Meta 19) a partir de critérios técnicos de mérito e de desempenho.

Ora, se esses elementos neoliberais podem ser identificados em políticas desenhadas por governos de inclinação socialista/anti-imperialista, quão mais evidentes esses elementos não estão, por exemplo, nos governos conservadores (da desigualdade e do imperialismo) e reformistas (rumo ao neoliberalismo).

Nesse sentido, o governo de Michel Temer (2016 a 2018) difundiu e sincronizou os conceitos globais às políticas locais ao aprovar a BNCC, “eixo central das políticas nacionais de avaliação, currículo, gestão e formação dos professores” (Aguiar, 2019, p. 10), que descreve o compromisso com o desenvolvimento de competências na perspectiva hegemônica e padronizada sobre o currículo nacional.

Dessa forma, diversos autores (Behring, 2018;) salienta que, embora os governos de inclinação socialista/anti-imperialista tenham atenuado a aceitação e a subserviência do Estado aos ditames do mercado, representado tanto pelos organismos multilaterais como pelos grandes monopólios empresariais, ainda assim não deixaram de responder às demandas do capital, nem de, nesse sentido, orientar as políticas a partir de vieses gerenciais e da NGP.

Dessa maneira, Behring (2018) reflete que os mandatos exercidos pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) apontam para uma lentidão, mas não uma estagnação ou uma ruptura com as estruturas globais, afinal se reconhece que o rompimento e mesmo a gradativa diminuição dos consentimentos poderiam levar (e levaram) a uma convulsão político-partidária para desestabilizar o governo e substituí-lo por outro que demonstrasse total submissão às demandas mercadológicas. Assim, Santos (2019, p. 291) afirma que:

Após uma década “ganha” para a economia e para a maioria desvalida da sociedade brasileira, esse projeto não se sustentou frente a modificação do cenário internacional, de queda nos preços das commodities, e a ação desestabilizadora de seus adversários, que envolveram o PT numa ofensiva judicial-midiática, aliada à sabotagem e conspiração política do Congresso e das forças de direita que até aquele momento compunham o bloco partidário

que dava sustentação aos governos petistas [...] resultaram no Golpe de Estado de 2016.

De acordo com Mota Jr. (2019), esse evento marcou o retorno frenético da ortodoxia neoliberal e de suas consequências sobre a política e sobre a vida dos brasileiros.

Nesses termos, volta à cena a discussão sobre a expansão da privatização de bens públicos no Brasil. Para discorrer sobre os processos operantes, Adrião e Pinto (2016) organizaram um dossiê em que abordam o movimento de privatização e, conseqüentemente, de apropriação da educação pública pelo capital na América Latina.

Nesse dossiê, as autoras discorrem sobre os muitos estágios e nuances que esse movimento tem apresentado, tanto pela destinação de recursos públicos para os setores privados na educação superior, técnica e básica (caso do Sistema ‘S’, do Pronatec e de convênios para oferta de educação infantil e educação especial, por meio do pagamento de *vouchers* na Educação Básica) quanto pela contratação de empresas de consultorias e institutos, pela renúncia fiscal (a exemplo do desconto-padrão de imposto de renda da pessoa física para os contribuintes que possuem filhos na rede privada, do ProUni e da isenção de tributos para as entidades educacionais sem fins lucrativos) e pelos subsídios ao financiamento estudantil (caso do Fies).

De acordo com as autoras, a privatização ocorre à medida que os direitos e as políticas sociais sofrem processos de subordinação aos interesses privados, “em alguns casos, globalmente articulados” (Adrião; Pinto, 2016, p. 12). Esse movimento vem se expandindo de maneira a fragilizar os sistemas públicos educativos, as condições de trabalho docente, a gestão democrática e o financiamento público.

Com o objetivo de caracterizar e analisar a adoção de sistemas privados de ensino (SPE)⁶⁹ por redes públicas municipais de Educação Básica no Brasil e as consequências dessa opção de política para a efetivação do direito humano à educação, Adrião *et al.* (2016) identificaram 339 municípios brasileiros que contrataram, em 2013, os serviços das empresas Pearson, Abril Educação, Santillana, Grupo Objetivo e Grupo Positivo, consideradas as cinco maiores empresas do segmento educacional em atuação naquele ano.

Nesse sentido, a primeira consequência dessa modalidade de privatização da educação pública (que consiste no repasse de recursos públicos para as empresas privadas aplicarem

⁶⁹ Uma cesta de produtos de identidade empresarial que oferta atividades às equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas nas áreas de: formação continuada de educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos para os alunos; processos de avaliação externa e interna; entre outros (Adrião *et al.*, 2009).

elementos de sua administração no ensino público) é o fortalecimento das redes privadas embricadas neste processo, uma vez que

[...] a qualidade dos sistemas privados é autorreferenciada, apoiada em fortes estratégias publicitárias e tem como base o desempenho de escolas privadas ligadas aos mesmos grupos empresariais que em nada se parecem com as escolas públicas municipais, já que aquelas estão voltadas à população de maior renda e têm como razão de existência a segmentação socioeconômica que produzem [...] (Adrião *et al.*, 2016, p. 119).

Por consequência, com o emprego de recursos públicos na iniciativa privada (os municípios pesquisados destinaram de 2 a 6% dos gastos totais da educação para o pagamento dos SPEs) e a admissão de uma relevância exacerbada dos parâmetros empresariais sobre os processos de educação pública, os mecanismos de participação democrática e de fortalecimento dos profissionais da educação são paulatinamente descontinuados e desmerecidos, uma vez que não se dá opções para que, por meio de formações (operadas por agentes públicos), que poderiam ser executadas com os recursos empregados nas empresas privadas, os próprios profissionais da educação, atuantes nas escolas e nas Secretarias de Educação, pudessem desenvolver suas habilidades e experiências para estruturar o sistema (Adrião *et al.*, 2009).

Ademais, a contratação dessas empresas configura-se como um desperdício, já que, ao dispor de recursos para que estas confeccionem e distribuam materiais didáticos extras, permite que se gere um excedente de material e de recursos empregados para a compra de materiais, visto que, o MEC distribui,⁷⁰ regularmente, livros e outros materiais. Essa ação se caracteriza, portanto, como uma duplicação de gastos (Adrião *et al.*, 2016).

De acordo com a pesquisa realizada pelas investigadoras, “Somente até 2013, foi gasto mais de R\$ 1,1 bilhão (Brasil, 2014) na compra de materiais didáticos para distribuir aos municípios [...]” (Adrião *et al.*, 2016, p. 125).

Nesse aspecto, os altos lucros envolvidos nas negociações de SPEs e a perda de um recurso oferecido gratuitamente pelo governo federal (livros e materiais didáticos) reduzem a capacidade dos municípios de disponibilizar novas vagas no ensino, investir nas etapas de ensino com baixa cobertura (educação infantil e educação inclusiva), ampliar as jornadas letivas, aumentar os salários dos profissionais de educação, a fim de que estes sejam valorizados e sirvam de referência na comunidade, bem como de consolidar um currículo integral, no qual

⁷⁰ O governo federal fornece gratuitamente às Redes Municipais e Estaduais e Ensino material didático e paradidático para o ensino fundamental e o ensino médio, nas suas modalidades regulares, bem como para a EJA, por meio do PNLD.

estejam inseridos elementos subjetivos e humanizadores, como os promovidos pela prática das artes, das filosofias e dos esportes.

Ademais, a investigação supracitada afirma que os recursos aplicados na compra dos SPEs poderiam ser empregados em infraestrutura ou em outros programas de fortalecimento da própria rede pública, uma vez que o montante empregado na compra dos serviços pode ser equivalente ao que os municípios geralmente dispõem para construção de unidades de educação infantil ou para a reforma e qualificação das escolas existentes.

Outras implicações que esse tipo de privatização do ensino imprime situam-se na limitação do debate sobre qualidade do ensino e na diminuição dos espaços de deliberação democrática e de participação na gestão educacional, uma vez que os recursos e serviços comprados não estão submetidos à opinião, nem à avaliação da equipe pedagógica, que, por sua vez, vê-se cerceada para, por exemplo, definir as formas e os recursos que utilizará para alcançar os objetivos. Acerca disso, as investigadoras asseveram que:

[...] os SPEs não passam por um processo de controle de qualidade por órgãos governamentais, como ocorre com os materiais do PNL, não existe um sistema público de controle sobre a aceitabilidade (qualidade) dos materiais ou sua adequação às diretrizes curriculares [...]. Há, portanto, perda em termos de adaptabilidade associada a retrocessos quanto à participação e à transparência pública [...]. (Adrião *et al.*, 2016, p. 127).

Diante desses argumentos, Adrião *et al.* (2016) apontam para um movimento de padronização de agendas de formação continuada, de homogeneização de práticas docentes e escolares e de enfraquecimento das capacidades dos sujeitos de direito da educação, o que poderia gerar uma dependência das redes públicas para com os serviços privados, já que não há estímulo para a produção local de propostas pedagógicas, formações e avaliações.

No curso do movimento de privatização da educação pública brasileira, primeiro, pela submissão e dependência do sistema às interferências e orientações de organismos multilaterais, por meio de assessorias técnicas e pedagógicas, da organização de conferências internacionais e da elaboração de diversos documentos (Frigotto; Ciavatta, 2003; Deitos, 2010; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011), depois (ou em paralelo) pelo enquadramento do sistema educacional ao sistema de mercado, por meio das relações entre escola e empresa, pais, alunos e consumidores de serviços e das relações entre práticas pedagógicas e produtos (Coraggio,

1998), enxergamos um claro alinhamento ao projeto neoliberal de sociedade, iniciado na década de 1990 e em franco desenvolvimento nos dias de hoje⁷¹ (Guerra; Figueiredo, 2021).

Nesse aspecto:

[...] é possível afirmar que a cooperação técnica e financeira do Banco Mundial não constituiu uma interação neutra, mas um mecanismo de difusão de concepções internacionais, especialmente aquelas que emanam do próprio órgão financiador. Estas incluem desde aspectos instrumentais, como modelos de planejamento e de gestão de projetos, até as formulações conceituais e ideológicas, capazes de orientar a agenda do setor sob financiamento. (Oliveira; Fonseca, 2001, p. 64).

Nesse sentido, a educação brasileira vem sendo submetida a processos heterogêneos, complexos, demorados, que possuem, além de interesses comerciais, interesses culturais, presentes nos mecanismos de transformação de valores, identidades, posicionamentos e práticas.

A primeira das transformações culturais por que nossa educação tem passado se situa na adoção do conceito de aprendizagem presente nas propostas e reformas neoliberais. Esse conceito tem caráter notadamente instrumental. Por outro lado, é diametralmente oposto à autonomia docente e ao respeito elementos culturais, artísticos e históricos locais.

Acerca disso, Libâneo (2012) assevera que o conceito de aprendizagem veiculado pelo BM exprime uma visão restrita, de aprendizagem mínima, baseada em competências básicas para a sobrevivência.

O segundo componente dessa mudança concentra-se no desenvolvimento de métodos de aprendizagem que exigem a aplicação de baixo custo (Figueiredo, 2009), com o fim de conquistar uma “trajetória sustentável” (Guerra; Figueiredo, 2021). Desse componente fluem as orientações do Banco para não reduzir (e até aumentar) o número de alunos em sala e para congelar o salário dos docentes, assim como para aumentar o tempo de dedicação dos professores em sala de aula, como uma das formas de reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar (Guerra; Figueiredo, 2021).

Neste viés de preocupação com o desenvolvimento dos alunos e de contenção de gastos, a figura docente aparece como um coringa para alcançar os objetivos. Mas o número de professores não deve ser multiplicado por meio da contratação ou de concursos públicos, para ampliar a dotação profissional e oferecer, por exemplo, jornadas de ensino maiores. Não. Antes, de acordo com o que é orientado pelo BM, os professores devem trabalhar por mais horas na

⁷¹ Embora a literatura identifique tentativas de retardamento dessa expansão nos governos de inclinação socialista/anti-imperialista.

sala e com um número maior de alunos, sem aumento de salários ou garantias, para ‘entregarem’ os resultados planejados.

Ainda na esfera de contenção de gastos, o Brasil segue acolhendo as recomendações do BM, com vistas a diminuir, por exemplo, os ‘desperdícios’ da aplicação dos 25% destinados pela CF/1988 à educação. Assim,

[...] em dezembro de 2016 o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 95, que limita os gastos federais com despesas primárias e prevê proporcionar maiores gastos com despesas não primárias. As despesas primárias dizem respeito aos gastos com a manutenção do Estado e com os serviços públicos, enquanto as despesas não primárias são as despesas financeiras, como a dívida pública. (Guerra; Figueiredo, 2021, p. 12).

Apesar desse acolhimento, o Banco revela que a iniciativa para garantir a sustentabilidade não é suficiente, uma vez que

[...] ela [a Emenda Constitucional nº 95/2016] não garante a concepção, qualidade e aplicação das reformas fiscais necessárias para cumprir a trajetória de ajustes estabelecida pela regra. Uma vez que o limite para o crescimento dos gastos é aplicado somente às despesas primárias agregadas (e não a seus componentes ou programas específicos), ele não oferece orientação sobre onde reduzir os gastos. Nesse contexto, é fundamental determinar quais despesas devem ser reduzidas devido a sua eficácia limitada, sua incidência regressiva e seu impacto negativo sobre a produtividade, em vez de concentrar as reduções nos itens que podem ser cortados mais facilmente. (Banco Mundial, 2017, p. 33).

Nessa perspectiva, a educação pública brasileira sofre influência durante a determinação das prioridades, na medida em que o Banco e as empresas visam determinar as despesas que devem ser reduzidas, a fim de ampliar a produtividade.

Diante de tal contexto, a educação brasileira se caracteriza pelas poucas iniciativas de estruturação registradas ao longo de sua história. Sendo assim, com a aprovação da CF/1988, a educação brasileira passou a ser tratada como um direito social fundamental, de responsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

Nesse sentido, alcançamos, no período compreendido entre 2001 e 2022, o índice de 5,6% de pessoas em situação de analfabetismo, um percentual geralmente agregado em grupos familiares com baixos rendimentos e domiciliados na zona rural, que apresenta queda de mais de 50% nos dez anos que antecederam este marco. As mesmas variáveis de renda e domicílio também impactaram negativamente na média de estudos da população (8,8 e 6,5 anos de escolarização, respectivamente).

Observa-se, no mesmo período, um aumento no número dos que concluíram o ensino

primário (de 68,9% para 95,9%), ligeiramente superior no caso das mulheres (97%), dos estudantes residentes em áreas urbanas (96,3%) e dos estudantes provenientes de famílias com maior renda e Ensino Superior (99%).⁷²

5.3.2 Da organização administrativa

A estrutura do sistema educacional brasileiro é descentralizada e envolve diferentes esferas governamentais, conforme estabelecido pela CF/1988. As principais instituições que organizam a educação no Brasil são:

- O MEC, órgão do governo federal responsável por formular e implementar políticas educacionais em âmbito nacional, definindo diretrizes, estabelecendo normas e supervisionando o sistema educacional brasileiro;
- Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado vinculado ao MEC, responsável por assessorar o governo federal na definição de diretrizes e normas educacionais e pela elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam a organização curricular em todo o País;
- Secretarias de Educação Estaduais e Municipais de Educação, responsáveis diretas pela organização e gestão da educação em suas respectivas jurisdições e pela implementação de políticas educacionais estabelecidas em âmbito federal, adaptando-as às necessidades e particularidades locais;
- Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, órgãos colegiados responsáveis por acompanhar, avaliar e fiscalizar a execução das políticas educacionais em seus respectivos âmbitos e por contribuir para a gestão democrática e o controle social da educação;
- Instituições de ensino, materializadas em escolas, creches, pré-escolas, colégios e universidades, responsáveis pela oferta dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como pela formação e qualificação de estudantes em suas áreas de atuação. Essas instituições mantêm relações de cooperação e coordenação com as Secretarias e os Conselhos de Educação, para garantir a efetividade do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, o MEC estabelece diretrizes e normas gerais, enquanto as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais têm autonomia para implementar essas diretrizes e adaptá-las à realidade local. Os Conselhos de Educação desempenham um papel consultivo e

⁷² Cf.: <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/brasil#Caracterizaci%C3%B3n>

fiscalizador, assegurando a qualidade e a legalidade das ações desenvolvidas em âmbito educacional.

Além desses órgãos, o sistema educacional brasileiro conta com o Instituto de Estatística e Geografia (IBGE), responsável por coordenar, produzir e divulgar informações estatísticas e geocientíficas. Entre as informações coletadas e divulgadas por esse instituto, encontramos aquelas que provêm do Censo Nacional, da PNAD e da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense), que concentram dados sobre alfabetização, frequência por nível de ensino e oferta escolar, entre outros aspectos.

Outro órgão que fornece apoio ao sistema educacional é o Inep, órgão federal vinculado ao MEC, responsável pela produção de estatísticas e indicadores educacionais, pela implementação de avaliações e pela gestão de pesquisas na área da educação.

Na execução das funções de implementação e desenvolvimento dos sistemas de avaliação, a entidade coordena as avaliações em dois segmentos da avaliação:

- Da Educação Básica (Censo Educacional; Enem; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Enceja; Saeb; Prova Brasil - Teste Brasil; Provinha Brasil; ANA; Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil – Celpe-Bras).
- Do Ensino Superior (Censo do Ensino Superior; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, que inclui o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho de Estudantes – Enade – e a Avaliação Externa de Instituições de Ensino Superior e Carreiras de Pós-Graduação; Exame Nacional de Revalidação de Diplomas de Medicina – Revalida).

O Inep também é responsável pela coordenação e implementação de sistemas de avaliação internacionais.

Em relação ao financiamento da política educacional, a CF/1988 (artigos 211 e 212) estabeleceu a distribuição das responsabilidades fiscais entre os entes federados. Assim, o governo federal deve investir no mínimo 18%⁷³ de sua receita fiscal em educação, descontadas as transferências obrigatórias que fizer aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

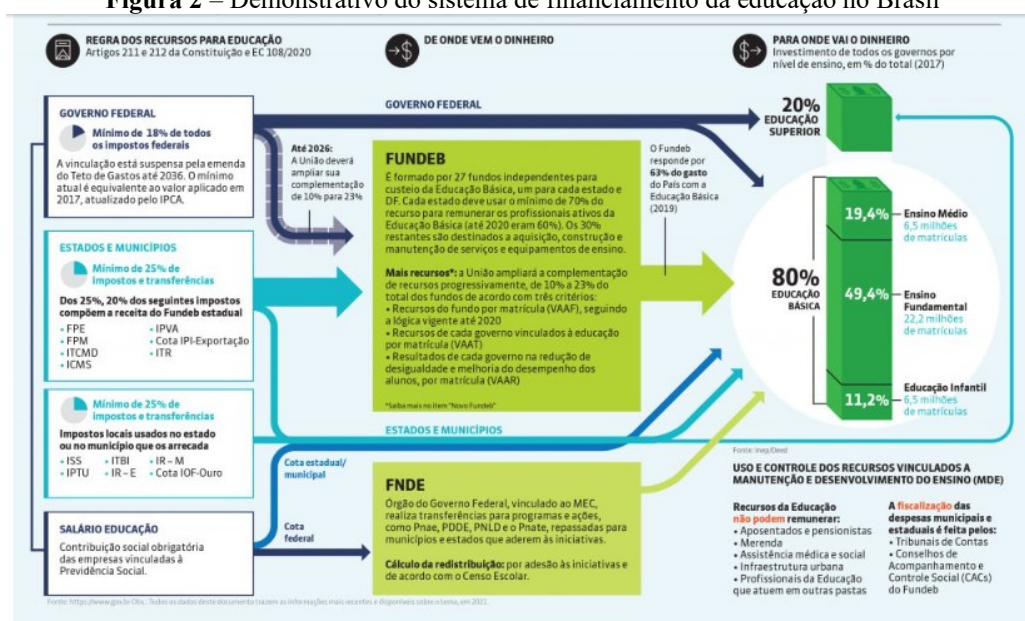
Por sua vez, os Estados e Municípios devem investir em educação pelo menos 25% de suas próprias receitas tributárias, mais as transferências que receberem da União. No caso dos

⁷³ A aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 estabeleceu um novo regime fiscal, que congelou as despesas primárias do governo federal por 20 anos, alterando indiretamente a alocação educacional. Movimentos para a flexibilização desta ementa foram registrados já no início de 2023.

Municípios, também os valores recebidos dos Estados. Outro dispositivo legal que estabeleceu as regras dos fundos de recursos para educação é a Emenda Constitucional nº 108/2020.

Nesse sentido, o mecanismo de destinação de recursos é baseado em matrículas, por nível educacional e modalidade, sobre o qual é fixado um custo mínimo por aluno nacional, que deve ser alcançado em todo o País. O governo federal complementa com recursos próprios até atingir o gasto mínimo. Esse mecanismo está descrito na Figura 2:

Figura 2 – Demonstrativo do sistema de financiamento da educação no Brasil



Fonte: Instituto Unibanco.

Dessa maneira, a União investe parte dos recursos arrecadados (18%, até 2016) no desenvolvimento do Ensino Superior e na complementação dos recursos para assegurar os gastos cobertos pelo Fundeb.⁷⁴ Por outro lado, os estados e municípios investem parte dos recursos arrecadados e do que recebem do governo federal via Fundeb, destinado a manter e expandir a Educação Básica, ao passo que o salário-educação contribui para a manutenção da Educação Básica, tanto por meio de transferências diretas para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação quanto por meio de transferências para o FNDE, responsável também pelo custeio da Educação Básica.

⁷⁴ O Fundeb não é um único fundo; na verdade, é um conjunto de 27 fundos (dos 26 Estados e do Distrito Federal), que serve como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à Educação Básica. Isso é, trata-se de um grande cofre do qual sai dinheiro para valorizar os professores e desenvolver e manter funcionando todas as etapas da Educação Básica – desde creches, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio até a EJA. Entrou em vigor em janeiro de 2007 e se estendeu até 2020, conforme previa a Emenda Constitucional nº 53, que alterou o Art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

O salário-educação, uma contribuição social das empresas vinculadas à Previdência Social, está dividido em três cotas. A cota federal vai para o FNDE, responsável pela transferência do custeio da merenda e do transporte escolar, por exemplo, enquanto as cotas estadual e municipal são aplicadas diretamente nas redes públicas.

Nessa perspectiva, o FNDE é o órgão federal responsável pela execução das políticas educacionais do MEC nos 26 estados, no Distrito Federal e nos mais de 5.500 municípios.

O Fundeb foi alterado em 2020, pela da Emenda Constitucional nº 108, que tornou permanente o principal mecanismo de financiamento da Educação Básica no Brasil; ampliou a participação da União no custeio de matrículas públicas; alterou o modelo de redistribuição de recursos; mudou as normas de utilização dos recursos, estabelecendo que os entes federados não podem mais usar os recursos para o pagamento de aposentadorias e pensões; e vinculou o uso dos recursos a critérios de desempenho educacional, com o objetivo de priorizar a compra de materiais, para garantir a equação do Custo Aluno-Qualidade.

5.3.3 Organização e composição da Educação Básica ofertada

O sistema educacional brasileiro é marcado pela diversidade cultural e socioeconômica de seu extenso território e pela escassez de vontade política para transformar o contexto, o que impõe grandes desafios para a promoção de uma educação inclusiva e emancipadora em todo o País.

Dessa forma, a LDBEN/1996, alterada em 2018, determina que o sistema federal de ensino é composto pela Educação Básica e pela educação superior. A Educação Básica, obrigatória e gratuita entre os 4 e os 17 anos, compreende a educação infantil (Emenda Constitucional nº 59/2009), o ensino fundamental e o ensino médio.

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica estabelecem diversas modalidades, como a EJA e a Educação Especial com perspectiva inclusiva, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Básica do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE nº 8, de 20 de dezembro de 2012), a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e Educação a Distância.

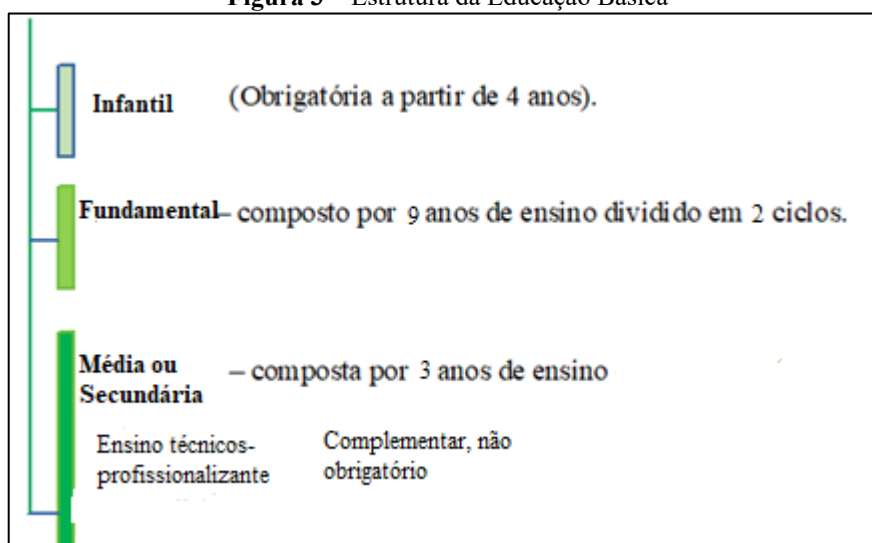
Os currículos do Ensino Infantil, Fundamental e Médio possuem uma base nacional comum e podem ser complementados, em cada sistema educacional e estabelecimento escolar, por conteúdos diversificados, de acordo com as características regionais e locais, da sociedade, da cultura, da economia e do corpo discente.

De acordo com a CF/1988, as instituições de ensino são classificadas administrativamente como públicas e privadas (com ou sem fins lucrativos – comunitárias, confessionais e filantrópicas).

A obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica estão previstas na CF/1988, que reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado. Além disso, o PNE, lei que estabelece metas e estratégias para a educação no Brasil, também reforça a importância da universalização do acesso e da permanência na Educação Básica.

A Educação Básica é organizada a partir da estrutura descrita na Figura 3:

Figura 3 – Estrutura da Educação Básica



Fonte: elaborada pela autora.

Assim, a Educação Infantil tem duas seções: creche (de 45 dias a 3 anos) e pré-escola (obrigatória para crianças entre 4 e 5 anos). O Ensino Fundamental, também obrigatório, acolhe pessoas entre 6 e 14 anos, é dividido em dois ciclos, o primeiro de cinco anos e o segundo de quatro. No Ensino Médio, última etapa obrigatória da educação, os alunos frequentam cursos compostos por, no mínimo, três anos de escolaridade. A idade de referência varia de 15 a 17 anos.

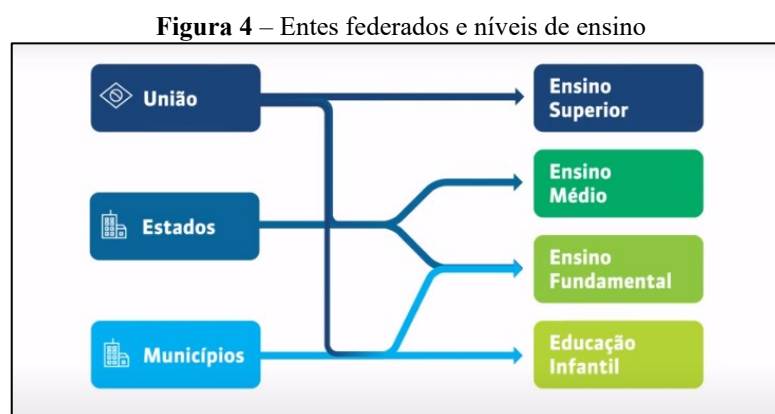
O ensino secundário é organizado a partir de uma base curricular comum nacional e pode ser complementada por cursos itinerários formativos (línguas e tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências naturais e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicada, artes e formação técnico-profissional), implementados de acordo com sua relevância para o contexto local.

A Educação Profissional pode ser ofertada nos níveis médio e superior e pode conter elementos de diferentes modalidades da educação e finalidades e bases que vertam para o campo da ciência, da tecnologia ou do trabalho.

Ela pode ser ministrada em instituições técnicas, institutos de educação superior, estabelecimentos da Educação Básica (públicas ou privadas), em instituições de dependência mista, como as do Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, Serviço Social do Comércio – Sesc, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, Serviço Social da Indústria – Sesi, Serviço Social Serviço de Transporte – Sest, Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa – Sebrae, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar, Serviço Social de Aprendizagem do Transporte – Senat e Serviço Nacional de Aprendizagem Cooperativa – Sescop), ou por organizações não governamentais cadastradas e autorizadas pelo MEC.

Na dependência pública e gratuita, o Ensino Médio é desenvolvido na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e nas escolas mantidas pelos entes federados.

De acordo com a CF/1988, que estabeleceu o regime de responsabilidade compartilhada entre os entes federados, o desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios, o ensino médio e fundamental fica a cargo dos estados e o Ensino Superior é regido, organizado e mantido, prioritariamente, pelo governo federal. A responsabilidade dos entes no desenvolvimento da educação está registrada na Figura 4:



Fonte: Instituto Unibanco, com base na Constituição Federal de 1988.

Quanto ao dimensionamento do sistema, segundo dados do Censo da Educação Básica (2022), 47,4 milhões de alunos estavam matriculados nas 178,3 mil escolas de Educação Básica

do Brasil, das quais 49% correspondem à área dos municípios. Na Tabela 1, a seguir, apresentam-se os números de matrículas registrados no último Censo da Educação (2022), assim como a quantidade de professores atuantes por nível de escolaridade

Tabela 1 – Matrículas e número de professores– Censo 2022

Nível ou modalidade de ensino	Número de matrículas	Número de professores
Educação Infantil	9.028.764	657 mil
Ensino Fundamental	26,5 milhões	1.414.211
Ensino Médio	7,9 milhões	545.974
Educação Profissional	794.955	---
Educação de Jovens e Adultos	2.774.429	---
Educação especial	1,5 milhão	---

Fonte: Censo 2022.

Sinal convencional utilizado: --- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

5.3.4 As reformas e a função do(a) diretor(a) escolar

A partir do avanço da experiência republicana, da constituição da institucionalidade brasileira e da consolidação do Estado, as normas jurídicas vêm apresentando, paulatinamente, um detalhamento e um refinamento que denotam um esforço para garantir: i) a ordem, a estabilidade e a proteção dos direitos e liberdades dos cidadãos, bem como a regulação da atuação dos órgãos estatais e dos poderes constituídos; ii) as competências e os limites de atuação de cada um desses poderes, buscando garantir o equilíbrio e o funcionamento adequado do sistema político e jurídico; iii) os direitos e as garantias individuais e coletivas, como liberdade de expressão, igualdade, dignidade da pessoa humana, acesso à justiça e o exercício pleno da cidadania; e iv) a organização e regulação da vida em sociedade, por meio da disciplina das relações entre os indivíduos, das atividades econômicas, dos critérios para a atuação dos órgãos públicos.

Nessa perspectiva, conseguimos identificar, na legislação, normas que contribuem para o delineamento da função e formação do(a) diretor(a) escolar enquanto agente estatal. Algumas dessas normas estão dispostas no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Normativas brasileiras e o(a) diretor(a) escolar (continua)

Lei	Determinações
CF/1934	Assegura independência ao funcionalismo público, sem pressões das elites, e determina o ingresso no serviço público via concurso.
CF/1988	<p>Assegura o direito de todos à educação, destacando-a como um direito fundamental e um dever do Estado e da família, atribuindo ao diretor (a) escolar a responsabilidade de garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida na instituição.</p> <p>Preconiza que a educação deve ser oferecida de forma igualitária, sem discriminação de qualquer natureza, cabendo ao(a) diretor(a) escolar zelar para que todos os alunos sejam tratados de maneira justa e igualitária.</p> <p>Estabelece a gestão democrática do ensino público como um princípio fundamental e a responsabilidade do(a) diretor(a) escolar em promover a participação da comunidade escolar na tomada de decisões.</p> <p>Reconhece a importância dos profissionais da educação e estabelece a valorização e a remuneração adequada como condições essenciais para o exercício da atividade docente.</p> <p>Confere às instituições de ensino público a autonomia administrativa e financeira, o que implica certa autonomia para(a) diretor(a) escolar tomar decisões relacionadas à administração da escola e à utilização dos recursos disponíveis.</p>
Lei nº 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Faz referência à qualidade e ao tipo de tratamento que deve ser dado à infância e à adolescência, reconhece e ratifica os dispositivos constitucionais em relação à condição de sujeitos de direitos das crianças e enfatiza a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas (art. 54).
Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	<p>Estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil.</p> <p>Define o papel do(a) diretor(a) escolar como gestor(a) da unidade escolar, responsável por planejar, coordenar e avaliar as atividades educacionais.</p> <p>Enfatiza a importância da formação continuada para os profissionais da educação, incluindo os(as) diretores(as).</p> <p>Menciona que a gestão escolar deve ser exercida de forma democrática e participativa, envolvendo a comunidade escolar.</p> <p>Define que a formação de professores para a Educação Básica deve ser realizada em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.</p>
Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentada pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997	<p>Alterou o artigo 206 da Constituição Federal, incluindo a gestão democrática do ensino como um dos princípios do sistema educacional brasileiro e determinando que a direção das escolas deve ser exercida de forma participativa.</p> <p>Instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), constituído como uma vinculação tributária às despesas da educação pública.</p>
Lei nº 010172/2001 Plano Nacional de Educação (PNE)	As metas 34, 35 e 36 indicam a formação de gestores escolares em parcerias com universidades, a dotação das escolas com profissionais com formação superior e especialização e a garantia da ampliação de oferta de formação de gestores, de modo a suprir as necessidades desses profissionais.

Quadro 7 – Normativas brasileiras e o(a) diretor(a) escolar (continuação)

Lei	Determinações
Resolução CNE/CEB nº 3/2005	Define as Diretrizes Nacionais para a Formação de Profissionais em Nível de Gestão e Coordenação na Educação Básica. Estabelece critérios para a formação inicial e continuada dos(as) diretores(as) escolares, destacando a importância da capacitação em gestão educacional.
Lei nº 11.357/2006	Estabelece diretrizes para a remuneração dos profissionais do magistério, incluindo os(as) diretores(as) escolares. Define critérios para a progressão na carreira e a valorização dos profissionais da educação.
Emenda Constitucional nº 53/2006	Acrescentou o § 8º ao artigo 208 da Constituição Federal, estabelecendo a obrigatoriedade da Educação Básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e, com isso, adicionou uma responsabilidade aos diretores(as) escolares, no sentido de garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola.
Lei nº 11.494/2007 Lei do Fundeb	Estabelece que parte dos recursos do Fundeb deve ser destinada à formação continuada dos profissionais da educação, incluindo os(as) docentes.
Decreto nº 6.094/2007 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	Estabelece, como meta, a qualificação da gestão escolar na busca de melhorias na qualidade da educação.
Decreto nº 94/2007 Plano de Desenvolvimento da Educação	Discorre sobre a questão da qualidade da educação brasileira, pautado em diretrizes, além de estabelecer um plano de metas a serem alcançadas.
Lei nº 11.738/08 A Lei do Piso	Além de estabelecer um piso mínimo salarial para os profissionais da educação, esta lei também definiu que o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 da jornada, determinação essa que foi mantida pelo Supremo Tribunal Federal.
Lei nº 12.014/09	Estabelece a obrigatoriedade da realização de eleições diretas para diretores(as) de escolas públicas de Educação Básica, garantindo a participação da comunidade escolar no processo de escolha do gestor.
Emenda Constitucional nº 59/2009	Reduziu a idade mínima obrigatória para o ingresso no Ensino Fundamental de 7 para 6 anos de idade, exigindo dos(as) diretores(as) escolares uma atuação adequada e adaptada às necessidades dessa faixa etária.
Lei nº 12.796/2013	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Lei nº 13.005/2014	Estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país e aborda questões como a valorização dos profissionais da educação, incluindo os(as) diretores(as), e a melhoria da gestão escolar.
Lei nº 12.990/2014	Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Quadro 7 – Normativas brasileiras e o(a) diretor(a) escolar (conclusão)

Lei	Determinações
Lei nº 13.415/2017 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)	Concede bolsas de iniciação à docência a estudantes de licenciatura, para que eles possam atuar em escolas de Educação Básica, sob a supervisão de professores(as) experientes e com o consentimento dos(as) diretores(as).
Lei nº 13.415/2017 Reforma do Ensino Médio	Introduz a figura do “coordenador pedagógico” nas escolas, ampliando o quadro de gestores nas unidades escolares; Ampliou a autonomia das escolas na definição de suas propostas pedagógicas e na gestão dos recursos, conferindo maior protagonismo ao(a) diretor(a) na tomada de decisões.
Resolução CNE/CEB nº 2/2017:	Estabelece critérios e orientações para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, visando ao aprimoramento de suas competências.
Lei nº 14.040/2020	Impactou a gestão das escolas públicas e a alocação de recursos ao dispor sobre a suspensão do cumprimento das metas quantitativas e qualitativas pactuadas no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), em virtude da pandemia de Covid-19.
Emenda Constitucional nº 101/2019	Estabeleceu o Novo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) como parte integrante da Constituição Federal, influenciando diretamente na gestão dos recursos nas escolas (utilização e prestação de contas).
Emenda Constitucional nº 108/2020	Estabelece critérios e regras para o repasse de recursos da União aos estados, municípios e Distrito Federal, com o objetivo de fortalecer o financiamento da Educação Básica.
Lei nº 14.040/2020 Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica	Estabelece diretrizes e estratégias para a formação inicial e continuada dos docentes, visando à qualificação e valorização desses(as) profissionais.
Lei nº 14.133/2021 Nova Lei de Licitações	Estabelece normas sobre licitações e contratos na administração pública, influenciando a compra de materiais e na contratação de serviços pelos(as) diretores(as).
Emenda Constitucional nº 109/2021	Reforça a importância da garantia do acesso, permanência, qualidade e equidade na educação.
Emenda Constitucional nº 114/2021	Inclui a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino independente. Isso traz desafios específicos para os(as) diretores(as) escolares, no que diz respeito à implementação e organização desse tipo de educação nas escolas públicas.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar o conjunto jurídico brasileiro com potencial para influenciar a função e formação dos(as) diretores(as) escolares nos estabelecimentos públicos, identificamos que as leis podem ser classificadas em quatro categorias: i) as que discorrem explicitamente sobre a

função e a formação dos profissionais de educação; ii) as que definem direitos (Lei do Piso, por exemplo); iii) as que discorrem sobre a responsabilidade do(a) diretor(a) em garantir o exercício dos direitos sociais e da diversidade étnica/cultural, etc.; iv) aquelas que descrevem as novas formas de organização e as alterações no sistema de financiamento da educação, influenciando a referência de valores a serem recebidos pela escola e as modalidades de uso (com o apoio dos Conselhos Escolares, por exemplo), bem como a aplicabilidade e prestação de contas por parte do(a) diretor(a).

Nesses termos, verificamos que, embora os legisladores brasileiros tenham retardado, por muitos anos, o detalhamento do sistema educacional brasileiro (ainda não concluído, porque existem lacunas a serem preenchidas, tanto no ordenamento das responsabilidades do Estado quanto na orientação de ações), houve um grande avanço para acelerar a organização do sistema a partir do final da década de 1990, intensificado nas primeiras décadas de 2000, até o ano de 2016.

Considerada um grande avanço, mas não de forma tão positiva, houve a atribuição de responsabilidade aos municípios para organizar, manter e garantir a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porém sem uma estruturação social e política das unidades municipais.

De acordo com Costa (2009), a proposta de municipalização do Ensino Fundamental, aventada na Lei nº 5.692/1971⁷⁵ (posteriormente materializada na CF/1988 e na LDBEN/1996), representou um avanço na direção da descentralização do poder, mas constituiu-se também em um grande desafio, especialmente nos municípios com baixa arrecadação e pouca organização e articulação acadêmica para estruturar seus sistemas de ensino.

Nesse sentido, a matéria da municipalização do ensino suscitou diferentes posicionamentos entre os educadores. Alguns deles a defendem como um processo que amplia a eficácia, a qualidade da educação e aumenta a participação dos cidadãos; outros mencionam controle social local que esse processo representa, dada a proximidade entre o usuário dos serviços educacionais e os gestores, aumentando a participação da comunidade nas decisões (Boaventura, 1996; Bordignon, 1993; Gadotti; Romão, 1993). Nessa perspectiva, as opiniões se dividiram. Segundo Boaventura (1996, p. 9), “[...] do ponto de vista educacional, foi uma das maiores inovações o novo ordenamento jurídico brasileiro possibilitar à esfera do poder local o estabelecimento de normas pedagógicas[...]”.

⁷⁵ Esta lei (LDBEN/1971) delegou aos Estados e Municípios as responsabilidades no desenvolvimento do ensino nos diferentes graus, visando à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviço de educação, especialmente de 1º grau.

Por outro lado, Both (1997, p. 56) assevera: “[...]os Municípios passaram a se responsabilizar pela administração do Ensino de Primeiro Grau, mas não existiu uma política descentralizadora, gerando redes municipais pobres, precárias, dependentes e sem autonomia” [...]”.

Mas em que aspecto essa determinação legal influenciou sobre a ação do(a) diretor(a) escolar? Em muitos aspectos: primeiro, com a obrigatoriedade delegada aos municípios para assumirem o Ensino Fundamental (antes denominado 1º grau), estes passaram a ter o compromisso legal de construir e manter unidades escolares. Com isso, as Redes Municipais de Ensino, até então constituídas por iniciativas pontuais, passaram a ser expandidas, exigindo um número maior de ‘administradores’.

Segundo, com a estruturação do sistema pedagógico e com a vinculação de fundos para o financiamento da educação (assunto abordado mais adiante), os cargos de direção escolar passaram a requerer um perfil de profissional que detivesse conhecimentos pedagógicos, contábeis, psicológicos, entre outros, o que implica investimento em formação inicial e continuada dos profissionais e, conseqüentemente, na ampliação das redes e das articulações com outras esferas formativas.

Nessa perspectiva de assegurar o processo de municipalização, Rosar (1997) ressalta que, especialmente no nordeste brasileiro, foram implantados projetos financiados e estruturados por diretrizes, inclusive, do BM, como o

[...] o Promunicípio [Programa de Apoio aos Municípios], o Edurural [O Programa de Expansão e Melhoria da Educando no Meio Rural], o Polonordeste [Programa de Desenvolvimento de Areas Integradas do Nordeste], Pronasec [Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio. Rural] e o Projeto Nordeste. (Rosar, 1997, p. 106).

Foi nesse período que o País começou a estruturar um “padrão de qualidade” que garantisse, em primeira instância, a eliminação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental (art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT) e, no segmento, que garantisse a equalização de oportunidades educacionais e a consolidação do “padrão mínimo de qualidade do ensino” (Costa, 2009).

Diante do explicitado, Rosar (1997, p. 106-107) aponta que

[...] a descentralização está articulada ao processo de globalização que ocorre tanto no nível da economia, como no nível da difusão da ideologia neoliberal, permitindo captar que o fenômeno da municipalização como uma das estratégias do capitalismo para o processo de organização e funcionamento dos sistemas educacionais, contribui para a sua desconstrução, de forma particular nos países capitalistas periféricos da América Latina sob a

intervenção dos guardiões do capital: O FMI, o Banco Mundial e outros órgãos internacionais [...].

Ao contemplar esses delineamentos, ditados por agentes externos às nações, o Brasil segue outros tantos passos para a construção de seu sistema educacional. Dessa maneira, um grande salto na direção de estruturar o sistema educacional ocorreu com a publicação da CF/1988, considerada “[...] a mais pródiga de nossas Constituições, pelo reconhecimento de direitos fundamentais e garantias para seu exercício” (Teixeira, 2008, p. 161-162).

Assim, Araujo (2015, p. 26) afirma que “[...] ela inaugurou uma nova fase na história da legislação sobre a Infância, ao reconhecer a criança como cidadã e ao atribuir responsabilidade ao Estado pela orientação, oferta e supervisão da Educação em todo o território nacional [...]”.

Ainda que de forma muito superficial, porque seus artigos requereram a elaboração e publicação de outras tantas leis para assegurar os direitos neles descritos, a Carta Magna de 1988 contribuiu para conferir identidade educacional ao ensino público, na medida em que estabeleceu algumas regras básicas de funcionamento, como, por exemplo, o ingresso no serviço público por meio de concurso público. No artigo 37, inciso II, da CF/1988, estabeleceu-se que:

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (Brasil, 1988).

Essa regra consolida uma condição de segurança profissional e procedimental⁷⁶ para o(a) diretor(a) e para todos os servidores públicos, na medida em que, pela sua estabilidade e pela lisura que os concursos aferem, o(a) diretor(a) sente-se livre para atuar, sem o medo de ter que responder aos anseios de políticos eleitos ou classes dominantes que, porventura, desejem intervir ou usar a instituição pública a seu favor.

Outro grande salto detectado na lei refere-se à instituição do Fundef, que representou a resposta para assegurar os recursos necessários à organização e expansão do sistema, vinculou as despesas com a educação à arrecadação tributária, criando, a partir daí, uma fonte regular de recursos, o que trouxe segurança para efetuar as ações.

A partir desse novo degrau e de sua consolidação pela aprovação e confirmação do Fundeb (2020), os(as) diretores(as) escolares passaram a dispor de uma estrutura orçamentária

⁷⁶ Essa condição foi estabelecida na década de 1937, por Getúlio Vargas.

e de garantia financeira para, por exemplo, receber os salários regularmente, já que, nas cidades periféricas e rurais, a insuficiência fiscal das Prefeituras trazia muita instabilidade financeira para os(as) profissionais de educação. Ademais, os fundos conferem certo *status* à educação, na medida em que esta dispõe de uma estrutura e de uma fonte de recursos para a realização das atividades pedagógicas. Nesse sentido,

Um dos aspectos mais inovadores que a legislação do Fundef traz é a instituição de mecanismos de controle social. A Lei nº 9.424/96 determina que os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundef se instituem no prazo de 180 dias, contados a partir da vigência da lei [...]. (Costa, 2009, p. 187).

[...] os novos dispositivos constantes na tríade: EC 14/96, da LDB nº 9.394/96 e da Lei nº 9.424/96, caracterizados por uma nova racionalidade de natureza econômico-financeira, vem marcando consideravelmente o atual contexto das políticas educacionais no Brasil [...] (Costa, 2009, p. 188).

Mas o que para alguns se constitui em avanço, para outros, é apenas uma estratégia de controle, que foi legitimada em outras normas jurídicas.

Na seara das definições de papéis, a LDBEN/1996 distribui as competências entre as diversas instâncias de governo, assim como entre os profissionais da educação, como o(a) diretor(a) escolar.

Assim, ao definir o papel do(a) diretor(a) escolar como gestor(a) da unidade escolar, responsável por planejar, coordenar e avaliar as atividades educacionais, a lei colaborou para delinear as dimensões da atuação do(a) diretor(a) e da identidade do cargo nas instituições públicas. Nesse sentido, acrescentou à função uma modalidade de trabalho (democrática e partilhada - Art. 14, I) e uma gama de dimensões (técnica, administrativa, articuladora e pedagógica).

Entre as tarefas pedagógicas e políticas a serem cumprida pelo(a) diretor(a), a LDBEN/1996 definiu o(a) diretor(a) escolar como mais um membro responsável pela construção do PPP (Art. 14 -II), o documento local norteador da prática educativa de cada unidade escolar.

No artigo 15 dessa lei, consta um princípio que alude à primeira manifestação de um dos elementos do gerencialismo e da NGP na educação: a racionalização dos recursos (prestação de contas, uso de recursos e apresentação de resultados em provas). Por essa manifestação, começa-se a delimitar os contornos do processo de responsabilização dos(as) profissionais da educação, por meio do desenho da razão entre custo-benefício.

Ademais, a LDBEN/1996 aborda de forma pormenorizada elementos básicos da gestão

democrática. Uma das manifestações desses elementos está presente na recomendação de que haja participação comunitária no processo, por meio da: constituição e atuação do Conselho Escolar; da elaboração do PPP; na avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, equipe técnica; e na eleição direta para diretor(a).

Acerca do último aspecto registrado, qual seja, a participação da comunidade escolar na eleição de diretores(as) escolares, essa orientação representa um grande avanço com relação ao respeito da opinião da comunidade escolar e do reconhecimento da capacidade de liderança dos candidatos ao cargo, se considerarmos que, até pouco tempo, mesmo nos grandes centros urbanos, a direção escolar era ocupada por indicação político-partidária, o que maculava as relações escolares, submetia-as aos interesses daqueles que assumiam o poder e instaurava uma insegurança diante da possibilidade de descontinuidade dos governos. Acerca dessa triste realidade, Freitas (2009, p. 256) relata:

[...]Antes da CF/88, era muito comum que os gestores, no campo educacional, fossem indicados politicamente. Ser indicado gestor (ou diretor – termo ainda usado) de escolas, estaduais e municipais era resultante de ligações políticas partidárias, não, necessariamente, de competências pessoais para a função ou cargo de dirigentes educacionais ou escolares. Este é ainda o processo comumente usado para a definição de Secretários e Dirigentes Estaduais e Municipais de Educação[...].

Na contramão dessa realidade e endossando o elemento democrático, o PNE (2014) concedeu autonomia para cada sistema/rede de ensino regulamentar o processo de escolha dos(as) seus(suas) gestores escolares por critérios próprios. Nessa perspectiva, a Meta 19 do PNE estabelece que se deve assegurar um processo de seleção que associe critérios técnicos de mérito e desempenho à consulta pública à comunidade escolar.

Assim, a definição de critérios democráticos (a partir de critérios técnicos, acadêmicos e participativos) para a escolha de dirigentes escolares; a exigência de formação obrigatória para assumir os cargos de docência e direção escolar e outros mecanismos legais se constituem como estratégias de valorização do magistério.

Dessa maneira, para Cunha (2009), o movimento de valorização foi legitimado no artigo 67 da LDBEN/1996, que estabelece alguns mecanismos com essa finalidade: a criação de Estatutos do Magistério e de Planos de Carreira do Magistério público.

Esses mecanismos, de acordo com a autora, devem prever prerrogativas como o ingresso por concurso público de provas e títulos; a formação continuada, inclusive com licenciamento periódico; o piso salarial profissional; a progressão profissional baseada na titulação ou habilitação; a garantia das condições adequadas de trabalho, inclusive do tempo reservado à

formação interna e ao planejamento. Nesses termos, na legislação brasileira, o plano de carreira é conceituado como:

[...] conjunto de normas que definem e regulam as posições nas quais se organizam os cargos efetivos de determinada atividade profissional, as condições e o processo de movimentação dos titulares desses cargos, estabelecendo a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração [...] (Brasil, 2009).

Nessa perspectiva, a remuneração não representa apenas a consagração da justiça social, do rompimento das formas de exploração laboral, da recompensa pelo trabalho executado, nem a mera fonte de sustento material, pois significa a possibilidade de “crescimento profissional e pessoal” (Cunha, 2009, p. 387) e simboliza “um grau de valorização” (Monlevade, 2000, p. 269).

Por isso, para Cunha (2009), não obstante algumas definições dos dispositivos legais representem, amiúde, os interesses de agentes internacionais, difusores da privatização e da desresponsabilização do Estado para com a oferta de bens públicos, também representam a garantia de condições mais justas de trabalho.

Nesse aspecto, a autora cita os processos de precarização do exercício do magistério, manifestos, por exemplo, na contratação e recontração de docentes e outros profissionais sob Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), muitas vezes estabelecidas dentro de um prazo definido dentro do período letivo, isentando, assim, os municípios das responsabilidades com o pagamento de férias, 13º salário e outras gratificações atreladas à qualificação profissional.

Outro aspecto abordado pela autora tangencia e questiona as formações iniciais dos docentes contratados ou concursados nas redes públicas de ensino. Para Cunha (2009), muitas dessas formações não conferem aos egressos a devida preparação para o exercício do magistério, uma vez que, no início da década de 2000, muitas Prefeituras contrataram o suporte de escolas de Ensino Superior particulares para ofertarem, aos seus professores, o grau requerido pela legislação (a LDBEN/1996, art. 64, e o PNE/2001 determinam que todos os profissionais do ensino devem ter formação de nível superior).

A crítica que a autora tece a esse processo formativo é atribuída ao aligeiramento e à superficialidade que muitos desses cursos apresentam e à ausência de instrumentos estatais para avaliá-los.

Na perspectiva da formação de diretores(as), apoiada desde os primeiros dispositivos legais criados na década de 1990, Kátia Siqueira Freitas (2009) discorre sobre as muitas

iniciativas criadas, tanto por governos dos entes federados como por instituições superiores de ensino, na direção de suprir as deficiências formativas identificadas, por exemplo, pelo Inep,⁷⁷ e prover a preparação de gestores educacionais e de equipes gestoras das escolas públicas e demais órgãos educacionais à luz de competências consideradas necessárias para a gestão de qualidade na escola pública do século XXI. Dessa maneira, com base na sua produção, construímos o Quadro 8:

Quadro 8 – Iniciativas de formação de diretores(as) escolares a partir da década de 1990 (continua)

Órgãos de Fomento	Programas	Período
O Ministério de Educação (MEC)	Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação do Nordeste (Prasem); ⁷⁸ Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime) ⁷⁹	1997-2005
Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão)	A partir da década de 2000
Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IPE/Unesco)	Cursos de pós-graduação em várias universidades e premiações de teses e dissertações sobre esse campo do conhecimento. <i>Proyecto de actualización de formadores en gestión y política educativa</i> , que consistia na elaboração de módulos temáticos por distintos grupos de referência em países diversos.	A partir da década de 2000
Fundação Luís Eduardo Magalhães e Secretaria Municipal de Educação de Salvador	Processo de Certificação Ocupacional inicial e continuada para gestores escolares.	A partir da década de 2000
Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador (Smec) e Universidade Aberta da Educação e Cultura (Uniced)	Curso Gestão Escolar	2003

⁷⁷ De acordo com o Censo Escolar de 2004, 394 diretores(as) de escolas públicas sinalizaram que não haviam sequer concluído o Ensino Fundamental. Essa mesma pesquisa indicou que, das 210.095 escolas de ensino básico, 70.977 não tinham diretores(as) e que, em 69.004 das 174.896 escolas públicas do país, ocorria o mesmo (Freitas, 2009).

⁷⁸ Realizado com o apoio com do Projeto Nordeste, financiado pelo BM, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela União dos Secretários Municipais de Educação (Undime).

⁷⁹ Resultou de parceria entre a Undime, o Unicef, o PNUD, a Unesco, a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e Bid.

Quadro 8 – Iniciativas de formação de diretores(as) escolares a partir da década de 1990 (conclusão)

Órgãos de Fomento	Programas	Período
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Universidade Federal da Bahia – UFBA e outras 19 universidades brasileiras).	Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (Proged), Cursos de Formação Continuada de Gestores de Sistemas Educacionais e de Formação Continuada de Gestores de Unidades Escolares.	2004
UFBA	Programa Escola de Gestores: cursos de especialização (para os portadores de diploma de graduação) e atualização para gestores escolares (não portadores de diploma de graduação).	2007
Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e Secretaria de Educação do Estado da Bahia.	Curso de aperfeiçoamento em Gestão Escolar (120 horas).	2008
Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc/BA).	Curso de Especialização em Gestão da Educação.	2008
MEC	Programa Nacional de Formação de Diretores(as) Escolares (PNFD)	---

Fonte: elaborado pela autora com base em Freitas (2009) e MEC.

Para Freitas (2009), essas iniciativas significaram um importante avanço para intensificar as ações formativas de diretos escolares, na garantia de assegurar a razão estabelecida entre a qualidade do processo e dos resultados educacionais e o desempenho dos gestores educacionais comprometidos com os bons resultados educativos (Luck *et al.*, 2008), especialmente nos sistemas públicos municipais.

5.4 PADRÃO SALVADOR, CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA CAPITAL DO BRASIL

Localizada na Costa Nordeste do Brasil, Salvador foi fundada em 1549 pelos colonizadores portugueses, tornando-se a primeira capital do Brasil colonial, o que lhe conferiu uma arquitetura ímpar, cujo centro histórico foi considerado, pela Unesco, um elemento do Patrimônio Mundial. Assim, é uma das mais antigas cidades do continente americano e uma das primeiras cidades planejadas (no período do Renascimento).

Ademais da colonização portuguesa e da influência de pessoas de diversas nacionalidades e etnias, ocorrida durante o comércio de especiarias, a capital do Estado da Bahia apresenta-se como a metrópole de maior concentração de afrodescendentes fora da África.

Por ter abrigado um grande porto de entrada de africanos escravizados durante o período colonial, há uma significativa presença da cultura africana na cidade, o que resulta em importantes expressões religiosas (sincretismo religioso), culturais (culinária, etc.) e artísticas (danças e ritmos).

A forte presença e importância dos povos indígenas também é notável, especialmente nas toponímias de alguns de seus bairros (Pernambués, Itacaranha, Tororó, Itapuã, Amaralina, Abaeté, Itapagipe, Itaparica, entre outros) e nos quitutes ofertados, nas praças, pelas ‘baianas’ (beijus, pamonhas – humitas). O reconhecimento internacional de sua diversidade cultural foi consolidado pela sua inserção, na Rede de Cidades Criativas da Unesco, como ‘Cidade da Música’.

Nesse contexto, em 2018, Salvador foi escolhida como a Capital Americana da Cultura, título concedido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e pela União das Cidades Capitais Ibero-Americanas (UCCI). Foi também eleita, em 2019, pela renomada empresa de guias de viagem, Lonely Planet, como uma das dez melhores cidades para se visitar no mundo. Além desse título, Salvador já recebeu diversos prêmios no setor de turismo e eventos, entre os quais o Prêmio Caio, um dos mais importantes da indústria de eventos.

Essa relevância cultural e econômica lhe permite abrigar a Casa da ONU, um escritório compartilhado por cinco organizações do Sistema ONU, localizada no Elevador Lacerda: a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Unicef, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (Fida) e o PNUD, além de muitos consulados. Salvador abriga ainda a administração governamental e os principais órgãos públicos do estado da Bahia.

Sua superfície abrange 692,818 quilômetros quadrados (IBGE) e é ocupada por mais de 2,8 milhões de habitantes, por isso Salvador é o município mais populoso do Nordeste. Por essas dimensões território-populacionais, é classificada como uma metrópole regional (IBGE) e como uma cidade global na categoria “Suficiência” pela Rede de Pesquisa de Globalização e cidades Mundiais (Globalization and World Cities Research Network – GaWC). Nesse sentido, na dimensão econômica, apresenta o segundo maior PIB dentre os municípios nordestinos.

Apesar de ser a segunda capital mais rica do Nordeste e de figurar entre as primeiras do Brasil, há uma relativização da riqueza, o que denota uma perversa desigualdade social. Nessa perspectiva, até a última década, a cidade abrigava, ao mesmo tempo, o bairro com maior IDH do Brasil (Itaigara) e bairros com IDHs menores que os de países como Guiné Equatorial e Tajiquistão, localizados na África e na Ásia Central, respectivamente.

Essa triste realidade também se manifesta na educação, na medida em que a capital baiana abriga muitas universidades (públicas/gratuitas e privadas), algumas das mais antigas e conceituadas instituições de ensino privadas, além de escolas privadas sem fins lucrativos e muitas escolas públicas, muitas destas últimas com infraestrutura precaríssima, uma condição comum a muitas das escolas públicas do País, como afirma o senador Dário Berger (MDB-SC) (Infraestrutura..., 2018): “[...]a realidade das infraestruturas das escolas brasileiras é frustrante e, além de comprometer a educação, exclui alunos da sociedade e os impossibilita de acreditar em um futuro melhor [...]”.

Nesse sentido, de acordo com Censo Escolar de 2018, no Brasil, 12% das escolas não têm banheiro no prédio; 33% não têm internet; 31% não têm abastecimento de água potável; 58% não têm coleta e tratamento de esgoto; 68% não têm bibliotecas; e 67% não possuem quadra de esportes. Esses dados revelam a precária condição dos municípios para arcar com os recursos da educação fundamental, mas este não é o caso de Salvador, como vimos nos números citados anteriormente. A precariedade das unidades escolares, entretanto, destoam do padrão econômico da cidade, como podemos atestar nestas imagens (Figura 5) da infraestrutura de uma escola pública municipal de Salvador:

Figura 5 – Fotos da estrutura interna de uma escola da rede pública municipal de Salvador

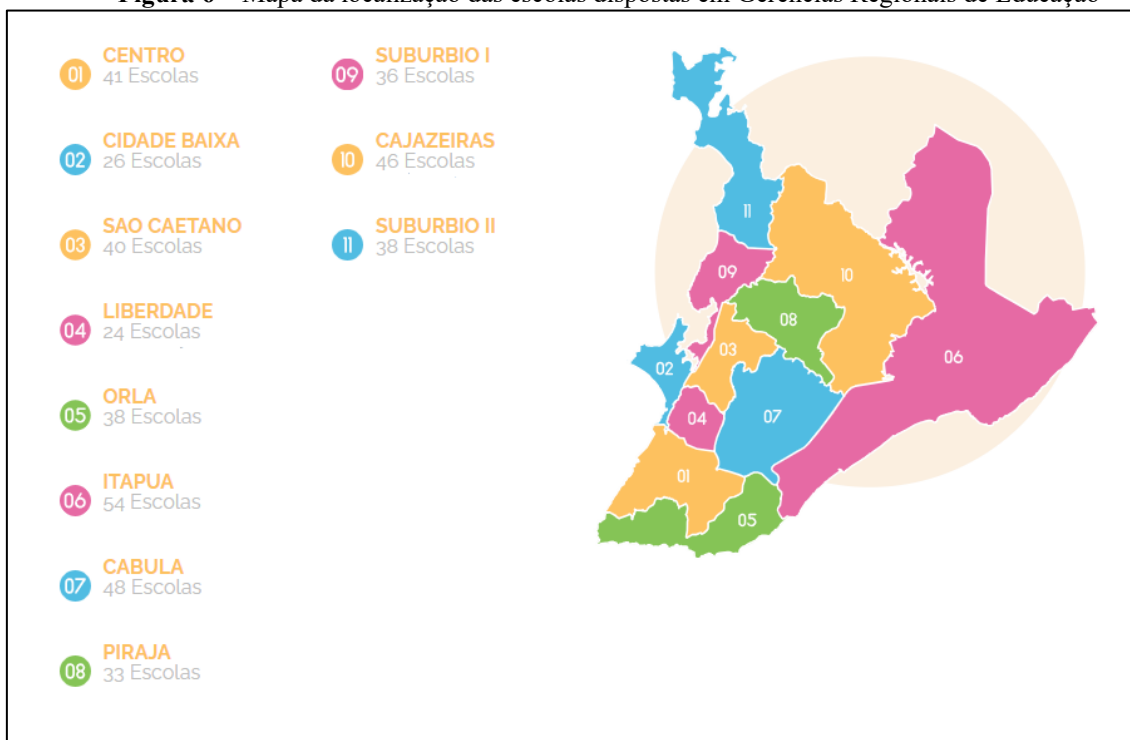


Fonte: acervo particular da autora.

Nesses termos, a Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador foi criada sob moldes provincianos, segundo os quais a instalação das unidades escolares era feita de forma amadora e descompromissada, cabendo, dentro desse esquema, a fundação de escolas e grupos escolares em instalações adaptadas a partir de estruturas de casas residenciais ou paroquiais, cedidas ou alugadas, com baixo ou nenhum planejamento arquitetônico e sem critérios ergométricos ou técnicos que pudessem garantir o mínimo de estrutura para promover um ambiente propício ao desenvolvimento de classes.

Geralmente localizadas nos bairros periféricos e em locais de difícil acesso, essas unidades escolares apresentam uma estrutura que não evoluiu proporcionalmente ao número de alunos que beneficia ao longo dos anos, o que imprime, aos profissionais da educação, uma insalubridade e um descontentamento, que os leva, muitas vezes, ao adoecimento (físico e emocional), além de desfavorecer a imagem da escola pública diante da comunidade, visto que as instalações de muitas das escolas municipais não oferece sequer sistemas de ventilação, iluminação, nem tamanho adequado ou espaços extra-salas de classes (quadras, bibliotecas, laboratórios, entre outros espaços).

Ademais dessas deficiências, a Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador pode ser considerada uma rede abrangente, na medida em que atende mais de 116 mil alunos, distribuídos em 424 escolas, das quais 10 estão localizadas na zona rural (ilhas). As unidades escolares são administradas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), com o apoio das Gerências Regionais de Educação (GRE), cuja disposição geográfica é representada na Figura 6:

Figura 6 – Mapa da localização das escolas dispostas em Gerências Regionais de Educação

Fonte: SMED (Salvador, 2023).

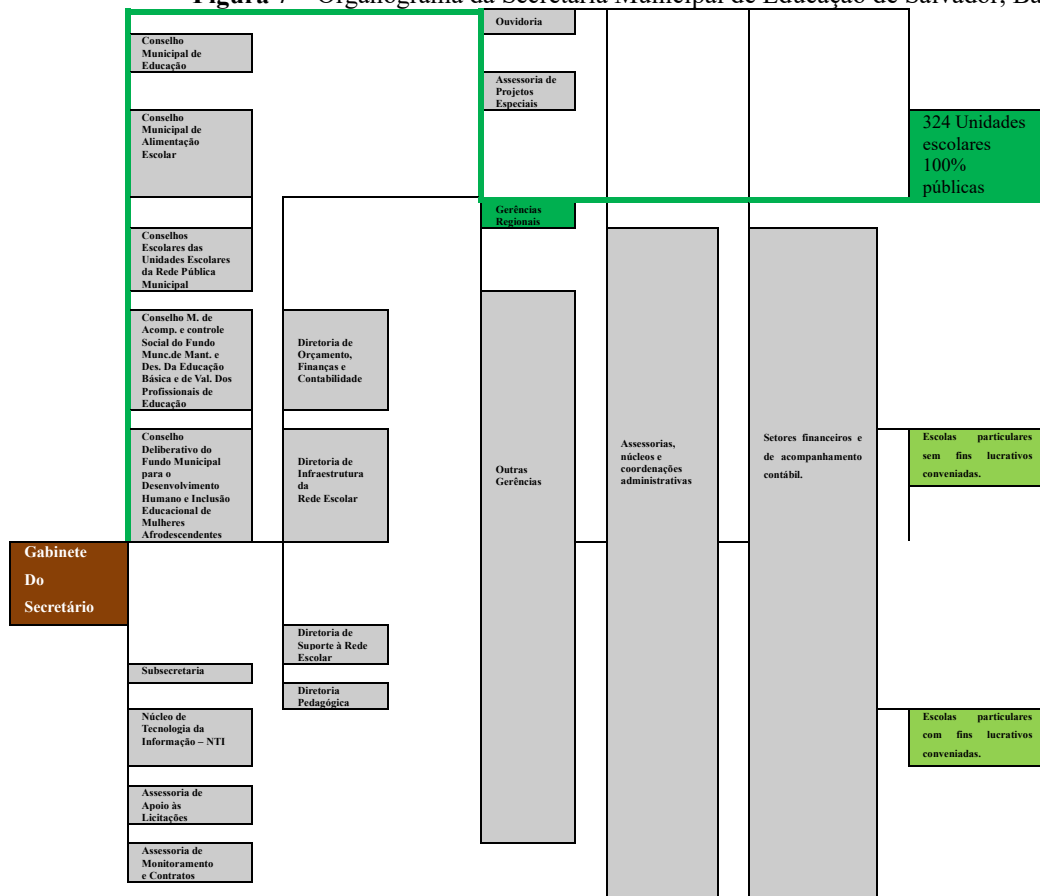
Tais unidades abrigam um contingente de aproximadamente 7.154 professoras e 1.116 professores. Além das escolas municipais, a rede pública ainda financia vagas, por meio de convênios, em escolas privadas com e sem fins lucrativos. A Rede atua na Educação Básica, nos segmentos da Educação Infantil (creches e pré-escolas), do Ensino Fundamental e da EJA, além de classes hospitalares (hospitais e domicílios – Casas de Apoio e Residência), onde pessoas matriculadas no sistema municipal podem dar continuidade ao processo de escolarização durante seu tratamento de saúde.

Os alunos da rede pública municipal, matriculados nas escolas públicas, recebem da Prefeitura de Salvador, gratuitamente, livros e materiais didáticos, uniformes escolares e equipamentos didáticos. Durante as 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos, todos os alunos recebem alimentação escolar (uma refeição por dia nas escolas que funcionam com apenas uma jornada, três refeições diárias em escolas de tempo integral e cinco refeições diárias em creches).

5.4.1 Composição administrativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador

Nesse sentido, a grande quantidade de unidades escolares requer uma complexa organização administrativa que está descrita na Figura 7:

Figura 7 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, Bahia



Fonte: elaborada pela autora com dados publicados nos Diário Oficial do Município de Salvador n ° 8.559, Ano XXXVI, de 17 a 19 de junho de 2023.

Na Figura 7, representados de forma simplificada, vemos a existência de três tipos de unidades escolares: i) públicas; ii) privadas sem fins lucrativos/subvencionadas e iii) privadas com fins lucrativos/subvencionadas, opções prescritas pela LDBEN/1996.

Nessa perspectiva, de acordo com a LDBEN/1996, as instituições públicas de ensino são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelos poderes públicos federal, estadual, distrital ou municipal (Brasil, 1996, art. 19, inc. I), e as instituições privadas são amparadas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Brasil, 1996, art. 19, inc. II).

Essa lei também subcategorizou as instituições privadas em dois grupos: i) as particulares com fins lucrativos e ii) as escolas particulares sem fins lucrativos. Estas últimas foram reclassificadas em três outras categorias: comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 1996, art. 20, inc. II).

De acordo com Araujo (2015), a legislação brasileira define que as instituições privadas sem fins lucrativos englobam, com as demais instituições (as públicas ou as privadas), o respectivo sistema de ensino – estadual, distrital ou municipal (Brasil, 1996, art. 18, incisos I e

II) – e podem ser sustentadas por meio de convênios (com as Prefeituras, com os governos estaduais ou federal, com empresas privadas), por doações e pelo pagamento de taxa pelos associados. Da mesma maneira, a CF/1988 prevê a possibilidade de conveniamento (por subvenção ou por sistema de *voucher*) de escolas privadas sem fins lucrativos.

Dessa maneira, avaliamos que essas prerrogativas legais para a transferência de valores públicos para a iniciativa privada são nuances das orientações para a privatização da educação pública, uma vez que, nessas normas jurídicas, não existem critérios que limitem, por exemplo, a discricionariedade dos governos para adotar tais estratégias de expansão do sistema, nem o tempo desses convênios, tampouco mecanismos legais para assegurar, por exemplo, o acompanhamento das atividades que são desenvolvidas nas unidades privadas, nem a implantação de planos de carreira ou a realização de formações continuadas e, principalmente, a avaliação, pela comunidade escolar e acadêmica, da qualidade da educação que é ofertada por meio dessas instituições de ensino.

Além da possibilidade de conveniamento que há anos é operada com as escolas privadas sem fins lucrativos, com o final do prazo para realizar a universalização da Educação Infantil, proposto pelo PNE/2014, a Prefeitura de Salvador poderia ter feito maciços investimentos na construção de novas creches e jardins de infância, entretanto optou por implantar o Projeto Pé na Escola, uma ação em que são fornecidas vagas, pagas pelo sistema público, em escolas privadas com fins lucrativos.

A princípio, como a justificativa era cumprir a meta do PNE/2014, essas vagas se concentravam na Educação Infantil, contudo a receptividade da população foi tão grande, assim como as vantagens (financeiras e administrativas) para Prefeitura, que essa estratégia vem expandindo, ano a ano, a oferta de vagas (em vários anos do Ensino Fundamental), diminuindo, portanto, a cada dia, o pouco prestígio das escolas públicas. Para Maué Jr. (2019), é sob esses expedientes que ocorre o fortalecimento da educação no setor privado: justificando a ausência de vagas na rede pública, realizam-se convênios com escolas privadas, mas financiados com dinheiro público, para atender à demanda. De acordo com o autor, essa é uma prática recorrente em vários municípios do Brasil e em vários países pelo mundo.

Conhecido como sistema *voucher*,⁸⁰ no Brasil, a iniciativa é financiada com o dinheiro do Fundeb.

A partir de um modelo neoliberal, busca-se terceirizar a educação pública por meio de subsídio pagos com cheques escolares. Nesses termos, a educação é entendida como mais uma

⁸⁰ Essa proposta foi formulada pelo neoliberal Milton Friedman e vem sendo implementada desde a década de 1990 nos países que adotaram políticas neoliberais (Maué Jr., 2019).

mercadoria que o consumidor teria o direito de escolher, sem ter a obrigatoriedade de estudar em escolas estatais. Assim, o cheque escolar financia as escolas privadas com dinheiro estatal, valor que poderia ser utilizado para ampliar ou melhorar o sistema público de ensino.

Nesses termos, a população, doutrinada pela imprensa e pela precariedade imposta pelos governantes à educação pública, com vistas a atribuir mais valor e mais ‘capacidade’ à rede privada, não atenta para a perda de direitos que essa estratégia representa, já que, nas escolas conveniadas com a Prefeitura, os pais precisam empregar seus próprios recursos para adquirir fardamento, livros didáticos e paradidáticos, material escolar e merenda, benefícios fornecidos nas escolas públicas.

Ademais, nessas escolas de bairro, geralmente, não são seguidos os planos de carreira propostos pelo sindicato das escolas privadas, o que, geralmente, redundando na precarização da formação docente, já que, como o salário docente geralmente está equiparado ao salário-mínimo, não sobram recursos para que os professores invistam em suas carreiras.

Considerando essa conjuntura, a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado representa uma ameaça ainda maior, já que abre brechas para que, como no caso do Chile, posteriormente, sejam redigidas leis que regulamentem a coparticipação dos pais nas mensalidades, pela gradativa diminuição dos recursos repassados pelo Estado, o que reverberaria, como já ocorreu no país vizinho, no aumento da segregação educacional e no enfraquecimento da educação pública.

Mesmo diante desse contexto, o compromisso da Prefeitura de Salvador de promover a estratégia foi tão grande e tão diametralmente contrário ao respeito pela escola pública municipal que, até o ano passado (2022), aos(as) diretores(as) das escolas públicas municipais era imposta a ação de, em meio às suas muitas demandas de trabalho, realizar, sem apoio de pessoas externas ao corpo de profissionais da escola, a matrícula para as escolas privadas.

Dessa maneira, a escola pública municipal promovia, com esforços dos profissionais de educação, o esvaziamento de sua importância e de seus espaços, empenhando, eles mesmos, seu tempo e conhecimento para desvalorizar seu próprio trabalho. Nesse período, contudo, nenhuma grande ação municipal foi identificada para, por exemplo, construir o número suficiente de unidades escolares públicas e suspender essa oferta na iniciativa privada.

5.4.2 A avaliação discente na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador

Ao longo das últimas duas décadas, nota-se maior intensificação dos processos de avaliação externa na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador. Dessa forma, além das

avaliações nacionais, a Rede instituiu um sistema de avaliação próprio (apenas nas escolas públicas municipais), mais ágil que o programa nacional (já que os resultados das avaliações nacionais são divulgados seis meses depois da aplicação).

Assim, o Programa Salvador Avalia (Prosa) foi implantado a partir de 2013, com o objetivo de munir os professores com informações sobre o desempenho de cada um dos seus alunos (desempenho dos alunos em leitura e interpretação, escrita e matemática). Essa edição da prova alcançou todos os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse modelo, propõe-se a aferição do desempenho discente individual pela associação do número de acertos em habilidades consideradas essenciais no currículo e pela avaliação das habilidades exclusivas de cada ano de escolarização, de forma não cumulativa.

A segunda aplicação desse programa avaliativo foi realizada com todos os alunos do 2º ao 9º ano, em maio de 2014. Desde então, o público que participa do programa vem, paulatinamente, sendo alterado (em 2014, os alunos do 1º ano foram avaliados em momento separado; em 2015, as provas foram aplicadas somente aos alunos do 5º e 9º ano) (Salvador, [201-]).

Nesse contexto, desde 2013, a SMED contrata o Instituto Qualidade no Ensino (IQE), uma instituição privada, para elaborar, corrigir e fazer a devolutiva do Prosa. As devolutivas das avaliações de 2013 e 2014 tiveram como público-alvo: diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e dois professores por escola, além dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das regionais. Já a devolutiva da avaliação de 2015 teve como público-alvo os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das regionais, que ficaram responsáveis por replicar a devolutiva com cada escola que acompanham semanalmente.







Os resultados das avaliações são disponibilizados em uma plataforma (Módulo Prosa), construída a partir de uma parceria da SMED com um conglomerado de empresas (Itaú BBA, Instituto Natura e Fundação Lemann). Nela ficam disponíveis também as sequências didáticas fornecidas pelo IQE, a fim de nortear o trabalho docente.

De acordo com o Portal da Rede de Ensino Municipal, a partir da aplicação da Prova Salvador, foi possível calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação de Salvador (Idessa, equivalente ao Ideb), necessário ao acompanhamento da evolução do trabalho da referida rede.


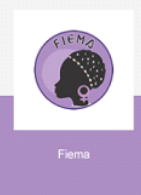
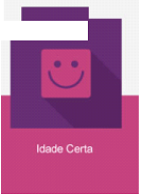
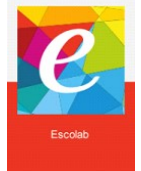
Ademais dessas iniciativas, por meio da análise do portal⁸¹ digital da SMED, identificamos uma gama de programas, projetos e convênios admitidos por meio de parcerias público-privadas ao longo dos últimos dez anos, conforme se observa no Quadro 9, a seguir:

⁸¹ Pouco confiável, já que as atualizações das informações não são frequentes.

Quadro 9 – Caracterização dos Programas e projetos desenvolvidos pela SMED (continua)

Programas e projetos	Objetivo	Caráter
<p>Programa Educar pra Valer (EpV).</p> 	<p>Ofertar de formação direta a todos os professores; Realizar de formações mensalmente; Formar docente para o uso do material estruturado do próprio município; Acompanhar o trabalho do docente e do coordenador pedagógico.</p>	<p>Parceria com a Associação Bem Comum, instituição do município de Sobral, no Ceará.</p>
<p>Programa de Regularização de Fluxo – Chegando Junto</p> 	<p>Regularizar o fluxo dos alunos em distorção idade-ano, com vistas à recomposição da progressão escolar, com correção da distorção idade-ano de escolaridade dos alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental.</p>	<p>Utiliza a metodologia Telessala – Incluir para Transformar, da Fundação Roberto Marinho (instituição parceira)</p>
<p>Pé na Escola</p> 	<p>Ofertar de vagas para crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos).</p>	<p>Parceria com instituições privadas de ensino.</p>
<p>Música na Escola</p> 	<p>Disponibilizar um repertório de músicas regionais para os alunos e as escolas.</p>	<p>Contratação de cantores.</p>
<p>Conhecimento move as pessoas</p> 	<p>Mobilizar a comunidade escolar para mudança atitudinal visando à realização e efetivação de práticas educativas e pedagógicas assertivas na Sala de Aula Comum.</p>	<p>Seminário “Conhecimento move pessoas: inclusão escolar é olhar além da deficiência”.</p>
<p>Projeto Escola Sem Muros</p> 	<p>Valorizar a escola e fortalecer os laços com a comunidade, para construir uma consciência de responsabilidade, cuidado e preservação desse bem público.</p>	<p>Parceria da Prefeitura Bairro Itinerante; Defesa Civil; Ouvidoria-Geral do Município; Coelba, Defesa do Consumidor; Programa Primeiro Passo; projetos sociais (como Bolsa-Família e Minha Casa, Minha Vida).</p>

Quadro 9 – Caracterização dos Programas e projetos desenvolvidos pela SMED (continuação)



Programas e projetos	Objetivo	Caráter
<p>Creches e Escolas Comunitárias Parceiras⁸²</p> 	<p>Atender crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, matriculadas na Educação Infantil, apuradas com base no Censo Escolar, realizado pelo Inep/MEC</p>	<p>Lei 13.019, de 31 de julho de 2014, e Decreto 29.129, de 10 de novembro de 2017.</p>
<p>Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes (Fiema)</p> 	<p>Financiar e implementar políticas, programas, projetos e ações articuladas que se complementam e propiciem o acesso e a permanência na escola de mulheres afrodescendentes em situação de vulnerabilidade social.</p>	<p>Administrado pelo Conselho Deliberativo, composto por representantes das Secretarias Municipal de Educação (SMED), Municipal da Reparação (Semur), Da Superintendência de Política para as Mulheres (SPM) e do Ministério Público Estadual (MP).</p>
<p>Programa de Regularização de Fluxo Idade Certa</p> 	<p>Regularizar o fluxo escolar dos alunos do Ensino Fundamental do 3º ao 5º e do 6º ao 9º ano e alfabetizar os alunos em situação de defasagem idade-série sem domínio da base alfabética, possibilitando a posterior aceleração da aprendizagem.</p>	<p>O professor recebe quatro livros: Português, Matemática, Meio Ambiente e o Livro do Professor. Já os alunos recebem os livros de Língua Portuguesa e Matemática.</p>
<p>Escolab</p> 	<p>Ofertar ambientes digitais que favorecem a criatividade e diminuem a evasão escolar.</p>	<p>Modelo pioneiro de escola-laboratório em Salvador, construído por meio da parceria entre a Secretaria Municipal da Educação, a Google e a SmartLab.</p>

⁸² Em 2022, a SMED formalizou 133 Termos de Colaboração com escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, para o atendimento na Educação Infantil de 18.535 crianças de zero a 5 anos de idade. O valor repassado pela SMED corresponde a 100% do valor *per capita* definido pela Portaria Interministerial MEC/ME nº 11, de 24 de dezembro de 2021 para o exercício de 2022. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/creche-e-escolas-parceiras/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

Quadro 9 – Caracterização dos Programas e projetos desenvolvidos pela SMED (continuação)

Programas e projetos	Objetivo	Caráter
<p>Educação em Tempo Integral</p> 	<p>Implantar o ensino em tempo integral em escolas da rede com uma matriz curricular integrada de oito tempos de aula diários e três refeições.</p>	<p>Baseada nas seguintes orientações: Manual Operacional de Educação Integral, Passo a passo – Programa Mais Educação e Portaria nº166/2015.</p>
<p>Salvador Cidade das Letras</p> 	<p>Atender as pessoas acima de 15 anos que não tiveram a oportunidade de estudar, garantindo-lhes acesso à matrícula nas escolas da Rede Municipal Pública de Ensino, bem como erradicar o analfabetismo.</p>	<p>Em parceria com o Brasil Alfabetizado.</p>
<p>Creche e Pré-escola Primeiro Passo</p> 	<p>Ampliar do número de vagas por meio da construção de 40 novas unidades exclusivas de Educação Infantil.</p>	<p>Não há registro de números que apontem o cumprimento da proposta no <i>site</i> da SEMD.</p>
<p>Agente da Educação</p> 	<p>Combater à evasão na Rede Pública Municipal de Ensino.</p>	<p>Consiste no monitoramento da frequência escolar e do envolvimento de alunos, pais e comunidade nas atividades realizadas pela escola. O programa contrata estudantes de curso superior noturno de Pedagogia (presencial ou EaD).</p>
<p>Cartão Primeiro Passo</p> 	<p>Fornecer um apoio financeiro de R\$50 mensais para as famílias de crianças em idade escolar não matriculadas pelo sistema por falta de vaga.</p>	<p>O benefício é condicionado à participação em atividades de educação, saúde e assistência social.</p>
<p>Simplifica</p> 	<p>Desburocratizar a resolução de demandas mais simples nas escolas da rede municipal de ensino, dando autonomia financeira a cada uma das unidades.</p>	<p>O repasse é garantido por meio da Portaria Municipal nº 303/2015, publicada no Diário Oficial do Município.</p>

Quadro 9 – Caracterização dos Programas e projetos desenvolvidos pela SMED (conclusão)

Programas e projetos	Objetivo	Caráter
Educação Ambiental 	Motivar e sensibilizar estudantes e professores para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida.	Organizada a partir da articulação com outras secretarias municipais.
Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (Nuper) 	Propor, implementar e acompanhar Políticas Públicas Educacionais relativas às questões Raciais na SMED.	Instância constituída por servidores(as), preferencialmente, do quadro efetivo da SMED.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da SMED.

Nos últimos anos, apesar desses programas e projetos, a Prefeitura de Salvador vem firmando acordos creditícios com o BM. Assim anunciaram alguns sites de notícias locais, como se pode ler a seguir:

A última rodada de negociações das minutas do contrato do projeto Salvador Social foi concluída nesta quarta-feira (2/11/2017), por equipes da Casa Civil da Prefeitura de Salvador e representantes do Banco Mundial. As entidades estão negociando um financiamento de US\$ 125 milhões para ações nas áreas de Saúde, Educação e Assistência Social nos próximos quatro anos. De acordo com o secretário da Casa Civil, Luiz Carreira, que participou das negociações com o Banco Mundial e o Governo Federal, [...]. (Reis, 2017, §1º).

Integrantes do Banco Mundial (Bird) estiveram na Prefeitura de Salvador esta semana, com o objetivo de ampliar ações do projeto Salvador Social, que prevê o investimento de US\$250 milhões para as áreas de Assistência Social, Saúde e Educação. Na segunda-feira (13), a comitiva conheceu a sede do Cadastro Único (CadÚnico), no Comércio, e todo o trabalho de assistência social realizado pela Secretaria de Municipal de Promoção Social, Combate à Pobreza, Esportes e Lazer (Sempre) [...] A iniciativa de impacto social da gestão municipal para modernizar e melhorar a qualidade e o acesso aos serviços de Saúde, Educação e Assistência Social da história da cidade, o Salvador Social possui financiamento do Banco Mundial. Está integrado ao Plano Estratégico de Salvador, com a implementação de para aprimorar a prestação de serviços sociais, com ênfase em melhorias na eficiência do sistema de Saúde, na qualidade da Educação e na efetividade da Proteção Social [...]. (Reis, 2022, §1º).

Ao buscar mais informações sobre o financiamento e os elementos que circundam tal negociação, encontramos, na SMED, certa resistência. Nessas incursões, constatamos uma certa surpresa e até emudecimento dos técnicos da Secretaria, principalmente daqueles que são contratados, sem vínculo permanente que, por sua instabilidade laboral, receiam disponibilizar informações.

Nesse sentido, nos últimos anos, verificamos também os obstáculos que têm sido colocados por setores da SMED para fornecer dados para pesquisas. Não se trata aqui de um rigor para garantir a organização e difusão de dados. Não. O que vivenciamos, muitas vezes, foram negativas ou orientações para preencher novas regras, criadas de forma pouco estruturadas.

Nesse percurso, chegamos a ouvir que ao governo cabe a discricionariedade para fornecer informações e que a gestão pode, inclusive, rejeitar o instrumento de coleta de dados (entrevistas), permitindo apenas a aplicação de questionários previamente conhecidos e aprovados pelo funcionário responsável por acompanhar as pesquisas.

Nessa perspectiva, a impressão que temos, muitas vezes, é que a intenção é desestimular a execução de pesquisas, o que nos soa muito deletério, já que elas podem contribuir sobremaneira para identificar problemas e apontar soluções.

Mas, se considerarmos que não há, na rede, sequer registro, em biblioteca ou em forma de coletânea digital, dos trabalhos de *stricto senso* que foram produzidos pelos funcionários sobre a Rede ao longo de todas essas décadas, deduzimos, por aí, a relevância que o sistema atribui à pesquisa, ao esforço do pesquisador e às contribuições que porventura poderiam advir das produções acadêmicas.

Ademais, essa falta de interesse na progressão formativa dos profissionais também está manifesta na diminuição orçamentária anual para acolher as solicitações de mudanças de níveis, que, em anos passados, eram regulamentadas e publicadas em diário oficial em até três meses, mas, de 2015 até 2019, demandou mais de quatro anos, desde a data da solicitação, para serem avaliadas e publicadas. Além disso, não é fornecido ao funcionário, imediatamente após publicação, a compensação retroativa aos anos de atraso da publicação. Essa postura da gestão municipal, *in verbis*, representa, para nós, uma clara anuência com uma prerrogativa do gerencialismo e da NGP, no que tange à racionalização das verbas e à responsabilização dos docentes por sua formação.

Dessa forma, avaliando o cenário de descaso para com as produções acadêmicas e a articulação com o BM para a promoção de projetos na área social (uma instituição que prima por difundir 'exemplos de sucesso', autorreferendados, sem articulação com dados acadêmicos)

e analisando os projetos e programas dispostos no *site* da SMED, conseguimos identificar várias ações que apontam para a prática do gerencialismo e da NGP.

Essas ações estão situadas na dimensão da racionalização de recursos e prestação de contas (Simplifica); na divulgação de resultados e responsabilização (Programa de Regularização de Fluxo Idade Certa; Programa de Regularização de Fluxo – Chegando Junto); na privatização do ensino (Programa Primeiros Passos; Pé na Escola; Cartão Primeiros Passos); na contratação de empresas (Programa Educar pra Valer – EpV); na inserção de elementos instrumentais ligados às tecnologias (Escolab); na responsabilização da comunidade com relação à preservação do patrimônio escolar, entre outras.

Identificamos também, contudo, que, muitos desses programas e projetos delineiam o esforço de técnicos e até de gestores para assegurar uma melhor relação, por exemplo, com a comunidade de entorno da escola, como é o caso do Projeto Escola Sem Muros. Não obstante, vemos que esses esforços não são acompanhados pela ação política para investir mais recursos, nem para manter o orçamento; o que vemos, geralmente, nessas iniciativas, é um esforço do Estado para justificar as suas próprias ausências, por meio da transferência da responsabilidade à comunidade.

Nesse sentido, ao propor uma partilha de responsabilidade com a comunidade para promover a preservação do patrimônio público, ao Estado não caberia, por exemplo, demitir agentes de portaria, por meio do movimento inconsequente de retirada desses profissionais durante os finais de semana e nos turnos noturnos das unidades escolares (desde então, muitas escolas foram arrombadas e tiveram os recursos, adquiridos com financiamento do governo federal, saqueados, ficando as unidades escolares desabastecidas).

Nesse viés, durante essa ação, foi sugerido, inclusive, que, durante as trocas de turnos ou a saída do agente de portaria, os(as) diretores(as) escolares assumissem os portões ou ‘arranjassem’ pessoas para substituir o funcionário nos horários das saídas. Nisso, vemos que a responsabilização social não se aplica apenas à comunidade de entorno, mas sim, e com muito mais força, aos profissionais de educação que atuam no chão da escola. Acerca dessa experiência, a entrevistada Maracujá assinala:

Hoje existe uma sobrecarga muito grande para o gestor escolar e podemos dizer que quem está neste lugar é um sobrevivente, porque estamos sendo sugados a todo instante com atribuições que não são nossas. Uma das últimas, inclusive, foi querer colocar o gestor como uma figura de suporte humano a todas as carências da escola desde agente de portaria, de ADI,⁸³ serviços

⁸³ Assistente de Desenvolvimento Infantil, que acompanha crianças da pré-escola e crianças com deficiências matriculadas nas escolas.

gerais, merendeira [pausa]. E essas falas são oriundas do próprio órgão central, e muitos acatam [...]. (Maracujá).

A justificativa para essa condição é explicada pela entrevistada Araçá, com as seguintes palavras:

Os secretários são indicações políticas, são políticos que têm um viés mais empresarial do que um viés educativo. Eles falaram, por exemplo: - “Eu tenho que tirar alguns porteiros, porque tem muitos porteiros, e eu vou colocar um só, para diminuir minha folha de pagamento”. É isso que acontece [...]. (Araçá).

Neste sentido, a entrevistada complementa:

Deviam existir critérios para a seleção da equipe que atua na Secretaria de Educação: tempo de atuação na Rede, formação específica, tempo em sala de aula, tempo na coordenação, na gestão, enfim, pessoas que tenham experiência no chão da sala de aula [...]. (Araçá).

A seguir, eis algumas falas sobre essa falta de critério para seleção do gestor da pasta:

Eu penso o seguinte: que os setores da Educação – eu posso falar deles porque não conheço outros – são dirigidos por pessoas que não são totalmente da Educação; você tem na equipe de gestão: médicos; tem regionais que são dentistas; tem regional que é advogado, que é engenheiro, que administra. Você só não tem professor. Você tem um secretário da Educação que é engenheiro eletricista [pausa]. Então, é política partidária [...]. E o meu entendimento é que isso é uma forma de boicote, porque, para mim, é boicote desorganizar o sistema, para desacreditar, é uma forma de você mexer nas estruturas [...] (Bacupari).

[...] já tivemos experiências de vir uma pessoa completamente fora do escopo e trazer experiências esdrúxulas, de realidades privadas, que em nada se encaixavam com o que a gente poderia pensar e adotar para política pública [...]. (Cambuci).

Por outro ângulo, no trabalho executado pelos técnicos da SMED, vemos projetos que trazem propostas contemporâneas e mais que necessárias para as escolas. É o caso dos projetos de cunho étnico/racial e de inclusão de pessoas com deficiência, manifestações do esforço da Rede para promover o respeito à diversidade e a diminuição das injustiças sociais. Todos esses esforços requerem também a pertinência, a persistência e a energia dos(as) diretores(as) escolares, para, ao mesmo tempo, aplicar os projetos que são lançados de cima para baixo nas escolas e considerar a realidade local, chegando a um ponto de equilíbrio, no qual seja atendido o maior número de objetivos possível.

E, nesse movimento, os(as) diretores(as) encontram muitas dificuldades, entre as quais as que foram criadas pela descontinuidade dos projetos, dos programas e mesmo das gestões da pasta.

Acerca disso, as entrevistadas Pitanga e Licuri afirmam:

As mudanças bruscas podem ser vistas também na troca de cadeira constante. Isso desestabiliza o trabalho, porque os responsáveis pelos órgãos mudam muito rapidamente e sentimos instabilidade para trabalhar. Dessa maneira, as necessidades vão se acumulando e vão aumentando as dificuldades [...]. (Pitanga).

Houve um período em que ocorreram sete alterações de secretário num período muito curto. Nota-se um descaso muito grande na Educação. Alguém, não sei onde, tem interesse que as coisas não aconteçam. [...]. (Licuri).

Mas a instabilidade causada pela ausência de clareza de propósito para a educação por parte da disputa partidária, que determina a escolha do secretário, bem como a alocação de recursos, não se restringe às trocas de secretários, pois atinge também as funções e os cargos exercidos por colegas, servidores públicos, que têm enfrentado pressões das mais variadas para abarcar a gama de atribuições que todos os projetos, consultorias e outras decisões políticas lhes demandam. Nesse sentido, eis o desabafo de uma entrevistada:

Primeiro colocaram uma subsecretária vinda de outro Estado, comprometida com a Fundação Lemann, em 2013. Tinha um perfil eurocêntrico, sulista, dificilmente escutava de verdade algo ou alguém, porque somente ela tinha a verdade, estava numa terra de ‘bugres’ para trazer ‘a luz’. Ela ouvia. Mas nada mudava de fato suas decisões de aspecto amplo. Quando saiu (2015) da SMED, foi direto para o MEC e ficou uma temporada lá [...]. (Licuri).

A partir de 2015, o prefeito trouxe uma pessoa da própria cidade, uma funcionária de carreira, fiel à sua base política, com uma carreira sólida para liderar uma mudança no organograma da Secretaria. Assim, o processo de centralização começa, onde existem poucos cargos de chefia com perfil técnico, a quantidade oferecida é inferior à necessidade da Secretaria frente a uma rede de 424 escolas [...]. (Licuri).

[...] com isso, começou o êxodo. Líderes de equipes foram encaminhadas para a gestão de escolas no primeiro momento. Depois as lideranças do “segundo escalão” foram encaminhadas para as escolas/GREs sumariamente [...]. (Licuri).

Em 2017, o modelo de gestão se consolidou e começou a mudança das chefias: gerências de currículo e gestão [...]. (Licuri).

Entre 2018/2019, com a vinda do Programa Primeiro Passo e do Banco Mundial, ouvi claramente: - “O projeto é que cada vez mais a SMED tenha uma equipe pedagógica mínima, porque o único trabalho a ser feito vai ser o monitoramento”. - “Todos os índices educacionais demonstram que a qualidade da educação pública não melhora, então todo o investimento é um desperdício de dinheiro público do município”. São falas das consultorias para as chefias, segundo o relato de uma chefe. A principal responsável pela

Educação Infantil depois de 21 anos largou a equipe e foi para escola, no final de 2019, sofreu muitas pressões [...]. (Licuri).

[...] 2020, chega à pandemia e uma 'força-tarefa' foi organizada para atender às demandas, mesmo sem a quantidade de pessoal ideal do setor pedagógico. Funcionou entre abril e junho. Depois o pedagógico continuou 'se virando' com as demandas de produzir um currículo alternativo para ser usado nesse período, frente a tudo o mais [...]. (Licuri).

A partir de 2021, com a troca de prefeitos (do mesmo partido), a criadora da DIPE⁸⁴ se afasta em janeiro (aposentadoria). O secretário que entrou dividiu mais ainda a equipe pedagógica para um projeto de monitoramento, formação e avaliação [...]. (Licuri).

A única equipe com um fluxo grande de pessoal foi justamente no Projeto Aprender para Valer (APV), porque quase ninguém fica com as condições de trabalho atuais na SMED [...]. (Licuri).

Diante de tais relatos, questionamo-nos sobre os passos que a Secretaria de Educação de Salvador dá na direção de substituir, paulatinamente, os funcionários públicos por funcionários terceirizados, como ocorreu em 2015, quando dirigentes de órgãos intermediários da SMED, as GREs, passaram a ser escolhidos a partir de esquemas de indicação e nomeação política, desconsiderando a regra vigente desde o estabelecimento destes setores, de que tais dirigentes precisavam ser, necessariamente, funcionários públicos lotados na SMED, com formação na área de licenciatura e experiência profissional. Entendemos que a proposta de conduzir a mudança na escolha de gestores escolares dentro dos mesmos moldes não pode ser considerada improvável.

Refletimos também sobre o interesse e as consequências que substituições ocorridas pelas constantes pressões revelam. Nessa perspectiva, o interesse claro pela substituição dos funcionários públicos por contratados situa-se na fidelização e submissão destes funcionários contratados, que, para defender suas posições, executam todas as ações, sem questionamentos.

Por outro lado, as consequências dessas substituições reverberam tanto na defesa de critérios democráticos de participação e reflexão sobre a ação pública quanto sobre a continuidade das ações, já que muitos dos funcionários que foram substituídos ou pediram remoção para as escolas, ou até aposentadoria, ostentavam uma rica experiência laboral e formativa, deixando, portanto, o quadro de funcionários da Secretaria desfalcado e prejudicado pela perda dessas experiências e relações interpessoais.

⁸⁴ Diretoria Pedagógica.

5.4.3 A seleção e formação de diretores(as) escolares⁸⁵

A Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador ostenta um processo seletivo misto e rico (técnico e democrático), que não é sustentado por muitas redes públicas no Brasil: processos formativos iniciais (curso concurso, entrega de plano estratégico e eleição). Nessa perspectiva, a cada três anos,⁸⁶ são ofertadas vagas gratuitas, sem limitação de matrícula, em cursos que se configuram como um dos requisitos para candidatura aos cargos da gestão escolar.

Nesse sentido, o histórico legal dos processos formativos para ingresso como diretor(a) de escola pública municipal de Salvador, nesses moldes, situa-se no marco do ano de 2006,⁸⁷ quando a SMED ofertou a primeira turma do curso de formação inicial para diretores(as) na modalidade de EaD, com carga horária de 80 horas. Depois disso, outra turma, sob a mesma matriz, foi implementada em 2009.

A partir de 2014, houve uma redução da carga horária de 80 para 40 horas, mas manteve-se a modalidade EaD. Esse mesmo modelo e carga horária foram repetidos em 2019. As duas últimas versões do concurso foram realizadas a partir de uma plataforma nacional que dispõe de programas formativos para os profissionais da Educação Básica das redes públicas. Nesse aspecto, a entrevistada Maracujá explicita sua indignação: “[...] *eu não consigo entender uma formação para gestor com prazo tão pequeno, de 30 ou 60 dias, teria que ser uma formação a longo prazo [...]*” (Maracujá).

Nesse aspecto, vê-se mais uma vez o escasseamento dos recursos para a educação, uma vez que todo o curso já estava disponível pelo *site* do FNDE gratuitamente e que os tutores que acompanharam o desenvolvimento dos grupos de trabalho eram funcionários da própria Secretaria.

Acerca disso, Vasconcelos *et al.* (2022) revelam, em sua pesquisa sobre *A percepção e produção de sentido de participantes num curso de formação para gestores escolares* na referida Rede, que houve questionamentos sobre o interesse da Secretaria quando adotou o curso pontual promovido pelo FNDE. De acordo com a investigação, os(as) diretores(as)

⁸⁵ A Lei Municipal nº 36 estabelece a obrigatoriedade de o gestor escolar apresentar um plano estratégico para poder se candidatar ao cargo. Esse plano deve ser criado a partir do PDE e, por isso, suas diretrizes devem ser consideradas. Além disso, estabelece que o candidato precisa ter graduação, atuar a, no mínimo, 6 meses naquela comunidade, trabalhar a partir das leis do município, ser um pesquisador e pensar a gestão a partir de um modelo participativo. O gestor não pode ter sofrido disciplina e precisa fazer o curso-concurso promovido pela Secretaria.

⁸⁶ Essa periodicidade não é seguida, uma vez que, em muitos casos, depois do prazo do mandato, os(as) diretores(as) e vice-diretores(as) são exonerados(as) e nomeados(as) por mais um mandato, sem a efetivação de um novo curso-concurso.

⁸⁷ Somente docentes e coordenadores(as) pedagógicos(as) concursados(as) e com mais de três anos de atuação em sala, na própria Rede, podem concorrer.

participantes notaram despreocupação por parte da Secretaria para com o desenvolvimento de políticas de formação de diretores(as). Antes, afirmaram os autores, parece-lhes que a Secretaria desenvolve ações somente para cumprir as diretrizes prescritas na lei, que obriga a realização de curso-concurso como etapa de seleção de diretores(as).

Nesses termos, Nascimento (2015) defende a necessidade de se intensificar a formação do gestor escolar (inicial e continuada), colocando essa pauta na ordem de prioridades das políticas. Segundo o autor, uma organização importante como a escola necessita de profissionais capazes de se posicionar perante os desafios postos por uma sociedade em constante mudança.

Ademais do apequenmento dos recursos e das ações formativas, as poucas iniciativas implementadas para a formação continuada nos últimos dez anos também são alvo das críticas dos participantes. Nesse sentido, Nascimento (2015 *apud* Vasconcelos *et al.* 2022, p. 4) apontou algumas fragilidades no processo de formação (continuada) para diretores(as) escolares da referida rede:

[...] falta de continuidade da formação e ausência de acompanhamento da prática desse profissional, como forma de contribuir para a gestão escolar. Outros fatores apontados se referem ao aspecto excessivamente teórico, bem como aligeirado no que concerne a auxiliar os gestores escolares no desenvolvimento de competências, tais como, planejamento, lideranças pedagógicas e administrativas. Em suma, os cursos não levaram em consideração as experiências dos gestores [...].

Mas, a despeito das críticas, reconhecemos o interesse dos técnicos da Secretaria em garantir a participação da comunidade escolar na eleição de diretores(as), ainda que os cursos preparatórios estejam minguando a cada ano, afinal, não deve ser fácil para os servidores públicos que atuam como técnicos na Secretaria sustentarem os pilares da democracia dentro de formatos de governos que desconsideram, paulatinamente, a escuta das equipes que operam no chão das escolas.

Não, não deve ser fácil para esses colegas, que veem, dia a dia, avolumar-se a autoridade atribuída às inúmeras consultorias que têm sido contratadas ao longo das últimas décadas. Nesse sentido, listamos algumas das intervenções empresariais ocorridas na Rede Pública Municipal de Salvador:

- 2008: Brisa, empresa que organizou o Sistema de Gestão Escolar (SIGEL);
- 2010-2012: SMED e Instituto Avante – Formação de Coordenadores Pedagógicos, Caderno com Orientações para o Trabalho na Rede Municipal;

- 2011: SMED e José Batista Mares Guia – Consultoria para CR’s – “Planejamento Estratégico para as escolas”;
- 2013-2015: SMED e Instituto Alfa e Beto – Sistema de Ensino com livros didáticos e formação para os professores;
- 2013-2015: SMED e PNAIC/UFBA – Programa de Formação para Alfabetizadores do Governo Federal;
- 2015-2021: SMED e Instituto Chapada – Projeto Nossa Rede, Sistema de Ensino com livros didáticos (estruturados e estruturantes), formação com docentes e dupla gestora;
- 2021-2023: SMED – Aprender Pra Valer (Organização não Governamental – ONG – do Ceará, cooperação técnica;
- 2012-2020: Falconi – Consultoria de Minas Gerais – atuando diretamente com as GRs e Gestão Escolar, contratada por meio de dois contratos, nas duas gestões anteriores à atual.

Ao analisar a lista, verificamos a intensidade das contratações, em sua maioria direcionadas para a implementação de projetos com foco na alfabetização, nos quais são ministrados cursos de formação docente e diretivo, para o uso adequado dos materiais produzidos pelas próprias consultorias.

5.5 APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES LEVANTADAS NAS ENTREVISTAS

Como mencionamos no percurso metodológico, essa análise foi desenvolvida com o auxílio do *software* MaxQDA, a partir do qual foi realizada a descrição e análise da experiência formativa/profissional dos(as) diretores(as). Nesse percurso, examinamos as opiniões de quem atua por mais de dez anos na área, para descobrir os caminhos percorridos pelo município para promover a formação diretiva, mas também a importância atribuída aos profissionais, revelada por mecanismo de (des)valorização, como remunerações, pressões exercidas e condições de trabalho.

A partir daí, verificamos os nexos que as evidências coletadas na Rede Pública Municipal de Salvador podem manter com os preceitos do gerencialismo e da NGP, modelos apontados pelo BM como adequados para gerir também unidades escolares. Para tanto, iniciamos nossa apresentação de dados a partir da exposição do perfil social e profissional dos entrevistados.

5.5.1 Perfil dos entrevistados

Quadro 10 – Perfil dos entrevistados

Nomes ⁸⁸	Gênero	Faixa etária	Grau de instrução	Tempo de serviço na direção escolar	Cargo
Buriti	Masculino	51-60 anos	Doutor	+ 20 anos	Diretor
Caju	Feminino	51-60 anos	Mestre	+ 15 anos	Diretora
Pitanga	Feminino	41-50 anos	Especialista	+ 20 anos	Diretora
Jaboticaba	Feminino	41-50 anos	Especialista	+ 20 anos	Diretora
Mangaba	Feminino	41-50 anos	Doutora	+ 20 anos	Diretora
Maracujá	Feminino	41-50 anos	Mestre	+ 10 anos	Diretora
Bacupari	Feminino	41-50 anos	Doutora	+ 20 anos	Diretora
Cambuci	Feminino	41-50 anos	Mestre	+ 20 anos	Técnica
Licuri	Feminino	51-60 anos	Mestre	+ 15 anos	Técnica
Araçá	Feminino	41-50 anos	Especialista	+ 10 anos	Diretora

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar o Quadro 10, podemos fazer algumas constatações: a primeira é que a prevalência do gênero feminino é constante e representativa. A segunda é que a faixa etária dos participantes e o tempo de serviço na direção escolar indicam o envolvimento lépido dos concursados para atuarem na função de diretor(a) escolar. Outro aspecto a ser considerado é o compromisso desses profissionais com o seu desenvolvimento acadêmico.

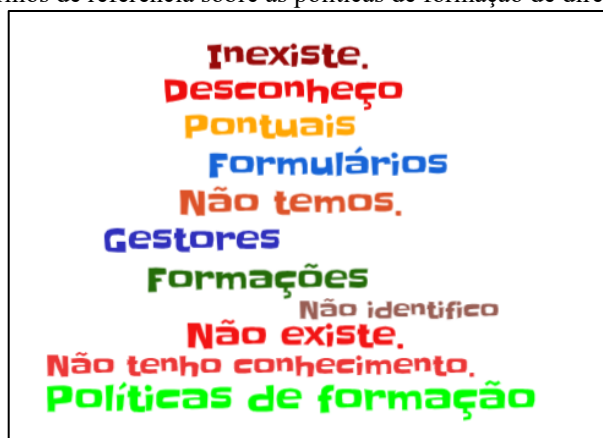
Nesse percurso, notamos uma alta incidência de profissionais com títulos *stricto sensu*, o que nos causa grande alegria, se entendermos que essas formações podem permitir uma melhor compreensão e intervenção nas políticas de educação e nas políticas formativas.

Ademais, podemos inferir também que as políticas de formação de diretores(as) promovidas pela Rede Pública Municipal de Salvador podem ser realmente eficazes, o que veremos a partir da apresentação e, posteriormente, da análise das evidências.

⁸⁸ Nomes substituídos por frutas nativas do Brasil.

5.5.2 Políticas de formação de diretores(as)

Figura 8 – Termos de referência sobre as políticas de formação de diretores(as) na rede



Fonte: elaborada pela autora.

Como podemos verificar na Figura 8, a ocorrência de respostas negativas à existência de uma política de formação do(a) diretor(a) escolar é predominante. Ao afirmarem a inexistência desse tipo de política, alguns(mas) diretores(as) noticiam que as formações se restringem à realização de palestras e reuniões, com pouca ou nenhuma interação (o palestrante ou o líder da reunião monopoliza o tempo), e com fins de orientação sobre o preenchimento de planilhas e formulários.

Nesse viés, os(as) entrevistados(as) também indicam que não há uma periodicidade nesses encontros, pois raramente são veiculados cronogramas de reunião ou fornecido suporte para resolver conflitos cotidianos. Alguns(mas) relataram que as últimas reuniões apresentaram temáticas exclusivas à condução dos projetos implementados por consultorias.

Ademais, as poucas formações realizadas são caracterizadas como pontuais e pouco frutíferas, já que não advêm da opinião ou sugestão dos(as) diretores(as), tampouco contam com tempo o suficiente para a exposição de casos ocorridos nos contextos escolares, nem para a discussão de possíveis soluções. Os relatos dos(as) entrevistados(as) atestam a ausência de políticas de formação na Rede, como podemos ver a seguir:

Com relação à formação, só temos reuniões para assistir a palestras, sem interação, e para orientação, o para preenchimento de planilhas e formulário. Não existe, atualmente, uma política de formação [...]. (Pitanga).

Eu desconheço qualquer política de formação para o gestor escolar. As únicas que eu conheço são os programas voltados para o acompanhamento pedagógico e de alfabetização. Não há política de formação. Talvez seja para isso, para deixar tudo do jeito que está [...]. (Araçá).

Formação específica para o gestor não temos. Teve uma formação para auxiliar o gestor, como, por exemplo, formação para conselheiros escolares, onde o gestor é membro nato [...]. (Maracujá).

Para mim é algo que inexistente, uma política pública de Formação da Secretaria de Educação de Salvador para o gestor escolar. Uma das queixas que é muito recorrente nas discussões do Fórum de Gestores é justamente essa. A gente não tem formação. Eu posso lhe dizer que, de alguns anos para cá, eu só vejo retrocessos, e agora está pior ainda, porque só temos formação para eleição de diretores(as), que foi uma coisa muito pontual. Tem essa formação do Aprender pra Valer, que o foco é mais na gestão da sala de aula, mas uma política de formação para as questões da gestão, especificamente, a gente não tem [...]. (Bacupari).

Como eu estou te dizendo, como política pública estruturada, eu diria que não existe, tranquilamente. A única coisa que, na minha concepção, a gente pode trazer como política, porque ela é estruturada, porque não pode deixar de acontecer, é pré-requisito para a eleição. Então, eu diria que isso é uma política, porque está legalizada. Só que, infelizmente, ao longo dos últimos 10 anos, a gente não tem conseguido fazer dessa formação pré-eleição, que ela se estenda a todo processo e não se restrinja àquilo ali [...]. (Cambuci).

Além dos encontros, que a gente pode caracterizar como formações pontuais, formações dentro da escola, porque, quando reúne com o grupo de professor, com conselho, ele discute, isso é processo formativo também, mas processo formativo formal, digamos assim, promovido pela Secretaria de Educação, a gente tem aí os momentos pontuais de palestras, que começam, inauguram, geralmente, na jornada pedagógica, que tem sido normalmente para gestores. Temos aí alguns programas de formação pré-eleição, que, ao longo do tempo, vêm acontecendo para fazer parte da eleição de diretor [...]. (Cambuci).

[...] Então as políticas de gestão, elas deveriam acontecer de forma efetiva e contínua, e nós não temos enquanto gestor. Temos essa formação inicial, que dá uma visão superficial do que é o ser gestor na unidade escolar [...]. (Mangaba)

Nesses últimos dez anos, eu não tenho lembrança, nem conhecimento desse caminhar, digamos assim, trazido pela Rede [...]. (Jabuticaba).

Diante do exposto, verificamos que os(as) entrevistados(as) não reconhecem a existência de uma política de formação de diretores(as). Mas essa ausência, de acordo com os(as) entrevistados(as), é um fato recente, pois houve um tempo em que um órgão e pessoas encarregadas estiveram responsáveis de realizar essas formações, e, ao que nos parece, essas formações traziam conforto e equilíbrio para o fazer diretivo, por isso alguns(mas) entrevistados(as) mencionam saudosamente aquelas formações e as pessoas delas encarregadas:

Eu sou desde a época de Lídice da Mata,⁸⁹ digamos assim, e que naquela época os programas tinham [pausa], porque eles nasciam da base, né? Nasciam dos professores, tinha ali um material construído por nós e que nós assinávamos. Hoje existem representantes que constroem esses materiais e que, muitas vezes, a gente não se reconhece neles ou não reconhece o chão

⁸⁹ Prefeita de Salvador entre 1992 e 1996. Coligada a partidos de inclinação socialista/anti-imperialista.

da escola nesses materiais, então a gente acaba se sentindo um pouco distante. [...]. (Jaboticaba).

Que saudade quando era Marinalva,⁹⁰ que as coisas eram organizadas. E a nossa perspectiva é ficar no saudosismo, um saudosismo que eu creio que nasce por conta de alguns retrocessos [...]. (Mangaba).

Então, na época de Kilza⁹¹ [até 2010], as formações eram bem melhores, porque havia diálogo, embates, tinha mais um cuidado, uma sensibilidade, ela era profissional da área de educação e já estava um caminho à frente. (Araçá).

Houve uma assessoria na época de Dirlene Mendonça,⁹² foi em um tempo que era um currículo transpassado por arte, inclusive aquela época saiu o documento Escola, Arte e alegria. (Cambuci).

Nesse aspecto, os entrevistados citam formações promovidas por várias instituições, como as descritas no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Programas de formação ofertados para diretores(as) nas gestões passadas

Instituição	Tipo de formação	Ano
Unijorge	Especialização +300h	2010
Consultoria	Aperfeiçoamento +300h	2010
Unopar	Aperfeiçoamento +300h	2012
FNDE	Aperfeiçoamento 40h	2018

Fonte: elaborado pela autora a partir do relato dos(as) entrevistados(as).

Debruçando-se sobre os relatos acerca dessas formações, a análise da frequência de referências, indica período de corte da política que estava sendo implementada: 2010-2012, a ser investigado.

Ademais da proficiência dos conteúdos e das metodologias empregadas, muitas das formações forneciam títulos de pós-graduação, o que reverberava na progressão salarial dos(a) diretores(as). Nesse sentido, uma técnica descreve os passos seguidos nessa política:

[...] Antes de 2010, houve um curso de gestão, realizado por uma consultoria, que pautou a formação nos fatores de eficácia do PDE e valorizando a dimensão pedagógica nas suas ações. Essa formação incluiu as dimensões participativa, pedagógica, administrativa, colegiado e Conselho Escolar. Em primeiro lugar, eram selecionados 15 gestores, que contribuíram para identificar as demandas formativas. Estes gestores participaram de conversas, e foram construídos relatórios que embasaram o curso. As políticas de formação estavam embasadas, assim, nas leis municipais 022 e

⁹⁰ Foi chefe de setor da Coordenadoria de Apoio à Gestão Escolar (Cage).

⁹¹ Foi subcoordenadora da Subcoordenadoria de Gestão Participativa (SGP) da Coordenadoria de Apoio à Gestão Escolar (Cage) de 2005 a 2015, depois assumiu a Coordenadoria de Políticas e Diretrizes da Gerência de Gestão Escolar da Diretoria Pedagógica.

⁹² Foi secretária de Educação do Município no período de 1992 a 2004.

036 e nos regimentos internos da Secretaria. O secretário de Educação participava das reuniões com os gestores na Secretaria, para relatar as expectativas que se tinha sobre o trabalho. Neste período, a Secretaria acolheu as escolas e as creches e pré-escolas que antes eram geridas pelo governo do estado. [...] Neste período, os gestores que apresentavam maiores dificuldades eram acompanhados por três anos, o acompanhamento acontecia em serviço, suas deficiências eram discutidas regularmente e, se persistissem, o gestor podia ser exonerado do cargo e até do serviço público. Isso desagradou muita gente, que desmereceu essa política. Tudo isso acontecia a partir de parcerias com universidades e ONGs, desenvolvendo ações formativas, de reforma da estrutura física da escola, de conservação desta estrutura. Nas políticas, eram contemplados aspectos políticos, estrutura normativa, técnicas de reuniões e de planejamento. Havia encontros regulares nas GREs e na Secretaria com os gestores. [...] foram disponibilizados também cursos de formação continuada para os gestores e para os funcionários que assessoravam os professores das creches. Este trabalho foi realizado até que a gestão, a partir de 2010, entendesse que ele não era mais necessário e que era muito oneroso para os cofres públicos [...] é preciso esclarecer que nossa ideia de formação continuada estava pautada numa formação profunda sobre as necessidades que emergiam cotidianamente no fazer da gestão, no dia a dia da escola, não era uma palestra, nem um curso esporádico, mas uma conversa contínua, com encontros programados. Essas políticas vigoraram até 2010, enquanto havia vontade política e recursos para executar estas ações. (Licuri).

Com base na descrição, pode-se entender o encantamento dos(as) diretores(as) ao recordarem-se dessas políticas de formação, uma vez que elas partiam do interesse dos próprios gestores, possuíam regularidade, garantiam o acompanhamento dos diretores(as), alcançavam outros agentes que trabalhavam com os docentes, contemplavam as várias dimensões do cargo, atendiam às solicitações de manutenção dos espaços escolares e contavam, inclusive, com a presença do secretário da pasta.

Além dessas políticas, há relatos de que a Secretaria financiava até 85% de cursos de especialização, mestrado e doutorado, não só para diretores(as) como para docentes e coordenadores também. Esse financiamento era disponibilizado por meio de edital, no qual as regras contendo a quantidade de vagas e os critérios de seleção eram descritos. Um gestor relata sua experiência de ser contemplado com essa bolsa, que lhe conferiu o título de mestre:

[...] Em 2004, tinha uma política de formação de especialização só para gestores, mas também outra de formação para todos os funcionários. Foi uma parceria e já tiveram várias parcerias entre universidades e a Secretaria de educação, teve a Uneb, tinha a Universidade corporativa, a Secretaria de educação teve uma universidade corporativa, se não me engano, Unised, e essa parceria excelente que teve com a Unifacs. Eu só não me lembro como fui contemplado. Isso foi até 2005/2006 e depois acabou. Em 2004, esse mestrado que eu fiz foi (85%) financiado por essa bolsa, mas depois disso, mais uns dois anos e se acabou, em 2006 não tinha mais. (Buriti).

Os relatos revelam que há muito a Secretaria investe em parcerias e consultorias para promover a formação de diretores(as). Essas formações, contudo, eram executadas por instituições de várias dependências (públicas e privadas) e levavam em consideração a opinião e as necessidades dos próprios diretores(as).

Como vimos, a política de oferta de bolsas foi extinta, sob a alegação de falta de recursos. Nesse percurso, outros tantos recursos continuaram a ser empregados na contratação de consultorias, contudo as formações ofertadas não satisfazem mais os interesses e as necessidades diretivas:

A Prefeitura disponibilizou algumas outras, na verdade bem poucas desde 2009 para cá. Acho que a última foi em 2012, e, de lá para cá, não tivemos mais formações pra gestor, somente informes, através de documentos que eram publicizados no próprio site da Secretaria, que eram orientações gerais [...]. (Maracujá).

Não vejo investimento na formação de gestores, e isso é um retrocesso, porque, há dez anos, isso acontecia, e nossa formação não pode se restringir aos cursos pré-candidaturas. Houve retrocesso também com relação ao diálogo com os gestores, porque é necessário consultar os gestores sobre qual é o foco e interesse deles para a gestão, e penso que essas formações devem ser mais práticas que teóricas. [...] No início da minha gestão, entre 2009 e 2010, tinha sempre uma formação, onde podíamos compartilhar nossas experiências. Depois deste período, não recorro de nenhuma formação da gestão. (Caju).

De 10 anos para cá, a gente vê mais uma gestão focada para os resultados estatísticos, da gente fornecer informações e informações, criar banco de dados e pouco se discute, pouco se flexibiliza, pouco traz espaço para discussões mais amplas, pouco para participação de outros segmentos, como professores, por exemplo, e mais focada para as questões administrativas, menos focada para a gestão democrática, menos focada para recursos humanos. (Buriti).

Entre 2010 e 2011, a Secretaria de Educação promoveu uma formação para líderes escolares, foi até na UniJorge [Universidade Jorge Amado]. Nós fizemos essa formação e a gente era liberado no turno para participar do curso lá. (Bacupari).

O último relato aponta para uma outra política que transpassa o processo formativo dos educadores da Rede: as permissões, sob forma de licenças, para realizar o aprimoramento profissional. As licenças estão regulamentadas em leis nacionais e municipais, contudo são cada vez mais raras. Utilizando do subterfúgio da escassez de verbas para substituir, nas salas, os profissionais que estão estudando, as licenças para aprimoramento vêm cada vez mais se escasseando, o que dificulta, inclusive, o desempenho dos funcionários que se propõem a investir pessoalmente nas suas formações.

Por outro lado, essa perda de direito se constitui também em perda de qualidade de educação, uma vez que o funcionário, preocupado com a demanda dos estudos e do trabalho, não consegue realizar um trabalho com o mesmo nível de qualidade, o que implica desmotivação, exaustão e desencantamento.

Ao analisar os conceitos que os(as) entrevistados(as) apresentam sobre políticas de formação diretiva, verificamos que estas concepções transitam pela materialização de ações sob forma de leis; pela expressão da vontade política para executar uma ação; pela resposta a um problema cotidiano. Nesses termos, eles(as) elencaram seus conceitos:

São as políticas direcionadas à formação do gestor dentro de todos os parâmetros que o gestor passa: legislação (é o que mais passa, porque muda constantemente). As políticas são fracas, não acontecem de forma organizada, só acontecem quando há uma pressão por parte dos educadores. Era pra fazer parte do planejamento do governo. Inclusive, quando as verbas chegam, elas não são organizadas para atender ao que está proposto no destino da verba. (Pitanga).

São ações que são formuladas para atender às necessidades locais, de um município ou estado, para transformar a situação encontrada. Então, a política pública não pode surgir sem a pesquisa, ela não pode existir nacionalmente sem ser ajustada no setor estadual ou municipal. Então, quando as autoridades pensam em política pública, elas se respaldam em alguma pesquisa, em algum resultado encontrado e que realmente precisa de uma transformação, que será realizada através da elaboração de ações, com metas, objetivos, com o propósito de transformar a realidade. (Licuri).

Ações públicas que orientem o profissional para entender o seu papel enquanto gestor público, que tem que ter um vínculo muito forte com várias instâncias, compreender mesmo que é a gestão em relação aos documentos norteadores da Educação, que vêm da União, que são o papel do FNDE, sobre a participação com a comunidade, como a comunidade deve estar inserida e compreendida dentro desse contexto todo e não esquecer o foco maior, que é a aprendizagem, que é o aluno. (Araçá).

[...] políticas que definem as ações para dispor formação para os educadores. (Caju).

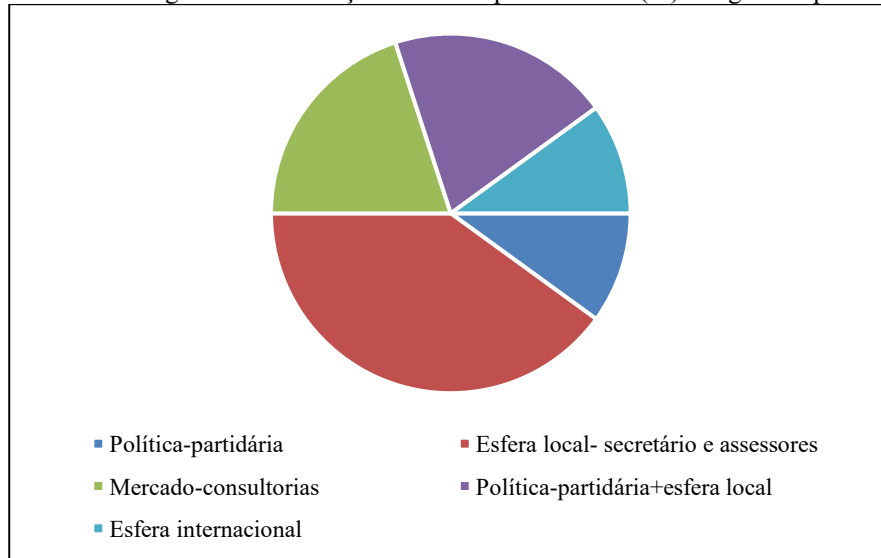
Políticas públicas de formação escolar para mim é pensar a gestão escolar de uma maneira mais profissional, de uma maneira mais humana, é o investimento que se faz nas lideranças. (Buriti).

Política pública de formação eu entendo que é uma institucionalização de um fazer formativo que deve ter pilares muito definidos e claros, onde a gente possa ter princípios que transpassem a participação. (Cambuci).

Acerca da personificação do poder decisório sobre as políticas públicas, as opiniões variaram nas esferas públicas e privadas, mostrando uma clara compreensão das imbricações presentes nos espaços de tomada de decisão. Assim, os(as) entrevistados(as) revelaram enxergar o poder da esfera local sendo influenciado pelo poder político-partidário e pelas

instituições representativas do mercado (nacional e internacional), mas também a influência de instituições internacionais, como se pode ver no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Programas de formação ofertados para diretores(as) nas gestões passadas



Fonte: elaborado pela autora.

Ao observar o Gráfico 1, verificamos que a maior parte dos entrevistados possui uma visão mais local de poder, um poder isolado e institucionalizado. Contudo, alguns dos entrevistados revelam a percepção do contexto de influência que permeia a esfera do poder local, no sentido de apontar alternativas para responder, muitas vezes, a interesses político-partidários e ou mercadológicos, que, por sua vez, satisfazem as intenções de controle inseridas em normativas de agendas internacionalmente construídas. Nesse sentido, exemplificamos algumas manifestações:

[...] quem influencia diretamente é a questão mesmo político-partidária do momento, não existe uma continuidade entre o mandato e outro, parece que nós vivemos momentos estanques. (Mangaba).

O próprio gestor da cidade, representado no secretário e sua equipe. Ai, vamos pensar que existem várias questões envolvidas: verbas, alcance ou não do aprendizado e um domínio sobre esse conhecimento. Estes representantes estabelecem determinados critérios, que muitas vezes são desconectados com a realidade. (Araçá)

Temos os grupos políticos nesse país que fazem as políticas, temos instâncias que são os nossos representantes, eles deveriam estar de fato elaborando políticas públicas para melhorar a educação como um todo, mas nós sabemos que nem sempre essas ações são efetivadas. (Araçá)

Empresas, grandes empresários, donos de empresa, empresas de editora, empresas que gostam de se 'encostar na Prefeitura'. Então quem é que pode? Quem tem interesse nesse tipo de gestão gerencialista? Pessoas que são ligadas às empresas que podem ser terceirizadas e que podem ter uma

determinada função na Prefeitura, grandes empresários, donos de editora, que podem manipular. (Bacupari).

Tem algumas instituições, por exemplo, a gente tem o [Instituto] Ayrton Senna, tem um outro também que eles usam muito, que é o Instituto Alfa e Beto, e quando a gente vai verificar essas instituições, em geral, elas estão ligadas à ideologia e a partidos ideológicos semelhantes. Por exemplo, quando a gente vai verificar essas instituições como o Alfa e Beto, Instituto Ayrton Senna, que oferecem formações para a gente, em geral, elas estão ligadas a Prefeituras de outros estados do mesmo partido. Por exemplo, geralmente é o PSDB ou DEM, que agora até mudou o nome, mas era o PSDB ou DEM. Essas instituições, elas têm uma concepção conservadora, elas têm uma concepção capitalista, têm uma concepção voltada para um tipo de pensamento neoliberal, liberal. O perfil dessas instituições é sempre o mesmo: a questão de resultado de empresa, de tratar a escola como uma empresa, uma empresa que vai dar retorno de lucro, olhar números, números e números, nunca focado para o subjetivo dos sujeitos. Então, são empresas que têm esse perfil, mais números, mais voltadas para fórmulas do que para uma discussão mais humana, mais aprofundada, mais filosófica. (Buriti).

[...] o gabinete do secretário: ele, a subsecretária e um aporte que ele tem no gabinete, mas que não tem necessariamente poder decisório, mas às vezes se tem um aporte de assessoria técnica, que às vezes é trazido pelo próprio secretário, que vem por alguma experiência anterior de alguém que ele tenha trabalhado, e alguns desses assessores têm muito poder. (Cambuci).

[...] eu acho que o contexto de influência vem muito da visão do gestor, porque aqui tem uma descontinuidade de gestão, que é uma coisa muito triste, e não é só aqui, é no Brasil inteiro essa descontinuidade da gestão. Então, ela é muito complicada para o contexto, porque, às vezes, você tem um gestor – e eu estou dizendo gestor da pasta da educação –, que teve uma determinada experiência na vida dele e ele traz aquela experiência como uma experiência que daria certo aqui. (Cambuci).

Na verdade, é diretamente o secretário de Educação. No entanto, ultimamente, infelizmente, nós não temos um secretário com a formação na área de educação, que possa nos respaldar, numa qualificação mais adequada para a nossa formação. Quem ‘bate o martelo’ é o SECRETÁRIO de Educação e vem na contramão do que realmente a gente necessita. (Jaboticaba).

[...] Acho que a questão é monetária, política, internacional, não se consideram as questões pedagógicas. Acho que são as coligações partidárias que têm influenciado muito nas escolas, com exemplos de favorecimentos, de indicações. (Pitanga).

Ao analisar parte dos relatos, verificamos que os(as) diretores(as) apontam como justificativa para o esvaziamento dos espaços formativos e para a inexistência de política de formação de diretores(as), mais uma vez, a escassez de recursos. Dessa maneira, procederemos agora à análise das categorias relativas à prática do gerencialismo e da NGP, das quais a primeira é, justamente, a racionalização dos recursos.

5.6 A ANÁLISE DE ELEMENTOS DO GERENCIALISMO E DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NAS AÇÕES PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE DIRETORES(AS) ESCOLARES

5.6.1 Racionalização de recursos, transparência e prestação de contas

Figura 9 – Nuvem de palavras com códigos prevalentes nas entrevistas relativos à categoria ‘racionalização de recursos, prestação de contas’



Fonte: elaborada pela autora.

A análise da Figura 9 mostra a preponderância da ausência de recursos como justificativa para não se garantir o desenvolvimento de políticas formativas, mas também para garantir a infraestrutura necessária para a atuação do(a) diretor(a) escolar. Nesse sentido, ao impor ao(à) diretor(a) condições restritas de trabalho, a gestão municipal está obrigando-o(a) a aprender a trabalhar dispondo de poucos recursos.

E essa aprendizagem também pode ser considerada uma forma de doutrinação, por meio da qual o Estado se exime, dia a dia, de prover os recursos e imputa aos(às) diretores(as) locais a responsabilidade por encontrar estratégias de racionalização e otimização de recursos e por conquistar uma autossuficiência e “uma autonomia” dos órgãos estatais para gerir as despesas.

Ao impor também uma intensificação da burocracia e de mecanismos rígidos de controle, materializada pelo uso de formulários e de curtos prazos para atender às demandas, bem como ao não dispor de dotação orçamentária dirigida à formação de diretores(as), o Estado está obrigando os(as) gestores(as) a buscarem, por si sós, informações e formações que os(as)

habilitem a competir no esquema de ranqueamento de escolas, de acordo com o alcance das metas de desempenho estudantil, nas provas externas.

A priorização dos resultados das provas externas, desconsiderando a necessidade dos recursos básicos de infraestrutura, apontam para o esvaziamento da ação do Estado e limitam a educação aos conteúdos definidos como prioritários para formar um trabalhador. E, nesse contexto de formação do trabalhador, ao se verem sem recurso para trabalhar, com metas para alcançar e sem espaços de diálogo para debater problemas e soluções coletivas, os(as) diretores(as) se veem num forçado e diminutivo processo formativo, que os(as) encerra, física e mentalmente, nos microespaços das escolas.

Analogicamente, veem-se imersos(as) num mar, sendo impulsionados(as) a nadarem sem formação adequada, sem equipes de apoio, com ritmos estipulados para respirar e sem tempo para erguerem suas cabeças e visualizarem o contexto para o qual verte a educação pública: um contexto de espoliação, de enfraquecimento, de desfazimento e de substituição das instâncias democráticas pelas instâncias mercadológicas.

Seguem as manifestações sobre a subcategoria analisada:

*Vemos que a metodologia na Rede ficou vinculada à adoção de projetos, à **aquisição de material pedagógico**. [...]* (Pitanga, grifos nossos).

*[...] à medida que os **investimentos foram minguando**, reduziram-se os efeitos das ações formativas e, com isso, foram desenhando a ideia de que as formações promovidas pela instância nacional seriam suficientes para dar o suporte formativo para estes profissionais, quando elas não são suficientes, porque elas não contemplam a realidade local de cada comunidade, de cada rede, de cada cultura [...]*. (Licuri, grifos nossos).

*Foram elaboradas propostas de políticas e programas locais, mas estas propostas foram recusadas com a alegação da **falta de recursos**. Programas foram formulados para atender às questões cotidianas enfrentadas pelo gestor, mas esses programas foram considerados desnecessários diante da gama de formação disponibilizada pelo governo nacional. Muitas verbas foram cortadas, até o plano de desenvolvimento da escola foi restringido.* (Licuri, grifos nossos).

*[...] e também é uma visão muito mercadológica de educação. Então é **muita burocracia, muita planilha**, muita coisa para preencher, e o que de fato importa, inexistente.* (Bacupari, grifos nossos).

*[...] e o discurso do avanço é só em cima da **avaliação externa**.* (Bacupari, grifos nossos).

*Então, nossas formações se restringem a estratégias para apresentarmos o **número**, o básico. Eles só querem **investir o mínimo, não querem gastar**, e eu acho que esse modelo é um modelo que precariza, é um modelo que, vamos dizer assim: é dar a educação de pobre para o pobre, porque a gente sabe que a educação é investimento. Então, muitas vezes, eles veem a educação como gasto, e eu não consigo ver a educação como gasto, mas como um investimento. E até nas instituições privadas a gente vê um grande*

investimento na infraestrutura, no pedagógico, na qualidade, nos espaços, mas, aqui, a gente vê pouco investimento. Eles querem tirar o máximo possível com poucos investimentos, investir o mínimo possível de recursos financeiros. (Buriti, grifos nossos).

*[...] você, eles falam, deve **otimizar os recursos**, e essa **otimização de recursos, segundo eles, de maneira racional**. Por outro lado, a Secretaria de Educação utiliza os recursos da maneira como eles acham que devem utilizar, direcionam para onde eles acham que devem direcionar. Então, existe também nas nossas formações o que eles costumam muito dizer, que é a questão da **eficiência, eficácia e efetividade** [...].* (Buriti, grifos nossos).

*Toda a relação do contexto escolar, das aprendizagens e conteúdos diferenciados, isso tudo é tolhido por conta até **de cobranças de números, de resultados de provas**, num único escopo.* (Jabuticaba, grifos nossos).

*A legislação para acesso das pessoas com deficiência também evoluiu e há mais apoio de órgãos como os conselhos tutelares, mas sentimos **que não temos nem estrutura física, nem de pessoal, faltam recursos**, e a **pressão para acolher as pessoas com deficiência sem ADI**, principalmente para o turno da noite.* (Pitanga, grifos nossos).

*[...] só para você ter uma ideia, a educação de jovens e adultos, por exemplo, recentemente fechou 45 escolas na rede municipal, 45 escolas foram fechadas! Não existem leis que digam que o aluno tem direito de estudar? O aluno não tem direito para estudar? E por que lhes tiram esse direito? Eles querem é **diminuir os investimentos e tirar os professores**. E nada se faz. Nós não temos a imprensa do nosso lado, temos alguns articuladores, tem o sindicato, que nos representa, mas eu acho ainda muito fraco, muito pelego.* (Araçá, grifos nossos).

Nesta última expressão, vemos o esvaziamento da educação pública, quando as classes de EJA foram fechadas sem a consulta da comunidade; quando os alunos das classes fechadas foram, arbitrariamente, transferidos, no sistema, para outras unidades escolares, algumas distantes de suas residências; quando os docentes foram obrigados a assumir classes em turnos diferentes do noturno, tendo, em alguns casos, que renunciar a outras atividades laborais ou pessoais.

Nessa perspectiva de insuficiência de recursos, os(as) diretores(as), tentando não se afogar, buscam botes, coletes e tábuas que os(as) ajudem a boiar, na competição pelos números. Muitos(as) deles(as) encontram nas parcerias e no voluntariado as tábuas para manterem as escolas funcionando.

5.6.2 Articulação de parcerias, voluntariado, contratações e conveniamentos

A análise dessa subcategoria está condicionada às subdivisões apresentadas pela frequência dos códigos emergidos das experiências dos(as) entrevistados(as). Assim, os(as) diretores(as) relataram três códigos frequentes: o voluntariado, as parcerias e as consultorias.

Com base nessas expressões, identificamos que os dois primeiros códigos estão relacionados à ação do diretor nas unidades escolares, enquanto o terceiro relaciona-se ao posicionamento da gestão central em contratar empresas para realizar consultorias.

Nesse viés, o uso de voluntariado e de parcerias para realizar ações *na e pela* escola está relacionado à precária infraestrutura das unidades escolares, à ineficiência do setor de manutenção para realizar reformas e para suprir o quadro de funcionários da escola.

Apesar de a Prefeitura ter publicado, em 2013, o Decreto nº 24.36, que estabelece um padrão de qualidade (Padrão SMED) para funcionamento dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Salvador, no qual são descritos os critérios para a definição do quadro de pessoal; dos serviços de apoio; da estrutura física e das instalações adequadas à oferta de educação, visando garantir as condições adequadas de aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos alunos, os baixos investimentos em infraestrutura ainda não permitiram que esse padrão fosse alcançado.

Dessa maneira, ao acompanhar as frequentes mensagens veiculadas no aplicativo de mensagem do grupo do Fórum de Gestores da Rede, verificamos que a incidência de situações de precariedade estrutural foi motivo de enquetes e de ofícios para o órgão central.

Contudo, como os(as) diretores(as) não podem suspender as aulas (mesmo diante de questões que imprimem insegurança ou falta de água, por exemplo) sem o aval da Secretaria, sob pena de terem que repor os dias letivos nos finais de semana, muitos(as) diretores(as) recorrem ao apoio da comunidade escolar e da comunidade de entorno para conseguirem doações de materiais de construção e voluntários para realizar reparos, como consertos de tubulações de água, telhados, cadeiras, entre outros recursos, já que, como a equipe de manutenção da Secretaria é diminuta diante do número significativo de escolas, as manutenções requeridas por meio de ofícios demoram a ocorrer. Ademais, ultimamente, as parcerias promovidas para a realização de atividades com a comunidade escolar foram condicionadas à aprovação do órgão central e das GREs. Nesse aspecto, alguns entrevistados relatam suas experiências:

*[...] Se você faz uma **parceria** para alguém vir à escola, está submetido ao crivo da Secretaria de Educação, da GRE. Então, é como se a gente estivesse sendo moldado, porque tem que fazer aquilo que é determinado pela Secretaria de Educação. E, se você sai um pouco dessa dinâmica, é chamada a atenção. (Bacupari, grifos nossos).*

*[...] em linhas gerais, a gente tem passado por processos formativos fora da escola e dentro da escola de forma pontual, geralmente executados por **instituições parceiras**, como o instituto dos Cegos da Bahia, mas é uma iniciativa pessoal de cada gestor. (Cambuci, grifos nossos).*

[...] *Aqui na escola, falta professor, falta coordenador pedagógico, isso é muito mais importante que as consultorias. Falta manutenção. Eu preciso pedir a **colaboração dos pais** para fazer pequenos reparos ou esperar, por muito tempo, pela ação da Secretaria [...].* (Araçá, grifos nossos).

Nesse viés, os(as) mesmos(as) entrevistados(as) apresentam críticas sobre as consultorias contratadas pela Secretaria. Essas críticas, contudo, não são se dirigem à contratação em si, porque, como vimos, foram esses(as) mesmos(as) diretores(as) que elogiaram as formações realizadas por consultorias contratadas em gestões anteriores, mas sim à falta de sentido que as propostas atuais trazem diante da precariedade das condições de trabalho dos(as) diretores(as) e de toda a equipe de trabalho, uma vez que, nas gestões passadas eram realizadas ações formativas e, ao mesmo tempo, investia-se na infraestrutura dos estabelecimentos escolares, por se reconhecer a relevância que as estruturas possuem para a execução daquilo que se discutiu nas formações. Desse modo, os(as) entrevistados(as) relatam:

[...] *Às vezes eu penso que os **programas adotados de consultorias** pela Rede são inviáveis, diante da deficiência estrutural da Rede: problemas prediais, de recursos e de pessoas para efetuar as ações.* (Araçá, grifos nossos).

[...] *É como se, muitas vezes, nossa fala não fosse levada a sério, porque existem outros interesses. Quem sabe realmente como lidar com a necessidade que existe na escola é quem está no chão da escola. Então o que gente leva é a realidade, e o que **as consultorias** trazem diverge muito da realidade, caminha por outros setores, por outros objetivos, que distanciam do que de fato a gente precisa. Então são dinheiros **gastos com programas ou materiais, contratação de consultorias**, que, muitas vezes a gente diz: - “A gente não precisa disso, a gente precisa daquilo”, e aí fica cansativo até.* (Jaboticaba, grifos nossos).

[...] *Então não se aplica. O que se traz, na verdade, é um pacote pronto das **consultorias**, para que o gestor simplesmente execute. Então, hoje, os gestores da Rede Municipal de Ensino de Salvador são executores.* (Jaboticaba, grifos nossos).

[...] *É comum recebermos **pacotes prontos**, com cursos que não são os que nós precisamos, porque não atendem à necessidade local. Estes pacotes prontos de **consultorias** gastam as verbas e não atendem, portanto, à necessidade das unidades. É necessário fazer um diagnóstico, uma pesquisa para saber qual é a demanda de formação daquele território. Porque existe diferença mesmo entre as GREs; até o eixo temático é diferente, as necessidades não são iguais, mas, nas políticas de aprimoramento do gestor, não fazem antes pesquisas para conhecer as necessidades.* (Pitanga, grifos nossos).

[...] *Nesses últimos 10 anos, nós temos na Rede Municipal uma preocupação em trazer, segundo eles, experiências exitosas de outras Secretarias. Geralmente, eles trazem uma empresa, que, segundo eles, domina as gestões escolares que deram certo. Elas veem com o **‘pacote pronto’** e implementam ou tentam implementar dentro das suas concepções, com as suas ferramentas, seus modelos já prontos, que elas desenvolvem nas suas plataformas, com seus funcionários bem treinados e com seus caminhos já bem definidos, onde*

não há espaço para que os gestores questionem ou modifiquem. São ferramentas rígidas, inflexíveis, que são implantadas. Algumas dessas ferramentas são de plataformas virtuais, onde termina, muitas vezes, a gente se comportando de forma mais passiva. (Buriti, grifos nossos).

Diante das críticas às consultorias e da revelação das estratégias usadas pelos(as) gestores(as) para driblar a falta de recursos e de infraestrutura, o que nos surpreende é a ausência de críticas aos processos de conveniamento das escolas privadas. Surpreende-nos porque essa estratégia se configura como uma clara entrega dos recursos públicos para instituições privadas, a fim de fortalecer o mercado educativo, alimentando o imaginário popular de eficiência, ao mesmo tempo em que exime o Estado de construir novas escolas, concursar novos funcionários, ampliar a Rede.

Nesse sentido, questionamo-nos acerca da fala de uma diretora, que considera, por exemplo, o Projeto Pé na Escola, um projeto de conveniamento de escolas privadas para a oferta de vagas com recursos públicos, como um modo de desafogar as equipes administrativas (?!?!). Nessa perspectiva, perguntamo-nos como esse processo de privatização da educação pública tem passado tão imperceptivelmente diante dos olhos dos(as) diretores(as). Talvez, estejam eles(as) tão consumidos(as) em responder aos muitos formulários e ligações sobre a frequência dos funcionários, que não percebem a ampliação do poder do mercado sobre a educação pública.

5.6.3 Controle por meio da modernização tecnológica

Esta categoria está relacionada à disponibilidade e ao uso de recursos tecnológicos como mecanismos de controle estabelecidos pelo Estado, para facilitar e agilizar o cumprimento das determinações. Nessa perspectiva, ao analisar a frequência desta categoria nas transcrições das entrevistas, entendemos que ela pode estar relacionada à oferta, em primeira instância, pela Secretaria, de formações que demandassem o domínio, por parte dos diretores(as), das ferramentas tecnológicas.

Ademais disso, a análise desta categoria também remete ao uso de ferramentas digitais pelo Estado, para coletar informações. Nessa perspectiva, identificamos que, nos últimos anos, foram poucos os investimentos para “instrumentalizar” os(as) diretores(as) para o uso das TICs, mesmo diante da emergência sanitária vivida pela pandemia de Covid-19. As entrevistadas Pitanga e Mangaba falam sobre essas formações e sobre as dificuldades vivenciadas:

[...] Nesta época, entre 2012 até 2015, havia curso na área de tecnologia para os gestores poderem trabalhar com os equipamentos que chegaram na escola, havia formação na escola para os gestores, e isso evoluiu. Então, o acesso aos equipamentos e aos novos sistemas estão evoluindo, mas o acesso a eles não é bom. porque a velocidade de acesso da internet disponível não é suficiente, muito lenta, não há mais curso para os professores e gestores para isso. (Pitanga).

[...] Estamos vivendo em um mundo em uma perspectiva **tecnológica**, que avança e que cresce todo dia, que se transforma todo dia, mas na educação é diferente. A gente dá passos para trás e não para frente, porque a gente é obrigado a trabalhar com recursos que nós não conhecemos, com a **tecnologia**, sem receber formação para isso. (Mangaba, grifos nossos).

Dessa maneira, esses instrumentos de controle se resumem mesmo ao envio de planilhas para o preenchimento do(a) gestor(a), motivo de estresse, descontentamento e desmotivação, como afirmam os(as) entrevistados(as):

[...] Eu acho que a gestão está mais burocrática, a escola está mais burocrática, os professores estão mais burocráticos. É muita **planilha**, muito preenchimento de **tabela**, é muito número, e a Educação, ela não pode ser pensada só com números. Os números podem ajudar, mas o número pelo número não significa absolutamente nada. (Bacupari, grifos nossos).

[...] Então os gestores vão no **sistema informatizado**. e aí pegam alguns documentos e preenchem **planilhas**. Para o gestor fazer isso, ele não precisa do professor, para o gestor fazer isso ele não precisa dos pais, é um trabalho mais solitário [...]. (Buriti, grifos nossos).

[...] É uma estratégia tão astuciosa de prender o gestor, que, quando ele vê, está repetindo somente as demandas que recebem, e assim ficamos no trabalho administrativo. Ouvimos: - A escola vai funcionar 'assim, assado', tem que cumprir tal e tal coisa, preencher tal e tal **planilha**". Aí, quando você se depara, você não tem tempo para pensar na organização escolar, nos anseios que a comunidade está pedindo, se articular com nossos professores, nossos alunos, porque estamos tão tomados de situações burocráticas que não temos tempo de pensar em outras coisas. Pouco conversamos, porque não temos tempo para dialogar com os professores e com a comunidade, e isso vira uma 'bola de neve'. Aí a gente acaba cumprindo todas as **planilhas**. Aqui eu estou com o **e-mail** aberto com 'trocentas' **planilhas** para preencher. Então, são pouquíssimos os que pensam. Assim, alguns acabam, em sua maioria, presos a esse microespaço de poder, que é a gestão da escola. (Jaboticaba, grifos nossos).

Ao que nos parece, observando as críticas e as queixas tecidas ao modelo de gestão que adota tais instrumentos de controle, este não remete, senão, à forma fria e dura dos números, que não podem exprimir o sentido da educação, por isso coisificam a ação pública, para, a partir de sua simplificação, reduzi-la a uma mera fonte de lucros, como qualquer empresa.

5.6.4 Adoção de técnicas empresariais

Ao analisar as respostas do roteiro de entrevistas, verificamos pouca frequência de expressões usadas nas dinâmicas empresariais. Contudo, nos relatos anteriormente analisados, verificamos que as consultorias contratadas, geralmente, propõem procedimentos didáticos pautados na gestão de projetos, no planejamento estratégico, na otimização do tempo e na busca por uma autossuficiência de recursos, manifesta numa condição de autonomia financeira, conquistada pela busca de diferentes fontes de recursos (doações, parcerias, voluntariado etc.), para além dos recursos estatais. Dessa constatação, observamos a incidência dessas terminologias e técnicas apenas nos fragmentos a seguir:

*Então, nas nossas formações, ultimamente, elas têm esse viés de que a gente tem que ser **autossuficiente**, pensar positivo e que as coisas vão dar certo, desde que a gente utilize nossos recursos, como se nós estivéssemos cheios de recursos e estivéssemos subutilizando esses recursos, o que não é verdade. (Buriti, grifos nossos).*

*Hoje em dia está tudo **padronizado** [...], você tem que preencher a planilha do Aprender pra Valer, dizer quem está na escola e quem não está, quantos alunos tem e quantos não tem. Tudo se resume a número [...]. (Bacupari, grifos nossos).*

*A gente diz assim: - “Precisamos, por exemplo, de mais funcionários para executar essas e essas ações, mas não tem”, e você tem que se virar com o que você tem, você tem que ser **autossuficiente**. (Buriti, grifos nossos).*

Então o gestor, ele é um líder de uma instituição complexa, de um organismo, pois, dentro da escola, você tem tudo. Nem toda empresa privada complexa tem o que a gente tem dentro de uma instituição escolar, como uma instituição de execução, de fomento, de construção, de planejamento, de elaboração e de execução de políticas de avaliação de políticas, de resultados. [pausa]. Porque a escola é um organismo diferente, não é um mercado, não é alguma coisa que você vende e compra, não é um produto; é um processo de construção, constituição e formação de sujeitos. Então, isso já é um diferencial muito grande. (Cambuci).

Por fim, identificamos, na última explanação registrada, a consciência da distinção entre instituições escolares e empresariais, denotando a compreensão de que qualquer tentativa de aproximar tais tipos deveria ser refutada.

5.6.5 Responsabilização sobre resultados, valorização da função e da formação dos diretores(as)

Ao contemplar a gama de respostas dos(as) entrevistados(as) sobre as dificuldades que enfrentam no seu fazer diretivo, deparamo-nos com expressões que emanam de sentimentos de

solidão, falta de perspectiva, de culpa, de medo e de consciência do volume de atribuições a que estão submersos. Essas muitas expressões foram condensadas na Figura 10:

Figura 10 – Expressões que expõem o ambiente de responsabilização vivido pelos(as) diretores(as)



Fonte: elaborada pela autora.

Nesse contexto, visualizamos que as expressões se apresentam, com maior representatividade, nas áreas das condições de trabalho que são impostas ao(a) diretor(a), do tratamento que é dispensado a este(a) profissional e da (des)valorização atribuída à sua função.

Nesse sentido, as condições de trabalho estão expressas pela falta de infraestrutura das unidades escolares e pela falta de autonomia para que, por exemplo, o(a) diretor(a) possa executar ações pedagógicas (palestras, projetos, feiras) sem a necessidade de permissão da Secretaria.

Essa falta de condições de trabalho também é expressa no descumprimento do preenchimento das vacâncias de docentes e coordenadores(as) ou na demora para publicar nomeações de diretores(as) e vice-diretores(as), o que torna o trabalho do(a) diretor(a) quase inviável, já que as cobranças da comunidade e da própria Secretaria, quando ocorre uma denúncia, recaem quase que exclusivamente sobre os(as) diretores(as). Nesse sentido, a falta de condições dignas de trabalho foi assim mencionada pelos(as) participantes:

*Não temos uma estrutura de trabalho que colabora e que converge para que você desenvolva um bom trabalho, você só tem **cobranças**.* (Bacupari, grifos nossos).

*[...] nós, ano passado, **tivemos quatro turmas sem professores, encerramos quatro turmas sem professores** e aí vieram as discussões, sobre o preenchimento do SMA [Sistema de Monitoramento de Aprendizagem] e de uma série de coisas, mas meu foco, minha preocupação, era com os alunos*

*que não estavam lá e o **desdobramento que isso ia dar para o futuro deles, quem se responsabiliza por essa situação? Quem é que está na linha de frente diante da comunidade?** (Buriti, grifos nossos).*

*O gestor precisa lidar com situações externas de um modo muito mais intenso do que era pouco há tempo atrás e que influencia bastante na dinâmica da própria escola. A questão da vulnerabilidade em que a escola se situa, a questão da [pausa] – como é que eu posso falar? – da família, que cada vez mais está destruída, e a gente tem que lidar com essa realidade, **sozinhos, sem apoio**. A questão da entrada de substâncias psicoativas na escola, por exemplo. A gente tem que gerenciar essas coisas **sozinhos**, porque é um problema social, e os problemas sociais não param no portão da escola. Todos os dias, esses problemas entram, e a gente tem que estar preparado também para lidar com essas questões, saber como levar para a comunidade, para os responsáveis, para os próprios colegas da escola. (Maracujá, grifos nossos).*

*A escola em que eu trabalho ficou quase um ano com o telhado quebrado, e eu com medo de reunir o Conselho, porque estamos sendo acusados de usar os Conselhos Escolares para defender a nossa causa. Fiz um documento dizendo que aquela sala ali não tinha a menor condição de funcionar, porque estaria colocando vidas em risco, a vida do professor, a vida dos funcionários, a vida dos alunos pequenos. Quem assume esses riscos, essas **responsabilidades? Quem responde para a comunidade sobre a suspensão das aulas?** (Araçá, grifos nossos).*

*Os gestores sofrem com os problemas cotidianos, pela **falta de condições de trabalho, como a falta de aclimatação dos ambientes, de professor, de segurança pública**. Não temos o apoio do gerente regional, nem das mídias, nem do secretário de Educação. Estamos cansados, desestimulados, enfraquecidos. (Pitanga, grifos nossos).*

Diante dessa realidade tão cruel, vemos constantemente propagandas de inaugurações e de reformas, mas, o que muitos vivenciam, na verdade, são remendos sobre roupas velhas, já que essas reformas e construções parecem não ter um selo de garantia, pois é comum que as instalações reformadas em poucos meses se deteriorem. Mas essa condição não é exclusiva da Prefeitura de Salvador, afinal, para nós, brasileiros, é cena comum assistir a uma inauguração de uma estrada e, depois de uma chuva, perceber que o asfalto se desfez, como se tivesse sido feito de açúcar. O que nos surpreende é a nossa passividade diante da falta de garantia de qualidade dos serviços públicos – isso sim nos surpreende.

Ademais, nossas surpresas também transitam pela falta de planejamento para executar essas reformas, já que, geralmente, são realizadas com subtração do tempo pedagógico dos alunos, denunciando a falta de planejamento para executá-las no período de férias.

Foi assim que aconteceu no período do afastamento social promovido pela pandemia: as escolas ficaram abertas para distribuir cestas básicas (os/as diretores/as foram encarregados/as de mais essa tarefa e, inclusive, alguns/mas vieram a óbito depois de ter contato com as multidões que se avolumavam nas escolas), mas em nenhum momento foram realizadas

manutenções das instalações. Estas só foram realizadas depois de estipulado o prazo para o retorno das aulas, o que acarretou o adiamento desse retorno em algumas unidades escolares. Como vimos, as condições de trabalho deficitárias não são as únicas formas de responsabilização. Aos(às) diretores(as) têm sido atribuídas tarefas externas à sua função. Por outro lado, sua voz parece não mais importar na tomada de decisões, como afirmam alguns(mas) diretores(as) :

*Decidem e deixam o gestor escolar completamente de fora e acabam verticalizando suas ações, como se o gestor fosse meramente 'um boneco' de repasse de informações do Órgão Central. **Só realizamos tarefas.** (Mangaba grifos nossos).*

*Está difícil se posicionar, porque **o gestor está sem voz.** São muitos ofícios enviados para a SMED que não são respondidos. Enviamos muitos e-mails, não há telefones de contato com pessoas que podem responder às demandas, ninguém responde. A pessoa mais próxima do gestor hoje é o gerente regional. Não temos mais a quem recorrer. (Pitanga grifos nossos).*

*Aliado a isso, o gestor está sendo **desrespeitado**, porque nem às informações básicas para a continuidade do trabalho ele tem tido acesso. Há casos em que o funcionário é demitido sem que o gestor seja comunicado oficialmente, nem consultado para ver se a escola pode abrir mão daquele profissional, naquele momento. (Pitanga grifos nossos).*

*A Secretaria da educação deixa a desejar, eles não têm uma política de planejamento. Agora mesmo, com esse Fluxo para o Ensino Fundamental II [pausa], **você percebe que eles não ouviram os gestores**, não há diálogo. (Mangaba grifos nossos).*

*Como eu disse antes, hoje nos sentimos limitados para muitas coisas que gostaríamos de construir, porque **não há diálogo.** Eu vejo muitos colegas querendo sair da gestão, porque é angustiante a gente querer fazer algo e não ver o retorno daquilo que a gente está dizendo, buscando, correndo, afirmando que a gente precisa. (Jaboticaba grifos nossos).*

*Isso é uma coisa interessante, porque, no dia a dia, a gente vê um gestor que, muitas vezes, se torna **tarefeiro** e sem a clareza da atribuição dele, apesar de que a lei a 034 traz, em linhas gerais, que gestão é essa, o que se espera desse gestor e vice-gestor, mas, de lá para cá, nós não tivemos uma atualização em nível de publicação de um documento. (Cambuci grifos nossos).*

*Então, hoje, o gestor está numa condição um tanto quanto diferente de como foi lá atrás, **com volume de atribuições, de pressões**, que muitas vezes não são do próprio gestor, mas que o gestor acata e acaba forçando o outro a acatarem também, sob pena de não sair como aquele que não faz o que a maioria acatou, **de não ser constrangido.** (Maracujá, grifos nossos).*

Quando nós entramos na Rede Municipal, na época em que tínhamos Marinalva, Denise,⁹³ aquele período, até aqui, na cidade baixa, era mais democrático. Você tinha uma escuta de gestor que estava ali e te acompanhava. E hoje não é assim. (Araçá).

⁹³ Coordenadora de setor interno da Secretaria.

Então, para mim, só tem tido retrocessos: é informação em cima da hora, é negligência de informação, é gestor tendo que fazer o papel de outros setores da Secretaria, se responsabilizando por questões que não são suas. Então está meio que perdida a função do gestor escolar, sobretudo nestes últimos cinco anos para cá. (Caju).

Nesse período só tem se acentuado a ausência de escuta e diálogo, e a gente não faz educação se não escutar o outro. Eu ouvi em uma reunião: - “Quem entende de ciência sou eu, vocês não sabem; o que vocês estão falando?!”. Então é complicado uma pessoa que é totalmente fora da área dizer para mim, que estudei [pausa]. Quem é que entende a educação se não for o professor ou a professora? (Bacupari).

Diante de muita cobrança fora do que de fato a gente deve fazer tem sido muito cansativo e aí mina as nossas forças. (Bacupari).

Diante dos relatos, entendemos que a responsabilização do(a) diretor(a) nesta Rede encontra-se cada vez mais evidente, e não só pela falta de compromisso para promover a reforma e a construção de unidades escolares mas também pela falta de diálogo e pela redução das atribuições do cargo às tarefas definidas pelas consultorias. Desses retrocessos surgem as culpas, as enfermidades, os sentimentos de culpa e de desvalorização:

[...] então, a gente ficou com uma sensação de limitação, de responsabilização, de orfandade, porque é como se dissessem: - “Se vira sozinho, se forma sozinho”. (Buriti).

[...] Há 10 anos, tivemos esse momento no avanço das políticas, inclusive, de valorização do educador, e vimos o aumento significativo dos salários. Essa valorização também foi sentida pela comunidade, que viu a estrutura das escolas melhorarem um pouco. Isso fez muitos alunos migrarem da rede privada para a rede pública. (Pitanga)

[...] Ao longo deste tempo, os gestores foram perdendo acesso aos técnicos e gestores que atuavam na Secretaria. Havia mais visitas, fornecimento de dados. Hoje nós vivenciamos uma perda de autonomia e perda de gratificações de gestão, e isso está conduzindo muitas vice-diretoras a pedirem exoneração dos cargos. Só identifico retrocessos: financeiros, de autonomia, de respeito, de diálogo, passos intencionais para impulsionar a saída dos atuais gestores e a ocupação do cargo por pessoas indicadas politicamente. (Araçá)

E aí eu fui buscar outras formações, uma vez que a Secretaria deixou de cumprir isso, que é tão necessário para o nosso agir enquanto gestor, o nosso gerir a escola em todas as suas dimensões: na política educacional, social, financeira [pausa]. E assim [pausa] a Secretaria deixou de fazer isso, de dar os cursos, eu assumi a responsabilidade sobre minha formação profissional. (Maracujá).

[...] aqui em Salvador, por exemplo, não vamos entrar nessa questão, nessa seara política, que eu acho que não é o viés, mas o profissional ainda não é bem remunerado como deveria de fato [...]. (Araçá).

Com respeito à remuneração dos(as) diretores(as), uma importante forma de reconhecimento e valorização dos salários, verificamos o quão defasado é o salário de quem acolhe todas as responsabilidades sobre as suas costas. Nesse aspecto, construímos a Tabela 2, com exemplos pagos para alguns(mas) diretores(as) da Rede Pública Municipal de Salvador:

Tabela 2 – Valores brutos pagos para alguns(mas) diretores(as) das escolas de Salvador em março de 2023

Classificação da escola	Ano de contratação	Gênero	Salário R\$	Salário CLPS
DM3	2001	F	10.895,66	\$1.757.365
DM3	2000	F	11.918,61	\$1.922.356
DM3	2004	F	11.492,81	\$1.853.679
DM3	2000	F	12.230,35	\$1.972.637
DM3	2007	F	9.568,77	\$1.543.350
DM3	2008	F	9.506,14	\$1.533.248
DM5	2013	F	14.476,32	\$2.334.890
DM5	2007	F	R\$ 9.415,37	\$1.518.608
DM3	2005	F	9.362,97	\$1.510.156
DM3	2008	F	9.237,33	\$1.489.892
DM3	2007	F	17.199,46	\$2.774.106
DM1	2000	F	12.294,10	\$1.982.919
DM3	2001	F	10.535,29	\$1.699.240
DM5	2005	F	10.294,44	\$1.660.369
DM3	2007	F	8.113,62	\$1.308.595
DM3	2000	M	16.590,20	\$2.675.839
DM3	2005	F	9.399,32	\$1.516.019
DM3	2004	F	13.141,83	\$2.119.650
DM3	2000	F	11.455,60	\$1.847.677
DM3	2005	F	10.205,79	\$1.646.095
DM5	2004	F	R\$ 10.497,20	\$1.693.097

Fonte: elaborada pela autora com dados do portal da transparência da Prefeitura de Salvador.

Ante o exposto, no apagar das luzes, a Prefeitura resolveu, mais uma vez, modificar o quadro de funcionários com cargo de comissão na Secretaria. Ademais, foi publicada uma nova lei (nº 9.712/2023), que dispõe sobre o reajuste dos vencimentos dos servidores públicos ativos do magistério e dos proventos dos inativos e pensionistas. Esses valores foram definidos e publicados sem a anuência da categoria, que havia decidido pela greve pouco antes do final do primeiro semestre de 2023. Os novos valores das gratificações estão dispostos na Tabela 3, a

seguir. Eles são acrescidos sobre o salário-base de cada servidor, de acordo com o nível de aperfeiçoamento, o nível acadêmico e o tempo de serviço, como determina o plano de carreira do servidor do magistério:

Tabela 3 – Gratificações para cargo de comissão

A. - CARGOS EM COMISSÃO			
DENOMINAÇÃO DO CARGO	CÓDIGO	NÍVEL	VALOR
VICE-DIRETOR DE UNIDADE DE ENSINO	DM1	1	1.271,74
DIRETOR DE UNIDADE DE ENSINO (ATÉ 5 CLASSES)	DM2	2	2.925,00
DIRETOR DE UNIDADE DE ENSINO (MAIS DE 5 CLASSES)	DM3	3	3.306,51
VICE-DIRETOR DE UNIDADE DE ENSINO II E III	DM4	4	1.653,26
DIRETOR DE UNIDADE DE ENSINO II E III	DM5	5	3.815,21

B. - FUNÇÕES DE CONFIANÇA	
DENOMINAÇÃO DO CARGO	VALOR
CHEFE DE SECRETARIA ESCOLAR	635,87

GRATIFICAÇÃO	VALOR
SUPERVISÃO	R\$650,00
FORMAÇÃO	R\$1.000,00

Fonte: Diário Oficial do Município de Salvador (n° 8.554, Ano XXXVI, 12 jun. 2023).

Ao analisar, à primeira vista, os valores pagos à categoria e ao cargo, podemos considerá-los justos, se comparados ao valor do salário-mínimo nacional e ao fato de que 70% (Anthony, 2022) dos profissionais de carteira assinada, no Brasil, ganham, no máximo, dois salários-mínimos,⁹⁴ mas, como a regra mais válida e digna não é nivelar por baixo – se assim o fosse, os salários dos políticos e magistrados obedeceriam à regra –, constatamos que a remuneração docente, no início da carreira, é menor do que a de professores em países como México, Colômbia e Chile.

Dessa maneira, de acordo com o relatório da OCDE (2021), o piso salarial dos professores brasileiros, em 2021, era o mais baixo entre os 40 países avaliados (Piso..., 2021). De acordo com esse relatório, os professores brasileiros recebem salário inicial de US\$ 13,9 mil anuais, enquanto, em países como Grécia, Colômbia e Chile, o piso chega a US\$ 20 mil, valor que na Alemanha passa de US\$ 70 mil.⁹⁵ Isso demonstra o grau de desvalorização que o profissional da educação atinge no ambiente nacional, uma desvalorização histórica, que foi diminuída nos governos de tendência socialista/anti-imperialista, os quais, inclusive, foram os

⁹⁴ R\$ 1.320 a partir de 1º de maio de 2023.

⁹⁵ A conversão para comparação dos salários é feita usando a escala de paridade do poder de compra, que reflete o custo de vida nos países.

que determinaram a existência de um piso nacional para o magistério, mas que foi aceleradamente defasado com a retomada da direita.

Na tentativa de amenizar as perdas, o atual governo nacional reajustou o piso nacional do magistério. De acordo com o novo ministro da Educação, a remuneração dos profissionais é parte essencial do processo de avanço da educação nacional. Contudo, como a lei do Fundeb determina o percentual mínimo salarial, mas não estipula nenhuma punição para os estados e municípios que não o cumprem, vivenciamos o descumprimento da lei. Mesmo diante dos descasos, verificamos que os(as) diretores(as) se mobilizam por meio de coletivos de discussões. Assim, “[...] *o Fórum permanente de gestores começou a organizar os gestores de maneira a dar visibilidade ao seu trabalho e houve uma autoestima melhorada do gestor [...]*” (Buriti).

Diante desses espaços de resistência, os(as) diretores(as) discutem qual seria a real referência de qualidade da educação: “[...] *educação de qualidade é aquela que o sujeito entra na escola para participar de um processo dinâmico, de construção, como uma pessoa integral, uma pessoa que tem seus aspectos biopsicossociais, espirituais, culturais, considerada dentro da integridade humana [...]*” (Cambuci).

E refletem sobre os contornos da educação pública e sobre a necessidade de superação:

[...] Às vezes eu penso que existe um projeto de governo, um projeto até global, mercadológico, para manter cada um no seu lugar! Separando a educação do rico da educação do pobre! Aquela dualidade da educação que a gente vem estudando a longos anos. Para modificar, nós precisamos de uma população consciente e que reivindique esses direitos. Então, acho que, no Brasil, a gente ainda está aquém disso, por isso que nossa profissão é tão desvalorizada. E eu acho que existe um propósito atrás disso. Eu não sou tão ingênua de achar que não existe um propósito atrás disso, atrás dessa educação fragmentada dos pobres, educação de pobre para pobre, sabe? (Araçá).

A inferência dessa gestora se coaduna com as palavras de Souza (2018, p. 25): “Como se percebe, em nosso país, os anos podem passar, mas as mãos dominantes são sempre as mesmas”. A mesma diretora aponta o caminho:

[...] É preciso que tenhamos cidadãos conscientes dos seus direitos e a nossa população não tem essa consciência política ainda [...]. Eu acho que, a curto prazo, não, mas, a longo prazo, vamos conseguir conscientizar essa população, tirar esse povo dessa inércia. É muito difícil, mas melhorou um pouco, já tivemos períodos piores, eu tenho esperança. (Araçá).

Aqui, há uma clara compreensão do que foi dito por Freire (2003, p. 34) “A educação precisa inquietar o homem e tirar do seu espírito o conformismo”. O autor aponta o caminho

para a consolidação de uma escola formadora, dentro de uma escola pública, universal e gratuita, como afirmava Anísio Teixeira. Diante das reflexões, os(as) participantes expõem seus sonhos:

[...] *Eu sonho com um momento em que a gente possa olhar e dizer: - “Nós temos tantos doutores, tantos mestres, tantos especialistas, que abordam tais e tais temáticas para a formação do gestor escolar”. E eu gostaria de pegar essa ‘prata da casa’ e fazer uma formação – e não só formações curtas, como eu falei antes, pois formações curtas não levam ninguém a lugar algum.* (Maracujá).

[...] *Seria para mim um grande sonho [se] acontecer formação para gestor partindo da Rede, aproveitando professores da própria Rede Municipal, porque nós temos grandes nomes de educadores que buscaram formações e que poderiam ser aproveitados.* (Maracujá).

Diante do exposto, resta-nos sonhar juntos, porque “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto, é realidade”.⁹⁶

⁹⁶ *Prelúdio*, canção de Raul Seixas. Cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=DgBQpTLHfEM>.

6 ESTUDO DE CASO: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE DIRETORES(AS) ESCOLARES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM RECOLETA/CHILE

[...] O governo chileno tentou tirar a filosofia e todas as artes do currículo e o povo chileno não aceitou. Nisso, nós somos muito conscientes politicamente e reclamamos pelos nossos direitos, diferente do brasileiro, por isso, acho que o povo, em especial, a força dos docentes tem muito poder, se não para definir políticas, pelo menos para evitar ações indesejáveis [...] (Ciuela).

Ao contemplarmos a força da representatividade docente no Chile e o grande apoio que a categoria recebe da população, indagamos sobre a trajetória que levou o povo chileno a admitir a educação formal e a categoria docente com muita consideração, a ponto de visualizarmos a adesão de diversas categorias profissionais nos movimentos empreendidos pelos docentes.

Assim, nos indagamos sobre os percursos históricos que fizeram desse povo um povo questionador, que não se contenta com migalhas, nem atribui à escola a função primeira de apenas guardar seus filhos, antes, a vê como a instituição capaz de formar sua nação. Dessas indagações, construímos o contexto histórico da educação chilena. Esperamos, com ele, compreender algumas características desse povo dedicado, questionador e resiliente, assim como a trajetória da educação chilena.

6.1 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO CHILENA

A investigação da historiografia chilena revela alguns poucos marcadores da ação da coroa espanhola para promover a educação no Chile: o incentivo à criação de mosteiros e conventos para a promoção de uma educação com foco na submissão dos indígenas à fé e ao domínio espanhol (Núñez, 2004)⁹⁷ e a fundação da Universidade de São Filipe, em 1622.

Explicada pela escassez de investimentos da coroa espanhola até o final do século XVIII, a existência de apenas seis colégios (todos particulares - ligados aos conventos) em Santiago reforça o que Baraona (2000) afirma sobre não haver educação para o pobre nos países latino-americanos. Nesse sentido, os meninos pobres só tinham acesso aos colégios particulares através da concessão de bolsas, fornecidas em troca de serviços de limpeza e manutenção.

⁹⁷ Este mecanismo encontrou forte resistência dos povos originários, principalmente da etnia Mapuche, que rejeitou, por séculos, a presença dos colonizadores, impondo-lhes, inclusive, importantes derrotas e retardo no processo da posse do território. Essa resistência foi registrada em *La Araucana*, um poema épico do espanhol Alonso de Ercilla, que relata a primeira fase da Guerra de Arauco entre espanhóis e mapuches e nos registros da destruição de Valdivia, em 1599, pelo povo Mapuche.

Nesse aspecto, as principais expressões da história da educação chilena datam e coincidem com fatos correlatos à história da América Latina e à história das independências e das repúblicas dos seus Estados. No Chile, o marco desse processo ocorreu quando os crioulos de Santiago se organizaram para discutir formas legítimas de organização e institucionalização, visando estabelecer a independência e a Proclamação da República (de 1810 a 1818).

A primeira iniciativa para organizar a estrutura educacional ocorreu em 1823, quando foi criado o Instituto Normal em Santiago, sob o qual estariam todos os estabelecimentos escolares. Esse Instituto, cuja herança teórica se concentrava nos modelos franceses, era considerado o Farol da Nação, criado para formar a elite para aparelhar o Estado nascente chileno.

Em 1825, foram estabelecidos um tribunal de instrução, encarregado de criar escolas de primeiras letras para ambos os sexos, e uma junta de instrução, encarregada de acompanhar as escolas e melhorá-las. Esses órgãos ficaram subjugados ao Ministério do Interior e de Relações Exteriores até 1837, quando, com base nas prerrogativas da Constituição de 1833, a educação passaria a ser considerada uma função do Estado, de responsabilidade do Ministério da Justiça, Culto e Instrução.

Dessa forma, uma nova institucionalidade começou a se formar dentro de um contexto de grande instabilidade, de tensões filosóficas e de interesses divergentes. De acordo com Labarca (1939), depois de 1830 e até 1860, com a consolidação do Estado chileno, firmou-se um projeto político-ideológico relacionado com o conservadorismo chileno, no qual primavam algumas ideias do Vaticano: legitimar o Catolicismo como a principal religião da América e como principal agência formadora.

Desse modo, no século XIX, o interesse estatal pela educação do povo se pautava no desenvolvimento da civilidade e da moralidade, a fim de promover a modernização. Subjazia a esse interesse a ideia de que a educação era um instrumento de ordem, necessário dentro de um cenário no qual o modelo liberal protegia os interesses da elite e abria espaço para a participação de emergentes setores médios. Nessa conjuntura, as massas, se instruídas, poderiam se converter em um perigo para as elites.

De acordo com Gorke (2022), ao refletir sobre esse cenário, a partir de 1850, começou um debate denso no Chile sobre quem teria o direito a ser educado. Nesse debate, duas figuras se destacaram: José Victorino Lastarria, que pertencia à elite chilena, defendia os fundamentos liberais e o acesso à educação para a formação das elites e líderes políticos, e Domingo Faustino Sarmiento, intelectual argentino, fundador da Escola Normal de Preceptores em 1842, que defendia a educação de qualidade como direito de todos. Os preceitos que prevaleceram no

Chile à época, assim como em quase toda a América Latina, foram os preceitos da educação enquanto privilégio das elites.

No mesmo período, de acordo com a historiadora educacional Amanda Labarca (1939 *apud* Alarcor, 2010, p. 39), “[...] o sistema pedagógico era indigente, miserável, carente de professores, métodos, instalações e utensílios”. Para Muñoz (1918), se atribuía a precária estrutura educacional “[...] ao desinteresse do governo e à falta de especialistas treinados para atender oportunamente às necessidades da educação pública” (*apud* Alarcor, 2010, p. 39).

Ademais desse desinteresse, datam do período de 1860 até a década de 1880 a promulgação da lei que estabelecia a direção do Estado na educação primária pública e gratuita, a divisão das escolas públicas em escolas primárias, urbanas e rurais, e a proposição de uma reforma da lei de instrução primária, apoiada por educadores como Valenter Letelier, Cláudio Matte e José Abelardo Nunes. Com base nessa lei, a partir da década de 1880, ocorreram renovações no currículo, na formação dos professores, no mobiliário escolar e na estrutura dos textos didáticos.

Paralelo a essas mudanças, a partir de 1860, teve início uma transição de paradigma. Ainda sob a influência da ideologia liberal, de onde fluía o pensamento laico e secular, tomou assento uma nova institucionalidade, que contou com representantes educativos de grande importância, a exemplo do fundador da Universidade do Chile, em 1842, e redator do primeiro código civil chileno, o humanista, diplomata, poeta, legislador, filósofo, educador e filólogo venezuelano Andrés Bello.

A partir de então, toda a institucionalidade educativa construída no Chile, representada pela fundação do Instituto Normal, da Universidade do Chile (UCHILE) e da Universidade Católica em 1888, que estava reservada ao benefício das elites dirigentes, começou a ser questionada.

Com base nos questionamentos do povo, da necessidade de afastar ainda mais a influência da Igreja sobre a política e a educação e da constatação de que não existiam profissionais habilitados para empreender a reforma educacional tão almejada, o presidente Santa María (1881-1886) iniciou a Reforma Alemã. Por meio dessa reforma, foram expandidos recursos materiais, humanos e tecnológicos no sistema educacional público.

Santa María, o incentivador da laicização da sociedade e o proclamador de leis laicas, entre elas a do matrimônio civil (1884), também promoveu a reformulação dos currículos (a partir daí embasados nos princípios do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart) e das práticas docentes, que legitimaram a pedagogia como ciência.

Nesse percurso, o presidente José Manuel Balmaceda Fernandes, sucessor de Santa María, deu continuidade ao modelo educacional de escopo moderno, de expansão do sistema educativo e de transformação e institucionalização da formação docente. Balmaceda queria substituir a regra da época de admitir como professores de matemática, engenheiros, como professores de ciências, médicos, e como professores de humanas, advogados (Letelier, 1940).

Reconhecendo que a formação docente não satisfazia às necessidades do sistema, Balmaceda, o presidente reformador, converteu a educação em razão de Estado, reivindicou o Estado docente e tentou ampliar autonomamente as escolas normais. Mas, influenciado ou pressionado por Valentín Letelier, viajante e observador de outras culturas, cedeu a favor da contratação de docentes alemães para empreender uma formação diferenciada.

Assim, no início do século XIX, o Chile havia recebido um grande contingente de imigrantes alemães e contraído uma dívida com a Alemanha. A Alemanha havia superado a influência da Igreja na condução da política nacional, havia se destacado na construção de uma educação científica e artística e havia declarado apoio ao Chile durante a Guerra do Salitre⁹⁸ (1879-1884) (Pérez Rosales, 2006). Desse modo, o Chile encontrou naquele país um importante aliado para legitimar um projeto político, social e cultural.

Assim, a Reforma Alemã, iniciada em 1883 com a chegada de professores germânicos, proporcionou a formação de docentes primários através da cessão de bolsas de estudo nos seminários pedagógicos, ampliou as discussões sobre as dimensões curriculares e didáticas e institucionalizou tecnologias até então desconhecidas, como bibliotecas escolares e o uso de determinados materiais didáticos importados. Foi nesse período, segundo Nóvoa (1987), que o Estado chileno criou um sistema de formação, seleção e nomeação daqueles que seriam incorporados à docência pública como funcionários públicos.

Com todos os investimentos realizados, de acordo com Latorre (1944 *apud* Alarcón, 2010), o número de escolas primárias públicas se multiplicou, quadriplicou o número de matrículas e o número de professores primários (normalistas). Na mesma época, o então presidente (Balmaceda) criou, amparado pela UCHILE, o Instituto Pedagógico de Chile, entidade responsável pela formação docente desde o fim do século XIX até o golpe militar de 1973.

Era incontestável a mudança que o projeto promovia na sociedade, tanto para os mais pobres, que tinham acesso à educação de qualidade e, portanto, melhores condições formativas para participar das decisões nacionais, como para os mais ricos e religiosos, que, além de terem

⁹⁸ Diferente da França, que havia favorecido ao Peru.

o benefício de viver em uma sociedade com condições mais justas e dignas de sobrevivência e desenvolvimento, perdiam certos privilégios e condições de ostentação.

De acordo com Devés (1999), no mesmo período, uma luta estava sendo travada entre a cultura liberal-científica e a classe conservadora, defensora da cultura clerical. Havia também opositores nacionalistas que rejeitavam a grande influência externa, representada pelos contratos firmados com os alemães, considerados por Núnes (1982) a causa da limitação do povo chileno “[...] para encontrar e aplicar soluções nacionais para seus próprios problemas” (Núnes, 1982, p. 10).

Essa luta, contudo, antecedia a Reforma Alemã. O grande e antigo opositor era, portanto, representado pela Igreja, que via, no crescimento da educação pública e do projeto alemão, a constatação da ineficiência da educação mecânica jesuítica e o conseqüente decréscimo do lucro de empresas teocráticas (Alarcón, 2010). Assim, a Igreja e alguns nacionalistas acusavam o governo de gastar muito dinheiro pagando bolsas de estudos para os professores das escolas públicas e arcar com todas as despesas referentes à permanência dos professores alemães no país.

Dessa maneira, aproveitando a atmosfera de resistência que rodeava o governo de Balmaceda, membros do Congresso Nacional lideraram um golpe civil que levou o presidente ao suicídio. Depois disso, entre as décadas de 1811 e 1925, o Chile enfrentou muita instabilidade política, causada por dez golpes de Estado e muita alternância de poder. Nessa trajetória, durante o século XX, a história da educação chilena revela a inconstância de baliza, de projetos de educação e de avanço social. A prova dessas ausências apresentou-se por ocasião da crise do centenário da República (a partir de 1910).

Durante as celebrações do referido centenário, muitos intelectuais, como Dario Salas e Luís Emilio Recabarren Serrano, questionavam a validade das celebrações, posto que o país ostentava, à época, os maiores índices de alcoolismo do mundo, assim como os maiores índices de analfabetismo da América Latina e uma pobreza assustadora, causada pela ausência de leis que reduzissem a desigualdade social e protegessem os direitos sociais, dentre eles, os sindicais.⁹⁹

A partir de 1920, com a expansão, a complexidade e a consolidação do Estado e da classe média, parte da população começou a questionar a falta de representatividade de suas classes entre os líderes políticos, o que resultou na eleição do presidente Arturo Fortunato

⁹⁹ Entre 1900 e 1930 ocorreram mais de 23 grandes greves nacionais e massacres de trabalhadores que reivindicavam direitos sociais.

Alessandri Palma, advogado que governou o país em duas ocasiões: de 1920 a 1925 e de 1932 a 1938.

Esse presidente, eleito para estabilizar a crise de representatividade do Estado oligárquico, propôs reformas administrativas e educativas que englobavam, entre outras mudanças, a criação de caixas de garantia ao trabalhador, a organização de um sistema de previdência social e a ampliação do acesso à educação. Nesse período, as muitas tentativas e golpes de Estado que ocorreram impediram a concretização das propostas de reformulação da educação e de outros setores da vida pública, prometidas e planejadas por Arturo Alessandri.

Sem embargo, os questionamentos sobre representatividade ampliaram a instabilidade política, o que facilitou a criação de um contexto favorável à construção da via chilena ao socialismo, um dos principais marcos da história chilena no século XX, e, com a complexidade dos setores médios do Estado, os partidos comunistas e socialistas começaram a exercer maior influência.

Além das novas conjunturas que se erguiam, presidentes de governos radicais foram eleitos entre 1938 e 1952. De militância liberal, ateus, partícipes das lideranças estatais, esses presidentes e líderes políticos impuseram, por meio do seu conhecimento sobre as classes médias e populares, a criação do Estado docente que se empenhava em garantir o letramento da população.

Entre os presidentes radicais, o mais famoso foi Pedro Aguirre Cerda, cujo lema era **governar é educar**. Professor de linguagem e comunicação e advogado, lecionou durante anos em uma escola noturna e mantinha forte sintonia com as necessidades educativas do país. Foi no seu governo que ocorreu o processo de modernização das estruturas estatais e a criação e consolidação dos liceus, instituições educativas que ofereciam uma educação secular e secundária (média).

Com a criação dos liceus e o acesso à educação secundária por parte da população menos favorecida, emergiu um sentimento de responsabilidade sobre a garantia das bases republicanas, o que contribuiu para a criação de um *ethos* educativo.

Os novos caminhos educativos coadunavam com as demandas sociais e econômicas que emergiam das deficiências do modelo de importação de insumos. Essas demandas estimularam ainda mais o desejo por uma educação que promovesse o desenvolvimento industrial, a autonomia do país com relação à produção de seus próprios insumos e resolvesse o problema da improbidade do Estado para gerir as empresas estatais que foram criadas com base nesse movimento.

Nesse percurso, de superar o modelo da economia importadora e promover a autonomia econômica, o foco da educação chilena foi a criação das escolas técnicas. No fim da década de 1960, contudo, com o esgotamento das tentativas de promover a industrialização do país, ressurgiu o questionamento sobre o tipo de formação que era necessário aos cidadãos e ao desenvolvimento do país.

Foi então que o presidente Eduardo Frei Montalva, democrata-cristão, anticomunista, mas que ostentava uma política de compromisso com os setores sociais e confiava no protagonismo jovem para o desenvolvimento da nação, chamada por ele de pátria jovem, promoveu a mais audaciosa reforma educativa da época.

Ele estabeleceu a obrigatoriedade da educação secundária (1964), aumentou de seis para oito anos o ensino básico, reduziu para quatro anos o ensino médio, que passaria a ter dois ramos - humanístico e técnico, suscitou a discussão sobre a gratuidade da educação universitária em universidades públicas, reformulou os programas de ensino com base nas propostas de Benjamim Bloom e Ralph Tyler e transformou o curso normal em curso superior.

Além disso, fundou o Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisa Pedagógica (CPEIP) (1967) e o Conselho Nacional de Jardins de Infância (1970), implementou um sistema de avaliação estudantil, adotando um índice de qualidade, operado através de provas externas, o Sistema de Avaliação da Qualidade Educativa (Since), e iniciou a nacionalização ou chilenização do cobre, principal fonte de recursos para o financiamento dos projetos de desenvolvimento (Nuñez, 1990).

Não obstante, o projeto da esquerda, nesse período de aliança entre os partidos socialistas e comunistas, frente à ação popular, se fortalecia paulatinamente e começou a encontrar expansão com o enfraquecimento do presidente Montalva que, durante os seis anos no poder, não conseguiu concretizar todas as promessas de reforma educativa e agrária.

Nesse período, chegou ao Chile Paulo Freire. O educador brasileiro assessorou o presidente Montana para tentar impulsionar a reforma agrária, que promoveria a queda do domínio dos latifundiários sobre a educação dos camponeses. Paulo Freire, então, atuou na Corporação de Reforma Agrária (Cora), empresa estatal encarregada de realizar as ações de parcelamento de terras. Cabia, também, a Freire desenvolver um projeto pedagógico que promovesse o letramento dos agricultores por meio de uma educação popular.

Ademais dos muitos esforços empregados, as propostas de Freire não lograram êxito, uma vez que sua ideologia marxista fora estigmatizada e rejeitada pela maior parte da elite e incompreendida por parte dos pobres. Diante do enfraquecimento do governo pelas elites oligárquicas, que não aceitavam a reforma agrária, nem a reforma educativa de Montalva, novas

figuras políticas encontraram abrigo na sociedade chilena, castigada pela luta de interesses divergentes.

Neste cenário, a Frente Popular liderada por Salvador Allende superou a popularidade de Montalva e angariou para o Chile a pioneira experiência da América Latina em promover uma transição do capitalismo para o socialismo pela via democrática. Essa transição, contudo, foi fortemente criticada pela ideia de que, por promover um socialismo liberal, o regime não era legitimamente socialista.

As críticas ao movimento não foram, entretanto, os motivos de sua queda. Somaram-se às críticas, a rejeição ao projeto de criação da Escola Nacional Unificada - ENU, planejada para extinguir os privilégios das elites e a diferença entre a educação ofertada para as pessoas de classe alta e baixa, uma vez que a ENU propunha a obrigatoriedade do ensino pré-escolar, bem como, a consolidação do ensino comum de doze anos.

A proposta de Allende, que buscava a vinculação da escola com as empresas e o acesso dos alunos das escolas técnicas às empresas estatais, gerou uma demanda de desapropriação de terrenos e imóveis, o que desagradou parte da Igreja Católica, dos comerciantes e dos latifundiários. Setores políticos minoritários que usufruíam do poder monopolizaram os meios de comunicação e tentavam convencer o povo chileno de que o governo de Allende era um fracasso. Por isso, o país passou a enfrentar uma enorme resistência, causada por opositores nacionais e internacionais.

Os setores nacionais de oposição, que se posicionavam, tanto na extrema esquerda, inconformada com a forma diplomática de gestão de Allende, quanto na extrema direita, acostumada a usufruir de privilégios,¹⁰⁰ se comprometeram a macular o governo e a pessoa de Allende, que permanecia realizando inúmeras reformas.

Nesse sentido, no campo social, foram reajustados remunerações, aposentadorias, pensões e montepios em 5% no primeiro ano. O valor do salário-mínimo triplicou em relação ao ano de 1968 e o custo de vida no país desceu 15% em apenas 1 ano de governo. Foram construídas 156.000 casas populares. Allende distribuiu leite para crianças de zero a seis anos, a fim de aumentar a ingestão de proteína e melhorar as condições de desenvolvimento na infância. As taxas de mortalidade infantil foram reduzidas. A universidade do Chile abriu carreiras vespertinas para médicos e enfermeiros (Corvalán, 2003).

¹⁰⁰ Renitente, por um lado, com a limitação de um teto máximo de salário na administração pública, efetuada como normas de austeridade, com a redução das diárias (de 80 USD para 15 USD) para funcionários em missão no exterior e com a intensificação da reforma agrária e, por outro, com a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, pobres e assalariados.

No campo educacional, a gratuidade da matrícula do ensino básico e médio foram reafirmadas. No primeiro ano de governo, a matrícula das crianças entre 6 e 14 anos alcançou 94%, enquanto a de jovens entre 15 e 19 anos subiu para 35%, no ensino médio. Houve distribuição de merenda para todos os alunos (café da manhã) (Corvalán, 2003), além de almoço para os mais pobres. Foram criados programas experimentais de nivelção básica para profissionais técnicos da educação. O vínculo entre universidade e fábricas, portos e minas foi ainda mais estreitado. Foram oferecidas licenças para o aprimoramento técnico de professores.

Os fundos destinados à educação passaram de 405 para 617 milhões. Allende condecorava pessoalmente os melhores alunos da Educação Básica no palácio presidencial de Vinha del Mar. Foram fornecidas bolsas para os filhos de trabalhadores ingressarem nas universidades. Além disso, em 1973, o governo ofertou 17 mil bolsas de estudo para o povo Mapuche, principal etnia chilena.

Com todas estas medidas, a preocupação central do governo popular era acabar com a pobreza, o atraso e a desigualdade social, além de interromper a dominação imperialista dos monopólios e do latifúndio. Allende queria levar o povo à direção do Estado, para estabelecer um sistema de justiça social e uma verdadeira democracia, afirma Corvalán (2003). Por meio da exitosa mudança social operada, o Chile alcançou, pela primeira vez, um lugar de vitrine internacional.

Nessa lógica, além de grandes expectativas por parte das nações que assistiam a ascensão do país, os feitos do governo de Allende criaram uma animosidade com o presidente Nixon, dos Estados Unidos da América, que promoveu o colapso econômico e a consequente onda de violência que resultou no golpe militar. Nesse sentido, a comissão ou comitê 40 aprovou mais de oito milhões de dólares em apoio secreto a grupos de oposição no Chile. Além disso, os Estados Unidos intensificaram a redução do crédito comercial, baixando de trezentos milhões para trinta milhões de dólares entre o governo de Frei Montalva e de Allende.

Por outro lado, fortalecendo os movimentos de resistência às reformas, as classes abastadas investiram e empreenderam várias marchas para desmoralizar o governo e os chefes do exército que o apoiavam. Incitaram greves, humilhações e assassinatos. Nesse clima, de agudo enfrentamento, Corvalán (2003, p. 145) afirma que “[...] as forças reacionárias se propuseram a ganhar 2/3 do parlamento nas eleições de deputados e senadores”, quórum necessário para acusar e destituir o presidente diante do parlamento.

Dessa forma, a proposta da Unidade Popular (UP), representada por Allende, foi considerada uma ameaça ao poder da Igreja e dos grandes blocos privados, que miravam na ampliação dos processos de privatização da educação e de outros setores. Essa forte objeção

imposta ao governo de Allende assumiu dimensões insustentáveis, à medida que as instituições privadas, principalmente as ligadas à Igreja, aos nacionalistas liberais e aos imigrantes, que sempre exerceram muita influência sobre a educação e a cultura chilena, ampliaram o apoio à saída de Allende.

A renitência criada pelos setores privados, a desordem fiscal existente entre o Mineduc e os estabelecimentos educativos (os estabelecimentos não queriam se submeter aos ordenamentos de um governo socialista) e a alta da inflação ocasionada pela oposição das elites interromperam o projeto de educação e de sociedade proposto por Allende e promoveram o golpe de Estado, instituído pelo exército com o apoio das elites, de certos partidos políticos e organismos multilaterais, como o Banco Mundial (Toussaint, 2020).

Diante de tão grande rechaço e pressão, o poder passou para as mãos das forças armadas em 11 de setembro de 1973. Nessa data, a junta militar orquestrou o golpe de Estado, promovendo um bombardeio contra o Palácio La Moneda, humilhando o presidente Allende que, espelhando-se no exemplo do presidente Balmacena, cometeu suicídio.

A partir da morte de Allende, assumiu o poder a junta militar e, posteriormente, o general Augusto Pinochet. O golpe militar imprimiu fortes sanções sobre a educação e a sociedade. Um dos primeiros atos praticados pelo governo de Pinochet foi a clausura dos espaços universitários relacionados a todas as ciências sociais e humanas, a fim de desestimular o pensamento crítico. Todavia, as sanções da ditadura sobre a educação não se restringiram à extinção das carreiras de história, filosofia e sociologia nas universidades, elas estendiam-se aos exílios de intelectuais.

Nesse aspecto, com a clausura do pensamento crítico e a forte repressão à oposição com o uso da violência física, emocional e social, um modelo de educação neoliberal foi executado, encontrando um fértil terreno de apoio, por um lado, entre os populares, que temiam a destruição econômica do país, e, por outro, entre as elites mercadológicas e eclesiásticas. Foi a partir de 1979, porém, que o modelo neoliberal foi totalmente implantado, sob a forma de privatização, aferindo, às instituições privadas, o domínio sobre a gestão educacional (Oliva, 2008).

Esse modelo foi, então, institucionalizado pela publicação da nova Constituição de 1980, que substituiu a Constituição de 1925, conhecida por preconizar uma espécie de Estado Social. Na direção de confirmar a descentralização do poder e viabilizar a responsabilização de entidades locais sobre bens e serviços públicos, o Estado normatizou a municipalização.

A nova Constituição, construída sobre a assessoria do advogado e fundador do Partido da União Democrática Independente, Jaime Gusmão, instituiu a implantação de um Estado

Subsidiário, que designava aos privados a capacidade de prestar todos os serviços sociais (educação, saúde, energia etc.) e defendia que somente diante da limitação do Mercado, o Estado deveria intervir.

Nesses termos, a matriz ideológica neoliberal da ditadura firmou seus preceitos na Constituição da República e instaurou uma lógica social, econômica, cultural e educativa que, de certa forma, obstaculizava mudanças profundas na estrutura da instituição escolar. Assim, os resultados dessa lógica promoveram o desmantelamento das políticas e do projeto educativo proposto por Montalva e Allende, fazendo retroceder muitos dos direitos conquistados nesses governos. Em um primeiro instante, o regime militar promoveu a dissolução de todas as agremiações estudantis e docentes, sob forte repressão. A seguir, desenvolveu um processo de descentralização e privatização do sistema educativo, em clara conformidade com o mercado imperante (Corvalán, 2003).

Nesse movimento, o Exército, o Ministério do Interior e da Fazenda passaram a controlar o Ministério da Educação, promovendo revisões e alterações ideológicas no currículo escolar nacional e na estrutura e conteúdo dos cursos de formação docente. O governo também propôs a flexibilização dos planos e programas de educação geral básica, a flexibilização da carga horária do trabalho docente, a extinção de disciplinas e a redução do currículo e sua submissão à Teoria do Capital, esboço da ordem neoliberal.

Com a redução do currículo para uma base mínima, a desigualdade entre a educação ofertada nas escolas públicas e nas escolas privadas ficou ainda mais evidente, uma vez que a rede privada tinha recursos e autonomia para ofertar disciplinas e ministrar conteúdo para além dos contemplados no currículo mínimo.

Quanto à educação superior, estabeleceu-se o fim da gratuidade dos estudos (Ruiz, 2010), desobrigou-se a formação universitária para a prática das carreiras pedagógicas e dividiu-se as universidades em centros de estudos e universidades. Com a redução da oferta de Ensino Superior nas instituições públicas, o mercado assumiu, através de institutos e universidades privadas, o monopólio da educação superior, amparado pela Lei Geral de Universidades, de 1981.

Nesse projeto de governo, Augusto Pinochet foi assessorado por intelectuais estadunidenses, como Newton Freeman, acadêmico da universidade de Chicago, e por outros 14 de seus discípulos que atuaram como ministros da economia. Sob a orientação desses gurus, houve forte racionalização de recursos, o que significou redução dos gastos com a educação e a previdência social. O Ensino Superior foi o mais penalizado, enquanto a Educação Básica recebeu maiores aportes.

De acordo com Núñez *et al.* (1984, p. 12):

No Ensino Superior, essas mudanças se manifestaram na chamada Contra-Reforma, consistindo sobretudo na reformulação da estrutura das universidades nacionais, como a Universidade do Chile e a Universidade Católica. Ambos perderam suas sedes provinciais, criando oito novas universidades e oito institutos profissionais.

De acordo com os mesmos autores, a partir de 1977, as famílias passaram a assumir os custos do ensino médio, suportada por subsídios diretos do Estado, enquanto no Ensino Superior, o próprio aluno custearia a mensalidade, por meio de pagamento direto ou crédito reembolsável após a conclusão do curso. Na Educação Básica, houve cobrança de taxa de matrícula nas escolas públicas.

Contudo, o aspecto mais relevante desse processo de descentralização foi a municipalização da Educação Básica, que previa a combinação de subsídios estatais com financiamentos privados, operacionalizada pelos ‘sostenedores’ (pessoas jurídicas) e entidades sindicais empresariais (estes últimos assumiram os centros técnico-profissionalizantes) (Oliva, 2008, 2010).

Diante de tão grande espoliação da educação, era quase impossível realizar oposição, já que as manifestações contra o governo militar foram brutalmente reprimidas por órgãos governamentais como a Dirección de Inteligência Nacional (Dina), que outorgavam aos seus agentes autorização para torturar, assassinar e desaparecer com opositores, inclusive residentes em outros países. Nesse sentido, o assassinato de Orlando Letelier del Solar, em Washington, nos Estados Unidos, em 1976, um importante militante de esquerda, estabeleceu-se como o início de uma crise internacional.

Por esse ponto de vista, esse fenômeno transnacional desencadeou a perda de apoio Internacional para Pinochet, criou uma crise econômica, fez do Chile um país isolado, até mesmo entre outros governos ditatoriais, como os da Argentina, do Brasil, do Uruguai, da Bolívia e do Paraguai, que, até então, estavam unidos pela Operação CONDOR.¹⁰¹ A situação da crise internacional vivida pelo Chile balançou as bases do governo militar, que não apresentava mais a força original para conter mudanças, fator que permitiu espaços de oposição e de contestação ao modelo econômico.

Embora o desgaste internacional, a falta de credibilidade e de aceitação popular, ocasionada, entre outros motivos, pela grande crise econômica que gerou o fechamento de

¹⁰¹ Campanha promovida pelos Estados Unidos de repressão política e terror de Estado envolvendo operações de inteligência e assassinato de opositores. Foi oficial e formalmente implementada em novembro de 1975 pelas ditaduras de direita do Cone Sul.

muitos bancos (14 bancos) e a diminuição dos postos de trabalho, Pinochet se mantinha no poder e continuava cometendo atrocidades contra a humanidade.

Durante os anos que se seguiram, o ditador tratou a categoria docente como insignificante, gerando um grande desprezo à carreira entre os jovens que estavam na fase de decidir sua trajetória formativa, resultando, em certos períodos, na escassez de profissionais docentes para determinadas disciplinas. Nesse caso, as vagas foram preenchidas por pessoas com formações distintas das licenciaturas.

De acordo com a literatura (Oliva, 2010), as carreiras de pedagogia foram reduzidas à dimensão técnica, os direitos trabalhistas dos docentes foram extintos, assim como os concursos públicos e a carreira de servidor público, os salários foram reduzidos significativamente com a retirada de incentivos e gratificações e, além disso, parte dos professores das instituições públicas foi exonerada ou teve que fugir e se refugiar e escapar da repressão.

Com a extinção dos sindicatos docentes e a ausência de uma entidade representativa para defender os direitos da categoria, a ditadura criou um Grêmio, chamado de Colégio de professores, para negociar as condições de trabalho. No entanto, de acordo com Ruiz (2010), a negociação era, na verdade, uma ‘conversa de comadres’, já que os líderes desse colégio eram indicados pelo ditador ou por seus apoiadores (*grifo nosso*).

Como consequência da redução dos recursos para a manutenção da estrutura das escolas e da repercussão da ardilosa campanha negativa empreendida pela imprensa, com o apoio dos proprietários de estabelecimentos educativos privados, a educação pública perdeu a credibilidade diante da população, que recorreu às instituições privadas ou subvencionadas para garantir melhores condições de ensino para seus filhos.

Nesse período, os conteúdos programáticos foram reformulados de maneira a serem adaptados à doutrinação alienante. Até mesmo os conteúdos da língua espanhola foram reduzidos ao estudo de clássicos da herança colonizadora (Ruiz, 2010). Com a quase extinção das ciências humanas e sociais, o foco da educação se situou, quase que exclusivamente, no ensino da linguagem e da matemática.

Todo esse contexto contribuiu ainda mais para o desgaste do governo e favoreceu o surgimento de um novo tecido político, no final da década de 1980, com a criação de muitas organizações, entre elas o Movimento Democrático Popular (MDP), organização de esquerda que reivindicou um plebiscito para conhecer a aceitação ou reprovação do governo militar por parte da população.

Vendo minguar a possibilidade de continuidade do seu governo, Pinochet estabeleceu três regras para assegurar a manutenção das políticas por ele instituídas, das quais, a publicação

da Lei 18.962 (Lei Orgânica Constitucional de Ensino – Loce), garantia a perpetuidade da arquitetura educativa neoliberal. Ressalta-se que essa lei apresentava fortíssima resistência a futuras mudanças, já que exigia um quórum muito grande no congresso para ser alterada.

As outras regras estabelecidas diziam respeito à conservação do equilíbrio político estabelecido pela municipalização, através do sistema de financiamento, e a adoção de conceitos de competência, eficácia e eficiência legitimados pela Loce, considerados suficientes para evitar novas discussões e mudanças (Alarcón, 2012) de acordo com o Banco Mundial (Marino et al, 2016).

Depois do resultado do plebiscito, um processo eleitoral foi realizado, elegendo-se o Partido Democrático Cristão (PDC), visto pelos historiadores como único capaz de gerir a transição do regime ditatorial para o democrático, uma vez que esse partido manteria o modelo econômico adotado pela ditadura e continuaria favorecendo os grupos econômicos que lucravam com a sua prática.

Desse modo, o governo do PDC garantiu um certo equilíbrio entre empresariado, governo e partidos políticos, conseqüentemente, uma governança inicial. A Concertação dos Partidos pela Democracia (CPD) acentuou ainda mais as políticas adotadas por Pinochet e manteve o sistema educativo desigual e segregador (Cozanga, 2013; Ruiz, 1997). Tudo foi mantido, ou seja, a condição do professor enquanto profissional contratado, não estatutário, o sistema de financiamento da educação e a responsabilização dos municípios com os custos não cobertos pelo governo federal.

Apesar dessas continuidades, Cox (2005) afirma que a CPD tentou construir um discurso social e pedagógico, baseado nos conceitos de qualidade e equidade, para a estruturação de uma sociedade mais justa.

Por esse ângulo, foram implementados programas integrais de educação para favorecer as classes mais vulneráveis, assim como, um estatuto docente para aferir mais ‘estabilidade’ aos profissionais, antes regidos exclusivamente por contratos de trabalho privado; reestruturou-se o currículo escolar; implementou-se modelos de compensação para as escolas rurais, escolas primárias e secundárias mais vulneráveis, além de um sistema de empréstimo para estudantes universitários; instalou-se a jornada escolar completa nas escolas; distribuiu-se livros didáticos gratuitamente; instalou-se uma rede de conexão com a Internet através do Centro de Educação e Tecnologia do Ministério da Educação de Chile, entre outros feitos.

De acordo com Ruiz (1997), depois do processo de redemocratização chilena, no final da década de 1990, tecnocratas, especialistas em políticas públicas, doutores em universidades renomadas como Harvard e Columbia, como Beatriz Avaro e Cristián Cox, começaram a

implementar um projeto de educação, com o fim de devolver a autonomia do ensino aos professores. Assim, a partir da década de 1990, foram criadas políticas para a valorização do papel do professor, assim, estudantes de pedagogia passaram a ser premiados e o currículo do curso foi reorganizado.

A partir dos anos 2000, com a eleição do Governo da Maioria, como ficaram conhecidos os governos Ricardo Lago, Michelle Bachelet Jeria e Sebastian Piñera, o Chile foi conduzido de maneira a se adequar às normas dos blocos das nações desenvolvidas, como a OCDE.

Essa inserção impôs ao país um novo modelo educativo que orientava para a adoção de padrões educacionais de avaliação docente e discente, que incluíam a participação em provas internacionais, como o Pisa, assim como o alinhamento de políticas, nas quais, o docente é responsável pela própria formação, pela faixa salarial que ganha e por sua permanência na carreira docente.

Criticado por vários educadores nacionais e internacionais, o sistema de avaliação (discente) contribuiu mais para a segregação das escolas e comunidades do que para a evolução da educação, pois, uma vez processados os resultados das provas, um ranqueamento das instituições era difundido entre os pais, para que eles, como consumidores, pudessem eleger as melhores escolas (Chile, 2010), reduzindo ainda mais as matrículas nas escolas localizadas nas comunas mais carentes, que passavam a dispor de um recurso ainda mais insuficiente para se manter. Este mecanismo, de acordo com Aedo e Sapelli (2001, p. 139) garantiria que “[...] o mercado melhoraria a qualidade educacional, bem como o funcionamento dos centros educacionais), uma vez que a escolha da escola pelas famílias funcionaria como um mecanismo de promoção ou sanção de estabelecimentos. [...]”.

Alimentado pela competição, promovida pelas notas do SINCE, o sistema promoveu o esvaziamento das escolas que apresentavam baixo rendimento, o que levou ao fechamento de vários estabelecimentos públicos. Sobre essa redução da rede pública, Carnoy (2010) afirma que, em 1990, enquanto 47% das pessoas em idade escolar frequentavam escolas privadas (pagadas ou subvencionadas), em 2010, esse percentual já atingia 57% (Doreno Doña y Gamboa, 2014).

Toda essa condição desigual gerou, já nos primeiros anos dos Governos da Maioria, um sentimento de insatisfação por parte do povo que questionava o reducionismo do Estado e a responsabilização popular pelo que deveria ser considerado um direito e não um serviço. Nessa perspectiva, o primeiro protesto estudantil pós-ditadura foi empreendido em 2001. O manifesto autodenominado como Mochilazo requereu a mudança da Prova de Aptidão Acadêmica (PAA) e a manutenção do subsídio do governo sobre a tarifa de transporte sem ônus para estudantes.

As marchas realizadas pelos discentes nas ruas contaram com o apoio do Colégio de Professores, que havia realizado paralisações nas semanas anteriores ao evento, e geraram acordos e cessões do governo.

No entanto, diante da inércia dos governos para realizar a profunda mudança necessária à diminuição da desigualdade, em 2006, uma nova mobilização, que contou com a adesão de 600 mil estudantes, paralisou a educação pública entre abril e junho e setembro e outubro. Entre as reivindicações, os estudantes pleiteavam: pela extinção da Lei Orgânica Constitucional de Ensino, assim como do Decreto Supremo 524, de 10 de abril de 1990; pelo fim da municipalização do ensino; pelo estudo e reformulação da Jornada Escolar Completa (JEC); pela gratuidade da Prova de Seleção Universitária (PSU) e pela unificação, gratuidade e ampliação do uso do passe escolar. Ao final, por falta de consenso entre estudantes e governo, os estudantes perderam força e tiveram que ceder às propostas do governo.

Visando reduzir os embates com a população e a desigualdade social, em 2008, foi aprovada a lei de subvenção preferencial, cujo teor estabeleceu que o valor pago por subvenção obedeceria a outro critério, além do número de alunos matriculados e de assistência às classes. Esse valor seria liberado também considerando o grau de vulnerabilidade dos alunos em cada comunidade.

Ainda assim, os críticos desse sistema apontam que o problema do financiamento não está situado somente na grande responsabilidade financeira assumida pelos pais e alunos, ou no valor empregado pelo Chile na educação, mas no destino de grande parte desse valor para as instituições privadas.¹⁰² Os críticos apontam também, como deficiência do sistema, o modelo de responsabilização docente sobre o desenvolvimento da própria carreira.

Nesse sentido, ao avaliarmos os modelos de docência pública predominantes na América Latina, encontramos pelo menos dois exemplos: o modelo no qual o docente é considerado um trabalhador do Estado e possui direitos adquiridos e o modelo adotado Chile, no qual, todos os direitos são alcançados mediante um sistema meritocrático individual, que responsabiliza o indivíduo por seu desenvolvimento e sua permanência no trabalho. Assim, durante o governo de Ricardo Lagos, a educação se estabeleceu como um bem individual (meritocrático), dependente de um sistema de competência generalizado, promovido pela cultura de avaliação para a eficiência.

¹⁰² Na década de 2000, o Chile investia em educação um percentual superior ao investido por países como a Irlanda, a Espanha e o Japão (OCDE, 2008). Contudo, 48% desse investimento era empregado em escolas privadas subvencionadas (Kremerman, 2007), escolas que, além de receberem subsídios do governo, tinham o aval para cobrar até 150 USD de mensalidade das famílias.

Como a ditadura militar gerou uma enorme demanda social e as reformas empreendidas nos primeiros anos de democracia rastejaram-se no sentido de satisfazer essas demandas, um novo movimento estudantil ocorreu em 2011. Dessa vez, estudantes secundaristas e universitários reivindicaram, através de paralisações que duraram quatro meses, a gratuidade do ensino público e do transporte escolar e o fim do lucro das grandes empresas educativas.

Considerando toda a desvalorização da carreira docente empreendida pela ditadura militar, os governos de Michelle Brachelet (2006-2010; 2014-2018) realizaram ações no intuito de minimizar os danos e atrair jovens talentos para a categoria. Para isso, Brachelet promoveu o aumento da remuneração docente (Essa valorização foi manifesta pela elevação em 199% desde 1990 até 2008), promoveu uma reforma educacional para proibir a seleção de estudantes em escolas subvencionadas e o financiamento compartilhado¹⁰³ com as famílias nesses estabelecimentos.

Ainda no primeiro mandato, a presidenta promulgou a lei do novo sistema de educação pública (Lei geral da Educação), assim como uma nova institucionalidade pública para gerir os liceus, escolas e jardins. Dessa forma, Brachelet articulou uma proposta na qual, paulatinamente, as escolas serão desmunicipalizadas (período de 10 anos) e passarão a ser administradas por serviços locais de educação, instituições públicas estabelecidas pelo governo nacional dentro das regiões administrativas do país. Nesse sentido, os colégios voltarão a ser administrados pelo Ministério da Educação e não mais por entidades privadas. A presidenta também promoveu a gratuidade universitária para beneficiar cerca de 260 mil estudantes e propôs uma nova lei de carreira docente para beneficiar um milhão de professores.

A reforma empreendida por Michele também propôs a substituição do Conselho Superior de Educação pelo Conselho Nacional de Educação e a promulgação da Lei de Asseguramento de Qualidade da Educação de 2011, que separa as funções do Mineduc em três organismos, para o qual se criou duas instituições reguladoras: a Superintendência de Educação e a Agência de qualidade da educação.

Nessa perspectiva, considerando todos os movimentos sociais ocorridos, nos parece razoável afirmar que a decisão pela desmunicipalização da educação pública não se pautou apenas na voluntária ação dos governos, mas, também, na insatisfação dos profissionais da educação, das famílias e dos discentes quanto à carga tributária e ao baixo retorno dos serviços públicos. Nesse sentido, a sociedade chilena revelava também insatisfação sobre o uso dos

¹⁰³ O projeto de Brachelet foi alterado pelo parlamento que permitiu formas de participação privada como arrendamento de instituições, reduzindo a expansão da rede pública.

recursos enviados pelo governo nacional às comunas e as diferenças econômicas entre elas, que dificultam uma unidade qualitativa da educação ofertada.

De acordo com Gorka (2022), é de conhecimento público a falta de compromisso de alguns municípios para garantir o uso dos recursos destinados à educação, uma vez que, não são raros os relatos de desvios financeiros dessa pasta para outras áreas da administração pública. Para esse historiador, a medida de desmunicipalizar a educação visa, entre outras coisas, diminuir os desvios de recursos, equalizar o tipo de educação ofertada à sociedade e os direitos sociais destinados à classe docente, concentrar ainda mais o controle do Estado sobre o trabalho docente e promover uma homogeneização mais potente sobre a educação pública, além de responsabilizar integralmente o Estado quanto ao financiamento da educação pública.

A essa proposta, contudo, surgem críticas no que se refere ao respeito quanto às questões e interesses locais e regionais, uma vez que os municípios constroem seu projeto pedagógico tomando por base o currículo nacional e as provas padronizadas nacionais, como o *Since*, e, ainda, considerando as características locais de cada comunidade e seu perfil e interesse político e social.

Outra crítica que tem sido atribuída a nova proposta se situa no campo da formação das equipes que irão trabalhar nesses serviços locais e do grau de submissão às regras nacionais e especificamente aos dirigentes políticos partidários, assim como sobre mecanismos de acompanhamento e controle dos serviços prestados por essas organizações.

Nesse aspecto, de um lado, o modelo de gestão chileno pautado na admissão, permanência e remuneração dos profissionais de educação pela meritocracia parece promover, em qualquer tipo de institucionalização de controle ou orientação da educação, um estado de vulnerabilidade política dos profissionais, uma vez que estes estão sujeitos a um processo de seleção pouco criterioso e que as avaliações podem ser tendenciosas e discriminatórias, de acordo com o posicionamento político dos profissionais, pois não gozam do título de estatutários.

Por outro lado, com a transferência da responsabilidade sobre a educação do município para o Estado nacional, se pretende ampliar o compromisso do Estado com a satisfação total dos recursos necessários para promover a educação emancipatória. Percebe-se, com isso, um movimento no sentido de retroceder, ainda que lentamente, na prática da desresponsabilização do Estado sobre os bens e serviços, iniciada no período ditatorial e ampliada com a eleição de governos neoliberais.

Embora tenha conseguido avançar positivamente na defesa de direitos, Brachelet não conseguiu garantir a continuidade do seu projeto de governo pela eleição do seu candidato

indicado, sendo substituída por Sebastian Piñera. O governo de Piñera, conseqüentemente, representou um retrocesso diante do que foi proposto e promovido por Brachelet. As seleções de estudantes nos colégios particulares e públicos voltaram a ser discutidas como factíveis e necessárias, assim como o pagamento de taxas de matrículas em escolas públicas. Felizmente, por falta de representatividade parlamentar, esses retrocessos não foram confirmados.

Por outro lado, o projeto de militarização das instituições públicas de ensino médio, com vistas a conter os movimentos estudantis, foi implementado através da lei denominada Aula Segura. Depois da sanção dessa lei, em dezembro de 2018, os estudantes reacionários passaram a ser vítimas de carabineiros¹⁰⁴, que revistavam as mochilas dos alunos na frente das escolas e reprimiam aglomerações com bombas de gás lacrimogêneo, dessa forma, aumentou-se a invasão da polícia nas unidades escolares, violando os direitos de crianças e adolescentes.

Além dessas aberturas, a Lei “Sala de Aula Segura” concedeu maiores poderes a diretores(as) e administradores de escolas públicas e escolas secundárias privadas para expulsar e criminalizar estudantes, professores e responsáveis, especialmente aqueles que se mobilizam para melhorar os espaços educacionais.

De acordo com Fabian Cabaluz (2020), professora da Universidade Acadêmica de Humanismo Cristão, a lei de repressão estudantil chilena foi inspirada no projeto de lei brasileiro que propunha ‘Escolas Sem Partido’. Cabaluz afirma, ainda, que essa lei mostra o grau de articulação na agenda política da direita Latino-Americana.

Nessa perspectiva, o governo de Piñera mostrou a versão mais autoritária do projeto neoliberal. Talvez por isso, apresentou a menor taxa de aprovação de um presidente nos últimos cinquenta anos, 9%. Mas, toda a repressão estudantil só gerou mais revolta e foi no governo de Piñera que aconteceu a maior convulsão social do Chile dos últimos anos, o Estallido Social¹⁰⁵ de 2019.

Segundo a ONU, o Chile havia alcançado o melhor IDH da América Latina. Em 30 anos de democracia, o país se desenvolveu como nunca na história, período no qual a expectativa de vida dos habitantes, assim como o poder de consumo foram significativamente aumentados. O que parecia um avanço, no entanto, revelou-se como o estopim de uma sociedade saturada pelas promessas e pelas repressões.

¹⁰⁴ Nome atribuído à corporação policial.

¹⁰⁵ Uma série de manifestações massivas e motins originados em Santiago que se espalharam por todas as regiões do Chile, com maior impacto nas capitais regionais, desenvolvidas, principalmente, entre outubro de 2019 e março de 2020.

O que levou o Chile, referência de gestão e desenvolvimento, a revolver-se tão ferozmente no começo de outubro de 2019? A desigualdade foi o elemento de ruptura. A luta pela justiça social foi o resultado do acúmulo de raiva, vergonha e sentimento de exploração das pessoas consideradas menos humanas. O desenvolvimento financeiro expresso em números internacionais não coadunava com a realidade vivida por parte da população, que não vislumbrava, a curto prazo, formas de distribuição de renda e de direitos iguais.

Apesar de o Banco Mundial divulgar que o índice da população que vivia com menos de 6 USD diários baixou de 30% para 6,7% no ano 2000, a população conhecia bem o tamanho das suas despesas. 70% das famílias chilenas estão endividadas por conta dos financiamentos estudantis, dentro de um quadro no qual apenas 11% dos estudantes de classe baixa se graduavam na universidade, enquanto o percentual das famílias ricas chegava a 84%.

Se considerarmos que, ao longo dos últimos 30 anos, milhares de jovens ingressaram nas universidades quase que exclusivamente às custas do endividamento das famílias, podemos afirmar que o Chile é uma nação que reproduz frequentemente o privilégio de berço, ou seja, o local de habitação de uma criança pode determinar todo o seu futuro, diz o cientista político Daniel Mansuy (2020).

Diante do caos causado pelas manifestações, o presidente Piñera anunciou uma ‘Nova Agenda Social’, que incluía reformas nas pensões e na administração pública, no sistema de saúde e no aumento dos salários. Foi desenvolvida, também, uma agenda de segurança pública para reprimir legalmente os danos contra o patrimônio público, que chegaram a 3,3 bilhões de dólares.

Transcorrido mais de um mês de manifestações, houve um acordo transversal entre o Governo e o Congresso. Partidos políticos se reuniram e sugeriram ao povo um novo ordenamento institucional. Em setembro de 2020, em plebiscito, o povo decidiu pela escrita de uma nova Constituição, que garantisse câmbios mais justos a ponto de melhorar as condições de vida.

Com a instauração da pandemia de Covid-19, os protestos foram gradativamente arrefecidos por conta das medidas sanitárias de prevenção à doença. A convulsão social abriu espaços de discussão e uma nova Constituição começou a ser construída com a participação de todos. Crianças, jovens, adultos e idosos foram convocados para definir as bases da nova lei que substituiria a constituição de Pinochet.

Durante dois longos anos, essa Constituição foi elaborada sob os fortes decalques da participação popular. Mas, em setembro de 2022, em um plebiscito, ela foi rechaçada. A que se atribui esse rechaço? Talvez à forte campanha negativa empreendida pelos latifundiários e

grandes empresários que veem a continuidade do projeto de exploração de mão de obra, fonte das grandes fortunas, ameaçada. Ou, talvez, à dificuldade inerente do povo chileno de aceitar mudanças. Como um povo conservador e tradicional, a acolhida de mudanças ocorre de forma gradativa. Essa é a explicação que o atual presidente, Gabriel Boric Font, apresentou ao mencionar, em uma entrevista à CNN, agência de notícias, que: “Não podemos ir mais rápido que nosso povo” (CNN, 2022). O povo manifestou o seu desejo pela mudança, mas não quer arriscar a estabilidade econômica que alcançou nos últimos anos.

Nessa mesma linha, Mujica (2022), ex-presidente do Uruguai, aconselha aos veteranos e aos novatos líderes nacionais a realizarem câmbios progressivamente, porque toda mudança exige planejamento e paciência. Nem sempre estamos preparados para receber aquilo que nós mesmos ansiamos. O Chile segue tentando restaurar o alto grau de organização e consciência política que a classe trabalhadora ostentava até 1973. Novos diálogos sobre uma nova constituição têm sido tecidos e a população já mostrou sua opinião e força.

O próximo segmento aborda, a partir de pesquisas bibliográficas, documentais e empíricas, a configuração da educação pública e das políticas de formação de diretores(as) em vigor no Chile e na comuna/município de Recoleta. Tais configurações foram construídas à luz de uma contextualização geopolítica nacional e municipal e do retrato das ações públicas para a formação de diretores(as) escolares captado a partir da análise documental, da observação participante e da contribuição de diretores(as) entrevistados(as) que atuam no sistema há, pelo menos, dez anos. O conjunto de evidências permitiu entender os caminhos pelos quais essa educação foi concebida e tem se desenvolvido.

6.2 CONTEXTO GEOPOLÍTICO

Localizado sobre duas placas tectônicas, a de Nazca e a Sul-americana, o país apresenta um território longilíneo, marcado por uma intensa atividade sísmica, constantes erupções vulcânicas, ocorrência de tsunamis, uma admirável experiência democrática e republicana e uma profunda participação popular de um povo valente e resiliente.

Sua extensão territorial de 756.950 quilômetros quadrados está distribuída politicamente em treze regiões, cinquenta e sete províncias e trezentos e quarenta e seis comunas (municípios). Por sua dimensão latitudinal, o país exibe uma grande variação climática e vegetativa que atrai turistas de todo o mundo.

O Estado chileno se organiza como um Estado Unitário, centralizado no sentido do poder político, mas descentralizado no aspecto administrativo. Caracteriza-se como uma

república presidencialista sob a qual vive uma sociedade multiétnica, composta por cerca de onze nações originárias, além de descendentes de imigrantes.

Nesse sentido, possui uma população de mais de dezenove milhões, quatrocentos e noventa e três mil habitantes, concentrada em uma densidade demográfica de vinte e dois habitantes por quilômetro quadrado, parte aglutinada na região metropolitana (cerca de sete milhões, duzentos e sessenta e sete mil habitantes). A qualidade de vida registrada no Chile alcança altos padrões, apresentando uma das mais baixas taxas de mortalidade infantil da América, assim como um alto nível de expectativa de vida e baixos índices de analfabetismo.

Ostentando uma das mais abertas economias da América do Sul, cujas principais atividades concentram-se na exploração de reservas minerais e no cultivo e processamento de produtos agrícolas e pecuários para a exportação, participa de blocos econômicos como a Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (Apec), a Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (Celac), a União de Nações Sul-Americanas (Unasul), a Comunidade Andina de Nações (CAN), a Parceria Transpacífica (TPP) e a Aliança do Pacífico (AP), assim como, posiciona-se como um membro associado do Mercosul. Além disso, ostenta também o título de membro fundador da Organização das Nações Unidas.

Um ponto de tensão constante entre a população refere-se ao alto índice de desigualdade social resultante da adoção de medidas liberais que geram passivos sociais de grandes dimensões. Nesse sentido, a mão *invisível* do Mercado tem determinado, por meio da defesa de uma pretensa liberdade de consumo e de exploração, pensões e aposentadorias insuficientes, assim como o acesso à educação e saúde de qualidade de forma pouco igualitária.

Visando recuperar os direitos perdidos a partir da implantação da ditadura militar e da publicação da Constituição de 1980, o Chile também discute formas de restaurar funções ao Estado enquanto Estado social e democrático de direito.

Essas preocupações ocuparam a pauta do debate de elaboração de uma nova constituinte, incluindo os elementos ainda não abordados, como o da educação, fonte maior da promissora e admirável consciência política que possuem.

6.3 A EDUCAÇÃO CHILENA, UM CAPÍTULO À PARTE

6.3.1 Características gerais do sistema educativo chileno

Ao apresentar, em parte dos estabelecimentos públicos municipais (urbanos), equipes multidisciplinares que apoiam a equipe diretiva nas questões da assistência social e do

atendimento psicológico dos alunos, assim como um organizado e eficiente sistema de acolhimento, atendimento e ensino para crianças e jovens com deficiência e um avançado sistema de seleção de candidatos às vagas para o estudo das licenciaturas, nas faculdades, a educação pública municipal chilena ostenta avanços em relação a outros países da América Latina.

Contudo, há, também, muita similitude com a conjuntura latino-americana, se considerarmos que o sistema não promove o desgaste da desigualdade social. Nesses termos,

No modelo econômico chileno, a segregação dos mais pobres se deixa mostrar com muita ênfase em um sistema educacional que privilegia as famílias com maiores rendas. As chances de uma boa formação não estão no horizonte de uma parcela da sociedade, porque existe uma desigualdade de natureza estrutural no Chile [...]. (Susin; Mendonça, 2021, p. 6).

A desigualdade que mencionamos pode ser identificada nas diferenças estruturais entre prédios públicos municipais e subvencionados, mantidos, também, com recursos públicos. Pode ser verificada, inclusive, nas distintas instalações educativas das diferentes comunas chilenas.

Ao contemplarmos prédios escolares deteriorados (nas zonas periféricas e rurais das comunas); salas de aula lotadas, sem um devido sistema de aclimação (para o calor e para o frio, que chegam a ser intensos); um precário sistema de contratação docente, já que os docentes são escolhidos ou indicados sem a celeridade de concursos públicos, e rigorosos sistemas de avaliação docente e discente, cujos resultados não apresentam evidência de melhoria da educação (Donoso, 2012), verificamos que a educação chilena, projetada pelos organismos multilaterais como a mais promissora da América Latina, enfrenta contingenciamentos e pressões similares àqueles enfrentados por seus vizinhos.

Embora leis tenham sido publicadas para garantir uma reforma substancial nessa direção, a gigantesca influência do mercado e a próspera árvore do individualismo, cultivada para promover frutos para privilegiados (Gentile, 1998), retardam as mudanças e aumentam os conflitos e a desigualdade, uma desigualdade amalgamada nas premissas da privatização do ensino, por meio da subvenção estatal.

Assim, o sistema chileno é composto por estabelecimentos classificados em quatro categorias,¹⁰⁶ de acordo com a dependência financeira: escolas públicas municipais; escolas privadas com subvenção pública; escolas ou colégios 100% privados; e escolas administradas

¹⁰⁶ As leis aprovadas a partir de 2015 propuseram a alteração gradual desta composição, como veremos posteriormente.

por corporações, agrupamentos empresariais de ensino técnico profissional, a serviço de suas empresas e/ou com financiamento estatal.

Diante dessa conjuntura, alguns chilenos, inclusive um dos diretores(as) escolares entrevistados(as), afirmam que não existe uma educação 100% pública no Chile, porque

As escolas públicas não são estatais, porque não são 100% financiadas pelo Estado, mas são subvencionadas porque a municipalidade recebe para prestar serviço, são, portanto, semipúblicas. O Estado do Chile não entrega os recursos para a educação, antes, entrega um valor para assistência de cada aluno ao município, assim como paga para as escolas subvencionadas. O Estado contrata a municipalidade para um serviço [...]. (Arándano).

O mesmo diretor complementa:

Os profissionais de educação não são funcionários públicos e seus salários não são de todo alcançados pelos recursos enviados pelo Estado chileno. Como a subvenção é paga de acordo com a frequência dos alunos, há uma instabilidade financeira nas municipalidades, que precisam prover os recursos que não foram repassados [...]. (Arándano).

Assim, os recursos dependem das ‘bolsas’ recebidas e estas são determinadas pela assiduidade mensal discente. Nesse aspecto, os subsídios são:

- 1) “Subvenção Geral: Consiste na entrega de recursos do Mineduc com base na frequência mensal dos últimos três meses de cada aluno, este subsídio é calculado usando uma unidade de medida chamada Unidade de Subvenção Educativa (USE), por aluno. Esse valor é reajustado em dezembro de cada ano e depende do nível escolar de cada aluno e da jornada letiva adotada.
- 2) Subsídio Escolar Preferencial (SEP). Este subsídio entrega recursos para cada aluno prioritário e preferencial¹⁰⁷, aos titulares de prévia assinatura de Convênio de Igualdade de Oportunidades e Excelência Educacional; dentro da implementação de um Plano de Melhoria Educacional (PME).
- 3) Subsídio do Programa de Integração Escolar (PIE). Esse programa busca melhorar a qualidade do ensino e é financiado de acordo com o número de alunos com deficiência, permanentes e/ou transitórias. Este programa é regido pela Resolução Mineduc nº 170. O programa fornece recursos para os níveis de Transição, Pré-Jardim de Infância e Jardim-de-Infância, Educação Básica e Média, bem como na Educação de Adultos. Em

¹⁰⁷ Estudantes prioritários são aqueles que possuem condições socioeconômicas em suas residências que dificultam seu processo educacional. Essa condição é determinada pelo Mineduc de acordo com a Lei nº 20.248, com base no Relatório domiciliar social, elaborado pelos municípios e encaminhado ao Ministério do Desenvolvimento Social.

cada sala podem ser matriculados cinco alunos com necessidades transitórias e dois com necessidades permanentes. Com a bolsa do PIE é possível contratar profissionais de apoio especializados, coordenar trabalhos colaborativos de avaliação, bem como pagar por materiais e por aperfeiçoamento para os professores.

- 4) Subsídio Anual de Apoio à Manutenção: É uma subvenção complementar a outros recursos, mas de uso exclusivo para financiamento de despesas de manutenção das unidades escolares, bem como aquisição de equipamentos, mobiliário e outros insumos similares, 100% desse recurso é pago em janeiro, de acordo com o número de alunos e cursos em funcionamento de cada escola.
- 5) Bolsa Pró-Retenção: É paga por aluno com valor de CL\$ 90 mil e adicional de CL\$ 215 mil (aproximadamente), por alunos que pertencem ao Programa Chile Solidário (de acordo com os resultados obtidos) em sua categoria Socioeconômica, determinada pelo Ministério do Desenvolvimento Social.
- 6) Bolsa de Reforço Educativo: Paga pelo reforço e apoio a alunos com baixo desempenho, considerando sua vulnerabilidade social durante o segundo semestre de cada ano.
- 7) Fundo de Apoio à Educação Pública: Subvenção paga a partir do número de alunos por estabelecimento, paga em dois pagamentos no ano, com base num acordo que inclui iniciativas propostas pelo titular e aceites pelo Mineduc e Diretoria de Ensino Público (DEP) (Macker, 2018).

Dentre todos os fundos, o mais disputado e mais volumoso foi instituído pela lei SEP, implementada, nos municípios, através do Projeto Municipal de Educação, um projeto quadrienal, que cumpre estratégias, a cada ano, com fases estratégicas diferentes, inseridas em quatro dimensões: liderança (diretor), pedagógico (Unidade Técnico-Pedagógica – UTP), convivência escolar (inspetor) e outras lideranças.

Cabe mencionar que a modalidade de *voucher* (público e privado) é fornecida com base na assistência ou frequência média mensal dos alunos nas classes, o que gera uma profunda pressão sobre os profissionais da educação para garantir a frequência mensal dos estudantes, já que o valor de seus salários depende dessa frequência.

Outra afirmativa necessária para a contextualização é de que a educação privada subvencionada requer um reconhecimento oficial outorgado pelo Mineduc, condicionada ao cumprimento de uma série de requisitos (infraestrutura, projeto pedagógico), visitas ou fiscalizações dos organismos, que constituem o sistema de asseguramento de qualidade da educação, inclusive, aplicação de provas do Sistema de Medición de la Calidad de la

Educación”(Simce),¹⁰⁸ obediência aos planos e programas curriculares ministeriais e ao pagamento do piso mínimo para docentes.

As escolas subvencionadas podem apresentar seus próprios programas, desde que respeitem o currículo mínimo. Direcionadas para essas instituições, não há qualquer diretriz do Ministério que oriente para o compromisso em promover, por exemplo, formação para seus profissionais, recaindo, na maioria das vezes, sobre o trabalhador o ônus e a responsabilidade, assumida para garantir um currículo competitivo.

Dessa forma, representado por uma figura de intensa correlação de forças, o sistema de educação chileno apresenta, desde a década de 1980, um embate político, econômico e social, no qual são defendidas, de um lado, a liberdade de consumo, representada pelo enorme mercado educacional e pela privatização do ensino e, por outro, a restauração do papel do Estado, enquanto provedor e garantidor de direitos.

Nesses termos, entre as décadas de 1930 e 1980, a educação estatal apresentava uma cobertura de 90% dos serviços educacionais do país e um sistema de administração financeira centralizado no Ministério da Educação (Weinstein; Muñoz, 2009; OCDE, 2011).

Nesse percurso, em 2017, 36% das escolas do país eram públicas, administradas por mantenedores municipais ou serviços locais, 57% eram administradas por instituições privadas, com financiamento misto (estatal e familiar), e 7% eram 100% privadas. Já em 2018, a educação 100% pública no Chile cobria 38,2% do total de matrículas (Chile, 2018).

Dentro desse esquema, tanto as escolas públicas municipais, quanto as escolas privadas subvencionadas pelo Estado ocupam o cerne dos conflitos de interesses e da insatisfação que motivaram, entre outras pautas, as mobilizações sociais protagonizadas nos últimos trinta anos, pois, o que está em jogo é o financiamento, pelo Estado, da educação dentro de instituições privadas; a desigualdade de autonomia entre essas instituições; a responsabilização das famílias e dos municípios para garantir os recursos não cobertos pelo Estado; a priorização do lucro e as cobranças e deméritos destinados aos docentes e a toda categoria de profissionais da educação.

Acerca da desvalorização profissional docente, Diego Parra Moreno, integrante do Comitê Executivo do Fórum pelo Direito à Educação Pública do Chile, afirma que

O aumento da privatização na área gerou uma desvalorização da função do professor e concedeu maior poder aos ‘proprietários’ de escolas ou instituições

¹⁰⁸ O Simce é um sistema de avaliação educacional que tem como objetivo medir a qualidade da educação e o desempenho dos alunos em níveis de ensino no país.

de ensino, que exercem o controle burocrático sobre a aprendizagem. (Valle, 2019).¹⁰⁹

Com respeito à condição financeira, enquanto as escolas públicas municipais apresentam, dependendo de sua localização,¹¹⁰ condições físicas, de pessoal e financeira desfavoráveis, as escolas privadas subvencionadas vivenciavam,¹¹¹ até 2015, uma certa autonomia e liberdade para, além de receber subsídios do Estado, cobrarem¹¹² mensalidades complementares dos pais, receberem doações, selecionarem estudantes de maneira a excluírem os que apresentassem condições desfavoráveis para obtenção de notas compatíveis com o concorrente ranqueamento institucional, entre outras prerrogativas (Shared, 1993).

Como consequência, Elaqua, Martinez e Santos (2011) afirmam que o setor privado subsidiado começou a obter uma vantagem significativa sobre o setor público, uma vez que poderia lucrar, cobrando uma taxa mensal das famílias (Chile, 2014) e realizar processos de seleção e de expulsão de estudantes (Carrasco *et al.*, 2014), além de imprimir uma culpabilização docente/diretiva sobre resultados e, conseqüentemente, uma desvalorização salarial.

Cabe ressaltar que, se as cobranças sobre os docentes são nevrálgicas nas escolas privadas subvencionadas, elas são ainda maiores nas escolas públicas municipais, intensificando-se em três principais condições que impactam a prática educativa.

Entre essas condições, encontramos a pressão para garantir a frequência diária dos alunos, independentemente dos fatores sociais que podem ocasionar ausências, sob pena de perder ainda mais recursos de financiamento; a insuficiência de recursos para, por exemplo, realizar reformas nas instalações e compra de papel e outros materiais, o que dificulta o trabalho, além do medo que se tem de a escola apresentar baixos resultados nas provas externas e ser rejeitada pela comunidade, caso seja estigmatizada como uma escola ‘vermelha’¹¹³ – com

¹⁰⁹ VALLE, Leonardo. Paralisações de professores no Chile questionam privatizações, bônus salarial e exclusão de disciplinas do currículo. Instituto Claro. 30, ago. 2019. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/paralisacoes-de-professores-no-chile-questionam-privatizacoes-bonus-salarial-e-exclusao-de-disciplinas-do-curriculo/>

¹¹⁰ Como o Estado chileno não disponibiliza os recursos necessários para arcar com todas as despesas, as comunas são obrigadas a realizar investimentos, que podem ser limitados de acordo com sua arrecadação.

¹¹¹ De acordo com a lei, mas não na prática.

¹¹² 64% das escolas subvencionadas cobram uma taxa mensal das famílias (Chile, 2014).

¹¹³ A classificação é realizada a partir das cores do semáforo.

baixo desempenho, o que representaria uma ameaça de fechamento e de demissões,¹¹⁴ Sobre isso, o entrevistado (Arándano) aponta que:

A educação no Chile funciona, sim funciona, mas nós nos perguntamos sobre o que produzimos. Estamos imersos em normas e o Estado, como regulador, pune os docentes, os profissionais de educação, as comunidades, através de redução de investimentos, demissões e fechamento de escolas. O Estado chileno é muito organizado, mas nos perguntamos a quem esta organização está servindo [...]. (Arándano).

Além dessas variantes, há uma outra referente ao processo de prestação de contas dos recursos públicos, pois, se na escola pública municipal faltam recursos públicos e mesmo o pouco que se tem é aplicado sob um rigoroso e limitado sistema de controle, que não satisfaz às necessidades reais das unidades, nas escolas privadas subvencionadas os recursos públicos são aplicados sem cobranças de prestação de contas.

Essa inequação é explicada porque as escolas públicas chilenas não recebem recursos para administrar¹¹⁵. Antes, parte dos recursos é destinada aos mantenedores, que, nesse caso, podem ser as comunas ou os serviços locais de educação.

Nesses termos, ao requerer a aquisição de um material ou o pagamento de salário dos mantenedores, os(as) diretores(as) são obrigados(as) a justificar a despesa com base nas ações contidas no projeto de desenvolvimento que entregaram por ocasião de sua contratação e no projeto anual da comuna. Já as escolas subvencionadas não são obrigadas a justificar os gastos, ou seja, podem usar os recursos como bem entenderem.

Com a falsa igualdade de tratamento dispensada às instituições que recebem os mesmos valores de subsídios estatais repassados para as instituições públicas, as escolas subvencionadas fortaleceram-se dentro do país, angariando a atenção das famílias, que abandonaram as escolas públicas municipais, o que levou muitas dessas últimas a serem fechadas e ou ainda mais sucateadas.

Nesse sentido, a educação liberal operada desde a década de 1980 vem sendo questionada, uma vez que as evidências de melhoras significativas no ensino e na aprendizagem consideram mais as notas obtidas nas provas padronizadas pelos alunos das redes privadas e subvencionadas de ensino, do que as dos alunos das escolas públicas. Nessa perspectiva, um

¹¹⁴ Os docentes das escolas públicas não gozam de uma estabilidade estabelecida por concurso público, mas de uma 'estabilidade' acordada entre o Estado, as comunas e o Colégio (sindicato) de professores. Uma escola pode demitir o profissional, desde que o informe com certa antecedência, para que ele possa buscar nova colocação. Caso contrário, esse profissional receberá os soldos e indenizações referentes à carência de meses acordada e não respeitada.

¹¹⁵ Os (as) diretores (as) recebem, anualmente, um valor ínfimo do mantenedor para custear pequeníssimas despesas, como a compra de duas ou três resmas de papel, de acordo com os (as) entrevistados (as).

estudo baseado nos resultados do Pisa e na pesquisa Simce 2006, com pais da 4ª série, mostra que “[...] cerca de 55% dos alunos das escolas subsidiadas e 6% das escolas municipais representavam as notas do processo seletivo” (Bellei *et al.*, 2010, p. 332-33).

Essa evidência denota, talvez, que ‘os sucessos’ estejam mais relacionados ao maior poder aquisitivo familiar ou de um maior poder de endividamento,¹¹⁶ já que, às famílias, era requerido o pagamento de matrícula e mensalidade (Falabella; De la Vega, 2016). Dessa forma,

[...] o poder aquisitivo dos pais dos alunos, mostra o valor diferenciador daqueles que podem migrar para escolas privadas subsidiadas como mais um mecanismo de competitividade e segregação socioeducativa que faz parte desse sistema (Cifuentes, 2018, p. 59).

Desse modo, estudos mostram que os estabelecimentos escolares que atendem alunos em condição de maior vulnerabilidade apresentam maiores dificuldades¹¹⁷ para competir no ranking adotado no país, o que gera, por sua vez, menor procura dos pais (dotados de liberdade de escolha) e, conseqüentemente, baixa nas matrículas e no repasse de verbas para as escolas públicas municipais.

Nesse percurso, a responsabilização da escola pela prestação de contas das despesas e dos poucos recursos (junto ao mantenedor) dentro de um contexto social desfavorável conduz alguns estabelecimentos a produzir um esquema publicitário que prioriza o ensino das competências e habilidades exigidas nos testes, negligenciando assim a riqueza das práticas educativas externas aos ‘conteúdos prioritários’ e restringindo a autonomia docente, o que resulta em professores estressados e desmotivados, ao mesmo tempo em que desestimula os jovens a optar pela carreira docente (López; Moreno, 2016).

Conforme se observa, a segregação social operada pela privatização da maior parte da educação chilena ainda apresenta fortes pilares, apesar de ter sido condenada pela ex-presidente Michele Bachelet, que, a fim de minimizar os efeitos da distribuição ‘equitativa’¹¹⁸ de recursos (Bellei *et al.*, 2010), instituiu a Lei de Preferência de Subsídios Escolares – SEP,¹¹⁹ que

¹¹⁶ Conforme a Agência de Notícias Francesa, no Chile, educação é cara, elitista e gera angústia nos jovens. Cf.: Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/no-chile-educacao-e-cara-elitista-e-gera-angustia-os-jovens/>

¹¹⁷ Exceções já foram identificadas. A análise dessas exceções revela uma dinâmica escolar pautada na colaboração e na educação integral, ao invés da competitividade proposta pelo gerencialismo (Resultado Since/2010 – Cifuentes, 2018).

¹¹⁸ A fonte de recursos não é equitativa, já que se permitia aos estabelecimentos privados subvencionados cobrarem das famílias.

¹¹⁹ Os mantenedores das escolas privadas subvencionadas também podem receber os recursos do SEP, desde que renunciem à cobrança de financiamento compartilhado, à seleção por desempenho e à exigência de comprovante de renda.

estabelece uma compensação financeira para as escolas que apresentam número maior de alunos prioritários.

Embora esse sistema compensatório represente um avanço na distribuição de recursos, os(as) diretores(as) escolares alegam que os dados do sistema estão muito defasados, pois, o número de alunos em vulnerabilidade é muito superior ao registrado, como afirma uma das entrevistadas: *“Nesta escola, temos cerca de 62% dos alunos nesta condição, de vulnerabilidade, de acordo com o sistema, mas, isso não é real, porque sabemos que a quantidade de alunos nesta condição é maior [...]”* (Durazno).

Essa crítica se soma à dúvida quanto à destinação e ao procedimento para o uso dos recursos desse sistema compensatório, como estabelece a lei. De acordo com Cifuentes (2018), os recursos do SEP foram destinados a outros fins e propósitos em setenta e sete municípios e vinte e oito corporações municipais nos primeiros anos de sua aplicação.

Com base em todas as dúvidas e descontentamentos que o sistema tem gerado, no percurso de garantir um fortalecimento da educação pública e de reduzir os desvios de verbas para a educação, Bachelet estabeleceu, através de lei, um prazo de trinta anos para encerrar o sistema de subvenção criado durante a ditadura militar.

Apesar do alargado prazo, considerado por educadores como demasiado e suficiente para que os setores privados se estruturam para impedir a concretização da desprivatização, com essa lei, Bachelet e o congresso conseguiram impor um freio à expansão da privatização e à autonomia do mercado, pois, legalmente, regulamentou-se a avaliação, a classificação, o financiamento e a formação docente nas escolas públicas e projetou a criação de Serviços Locais de Educação¹²⁰ (SLE) para substituir os administradores (mantenedores municipais), o que, em teoria,¹²¹ forçará o Estado único chileno a assumir, gradativamente, todos os gastos que hoje são arcados (ou não) pelas comunas.

Nesse aspecto, os Serviços Locais serão constituídos por um Conselho Local de Educação com a participação de professores, auxiliares de educação, alunos, pais, mães e encarregados de educação e instituições de Ensino Superior e um Comitê Diretivo Local com representação dos pais, do município e do governo regional.

¹²⁰ São entidades públicas funcional e territorialmente descentralizadas, com personalidade jurídica e patrimônio próprios, a quem compete a prestação do serviço público educativo. Os Serviços Locais serão dirigidos por um Diretor Executivo, nomeado pelo Presidente da República, por seis anos para exercer o cargo, com direito a uma renomeação. Os SLE podem administrar escolas pertencentes a diferentes Comunas.

¹²¹ Em teoria, porque os SLE em funcionamento têm mantido o sistema de subvenção nas escolas, repassando os parcos recursos de sempre.

No entanto, relatos de trabalhadores da educação levantam a dúvida sobre a eficácia da proposta, pois, têm sido identificadas poucas iniciativas no caminho de assegurar, nos serviços locais em operação,¹²² uma administração democrática e inclusiva e a melhoria das condições infraestruturais dos estabelecimentos escolares (López; Moreno, 2016).

Um dos entrevistados aponta a proposta como:

[...] uma deterioração da educação em Chile. A desmunicipalização do sistema público do Chile é uma forma de estruturar um sistema privado público. Quando deixa a municipalidade de gerir a educação e passa para os serviços locais, que não entendem de nada, não são 100% estatais, nem 100% privados. Nestes serviços locais estão incluídos os privados, que possuem direito de voto [...]. (Chilco).

A despeito dessa conjuntura, o país persegue, ao mesmo tempo, a trajetória de reformar a educação e melhorar o rendimento escolar. Assim, em 2023, o Chile segue tentando efetuar reformas estruturais enquanto implementa estratégias para continuar garantindo os bons índices de leitura. Um exemplo dessas estratégias é o Plano Nacional de Tutoria Comunitária, proposta que consiste no suporte (reforço escolar) para o sistema educacional, que conta com a participação voluntária da população, convidada a assumir a função de tutoria.

Nessa perspectiva, a tutoria consiste no acompanhamento da leitura por meio de aulas (presenciais ou online) que ocorrerão por três meses (16 sessões, uma hora por semana). Como a tutoria é voluntária, não há remuneração. No final do período, o tutor receberá certificados das formações cursadas e de membresia da Rede Nacional de Tutores para a Reativação Educativa.

Dessa forma, vemos, mais uma vez, de um lado, a tentativa de distribuir responsabilidades para a população e isentar o Estado dos gastos em educação, ao mesmo tempo que contemplamos o esforço para envolver a comunidade para resolver um problema social.

Por outro lado, considerando as consequências emocionais e sociais deixadas pela Pandemia de Covid-19, o país inaugurou um Programa de Convivência Educativa e Saúde Mental para alunos e profissionais da educação, que busca abordar aspectos socioemocionais, convivência, igualdade de gênero e saúde mental, para que as comunidades educativas sejam admitidas como espaços de proteção e bem-estar. Desse programa, fluem iniciativas como as descritas no Quadro 12, a seguir.

¹²² Desde 2018, opera um Serviço Local na região do Atacama, que inclui os municípios de Vallenar, Alto del Carmen, Freirina e Huasco, e um Serviço Local para a região de La Araucanía, que inclui as comunas de Nueva Imperial, Carahue, Toltén, Teodoro Schmidt e Saavedra, um Serviço Local na região metropolitana, que inclui as comunas de Lo Prado, Pudahuel e Cerro Navia, um Serviço Local na região de Coquimbo, que inclui as comunas de Coquimbo e Andacollo.

Quadro 12 – Iniciativas para promoção da saúde mental

Iniciativas	Proposições
Programa “Viver Juntos se Aprende”	Desenvolver competências e habilidades para enfrentar e prevenir a violência escolar
Recursos digitais para o desenvolvimento socioemocional	Apresenta ferramentas de apoio dirigidas ao desenvolvimento socioemocional dos escolares
Saúde Mental em Comunidades Educativas	Fortalecer a saúde mental nas comunidades educativas integrando ações de orientação, formação e apoio socioemocional aos alunos e equipes educativas.
Ampliação da cobertura do Programa Habilidades para a Vida	Promover estratégias de autocuidado, bem-estar e desenvolvimento de competências para a convivência dos diferentes atores da comunidade educativa, incorporando ações de detecção e prevenção do risco psicossocial nos alunos.

Fonte: elaborado pela autora com dados coletados no Ministério da Educação do Chile (2023).¹²³

Além dessas iniciativas, o Chile tem disponibilizado recomendações do Conselho Consultivo de Convivência Escolar e do Conselho Consultivo de Convivência Escolar da Educação Infantil; manual de bem-estar e saúde ocupacional para equipes educativas; estratégias de gestão e liderança; recomendações para a prevenção do comportamento suicida em estabelecimentos de ensino e cartilhas e webinários, além de infográficos de saúde ocupacional e bem-estar de equipes educativas.

6.3.2 Da organização administrativa

Apesar de operar politicamente de maneira centralizada, por meio do Mineduc, o sistema básico de ensino chileno funciona administrativamente descentralizado, através da delegação de poder administrativo para as comunas,¹²⁴ que trabalham assessoradas pelos Departamentos Provinciais de Educação (Deporv), responsáveis por fornecer apoio e orientação curricular através da elaboração do Plano de Melhoramento Educativo (PME).

Nesse sentido, os municípios configuram-se como ‘sostenedores’,¹²⁵ representados por uma pessoa jurídica, administrada pelo prefeito, que delega uma corporação municipal, um

¹²³ Cf.: <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/convivencia-bienestar-y-salud-mental/>.

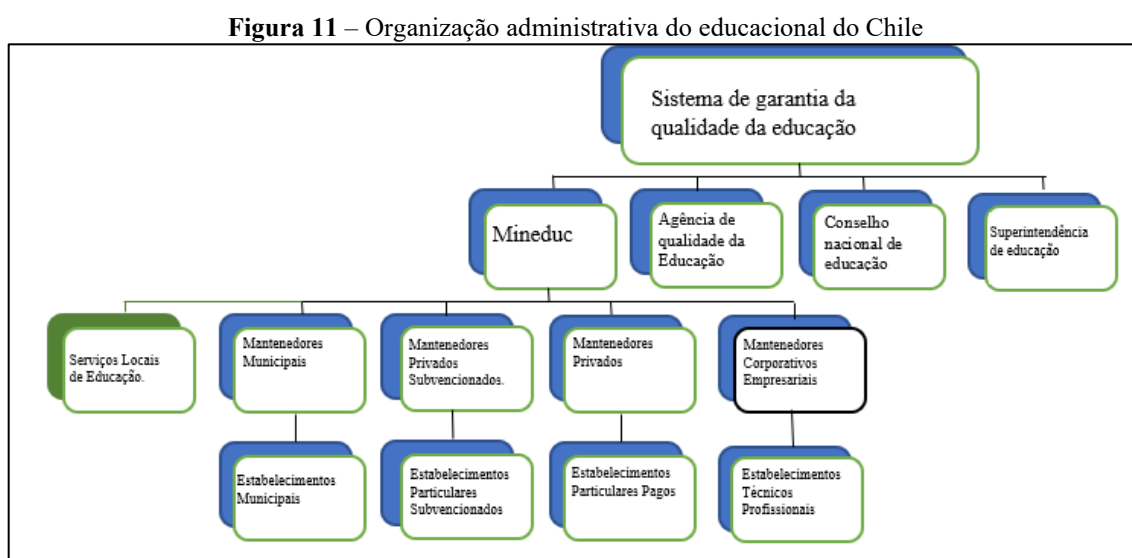
¹²⁴ Nesta disposição administrativa aparecem as figuras dos mantenedores (sostenedores) municipais que serão substituídos pela figura dos Serviços Locais de Educação, administrados diretamente pelo Mineduc.

¹²⁵ Sostenedor é o nome adotado pelo Chile para designar a municipalidade ou corporação que administra o sistema. Assim, os sostenedores, dentro do sistema público, composto pelas instituições públicas municipais ou subvencionadas, podem ser, respectivamente, o prefeito (alcaide), representante das comunas, ou associações ou empresas, administradoras dos estabelecimentos privados subvencionados.

Departamento de Administração Municipal (Daem) ou uma Diretoria de Educação Municipal (DEM).

Dessa forma, a institucionalidade do ensino público chileno está construída sob a tutela do Ministério da Educação, da Direção de Instrução Pública, das Câmaras Municipais ou das autarquias e dos Serviços Locais de Instrução e, em última instância, dos estabelecimentos de ensino.

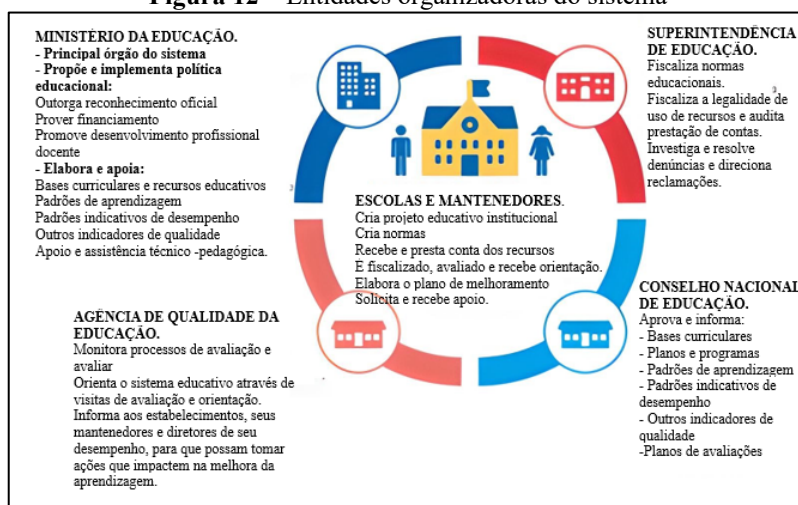
A organização administrativa educacional do Chile está, portanto, representada pela Figura 11:



Fonte: elaborada pela autora com base em dados disponíveis no sítio do Ministério da Educação do Chile.

Assim, considerando os quatro primeiros elementos desse sistema, apresentamos, na Figura 12, as principais funções a eles atribuídas, assim como, as principais atribuições dos estabelecimentos escolares e seus administradores.

Figura 12 – Entidades organizadoras do sistema



Fonte: elaborada com base em dados disponíveis no sítio do Mineduc e em Cifuentes (2018).

Ao observarmos a Figura 12, identificamos o papel da Agência de qualidade da educação, necessária para monitorar as ações públicas e suas imbricações, prestando contas, tanto para os profissionais de educação, quanto para a comunidade sobre os avanços alcançados. É ela também que, com base no orçamento disponibilizado pelo Mineduc, articula ações na direção de ofertar, através da contratação de universidades (públicas e privadas) e de empresas de consultoria, programas (com vagas limitadas) de formação docente e diretiva.

A referida Agência também identifica falhas nos processos, permitindo que novas reflexões e ações sejam realizadas na direção de corrigir as imperfeições entre o planejado e o executado. Essa Agência desempenha, sem dúvida, uma importante atribuição que permite, por exemplo, comparar, a curto prazo, os resultados dos projetos, evitando, assim, gastos de tempo e de recursos em ações com pouco êxito.

Nesse foco, a agência, junto com os mantenedores, avalia os(as) diretores(as) escolares, considerando quatro dimensões: liderança, gestão pedagógica, formação e relações interpessoais e gestão de recursos (concordância com o projeto proposto na ocasião da sua admissão, revisado anualmente). Essa avaliação ocorre com frequência anual, a partir de reuniões, visitas, apresentação de relatórios, inclusive daqueles relacionados ao desempenho estudantil da unidade escolar.

Nesses termos, ao artigo 70 da Lei 19.979, de 2004, alterada em 2016, foi acrescida a assertiva de que a

[...] avaliação dos administradores terá em consideração, por um lado, o cumprimento dos objetivos e metas institucionais e educativas do estabelecimento e, por outro, os objetivos e metas de desenvolvimento profissional estabelecidos anualmente através de compromissos de gestão, de

acordo com os padrões de desempenho de diretores(as), definidos pelo Ministério da Educação. (Chile, 2016).

Essa avaliação também é feita através da comparação do relatório elaborado pelo diretor com as metas estabelecidas, tanto em seu plano de admissão diretiva, quanto pelo plano de educação definido pelo departamento de educação de cada comuna.

Além dessas instituições, outros órgãos autônomos vinculados ao Ministério da Educação dão suporte aos alunos e aos profissionais da educação. Podemos verificar, no Quadro 13 alguns deles.

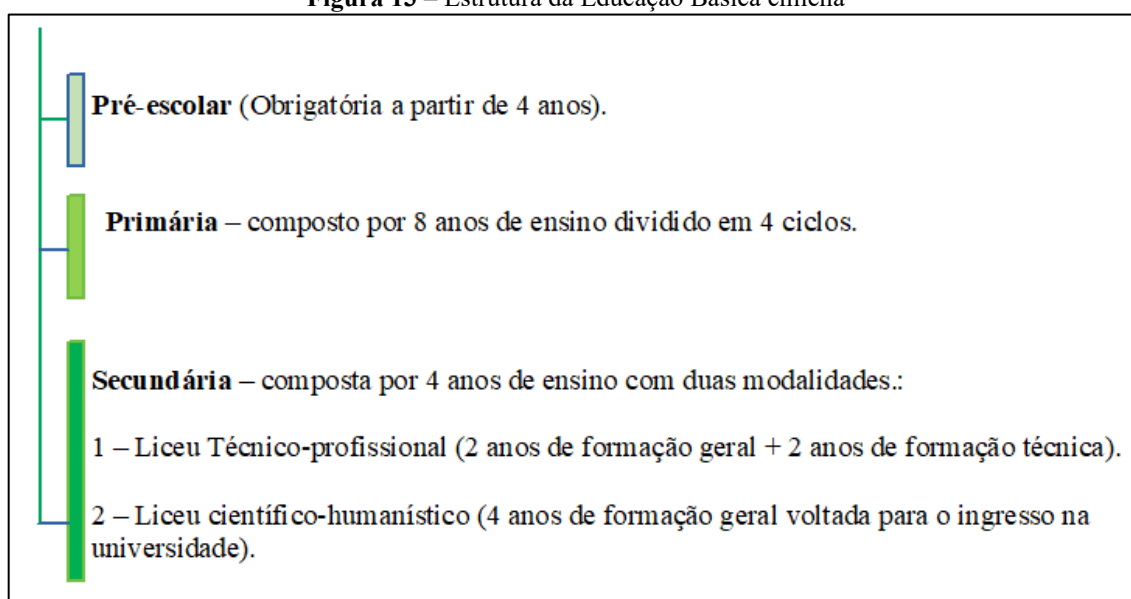
Quadro 13 – Órgãos autônomos vinculados ao Ministério da Educação

Órgão	Função
Junta Nacional de Auxílio Escolar e Bolsas (Junaeb)	Favorecer a manutenção e o sucesso, no sistema educacional, de crianças e jovens em situação de desvantagem social, econômica, psicológica e/ou biológica.
Junta Nacional de Jardins de Infância (Junji)	Oferecer educação infantil de qualidade a crianças, preferencialmente menores de 4 anos e em situação de vulnerabilidade social.
Centro de Inovação (anteriormente “Enlaces”: Centro de Educação e Tecnologia)	Desenvolver de uma cultura digital para integrar as TIC no sistema escolar.
Comissão Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (Conicyt)	Estimular a formação de capital humano, bem como promover, desenvolver e difundir pesquisas científicas e tecnológicas, em consonância com a Estratégia Nacional de Inovação.

Fonte: Siteal, com base em documentos oficiais do país.

6.3.3 Organização e composição da Educação Básica ofertada

A educação obrigatória ofertada no Chile está disposta em três etapas: educação infantil, primário (fundamental) e secundário (média), esquematizadas na Figura 13, a seguir.

Figura 13 – Estrutura da Educação Básica chilena

Fonte: Ministério da Educação do Chile.

No Chile, não existe aprovação automática. Os alunos de todos os anos de escolarização podem ser aprovados ou conservados, de acordo com o desempenho que apresentam. Durante o dia letivo, aos alunos são fornecidos, gratuitamente, livros e materiais didáticos e refeição (somente para os considerados vulneráveis).

As instituições de Educação Infantil (EI) são autorizadas de acordo com as diretrizes da Lei nº 20.832/2015. Ela é direcionada para crianças de até 6 anos e está dividida, de acordo com o Decreto nº 115/2012, em três níveis: berçário, nível médio e nível de transição, organizados, por sua vez, em cinco subníveis: (1) berçário menor: de 0 a 1 ano; (2) berçário maior: de 1 a 2 anos; (3) nível médio menor: de 2 a 3 anos; (4) primeiro nível de transição: de 4 a 5 anos; e (5) segundo nível de transição: de 5 a 6 anos, únicos subníveis obrigatórios, de acordo com a Lei nº 20.710/2013.

Esse segmento da educação é regido pelo *Marco para o Bom Ensino da Educação Infantil*, um guia pedagógico voltado para orientar o trabalho de docentes e educadores. A partir de 2018, as bases curriculares para a EI contemplam elementos como inclusão social, diversidade, interculturalidade, abordagem de gênero, formação para a cidadania, desenvolvimento sustentável, entre outras.

Quanto à educação primária (fundamental), ela é dividida em dois ciclos (I e II), que compreendem, respectivamente, ao: 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano ou série de escolaridade e 5.º, 6.º, 7.º e 8.º ano escolar.

Essa disposição, contudo, será alterada a partir de 2026, em cumprimento à Lei Geral de Educação, que estabeleceu uma estrutura curricular renovada, composta por seis anos, tanto

no ensino primário como no ensino médio. Na nova organização, a educação primária terminará no 6º ano e a média será composta pelos atuais 7º e 8º da atual educação primária, mais os quatro anos da média, totalizando seis anos de escolarização nesse segmento.

Até lá, o programa básico apresentará um currículo formado por dez disciplinas obrigatórias: linguagem e comunicação; línguas estrangeiras; matemática; ciências naturais; história; geografia e ciências sociais; tecnologia; arte; educação física; e orientação e religião (facultativo).

Atualmente, o terceiro ciclo da educação obrigatória, que afere o diploma de Bacharel em Educação Secundária, está dividido em duas modalidades (Ensino Médio Científico-Humanista – EMCH, Técnico-Profissional – EMTP e Artístico), sendo que, alguns cursos são ministrados em liceus. Esses ciclos possuem um núcleo curricular idêntico nos dois primeiros anos. A partir da escolha da modalidade, os alunos são conduzidos para classes específicas.

Durante o curso do Ensino Secundário (Médio), os alunos frequentam aulas nas disciplinas de: linguagem e comunicação; matemática; ciências (física, química e biologia); história; geografia; ciências sociais; inglês; educação física; artes visuais ou musicais e tecnologia.

As disciplinas de filosofia e psicologia são ministradas nos últimos dois anos para aqueles que optaram pelo EMCH, enquanto no EMTP e Ensino Artístico, os alunos são direcionados para aulas específicas de sua escolha. Ao concluírem seus cursos médios, os alunos podem optar por cursar ou aprofundar o conhecimento em cursos profissionalizantes ou ingressar no Ensino Superior, privado e não obrigatório no país.

O segmento do ensino médio é desenvolvido em instituições que abrigam, geralmente, uma infraestrutura diferenciada, com amplas instalações e materiais didáticos atualizados. Muitas dessas instituições¹²⁶ foram construídas depois de 2015, com o objetivo de abrigar jovens que demonstraram excelência acadêmica em seus resultados no processo seletivo.

Por esse fim, os liceus bicentenários, como ficaram conhecidas essas instituições, são palco de constantes polêmicas, já que, a Lei de inclusão (2016), que proíbe a seleção alunos, as isentou dessa proibição, o que contribuiu, ainda mais, para a segregação entre instituições educativas (Rojas *et al.*, 2006).

¹²⁶ Foram construídos 60 centros de excelência para o ensino médio (Liceus Bicentenários).

6.3.4 As reformas e a função do(a) diretor(a) escolar

Ao alterar a organização do sistema educativo, determinar novos focos e objetivos e modificar as relações de poder presentes no sistema, as reformas operadas por governos reverbera sobre a função da diretoria escolar. De acordo com Miranda *et al.* (2021), “[...] no Chile, a formação permanente de docentes tem sido um componente central das reformas da educação contemporânea”. Essa condição pode ser fruto das pressões de movimentos sindicais e estudantis¹²⁷ que demandaram reformas, das quais emergiram leis, como a Lei Geral de Educação (LGE), a partir da qual a figura do(a) diretor(a) escolar foi definida, assim como, suas responsabilidades.

Para citar as ações normativas mais representativas publicadas nas últimas quatro décadas no Chile e que imprimiram mudanças na ação desse profissional, construímos o Quadro 14:

Quadro 14 – Normativas chilenas e o(a) diretor(a) escolar (continua)

Lei	Determinações
Lei número 2.327, da carreira docente (1978)	Cria a carreira docente e regula seu exercício. Cria equipes diretivas, através do regulamento orgânico do sistema educacional. Vincula estas equipes ao Ministério da educação. Determina a composição ¹²⁸ das equipes diretivas.
Decreto com Força de Lei (DFL) número 1 – 3.063 (1980)	Estabelece as condições e procedimentos para a transferência dos serviços públicos de educação, saúde e atenção de menores aos municípios, assumidos pelas Corporações Municipais, Departamentos de Administração Educacional Municipal (Daem), Direção de Educação Municipal (DEM) ou corporações empresariais. Como os municípios, neste período, eram dirigidos por prefeitos designados diretamente pelo regime autoritário, os diretores(as) de escolas e liceus foram igualmente designados pelos prefeito, neste cargo considerado de confiança.
Lei número 18.602 (1987) Revogada	Definiu as relações de trabalho entre empregadores, docentes, par docente, administrativo, auxiliar de serviços menores que trabalham em estabelecimentos de ensino criados pelos municípios em virtude de suas próprias atribuições. Determinou normas técnicas pedagógicas e administrativas e estruturas gerais de estabelecimento, funções de níveis e unidades da escola, prevenção de riscos entre outros, como atribuição da equipe diretiva.

¹²⁷ Um exemplo disso é a Revolução dos Pinguins (2006), movimento de estudantes do ensino médio majoritariamente de escolas públicas de ensino médio, que durou mais de seis meses, com paralisação e marchas em massa pela revogação da Lei Orgânica Constitucional da Educação (LOCE, 1990), entre outras.

¹²⁸ Esses documentos asseguram que a equipe diretiva é composta por: diretor, subdiretor (facultativo), inspetor geral e chefia da Unidade Técnica Pedagógica (UTP).

Quadro 14 – Normativas chilenas e o(a) diretor(a) escolar (continuação)

Lei	Determinações
Lei Nº 20.259/2011/2021	Consolidou o Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), conhecido como Simce.
Lei 19.070 (1991): Estatuto dos profissionais da educação ¹²⁹ .	Estabeleceu o aperfeiçoamento técnico-profissional do educador com vistas ao aprimoramento de seu desempenho profissional para a melhoria da qualidade do ensino, como atribuição especial docente. Determinou os limites à função do diretor, que não mais poderia entrar na sala de aula, sem permissão, para realizar acompanhamentos e avaliações.
Decreto 324/91	Regulamentou o procedimento pelo qual será reconhecido e pago o prêmio anual de melhoria.
Nº 119/ 2012	Dispõe que as consultorias que selecionam os diretores(as) dos departamentos de educação devem incluir, no mínimo, uma análise psicológica dos requerentes.
Decreto com força de lei nº 1, de 1996, do Ministério da Educação	Estabelecem novos regimes de nomeação para os diretores(as) dos estabelecimentos de ensino e para os chefes do Departamento de Administração Municipal de Educação; a seleção de candidatos ao cargo de diretor de educação ocorrerá por meio de avaliação técnica, realizada por consultorias externas.
Decreto 390/2016	Estabelece a carga horária letiva para os profissionais de educação em diferentes configurações de contratação (30 horas e 45 minutos ou 44 horas semanais).
Lei 19.410 de subvenções (1995)	Define que todos esses fundamentos para fixação ou adequação do corpo docente devem estar pautados no Plano Municipal de Desenvolvimento Educacional. Estabelece requisitos como posse de estudos de administração, supervisão, avaliação ou orientação vocacional para concorrer cargos vacantes de diretores(as) de estabelecimentos educativos municipais.
Lei nº 19.979 (2004)	Estabelece regras da jornada escolar, estabelecimentos de ensino diurno, estabelecimentos de ensino privados Subsidiados, Unidades de Subsídio Educativo. Estabelece que a principal função do diretor dos estabelecimentos de ensino é dirigir e liderar o Projeto Educacional Institucional, idealmente definido pela comunidade educacional, além de definir a jornada completa escolar.
Lei Nº 20.422/2010	Buscou promover a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Ela estabeleceu que as escolas devem oferecer os apoios necessários para que esses estudantes possam participar plenamente do processo educacional.
Lei nº 19961 de 2004	Discorre sobre o processo de avaliação docente.

¹²⁹ Esse estatuto surge no Marco dos acordos alcançados entre o primeiro governo democrático e o Grêmio de professores, que demandavam recuperar sua antiga condição de funcionários públicos, extinta com a municipalidade da educação pública durante a ditadura.

Quadro 14 – Normativas chilenas e o(a) diretor(a) escolar (continuação)

Lei	Determinações
Lei Nº 20.500/2011	Estabelece definições e mecanismos para a formação de associações de cidadãos de interesse público e define formas de participação sobre a gestão pública e as Políticas Públicas. Transfere maior autonomia e poder de decisão para as escolas e comunidades locais. Ela permite a participação da comunidade escolar para definir questões ligadas ao currículo e à administração.
Lei 20.248/2008.	Estabeleceu a Subvenção Escolar Preferencial (SEP), paga para as mantenedoras de acordo com o número de alunos prioritários. Proíbe às escolas subvencionadas que aderem ao SEP a cobrança de mensalidade dos alunos.
Lei nº 20.370 (2009) Lei Geral de Educação (LGE).	Estabeleceu as bases do sistema educacional chileno, define os direitos e deveres dos estudantes, promove a igualdade de oportunidades e busca melhorar a qualidade da educação no país. A LGE também estabeleceu a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação, responsável por avaliar o desempenho dos estudantes, escolas e professores. Estabelece a figura do diretor/equipe gestora e a função de liderar os estabelecimentos sob sua responsabilidade e elevar a qualidade destas; desenvolver-se profissionalmente; promover nos professores o desenvolvimento profissional necessário ao cumprimento dos seus objetivos educativos, e cumprir as regras do estabelecimento que dirigem (art. 10).
Lei nº 20.501 (2011): Lei de Qualidade e Equidade da Educação	Modifica diversos corpos legais com o objetivo de introduzir novos mecanismos de gestão de pessoas. Promove o fortalecimento do status e das competências do diretor ao aumentar a alocação econômica de responsabilidades e estabelecer requisitos para acessar o cargo: “estar em posse de diploma profissional ou bacharelado de pelo menos oito semestres e ter exercido funções docentes por pelo menos três anos em estabelecimento de ensino” (art. 24).
Lei 20.529/2011.	Cria o Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário e a sua supervisão.
Lei 20.903/2016	Cria o sistema de desenvolvimento docente profissional e modifica outros regulamentos.
Lei Nº 21.040/ 2017. ¹³⁰	Cria o Sistema de Educação Pública. Proíbe a seleção de estudantes com base em critérios de desempenho acadêmico ou socioeconômico; promove a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, incentivando a adaptação de práticas pedagógicas e infraestrutura para atender às suas necessidades; estabelece um fundo para apoiar as escolas na implementação de medidas de inclusão.

¹³⁰ Embora essa lei tenha estabelecido a proibição de cobrança de taxas aos alunos, com a eleição (2018) de candidatos contrários a essa normativa, ela não tem sido respeitada na íntegra e não há sanção para esse desrespeito (Manghi; Ceroni; Montaner, 2022).

Quadro 14 – Normativas chilenas e o(a) diretor(a) escolar (conclusão)

Lei	Determinações
Lei 20.845/2015/2019	Regula a admissão de estudantes, elimina o financiamento compartilhado (Estado e país) e proíbe o lucro de estabelecimentos educacionais que recebem aportes do Estado.
20.119 de 2006. Alterada em 2022	Estabelece um sistema nacional de garantia da qualidade para o Ensino Superior.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados de organismos multilaterais como a Unesco¹³¹ e o Mineduc.

Além das determinações descritas no Quadro 14, as normas jurídicas definiram focos de ação no trabalho do diretor. Assim, a Lei 2.327, que determina os contornos da carreira docente, assim estabelece: à medida que ao diretor é atribuída a responsabilidade de organizar, coordenar e supervisionar o trabalho nos departamentos de cada unidade escolar, sua principal tarefa deve se ater às questões pedagógicas (Weinstein; Muñoz, 2009).

Essa lei endossou a Lei nº18.602 (1987), que atribuiu ao diretor a função de docência diretiva e a responsabilidade de criar e atualizar regulamentos internos, compatíveis com as normas técnicas, pedagógicas e administrativas nacionais. A assertiva da prioridade da função pedagógica sobre as atribuições diretivas foi legitimada pela Lei nº 19.979 (2004), que estabeleceu, entre outras atribuições:

- a) Formular, acompanhar e avaliar as metas e os objetivos do estabelecimento, dos currículos, dos programas e das estratégias para a sua execução; b) Organizar e orientar o trabalho técnico-pedagógico e os órgãos de desenvolvimento profissional dos professores do estabelecimento (artigo 5.º); estabelecer metas, que devem ser avaliadas anualmente pelo prefeito. Se forem insatisfatórios, é possível estabelecer planos de correção ou desassociar o diretor se os resultados do déficit persistirem (Chile, 2004).

Cabe destacar que, se aos(as) diretores(as) é determinada a função pedagógica como fundamental, a Lei nº 19.070, ou Estatuto dos profissionais da educação, retirou o poder para realizar avaliações e acompanhamentos, nas salas de aula, sem autorização. Essa lei é, por assim dizer, considerada uma norma que devolveu,¹³² aos docentes a autonomia em sala e a liberdade de expressão, conferindo-lhes, também, uma certa estabilidade laboral, uma vez que, os(as) diretores(as) não poderão fazer o acompanhamento pedagógico nas salas sem a permissão dos professores.

¹³¹ Site do Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL) e Unesco. Disponível em: <https://www.siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/chile>. Acesso em: 20 mar. 2023.

¹³² Perda durante a Ditadura Civil-Militar.

Outra atribuição prioritária estabelecida pela Lei 20.903 para a equipe diretiva é o desenvolvimento de suas competências e habilidades profissionais e de seus professores, para isso, recebem formação do Centro de Aperfeiçoamento para elaborarem um projeto de desenvolvimento profissional, alguns deles, em parceria com universidades públicas. Essas formações ficam disponíveis em número limitado e podem ser acessados pelos docentes e diretores(as), mediante candidatura e consentimento da mantenedora.

De acordo com a Fundação Chile (2010), a maior parte das vagas é ocupada pelos docentes e diretores de estabelecimentos públicos, devido ao sistema competitivo de acesso ao cargo no setor, no qual são consideradas as credenciais de qualificação.

Nesse sentido, o Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigação Pedagógica (CPEIP) disponibilizou, no ano de 2023, formações nas áreas de: Feedback pedagógico através do acompanhamento em sala de aula; Feedback pedagógico para a reativação da leitura; Trabalho colaborativo através de redes de líderes educacionais; Trabalho colaborativo para otimizar o uso do tempo não escolar e Trabalho colaborativo para a inovação das práticas pedagógicas.

Durante o curso dos programas formativos, a equipe diretiva é orientada para elaborar e protagonizar uma ação de acompanhamento da atividade docente e de apoio nas questões de convivência e saúde mental. Os planos elaborados pela equipe diretiva nesses programas devem conter elementos básicos como (1) diagnóstico, (2) planejamento, (3) implementação (4) e avaliação. A implementação desses projetos envolve a mobilização de sujeitos em vários níveis: apoiadores, equipes de gestão, professores e alunos.

Na tentativa de extinguir a indicação dos cargos à direção escolar¹³³ (Weinstein; Muñoz, 2009) e de legitimar critérios meritocráticos para a contratação, foi aprovada a Lei 19.410. Além da moralização das contratações, essa lei também estabeleceu mecanismos para assegurar uma administração comunal mais transparente, indicando a necessidade de informar os resultados alcançados, anualmente, à comunidade escolar.

Dessa forma, para iniciar o processo de seleção de diretores(as) escolares para as escolas públicas municipais, foi construído um portal digital (www.directoresparachile.cl). Esse instrumento foi criado através do Serviço Civil, com a finalidade de divulgar os concursos para Diretores(as) de Escolas Públicas e para as Sedes de Secretarias Municipais de Educação.

O portal Diretores(as) para o Chile é uma iniciativa do Serviço Civil (Núcleo do funcionalismo público que foi mantido durante a ditadura), que apenas divulga a oferta de

¹³³ Adotados, sem direito a questionamentos, pela Ditadura Civil-Militar.

concursos em instituições com menos de 1.200 alunos, em comunas que ainda não fazem parte dos Serviços Locais de Educação.

O portal não realiza as seleções, ficando cada município ou Serviço Local responsável pelo processo, que pode acontecer na modalidade online ou presencial, dependendo da discricionariedade de cada mantenedor.

Sendo assim, a seleção de diretores(as) escolares é realizada por meio de um processo chamado “Concurso Público para Seleção de Diretores(as) Escolares”. Esse processo é conduzido por uma empresa contratada pela Direção de Educação Municipal das comunas, em conformidade com as regulamentações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação do Chile.

O concurso público é aberto a todos os professores que atendam aos requisitos estabelecidos, como ter experiência mínima de ensino, possuir qualificação adequada-formação e experiência em cargos de docência e chefia (coordenação, inspeção ou direção) e cumprir critérios específicos de seleção definidos pelas comunas.

De acordo com as normas, na etapa de inscrição, são definidos os primeiros critérios de seleção: à admissibilidade (requisitos legais – antecedentes criminais) e a avaliação do currículo (formação e experiências progressas em chefaturas). Para postular-se ao cargo de diretor, o indivíduo precisa, necessariamente, apresentar uma experiência mínima de três anos em uma das funções que compõem a equipe diretiva (Coordenação pedagógica, direção escolar ou inspetoria-geral). A seguir, os postulantes devem apresentar um plano de ação para os cinco anos de mandato.

Nesse plano, devem ser consideradas todas as condições da comunidade escolar, descritas nas páginas de divulgação do concurso. Ele também deve contemplar as estimativas de gastos em cada setor da escola, considerando o crescimento do número de matrículas, de aprovações, assim como, a redução do número de evasão escolar, de reprovações ou de transferências.

As vagas para o cargo de diretor(a) escolar são difundidas no site com regularidade, uma vez que a vacância pode ocorrer por várias situações: aposentadorias, demissões, morte, licenças de saúde, entre outras razões.

De acordo com as regras, 70% dos funcionários, inclusive diretores(as), devem ser selecionados por um sistema de alta direção pública. Esse processo começa com o lançamento de um edital de convocatória, depois há um processo de organização, quantificação, valorização da experiência e capacitação e da proposta de trabalho.

Na primeira etapa de seleção de diretores(as), são selecionados três ou cinco candidatos(as) e o financiador faz uma entrevista psicológica e decide quem será o(a) diretor(a). O(A) diretor(a) eleito(a) tem o direito de escolher duas pessoas para compor sua equipe gestora (UTP e inspetor). Depois disso, o(a) diretor(a) eleito(a) assina um convênio com o financiador, concordando com certas metas que são anualmente monitoradas.

Todavia, o sistema de seleção de diretores(as) por concurso não é linear. Um(a) diretor(a) pode ser selecionado(a) de duas formas: por meio de um concurso de alta direção pública ou por nomeação/indicação, no caso da ausência de candidatos(as) aptos(as).

Quanto à contratação de professores nas escolas públicas, ela é feita, geralmente, por meio de um contrato fixo anual. Após três anos, o profissional ganha sua titularidade e uma certa estabilidade profissional. Ainda, *“Esta estabilidade também pode ser conquistada por meio de concurso público, mas, isso não ocorre há muito tempo”*, afirma o entrevistado Calafate.

Embora a Lei da carreira profissional docente preveja uma compensação financeira por tempo de serviço e por capacitação e certifique a competência por meio da avaliação docente e da certificação de conhecimento disciplinar ou avanço na carreira docente, essa política nacional não abarca o(a) diretor(a) escolar.

A Carreira Docente possui cinco etapas de desenvolvimento: Inicial, Inicial, Avançado, Especialista (Expert) I e Especialista (Expert) II, além de uma etapa provisória denominada Acesso.

Sendo assim, se um(a) diretor(a) quiser alcançar as graduações dispostas na carreira docente, precisa fazê-lo enquanto está na docência, porque depois de assumir o cargo de diretor(a), não poderá mais participar da avaliação para a progressão funcional.

Embora haja frequência na divulgação das vagas para diretores, elas não são muitas, já que, algumas escolas públicas chilenas funcionam em prédios enormes (mais de mil alunos) e ofertam diferentes segmentos de ensino (as exceções se concentram no interior do país, onde a densidade populacional é pequena). Ademais, depois dos anos de 1980, após a instalação da ditadura militar, com a ampliação da ação do mercado sobre a educação pública, através do sistema de subvenção, muitas escolas públicas foram fechadas, conseqüentemente, o número de escolas reduziu, limitando ainda mais o número de vagas para diretor(a) escolar.

Para evitar que outras tantas escolas tivessem o mesmo destino, foi estabelecida, pela Lei nº 19.979, a ampliação da jornada escolar de quatro horas para seis ou oito horas diárias,¹³⁴

¹³⁴ A duração da jornada estendida depende da escolha da comunidade escolar e das condições sociais e de segurança pública das unidades.

denominada jornada estendida.¹³⁵ Com isso, as escolas que ofertavam aulas em dois turnos passaram a ter sua capacidade reduzida, o que demandou a abertura ou reabertura de unidades escolares e, conseqüentemente, a contratação de novos(as) diretores(as).

Com a publicação do Decreto 19 (2016), que altera o Decreto 24 (2005), questões como a duração da jornada escolar, o horário de início das atividades, as disciplinas que serão ofertadas como complementares ao currículo obrigatório, entre outras, passaram a ser definidas por outros sujeitos (representantes de professores, assistentes de educação, pais, alunos e apoiantes), inseridos no Conselho escolar.

Além de assumir o principal cargo no Conselho Escolar, de responsabilizar-se pelos resultados de desempenho estudantil, o(a) diretor(a) também se responsabiliza por questões técnico-administrativas, referentes à responsabilidade de justificar, aos titulares das DAEMs, as solicitações de gastos, principalmente quando estes excedem o que foi proposto pelo(a) diretor(a) em seu plano estratégico.

Talvez, seja essa uma das tarefas mais angustiantes para os(as) diretores(as), principalmente para aqueles(as) que trabalham em comunas com baixa arrecadação fiscal, por isso, não é raro ver diretores(as) buscando, a todo custo, diminuir as despesas e angariar voluntários para doar recursos ou realizar ações (Cifuentes, 2018). Em desabafo, um(a) diretor(a) entrevistado(a) menciona:

Neste momento, no Chile, o obstáculo mais difícil de superar é a falta de recursos. Os fundos que o Estado provê, para resolver ou apoiar o labor do diretor e de sua equipe são muito poucos, não são suficientes. Isso é uma limitante para concluir as metas propostas. [...] Assim, temos que recorrer a vários engenhos, a criatividade, utilizando estratégias que não requeiram muito dinheiro e que possam gerar impacto sobre o desenvolvimento dos alunos. Temos que usar a tecnologia. [...] Apesar disso, conseguimos alcançar os objetivos, mas há um desgaste tão grande neste percurso, de termos que nos preocupar com questões que não deveriam ocupar a agenda do diretor, questões para racionar os recursos, para encontrar instrumentos e estratégias para driblar a escassez de materiais didáticos e administrativos [...], (Arándano).

Outra tarefa que muito consome os(as) diretores(as) é a realização da avaliação docente. Essa avaliação é desenvolvida em duas dimensões: a avaliação profissional interna, própria de cada unidade escolar, e a avaliação de desempenho profissional docente (artigo 70 do Estatuto Docente), obrigatória, regida pelo CPEIP, realizada a partir de um sistema complementar

¹³⁵ Com a Pandemia de Covid-19, essa lei foi flexibilizada de maneira que muitas escolas reduziram a jornada para quatro horas diárias, aumentando, assim, sua capacidade e, conseqüentemente, o volume de recursos direcionados para a escola, pelo governo.

composto por quatro instrumentos, baseado nos domínios, critérios e descritores indicados pelo Marco para o Bom Ensino (Marco para la Buena Enseñanza – MBE).

Na avaliação interna, os(as) diretores(as) desenvolvem as funções de coordenador(a); supervisor(a); avaliador(a); revisor(a) e validador(a) dentro da escola, coletando dados sobre cada docente, a fim de recolher informações para melhorar o ensino e, se necessário, enviá-las à Diretoria de Educação da Comuna.

Para esse processo, os(as) diretores(as) informam aos professores os procedimentos, prazos e instrumentos de avaliação; emitem relatórios com base em observações¹³⁶ das aulas dos professores (quando são autorizadas), fornecendo feedback e orientações para melhorar o desempenho; revisam os resultados das avaliações dos professores e verificam se estão em conformidade com os critérios estabelecidos; identificam as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores e planejam atividades de formação e capacitação para apoiar seu crescimento e aprimoramento e, em alguns casos, recomendam a progressão na carreira, promoções ou transferências dos docentes.

A avaliação interna docente possui, portanto, as seguintes características:

- A responsabilidade dessa avaliação é da unidade escolar.
- Avalia a prática pedagógica, o grau de responsabilidade e de compromisso e o impacto destes no aprendizado dos alunos e fornece feedback para a melhoria contínua, pois seu foco é, por meio de uma avaliação periódica, garantir os resultados planejados.
- Concentra-se na qualidade do ensino fornecido pelos professores, observando sua prática pedagógica, habilidades de ensino, uso de metodologias adequadas e resultados alcançados pelos alunos.
- Envolve uma combinação de instrumentos, como observações de aulas, análise de planos de aula, revisão de materiais didáticos, feedback dos alunos e outras formas de coleta de dados.
- Como fornece feedback trimestral, promove o desenvolvimento profissional contínuo e o aprimoramento do ensino, assim como elementos para solicitar, junto aos mantenedores e ao CPEIP cursos de aperfeiçoamento docente.

Em paralelo, a avaliação de desempenho profissional docente serve, ao mesmo tempo, para construir um quadro de desempenho docente nacional/comunal e para promover a progressão docente. Ela se constitui como uma avaliação institucionalizada que objetiva medir

¹³⁶ Ele pode designar outros professores ou membros da equipe escolar para cumprir essas tarefas.

o desempenho dos professores e fornecer informações para melhorar a qualidade da educação no país.

Essa avaliação é composta pela confecção do plano de classe, atividades (portfólio), na primeira etapa. A segunda consiste em uma gravação audiovisual de uma aula. A terceira se dá por meio de coleta de referências de terceiros (diretores/as), com peso de 5%, e nas certificações que alcançou. A última parte da avaliação docente é composta pela certificação do conhecimento, alcançada pelo resultado de uma prova elaborada e aplicada pelo Estado. Essa avaliação é disponibilizada anualmente, mas a duração da certificação vai depender da nota obtida pelo professor.

Características dessa avaliação estão descritas no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Características da avaliação de desempenho docente

Avaliação para progressão docente
A responsabilidade desta avaliação pertence ao Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigação Pedagógica - CPEIP.
Permite que os professores avancem para níveis mais altos de classificação, o que pode estar associado a benefícios financeiros e oportunidades de desenvolvimento profissional.
Baseada em critérios específicos, como a experiência do professor, formação acadêmica, participação em atividades de aprimoramento profissional e desempenho nas avaliações anteriores e em provas de conhecimento.
O ciclo de avaliação ocorre a cada quatro anos (caso o professor alcance os níveis competente ou destacado) e envolve a avaliação de todos os professores do ensino fundamental e médio. A avaliação é obrigatória para todos os professores.
Requer o uso de vários instrumentos, incluindo a apresentação de um portfólio, uma autoavaliação, gravação de aulas, avaliações feitas pelos colegas, provas e avaliações.
Apresenta um sistema de pontuação/classificação cujas notas variam de 1 a 7. Essa pontuação determina a categoria de desempenho do professor: insatisfatório, básico, competente ou destacado. A avaliação é realizada a partir de quatro domínios (preparação para o ensino, criação de um ambiente propício para a aprendizagem, responsabilidades profissionais e ensino para a aprendizagem de todos os estudantes) e 20 parâmetros diversificados para determinar níveis de desempenho e orientar o processo de avaliação (Inzunza, 2008).
Impõem consequências aos docentes: manutenção do cargo, progressão salarial ou profissional, ou, orientação para buscar aprimoramento e/ou demissão. ¹³⁷

Fonte: Ministério da Educação do Chile.

¹³⁷ Os qualificados como básicos e insatisfatórios devem desenvolver Planos de Superação Profissional. O insatisfatório deve ser avaliado no ano seguinte; caso mantenha esse desempenho depois de uma terceira avaliação consecutiva, deve sair do sistema, recebendo indenização. Já os qualificados como destacados e competentes podem fazer uma prova de conhecimentos disciplinares e pedagógicos que, em caso de aprovação, implica um estímulo econômico (atribuição variável de desempenho docente – AVDI). Em todo o tempo, mantém-se sigilo sobre o desempenho diante da comunidade escolar.

As consequências da avaliação de desempenho docente podem ser visualizadas na Figura 14, a seguir.

Figura 14 – Consequências da avaliação de desempenho docente



Fonte: CPEIP, Mineduc (2022).¹³⁸

De acordo com acadêmicos (Assaél; Pavez, 2008; Assaél; Avalos, 2006), esse sistema avaliativo tem suas bases nas pressões impressas pelos setores neoliberais, consolidado durante a década de 1990, pois remete às demandas de *accountability* e de desempenho vinculadas a incentivos econômicos.

Durante a efetivação desse processo, os(as) diretores(as) escolares realizam observações, a fim de redigir um relatório de desempenho que pode ser utilizado no processo de progressão, por isso, os processos de avaliação docente são permeados, muitas vezes, por fissuras nas relações de trabalho, uma vez que, como a contratação dos professores é realizada diretamente pelas Diretorias de educação e, algumas vezes, com a indicação dos(as) diretores(as), ranhuras ou desafetos entre docentes e diretores(as) podem impulsionar tensões para que esses profissionais sejam substituídos por pessoas de interesse pessoal do(a) diretor(a) escolar ou do(a) diretor(a) da Daem. Esse clima, no entanto, não reverbera na satisfação dos(as) diretores(as) concernente às relações de trabalho. De acordo com Cifuentes (2018):

[...] em geral, os gestores de Região Metropolitana de Santiago se declaram satisfeitos ou muito satisfeitos com as relações que estabelecem com diferentes sujeitos relevantes em seu trabalho [...]. Os níveis mais elevados de

¹³⁸ Resultados nacionales: evaluación docente 2021. Disponível em: <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/12/Resultados-Evaluacion-Docente-2021.pdf>.

satisfação são com os alunos [...], seguindo-se a satisfação com o pessoal docente e profissional não docente. Por outro lado, embora a satisfação tenha precedência sobre a insatisfação, são as relações com representantes sindicais e altos gerentes que apresentam menor nível de satisfação (em torno de 70% e 75,9%, respectivamente) [...]. (Cifuentes, 2018, p. 142).

Ao analisarmos os resultados da pesquisa realizada por Cifuentes (2018), percebemos algumas das tensões que podem estar imbricadas nas relações escolares, já que, os(as) diretores(as) não se mostram tão satisfeitos(as) com a força sindical¹³⁹ dos docentes que há no Chile, assim como com as pressões que recebem dos(as) diretores(as) dos departamentos de educação.

De outro modo, a investigação realizada por Obreque *et al.* (2019) revela que alguns docentes consideram haver uma ausência de apoio dos(as) diretores(as) durante as avaliações, uma vez que estes se silenciam, dentro de um movimento de retenção de informações, compartilhado também entre os colegas docentes.

Desconsiderando os ganhos que a boa classificação dos docentes pode representar para a própria unidade escolar e à categoria docente, os colegas docentes e diretores(as) se põem em posição de frieza, sem demonstrar apoio ou apresentar informações conquistadas por suas prévias experiências, que, nesse caso, trariam um pouco de segurança emocional para os avaliados.

No entanto, imbuídos em alcançar um título destacado na classificação, muitos docentes vivenciam um isolamento dentro de uma realidade construída e localizada em parâmetros de medição (Gysling, 2017). Como afirma Diego Parra Moreno, integrante do comitê executivo do Fórum pelo Direito à Educação Pública do Chile:

[...] A lógica participativa, democrática e coletiva dos processos de aprendizagem foi posta de lado, [...] Os docentes não apenas enfrentam uma precariedade material, mas também subjetiva, relacionada à prática pedagógica [...] (Valle, 2019, §7º).

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada por Obreque *et al.* (2019) revela que, se houvesse maior compreensão e solidariedade entre a classe, muitas das tensões que emergem nos docentes relativas à falta de tempo, de materiais e de informações (para elaborar o portfólio) e à falta de atualização profissional curricular para responder às questões da avaliação, por

¹³⁹ No Chile, a classe docente pública é proibida, por lei, de constituir sindicatos. Ao invés disso, a categoria é representada pelo Colégio de professores, aceito e respeitado, tanto pela categoria, quanto pela população e pelos governos.

vezes distantes da realidade, talvez os docentes não precisassem recorrer às consultorias privadas para se aperfeiçoarem para a avaliação (Valle, 2019).

Sob esse prisma, de encontrar apoio para dedicar-se ao processo de avaliação progressiva em cursos ministrados por consultorias, se retroalimenta a essência capitalista de criar necessidades para ampliar as fontes de lucro. Por esse viés, o estabelecimento de processos cada vez mais detalhados, com foco na multiplicação de tarefas e formulários de controle, na realização de um número cada vez maior de avaliação, na transparência da prestação de contas e na otimização de recursos, vemos traços do gerencialismo e da Nova Gestão Pública enviesando o sistema educativo.

Para Moreno (2016), esses mecanismos de controle desconsideram a complexidade, a multidimensionalidade do processo de ensino e da prática docente, o contexto de trabalho e o estresse do docente diante das fortes pressões em torno da associação da avaliação dos professores com os resultados de aprendizagem dos alunos (Martínez, 2013).

Dessa forma, os docentes chilenos vivenciam uma realidade avaliativa de caráter punitivo, na qual a avaliação imprime como resultado a punição ou a premiação individualizada. Essa também é a impressão manifestada por uma diretora entrevistada, quando fala sobre esse sistema de avaliação docente:

[...] A avaliação não pode ser uma punição e nisso, cito o Paulo Freire.¹⁴⁰ “Não podemos avaliar para castigar, a avaliação precisa ser parte do aprendizado”. Precisamos desenvolver a educação como uma bússola que dá o sentido de justiça, por isso, o meu fracasso é sentir que, na maioria das vezes, o sistema nos domina, ou seja, deixamos que as normativas prevaleçam sobre os interesses coletivos [...]. (Fresa).

Nesse contexto, mesmo diante da certeza de prejuízo salarial (porque os profissionais são remunerados de acordo com as aulas ministradas e a frequência dos alunos), a categoria empreendeu, em 2019, uma grande greve para exigir, entre outros direitos, os valores das rescisões decorrentes da transferência entre administrações comunais; o reconhecimento de horas extras no contrato de trabalho; a igualdade de tratamento de educadores das creches e o fim das avaliações duplas e triplas às quais os docentes são submetidos (Valle, 2019).

Além dessas demandas, a greve também buscou questionar o sistema antiprogressista da carreira de diretores(as) escolares, já que a função de diretoria não foi incluída no Estatuto docente, impedindo, assim, os(as) diretores(as) de acumularem as funções efetivas de professor ou coordenador pedagógico e de confiança (diretor(a) ou vice-diretor(a)), como acontece em

¹⁴⁰ O povo chileno atribui um conceito notório sobre o educador que viveu no Chile durante parte do seu exílio.

parte dos municípios brasileiros. Dessa maneira, eles(as) não são contemplados(as) pelo sistema de avaliação progressiva e, porquanto, são impedidos(as) de galgar patamares superiores dentro de um plano de carreira.

Nesse sentido, Cifuentes (2018) afirma que, à medida que o Banco Mundial, principal financiador das mudanças educacionais no Chile desde a Ditadura Militar, não incluiu componentes definidos de seleção e formação de equipes diretivas em suas orientações de políticas no Chile, os(as) diretores(as) experimentam uma insegurança profissional e desvalorização dos esforços pessoais para promover o aperfeiçoamento.

Os títulos que possuem, inclusive os de *stricto sensu*, o tempo de experiência, entre outras formas de crescimento profissional não demandam, portanto, nenhuma recompensa financeira para eles(as), servindo apenas para que se mantenham competitivos(as) no processo seletivo para diretores(as), que acontece a cada cinco anos.

Essas candidaturas, contudo, podem ser prorrogáveis pelo número de anos que a municipalidade considerar conveniente, pois, não existe um rigor para cumprir os prazos da lei. Em caso de haver concurso público para diretores(as), se, porventura, o(a) diretor(a) não for aprovado(a) na nova postulação para diretor(a), retorna para a dotação docente do município e pode, a partir daí, dar início ou continuidade à sua progressão funcional, através da participação das avaliações nacionais e da apresentação de títulos. É por esse impeditivo que uma diretora entrevistada considera: *“Por isso, penso que, às vezes, a carreira docente é muito mais atrativa que o cargo do diretor, porque um docente que chega à categoria de esperto um ou esperto dois, ganha muito mais que um diretor [...]”* (Fresa).

Desse modo, sem o direito de participar da avaliação de desempenho e do sistema de avanço progressivo, os(as) diretores(as) que desejam permanecer na função diretiva podem buscar aperfeiçoamento através de duas estratégias: postular-se para as vagas que são ofertadas pelo CPEIP, em parceria com as municipalidades, ou assumirem o ônus de suas formações.

De qualquer maneira, com essas formações terão, além da satisfação pessoal, o foco de manterem um currículo competitivo para angariarem as vagas das escolas que estão localizadas nas comunas com maiores recursos e, assim, receberem soldos mais altos e garantirem condições mais favoráveis de trabalho (embora as mudanças de instituições e de comuna sejam baixas, pois “[...] os professores e diretores(as) privilegiam a estabilidade laboral em detrimento do aumento de suas remunerações” (Mizala; Romaguera, 2003, p. 549). Sendo assim, essas formações possuem uma função muito importante no jogo de cartas marcadas que pode ser praticado nas comunas.

Isso porque, de acordo com Weinstein e Muñoz (2009), a Lei 20.903, de 2016, promoveu um retrocesso em relação ao acordo para a seleção de diretores(as) estabelecido em 2005, uma vez que, após a Diretoria de Educação definir o perfil profissional do diretor (a partir de aspectos como: competências, atitudes e certificações pertinentes que deverão cumprir os candidatos - art. 32) e de serem selecionados os três ou cinco melhores candidatos, o prefeito pode escolher qualquer um dos selecionados pela Comissão (não necessariamente o primeiro ou o segundo) e, “pode até declarar o processo nulo e exigir um novo concurso” (Weinstein; Muñoz, 2009, p. 389).

Essa determinação alterou a Lei nº 20.006 de 2005, que definia que um membro do Conselho de Alta Gestão Pública (CADP) seria responsável por dar objetividade na busca pelo profissional mais adequado para ocupar o cargo.

Além disso, a Lei 20.903 impôs a assinatura de um contrato de execução pública que estabelece mecanismos de responsabilização e de prestação de contas para o monitoramento da prática de gestão, por meio de metas anuais e outras atribuições para os(as) diretores(as), a saber:

- a) Organizar, supervisionar e avaliar o trabalho dos professores e do pessoal, podendo despedir até 5% dos professores com resultados insuficientes no âmbito do sistema de avaliação do desempenho profissional docente;
- b) Nomear e exonerar os que exerçam os cargos de confiança exclusiva do diretor como Diretor-Adjunto, Inspetor-Geral e Chefe da Unidade Técnica Pedagógica;
- c) Propor contrato ou substituição de pessoal ao mantenedor;
- d) Ser consultado na seleção dos professores a designar para o seu estabelecimento por transferência;
- e) Propor ao titular aumentos das dotações especiais;
- f) Promover a convivência adequada nas escolas (Chile, 2016).

Ademais dessas rupturas nas definições e do aumento das atribuições dos(as) diretores(as), ao refletirem sobre o conjunto de normas que estabeleceram uma mudança na função diretiva, Weinstein e Muñoz (2009) afirmam que a Lei Geral de Educação contribuiu para aferir um reconhecimento histórico da função desse profissional, atribuindo-lhe maior status na sociedade.

No entanto, à medida que ganha reconhecimento, ganha também maior responsabilização. Com a implantação de rígidos mecanismos de garantia de qualidade da educação, baseados em uma competição justificada para melhorar o serviço educacional para a ‘clientela’, em um cenário de quase-mercado (Lusignan, 2001), o(a) diretor(a) assina um contrato, pelo qual deve prestar contas, e submete-se a metas, muitas vezes inatingíveis a curto prazo (Cifuentes, 2018), seja pelas características do estabelecimento de ensino, de seus alunos

e de seus professores, seja pela escassez de recursos ou pelos resultados discentes alcançados nos anos superiores.

Nesse percurso, vivenciando pressões permanentes no contexto laboral, os(as) diretores(as) respondem às questões relativas ao cumprimento do projeto que definiu o uso dos recursos financeiros, pois, a política de prestação de contas imprime uma pressão particular sobre as instituições públicas para demonstrar resultados satisfatórios, enquanto trabalha em condições complexas (Assaél; Inzunza, 2007; Falabella, 2016; Rojas; 2006).

A coordenação e execução de condicionantes impostas durante a visita da Agência de Qualidade, que responsabiliza os(as) diretores(as) pela garantia dos padrões de aprendizagem na prova nacional, promovida pelo SIMCE, e a manutenção do número original de matriculados no estabelecimento para assegurar as condições de financiamento e de projeção da escola no ranqueamento institucional (Weinstein *et al.*, 2009), são, por assim dizer, pedras nos sapatos dos(as) diretores(as).

O contexto, portanto, revela que o sistema educacional chileno suporta as latejantes consequências do liberalismo imposto pela reforma promovida pela ditadura militar, uma vez que, o sistema de financiamento está sujeito ao modelo de subsídio à demanda e ao alcance das metas atribuídas à responsabilidade dos estabelecimentos e do corpo docente e administrativo (Donoso, 2006).

Em relação ao cumprimento de metas, elas se concentram, principalmente, na obtenção, pelos alunos, das notas necessárias para manter o público escolar e, conseqüentemente, o financiamento estatal.

E essa é uma das marcas, senão a principal marca da educação chilena, ou seja, a relevância que as avaliações externas possuem no cenário. Com a criação do Simce e de uma avaliação nacional a ele vinculado, o grau de competitividade entre as escolas alcançou altos níveis, já que, 30% das famílias consideram as notas alcançadas pelas escolas e sua colocação no ranking nacional como uma das razões mais importantes para escolher a unidade onde seus filhos irão estudar (OCDE, 2009).

Essa escolha, contudo, está condicionada também a fatores financeiros e sociais, pois, no caso das famílias de baixa renda, o deslocamento dos alunos para outras comunas representa um gasto de transporte adicional,¹⁴¹ do qual, muitos não dispõem.

Essa assertiva coaduna com dados registrados no site da OCDE, que revela que, “[...] 47% dos pais de alunos do quarto ano dizem que a proximidade de casa é uma das três razões mais importantes na tomada de decisão da escola” (OCDE, 2009, p. 183). Dessa maneira, a distribuição territorial das escolas é, por vezes, decisiva na constituição da população escolar (Cifuentes, 2018).

Além dessas condicionantes sociais, que impactam a constituição do público beneficiário da escola, as notas nas avaliações externas representam o foco e quase o sentido da educação ofertada nas escolas, porque uma boa colocação pode representar o recebimento de valores adicionais, tanto pela mantenedora, quanto pelos docentes, somado ao prestígio diante da comunidade (Bellei, 2010).

Sob essa premissa, muitas escolas subvencionadas, seguindo o exemplo de escolas privadas, realizavam seleções e até expulsões,¹⁴² pautadas em provas de admissão e na aplicação de questionários socioeconômicos para ‘eleger’ os alunos mais ‘capacitados’ para apresentarem boas notas e, assim, alcançar uma boa colocação no ranking.

Nesse percurso, o “direito de escolha” (Atria, 2012) defendido pelas reformas implantadas a partir da década de 1980 não passa de falácia, já que, aos apoderados,¹⁴³ restava preparar seus filhos através de aulas particulares para se adequarem aos padrões de seleção das escolas e pagarem as mensalidades adicionais à subvenção do Estado ou, em caso de falta de recursos, matricular seus filhos em escolas públicas municipais.

Como consequência, às escolas públicas municipais, desprovidas de recursos, que, há pouco tempo, foram proibidas de aplicar os mesmos critérios de seleção ou de cobrar taxas para os alunos, resta acolher os alunos que não apresentam um desempenho desejável, nem uma condição financeira tão favorável, suportando uma alta concentração de problemas comportamentais, sociais e de aprendizagem (Bellei, 2010).

¹⁴¹ Ao longo dos últimos vinte anos, o preço das passagens e o subsídio para acesso dos alunos ao transporte público foram um dos estopins de explosões sociais, por isso, até hoje, é comum vermos, nos transportes públicos, uma parte considerável da população ingressar gratuitamente pelas portas intermediárias dos ônibus, sem que ninguém questione. É por isso também que, em muitos coletivos, os motoristas ficam protegidos por grandes caixas de metal, para não serem vítimas de ataques. Não existe a figura do cobrador de passagens no Chile.

¹⁴² Embora haja uma lei que proíba essas ações.

¹⁴³ Denominação dos pais ou responsáveis nas escolas.

Nesse viés, as escolas públicas municipais, seguindo o princípio democrático, admitem todos os alunos. Recebendo os mesmos recursos das escolas subvencionadas, estão imersas em uma concorrência ilógica, na qual, os mais pobres precisam apresentar os mesmos resultados ou resultados superiores daqueles que dispõem de um pouco mais de recursos para conquistar boas notas e poder concorrer, por exemplo, a bolsas no Ensino Superior. Nesse campo de extrema desigualdade, as escolas públicas municipais são, muitas vezes, estigmatizadas como ambientes inseguros, onde há muita violência, pouco empenho e péssimos resultados.

Usando desse estigma, no governo de Sebastián Piñera, foi publicado o Decreto Exento nº 529, de 2018, lei conhecida como “Sala Segura”, que institui diretrizes e procedimentos para a implementação de medidas de segurança em estabelecimentos educacionais, especialmente relacionadas à prevenção e ao enfrentamento de situações de violência, agressões ou abuso sexual contra crianças e adolescentes.

A publicação desse decreto estabeleceu, como propósito, portanto, conceder maiores poderes a diretores(as) e administradores de escolas públicas e escolas privadas para expulsar e criminalizar estudantes, professores e responsáveis, além de permitir o acesso dos carabineiros às instalações escolares para efetuar abordagens.

Por meio dessa lei, às atribuições dos(as) diretores(as) e do inspetor escolar, foram acrescentadas a responsabilidade de criar um Comitê de Segurança Escolar, designar um Coordenador de Segurança e elaborar planos de contingência e protocolos de ação.

Diante dos acréscimos nas atribuições e das lacunas legais para regulamentar uma carreira diretiva, percebe-se um esforço, por parte do Mineduc, para avançar na definição de funções e de competências básicas dos dirigentes escolares. Esse esforço parte da compreensão de que a melhoria da qualidade da educação passa, necessariamente, pela melhoria da gestão escolar (Fundación Chile, 2010).

Dessa maneira, a publicação do Marco da Boa Direção (Marco de la Buena Dirección) veio para estabelecer as competências profissionais de quem deseja exercer o cargo. Mas, como afirma Donoso (2010, p. 7),

[...] o problema central dessa preocupação com o aprimoramento da liderança escolar é que ela se reduz essencialmente a uma visão gerencial convencional, transferida da iniciativa privada, desprovida de uma concepção pedagógica de médio e longo prazo que ultrapasse a questão das conquistas de aprendizagem e se projete sobre as demais questões-chaves relacionadas ao pacto social hoje em crise.

Ao propor maior transparência, eficiência e produtividade nos programas de treinamento para diretores(as), vemos as similitudes que essa proposta possui com os programas de treinamento de executivos.

Felizmente, as universidades públicas (mas não gratuitas) oferecem, nas consultorias prestadas ao Ministério, outros vieses para além dos gerenciais. Nesse sentido, a partir de 2011, programas de mestrado, como o Programa de Mestrado em Política e Gestão Educacional da Universidade de Talca, o Programa de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Chile e o Programa de Mestrado em Administração Educacional da Universidade Católica do Chile, credenciados pela Comissão Nacional de Acreditação, passaram a ofertar vagas, pagas pelos governos (nacional e municipal), para diretores(as) de escolas públicas.

Nesse movimento de preencher a lacuna formativa e a necessidade de fortalecer o campo disciplinar do(a) diretor(a) escolar, o CPEIP também ofertou um programa de formação e melhoria nos territórios.

Dessa forma, a falta de formação inicial dos(as) diretores(as) também é um degrau não superado pelo Chile, pois, o país não possui uma política de Estado de formação inicial e continuada para diretores(as) escolares (Pont *et al.*, 2009) e as poucas propostas que são discutidas ainda consideram, muitas vezes, o processo de formação por competências como uma estratégia tangível no quadro político (Feliú; Rodrigues, 1996).

Considerando que as universidades formam a grande base de apoio dos programas de aperfeiçoamento de diretores(as) de escolas públicas, outro nó evidente situa-se no fato de o Chile ainda não ter expandido o quadro de instituições superiores por todo o país. Significa dizer que as poucas universidades estão concentradas nas grandes regiões, o que limita o desenvolvimento de programas de formação presencial nas regiões periféricas. Talvez, esse argumento justifique a maior concentração de diretores(as) com diplomas de pós-graduação em escolas básicas urbanas (CEPPE, 2009).

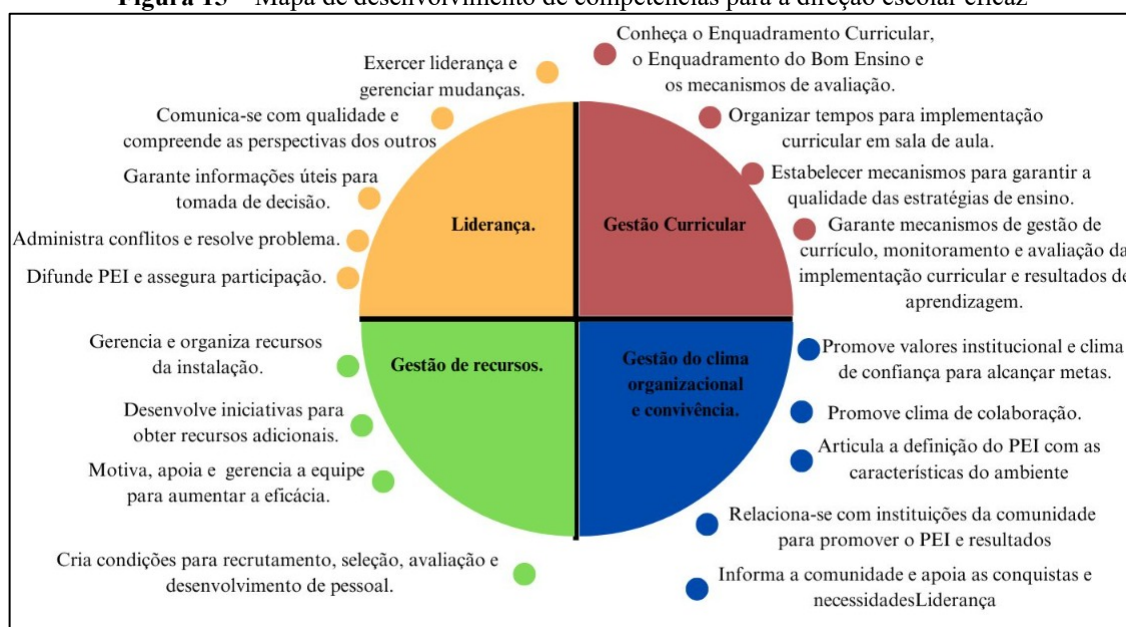
Ademais desse nó, o Ministério da Educação desenvolveu, entre 2000 e 2009, um programa de Liderança Educacional, que beneficiou cerca de 4000 diretores(as) escolares (principalmente do setor municipal), o que aferiu, ao Chile, a condição de um dos maiores investidores em formação diretiva da América Latina (Briceño, 2010).

Entretanto, parte dessas formações se concentra mais na dimensão administrativa do que na dimensão pedagógica, embora considere-se a importância do desenvolvimento de habilidades pedagógicas fundamentais para que esse profissional possa oferecer apoio e orientação ao trabalho dos professores de sala de aula (Weinstein, 2009).

Foi com o intuito de nortear o desenvolvimento profissional e a avaliação de dirigentes escolares, na prática, que o Marco da Boa Direção (Chile, 2005) foi publicado.

Embora não tenha expressão legal, o marco contribui para reforçar o papel e as atribuições dos(as) diretores(as) nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro, além de especificar quatro dimensões-chaves a serem abordadas na função diretiva: liderança, gestão curricular, gestão de recursos e gestão de ambiente escolar e convivência. Diante dessas dimensões, o Mineduc construiu perfis e um mapa de desenvolvimento de competências desejáveis para a direção escolar eficaz (Weinstein *et al.*, 2009), como pode se ver a seguir, na Figura 15.

Figura 15 – Mapa de desenvolvimento de competências para a direção escolar eficaz



Fonte: Ministério da Educação do Chile.

O modelo em questão tem sido aplicado em escolas do país através do sistema de Avaliação de Competências de Gestão promovido pela Fundação Chile (Weinstein *et al.*, 2009). Nesses termos, as formações têm transcendido da visão contábil, típica dos anos 1980, à visão de responsabilidade por processos e produtos (Ball, 2008) e de avaliação de impactos.

Essa transição, porém, acontece de forma lenta, porque as formações disponíveis são limitadas à competência financeira de cada Comuna, que solicita e paga, aos órgãos nacionais competentes, pelas vagas para a formação.

Nesse aspecto, as distintas realidades das comunas, que administram sistemas de dimensões variadas (com cem alunos ou com mais de quarenta mil), revelam as diferentes condições de educabilidade e de formação profissional presentes no Chile, pois, o atual

esquema de financiamento pressiona as comunas menores e mais pobres por contribuições comparativamente maiores, o que as empobrece (Donoso; Arias, 2011). Além disso, as diferentes configurações ideológicas presentes nas administrações comunais podem implicar distintas formas de enfrentamento das demandas e de estabelecimento de prioridades educacionais, muitas vezes díspares das estabelecidas pelo Estado Único chileno.

6.4 RECOLETA, UMA COMUNA DIVERGENTE E SUA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Na contramão da gestão baseada na redução de investimentos, no *accountability*, na redução e no desfazimento da educação 100% pública, Recoleta, uma das 32 comunas que compõem a Região Metropolitana de Santiago, é um território com uma importante contribuição histórica, cultural, social e educacional para o desenvolvimento do país.

Sua constituição política transversal afere uma condição ímpar na América Latina, posto que, nela, coexistem distintas visões políticas. Essa condição permite que Recoleta seja uma referência política nas questões de interesse local e nacional.¹⁴⁴

Localizada no território dos povos originários dos Picunches e dos Promaucaes, a comuna foi, gradativamente, incorporada à coroa espanhola. Com a construção da Estação de Trem de Recoleta, em 1857, a região migrou de uma economia agrícola para uma economia de serviços.

De acordo com o Censo 2017, Recoleta tem um total de 50.178 domicílios, com índice de 3,15 habitantes cada. A comuna ocupa o décimo primeiro lugar a nível provincial em número de casas, registrando aumento de 37,3% entre os Censos de 2002 e 2017 (Recoleta, 2023).

Desde os anos de 1970, Recoleta figurava como bastião de apoio ao governo socialista e às reformas empreendidas, por exemplo, por Salvador Allende. Constituindo-se como um reduto da classe trabalhadora e do movimento sindical chileno, muitos de seus cidadãos foram presos, torturados ou mortos durante a ditadura militar de Augusto Pinochet.

Com a restauração da democracia, a comuna foi revitalizada e tornou-se um importante centro cultural, turístico e comercial da Região Metropolitana de Santiago. Em seu território estão localizados o Cerro San Cristóbal e a VEGA (principal centro de abastecimento da região), além de feiras de artesanato, bibliotecas, teatros e museus.

¹⁴⁴ Cf.: Asociación Chilena de Municipalidades. Disponível em: <https://achm.cl/item/recoleta/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

Por apresentar um posicionamento político de inclinação socialista e por impulsionar fortemente as atividades artísticas e culturais, Recoleta projeta-se de forma proeminente pelos constantes investimentos em educação e cultura.

Diante desses investimentos, a comuna vem acumulando diversos prêmios: Prêmio Nacional de Urbanismo (2016), que reconheceu os esforços da comuna na implementação de políticas de urbanismo sustentável e inovações no planejamento urbano; Prêmio Nacional de Bibliotecas Públicas (2018), que reconheceu a excelência na gestão e serviços oferecidos pelas bibliotecas públicas do país; Prêmio Carlos Casanueva (2020), concedido em reconhecimento aos esforços no fortalecimento do sistema de saúde local e na promoção do acesso equitativo aos serviços de saúde, e o Prêmio Copérnico (2018), em reconhecimento às suas políticas e iniciativas para promover a educação científica e a inovação.

Todos esses prêmios revelam a dimensão que o caráter social e cultural possui para a população, que vem elegendo, ao longo de mais de dez anos, prefeitos de inclinação socialista, cuja principal preocupação educativa é promover o desenvolvimento integral das pessoas, com altos investimentos em cultura, arte, responsabilidade ambiental e educação, uma educação que não se limita apenas ao ensino acadêmico, portanto, também abrange aspectos emocionais, sociais, culturais e físicos dos alunos, compreendidos por um prisma holístico (Recoleta, 2023).

Nesse sentido, como em qualquer comuna chilena (com exceção das que perderam o poder para os Serviços Locais de Educação), em Recoleta, a educação pública (100% gratuita) é de responsabilidade da administração local. Embora, dentro de um Estado Único, ela não tenha poder para legislar, Recoleta vem desenvolvendo políticas públicas educativas de escopo destoante da tendência neoliberal (Ahumada, 2020) que permeia o país nas últimas décadas.

Ao garantir e incentivar a prática de componentes curriculares como esportes, música, teatro e artes plásticas, considerando-os como fundamentais para desenvolver habilidades e talentos individuais, a comuna trabalha com o foco no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Nessa perspectiva, realiza atividades extracurriculares, dentro e fora do tempo letivo nas unidades escolares municipais, consideradas espaços coletivos de desenvolvimento. Elas funcionam regularmente nos finais de semana, ofertando cursos, oficinas, espaços para desenvolver esportes, além de apresentações artísticas.

Quanto à atenção destacada às bibliotecas, Recoleta implantou o projeto “Lee más”, que consiste em um conjunto de ações que incluem a disponibilidade de bibliotecas públicas equipadas, acolhedoras e atualizadas; a oferta de atividades literárias, nas quais se desenvolvem

clubes de leitura, encontros com autores, contação de histórias e oficinas de escrita criativa, e a promoção de campanhas de leitura, como “Maratona de Leitura” ou “Semana da Leitura”.

Todas essas atividades são realizadas por meio de parcerias com outras instituições, dentre elas, escolas, centros culturais e organizações da sociedade civil, a fim de ampliar o alcance do programa e promover a leitura de forma integrada na comunidade.

Outras atividades extraescolares disponibilizadas aos estudantes recoletanos estão relacionadas aos programas esportivos desenvolvidos nas quadras da comuna; o programa de ciências e tecnologia, engenharia e matemática (STEM), que incentiva a curiosidade científica, a experimentação e o pensamento crítico por meio de atividades práticas e projetos relacionados à ciência e à tecnologia, e o Programa de Apoio Acadêmico, que oferta aulas de reforço, tutoria e orientação acadêmica em busca de promover a igualdade de oportunidades e o sucesso educacional.

No seguimento da inclusão de pessoas com deficiência, o Programa de Inclusão Educacional de Recoleta (Pier) realiza avaliações abrangentes para identificar as necessidades específicas dos estudantes, além de promover intervenções especializadas, organizadas através de planos que podem incluir suporte individualizado, atendimento em pequenos grupos, sessões de terapia ocupacional, terapia da fala, apoio psicológico e outros recursos de intervenção especializada e a formação docente para o trabalho com pessoas com deficiência, a fim de ampliar as estratégias de ensino diferenciadas, a adaptação curricular e as práticas inclusivas.

Todas essas ações são desenvolvidas em parceria com instituições especializadas, como centros de saúde, clínicas e organizações da sociedade civil, para fornecer suporte adicional aos alunos e suas famílias. Isso pode incluir encaminhamentos para serviços médicos, terapia especializada e suporte socioemocional.

Ademais, a comuna mantém uma iniciativa conhecida como “Quiltras y Quiltrones”, que permite abrigar animais de rua em prédios públicos, inclusive nas escolas. Essa iniciativa foi implementada com o objetivo de fornecer abrigo, cuidados e proteção aos animais de rua, promovendo o bem-estar animal e reduzindo o número de cães abandonados nas ruas. Para isso, os prédios públicos que participam do programa são adaptados para fornecer um ambiente adequado aos cães, incluindo espaços para descanso, alimentação e cuidados veterinários básicos. Também são designados profissionais ou voluntários para cuidar dos animais, garantindo que recebam os cuidados necessários. Com a iniciativa, pretende-se, além de proteger e cuidar dos animais de rua, educar a comunidade sobre a importância da adoção responsável e do respeito pelos animais.

Outro diferencial adotado por essa comuna foi a implantação de um sistema decisório colaborativo, marcado pelo princípio fundamental de promover a participação cidadã e o compartilhamento das decisões gerenciais com a comunidade, considerados fundamentais para a construção de uma comunidade mais inclusiva, democrática e comprometida com o bem-estar coletivo.

Nesse viés, a administração local tem adotado uma abordagem inovadora conhecida como “Gestão Participativa” ou “Gestão Compartilhada”. Essa abordagem envolve a inclusão ativa dos moradores no processo de tomada de decisões, permitindo que contribuam com ideias, propostas e opiniões em relação às políticas públicas e projetos da comuna.

A Gestão Participativa em Recoleta busca fortalecer a democracia local, promover a transparência e a responsabilidade governamental, bem como, aumentar a participação dos cidadãos na definição das prioridades e na resolução de questões que afetam suas vidas. Através de mecanismos como assembleias comunitárias, consultas populares, conselhos de bairro e outras formas de participação, os moradores têm a oportunidade de expressar suas necessidades, demandas e sugestões.

Essa abordagem colaborativa também se estende à gestão de serviços e projetos específicos. Assim, em Recoleta, existem experiências de gestão comunitária de bibliotecas, parques e centros culturais, sendo que os moradores podem se envolver diretamente na administração e organização desses espaços. Essa abordagem tem sido destacada como um exemplo de governança local e atraído atenção, tanto no Chile, quanto internacionalmente.

Nessa perspectiva, a comuna promove a participação ativa dos pais na vida escolar de seus filhos, por meio de reuniões, atividades e comitês de pais e mestres. Além disso, a comunidade em geral é incentivada a participar de eventos escolares e a colaborar para o fortalecimento da educação na comuna.

Por esse ângulo, o investimento em educação e em formação docente são compromissos assumidos há uma década pelo governo local. Articulando convênios com universidades e institutos superiores, Recoleta tem ofertado vagas em cursos gratuitos, *lato sensu e stricto sensu*, para os profissionais de educação interessados em desenvolver-se profissional e pessoalmente.

Outro alvo de investimento do governo é a melhoria da infraestrutura das escolas. Nesse percurso, algumas poucas escolas foram renovadas e receberam recursos tecnológicos, como laboratórios de informática e acesso à Internet, para auxiliar no processo educativo. A maioria, contudo, mantém uma precariedade estrutural.

Nesse viés, a ênfase na educação integral, a adoção de currículos inovadores, a participação comunitária e o investimento em infraestrutura, em recursos e pessoas contribuem para uma abordagem educacional mais abrangente e de qualidade, visando o desenvolvimento integral dos alunos e a construção de uma comunidade mais inclusiva e participativa.

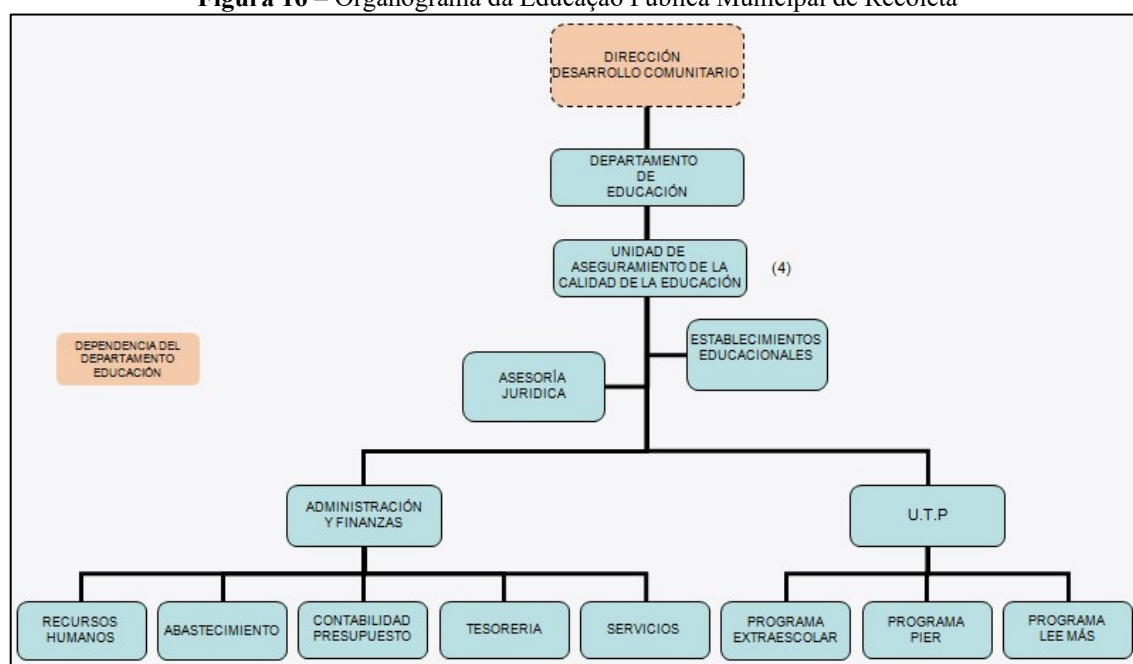
Todavia, nesse contexto, que importância é atribuída aos mecanismos de racionalização de recursos, de prestação de contas, de aplicação de provas externas, de responsabilização individual e profissional sobre resultados estudantis, de articulação de parcerias, de modernização tecnológica e de adoção de técnicas empresariais, característicos do gerencialismo e da Nova Gestão Pública, nos rincões públicos?

Como Recoleta responde, como autoridade administrativa, submissa aos órgãos nacionais, às metas estabelecidas, à escassez de recursos, ao clima de competitividade instaurado no país? Que tratamento dedica aos profissionais de educação? Que importância é atribuída à função e à formação do(a) diretor(a) escolar?

Essas são algumas das questões que queremos responder ao analisarmos as contribuições dos(as) diretores(as) entrevistados(as).

6.4.1 Composição administrativa da rede pública municipal de ensino de Recoleta

Antes de iniciarmos a apresentação e análise das informações levantadas nas entrevistas, julgamos ser necessário apresentar a composição administrativa da rede pública municipal de Recoleta. Nesse caso, essa organização está descrita no organograma a seguir (Figura 16).

Figura 16 – Organograma da Educação Pública Municipal de Recoleta

Fonte: Recoleta (2023).¹⁴⁵

A análise desse organograma mostra que os estabelecimentos escolares são organizados como unidades intermediárias da estrutura, de onde flui dois braços (o de administração e finanças e o de unidade técnica pedagógica). Em cada caso, são estabelecidas responsabilidades distintas, que são assumidas tanto pelos subdepartamentos da Daem, como pela equipe diretiva.

Nessa perspectiva, embora não haja um traço que vincule as responsabilidades administrativas às pedagógicas, cabe ao(à) diretor(a) escolar, acompanhar, orientar e avaliar os percursos pedagógicos desenvolvidos na escola, por meio da estreita relação que estabelece com o chefe de UTP, os auxiliares de UTP, docentes e estudantes.

Assim, a Daem tem as seguintes atribuições:

- Assessorar o Prefeito e o Conselho nas políticas educacionais;
- Conceber e implementar planos, políticas e ações que visem manter e aumentar a qualidade do ensino e, assim, assegurar a tarefa de melhoria da qualidade do ensino, bem como, analisar e propor alterações às normas, regulamentos e/ou procedimentos gerais de conduta docente;
- Propor os projetos pedagógicos dos diferentes estabelecimentos de ensino do Departamento, bem como, as modificações e os procedimentos para a sua execução;
- Propor a criação de comissões consultivas para o estudo de assuntos acadêmicos (Modificado pelo Decreto n° 2833, de 10 de agosto de 2009).

¹⁴⁵ Cf.: www.recoleta.cl.

- e) Assegurar o cumprimento das políticas do pessoal docente, de acordo com os currículos e horários de aula aprovados e respectivas alterações, que regulem a dedicação do pessoal docente às suas diversas tarefas, bem como, analisar e coordenar a distribuição da carga letiva e assegurar o cumprimento do disposto na regulamentação em vigor;
- f) Gerir e preservar os Registos e Estatísticas de informação relevante relacionada com os procedimentos de melhoria da qualidade e os diferentes instrumentos de avaliação global e específica;
- g) Propor a autorização da justificada suspensão parcial ou total das atividades docentes nos estabelecimentos de ensino da Secretaria da Educação;
- h) Propor a contratação ou extinção de pessoal docente, de acordo com as necessidades do pessoal docente de cada estabelecimento, nos termos estipulados na legislação em vigor e nos currículos dos respectivos projetos educativos, concebendo os procedimentos correspondentes;
- i) Gerar resoluções no âmbito de sua competência, com delegação prévia por parte do prefeito;
- j) Desempenhar outras funções que lhe forem atribuídas pela autoridade, nos termos da lei;

Nesse aspecto, cabe à Daem de Recoleta, na dimensão pedagógica, elaborar e executar projetos e ações públicas que promovam a melhoria da qualidade do ensino, gerir a conduta e a vida laboral dos profissionais de educação que trabalham nas 24 escolas públicas municipais, ofertando educação para mais de dez mil alunos, distribuídos em cinco segmentos, como se pode observar no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 – Lista de escolas municipais de Recoleta (continua)

Escolas	Creche 0-2 anos	Jardim de 3 anos	Pré-infantil 4 anos	Infantil 5 anos até 6	Ed. Básica De 7 - 14	Ed. Básica adultos Acima de 15 anos	Ed. Média Acima de 18 anos	Ed. Média adultos	Diferencial
Semilla y Sol	X								
Juanita Fernández	X								
Los Recoletitos	X	X							
Leonor Osorio	X	X							
Las Violetas	X	X							
Republica del Paraguay			X	X	X				
Capitan Daniel Rebolledo			X	X	X				
España			X	X	X				
Anne Eleonor Roosevelt			X	X	X				
Marcela Paz			X	X	X				
Puerto Rico			X	X	X				
Escritores de Chile			X	X	X				
Victor Coccuini			X	X	X				
Rafael Valentin Valdivieso			X	X	X				
Heroe Arturo Perez Canto			X	X	X				
Marta Colvin				X	X				
Hermana Maria Goretti				X	X				
Juan Verdaguer Planas					X		X		

Quadro 16 – Lista de escolas municipais de Recoleta (conclusão)

Escolas	Creche 0-2 anos	Jardim de 3 anos	Pré-infantil 4 anos	Infantil 5 anos até 6	Ed. Básica De 7 - 14	Ed. Básica adultos Acima de 15 anos	Ed. Média Acima de 18 anos	Ed. Média adultos	Diferencial
José Miguel Carrera					X Desde 8º Básico			X	
Juanita Fernández Solar							X (TP)		
Heroe Arturo Perez Canto			X	X	X		X (TP)		
Paula Jaraquemada							X		
Valentin Letelier							X		
Jorge Alessandri Rodriguez						X		X	
Santa Teresa de Ávila								.	X

Fonte: Padem (2023).

Entre o período de 2012 e 2023, as matrículas dos estabelecimentos municipais variaram de 6.291 alunos para 10.292 alunos, 4.001 alunos a mais do que em 2012, representando um crescimento de 36,4%. Esses dados devem ser considerados à luz dos dois anos de pandemia, período em que houve diminuição de matrículas. Nesse sentido, em 2019, foram matriculados 10.780 alunos. As instalações de uma unidade municipal de Recoleta pode ser visualizada na Figura 17.

Figura 17 – Instalações internas de uma unidade escolas da rede pública municipal de Recoleta



Fonte: Acervo da autora (2022).

Nessas unidades, encontramos um quadro administrativo e pedagógico bem estruturado, formado por docentes, docentes diferenciais (professores para pessoas com deficiência), auxiliares pedagógicos, auxiliares diferenciais, encarregados de convivência, inspetores gerais (coordenador de disciplina), Chefes de UTPs (coordenadores pedagógicos), auxiliares de UTP, orientadores (vocacionais ou de convivência), dupla psicossocial (psicólogo e assistente social), inspetor-geral, diretor(a) e, em alguns casos, subdiretores(as), além de funcionários de apoio.

A dotação de profissionais que trabalham em cada escola é definida a partir de alguns elementos: número de alunos matriculados e frequentando, dotação financeira da comuna e interesse do diretor.

Além dessas funções, a comuna de Recoleta inovou, criando o cargo de professor-tutor, um docente que possui carga horária de trabalho em sala de aula reduzida para dedicar-se ao acompanhamento de alunos em condições sociais prioritárias. Nesse sentido, de acordo com as avaliações docentes realizadas internamente, na unidade escolar, é escolhido um professor de cada ano de escolarização para desempenhar a função de tutor. A ele, é atribuída a função de, junto com a equipe escolar, identificar os casos prioritários que, geralmente, estão associados à infrequência escolar, baixo desempenho, pobreza extrema ou violência.

Os tutores, em parceria com os demais professores, também atuam para identificar as dificuldades e necessidades individuais dos estudantes, proporcionando orientação, acompanhamento e reforço acadêmico. A equipe, liderada pelo tutor, se encarrega de fornecer estratégias de aprendizagem personalizadas e auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos curriculares.

Dessa forma, os professores-tutores também desempenham papel fundamental no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, oferecendo apoio emocional, encorajamento e construindo uma relação de confiança com eles. Eles auxiliam os estudantes no desenvolvimento de habilidades de estudo, organização e autogestão, promovendo a autonomia e a responsabilidade. Para tanto, sua carga horária foi dividida na proporção de 30/70, na qual 30% são dedicadas à ministração de aulas e o restante é destinado ao trabalho como tutor.

Ao analisarmos o processo de seleção dos(as) diretores(as) escolares em Recoleta, verificamos que, geralmente, ele envolve as seguintes etapas: Inscrição, realizada através do sítio citado e avaliação de Méritos, em que são analisados os méritos dos candidatos, levando em consideração sua experiência profissional, formação acadêmica, participação em cursos de aperfeiçoamento, entre outros critérios estabelecidos; Apresentação de um Plano de ação educativa e entrevista, direcionada para avaliar habilidades de liderança, capacidade de trabalho em equipe, visão educacional e ética profissional.

Além das etapas anteriores, pode ser realizada uma avaliação de competências, que consiste em exercícios práticos ou simulações relacionadas às atividades que um(a) diretor(a) escolar deve desempenhar. Essa avaliação pode incluir dinâmicas de grupo, resolução de problemas e situações simuladas. Após a conclusão de todas as etapas do processo seletivo, a comuna de Recoleta nomeia os(as) diretores(as) escolares selecionados(as) com base nessas classificações.

Outra grande iniciativa e conquista de Recoleta é a sua Universidade Aberta. Fundada em 2018 pelo prefeito Daniel Jadue, a Universidade Aberta da Recoleta nasceu e se desenvolveu em um contexto histórico que exige a formação de cidadãos participativos e críticos, capazes de construir comunidades politicamente democráticas, socialmente inclusivas e ambientalmente sustentáveis. Ela desenvolve cursos no nível nacional e internacional, entre os quais se destaca o Diplomado Internacional de Governos Locais Transformadores.

Em 2023, novos programas de capacitação foram desenvolvidos em parceria com importantes instituições e organizações estrangeiras, como a Fundação Rosa Luxemburgo da Alemanha, o movimento latino-americano Mijente, o Instituto Transnacional da Holanda, a União dos Trabalhadores das Empresas Municipais de Cali, Colômbia, e a Fundação Luisa Hairadebian, da Argentina, aos quais se somam o Observatório de Direitos Humanos e a ONG Procultura, ambos do Chile.

Em Recoleta, assim como em outras comunas chilenas, é comum ver professores com mais de sessenta anos dentro da escola, porém, fora da sala de aula. Isso ocorre porque há um acordo da comunidade escolar para afastar os docentes da sala quando atingem a idade de sessenta anos, a fim de proporcionar uma transição gradual para a aposentadoria e permitir que os professores mais experientes compartilhem seu conhecimento e experiência com outros membros da equipe escolar.

Nesse caso, os docentes podem assumir funções de apoio administrativo, pedagógico, realizar mentorias e monitorias e outros papéis que possam contribuir para a qualidade da educação na escola.

A escolaridade média no município é de 9,46 anos de estudo, média inferior à observada na região metropolitana, com 10,2 anos. Nesse contexto, 25,6% das pessoas com mais de vinte e cinco anos concluíram somente o ensino básico, 52% o ensino secundário e 25,4% concluíram o Ensino Superior (Recoleta, 2020).

No tocante ao posicionamento da educação comunal nas provas externas, Recoleta submete-se a três grandes testes padronizados do país: Simce, o Diagnóstico de Aprendizagem Integral (DIA) e o PSU, atual Prova de Acesso ao Ensino Superior (Paes). A aplicação do Simce foi interrompida em 2019, primeiro em consequência do surto social e depois devido à emergência sanitária decorrente da Covid-19, reduzindo sua dimensão para apenas duas séries da educação. Os resultados do ano de 2022 não estavam disponíveis por ocasião desta escrita.

Quanto à análise do DIA, um processo voluntário (unidade escolar) e contínuo de avaliação institucional (realizado em três momentos durante o ano: diagnóstico, monitoramento intermediário e avaliação de encerramento), que objetiva identificar quantitativamente a

compreensão leitora de alunos de estabelecimentos públicos do município entre segunda e oitava série, dedicando-se, especificamente, às habilidades básicas, dentro do plano da leitura (localizar, interpretar, relacionar e refletir), a comuna alcançou o nível médio de aproveitamento em relação ao processo de compreensão leitora entre as onze escolas, que é de 25,55%.

Esse resultado significa que 74,45% dos alunos necessitam de apoio no processo de compreensão leitora (Recoleta, 2023), especialmente nas habilidades de localizar, interpretar e relacionar, pois 49,63% dos estudantes alcançaram 36,05% da habilidade de **refletir**. Nesse sentido, os melhores resultados (20,86%) foram alcançados por alunos participantes da Escola de Escritores do Chile.

Esse é um dado a ser considerado, na perspectiva de que, se em uma comuna com intenso investimento financeiro e de pessoal, que apresenta uma proposta diferenciada para estimular os alunos e professores a se desenvolverem de forma integral, os dados sobre o letramento dos alunos nas escolas públicas correspondem a resultados não tão satisfatórios. Uma possível leitura seria a de que, em comunas que não apresentam tantas alternativas de desenvolvimento, os resultados se apresentem ainda mais defasados.

6.5 APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES LEVANTADAS NAS ENTREVISTAS

Como mencionamos no percurso metodológico, essa análise foi desenvolvida com o auxílio do software MaxQDA, a partir do qual foi realizada a descrição e análise da experiência formativa/profissional dos(as) diretores(as). Nesse percurso, examinamos as opiniões de quem atua por mais de dez anos na área, para descobrir os caminhos percorridos pela comuna para promover a formação diretiva, mas, também, a importância atribuída aos profissionais, revelada por mecanismo de valorização, como remunerações, pressões exercidas e condições de trabalho.

A partir daí, procederemos para verificar os nexos que as evidências coletadas na rede pública municipal de Recoleta podem manter com os preceitos do gerencialismo e da Nova Gestão Pública, modelo apontado pelo Banco Mundial como adequado para gerir também unidades escolares. Para tanto, iniciamos nossa apresentação de dados a partir da exposição do perfil social e profissional dos(as) entrevistados(as) (Quadro 17).

6.5.1 Perfil dos(as) entrevistados(as)

Quadro 17 – Perfil dos(as) entrevistados(as)

Nomes ¹⁴⁶	Gênero	Faixa etária	Grau de instrução	Tempo de serviço na direção escolar	Cargo
Arándano	Masculino	61-70 anos	Mestre	+ 20 anos	Diretor
Calafate	Masculino	51-60 anos	Mestre	+ 10 anos	Diretor
Durazno	Feminino	61-70 anos	Mestre	+ 20 anos	Diretora
Círuela	Feminino	41-50 anos	Mestre	+ 10 anos	Diretora
Fresa	Feminino	61-70 anos	Especialista	+ 20 anos	Diretora
Maqui	Feminino	61-70 anos	Especialista	+ 20 anos	Diretora
R.Mosquet a	Feminino	41-50 anos	Mestre	+ 10 anos	Diretora
Cereza	Feminino	61-70 anos	Especialista	+ 20 anos	Diretora
Manzana	Feminino	51-60 anos	Mestre	+ 20 anos	Técnica da Daem
Chilco	Masculino	61-70 anos	Doutor	+ 20 anos	Técnico da Daem

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao analisarmos o Quadro 17, que apresenta o perfil dos participantes, vemos a representatividade da figura feminina na direção das escolas. Considerando que existem vinte e quatro escolas públicas municipais em Recoleta e que, de acordo com a amostra, pelo menos oito delas são dirigidas por mulheres, esse quantitativo representa mais de trinta e três por cento, o que reafirma a prevalência do gênero feminino nas funções educativas.

Quanto à faixa etária, notamos predomínio de pessoas acima dos cinquenta e um anos que, nesse aspecto, atuam há mais de vinte anos na função. Esse dado valida o ensejo de que a maior parte dos(as) diretores(as) escolares carrega uma vasta experiência na área educativa, se considerarmos que, para atuar como diretor(a), é necessário apresentar comprovante de atuação em áreas correlatas à equipe diretiva (coordenação, supervisão, orientação e inspetoria) e docente.

Ao contemplarmos o grau de escolaridade dos(as) participantes, vemos que 60% possuem título de pós-graduação *stricto sensu*, um número razoável se considerarmos que não há universidade pública gratuita no Chile e que as bolsas de estudos são concorridíssimas no contexto do alto custo de vida chileno. Talvez, esse percentual possa ser explicado pelo posicionamento da comuna em investir na formação diretiva. Conforme foi mencionado nas entrevistas, Recoleta disponibiliza bolsas de estudos, sem concorrência, para todos os(as)

¹⁴⁶ Nomes substituídos por frutas produzidas no Chile.

diretores(as) que desejarem aprimorar seus conhecimentos e que apresentem um plano de aperfeiçoamento profissional e um projeto de investigação consistente.

Esses dados coadunam com as informações publicadas na dissertação de tese de 2018, sobre as condições formativas de diretores(as) na Região Metropolitana de Santiago. De acordo com a investigação, 66,7% possuem mestrado, enquanto diretores(as) com apenas graduação (bacharelado em educação e pedagogia) chegam a cerca de 15% e os que apresentam diplomas de especialização chegam a 17% (Cifuentes, 2018).

De acordo com a mesma pesquisa, a alta titulação é identificada mais entre os(as) diretores(as) que trabalham em escolas que ofertam o segundo ciclo da educação primária e o ensino médio, por isso, talvez, apresentem um grau maior de satisfação com o seu desenvolvimento profissional (100% de satisfação) do que apresentam os(as) diretores(as) de escolas que ofertam turmas para o primeiro ciclo do ensino primário (86,5%) (Cifuentes, 2018).

Contudo, pode-se questionar: a que se atribui um percentual tão significativo de diretores(as) portando títulos de pós-graduação se não existe, no Estatuto Docente, a possibilidade de progressão de carreira para os(as) diretores(as)? Atribui-se ao fato de que os(as) diretores(as) precisam manter altos padrões formativos para competir nos processos seletivos para diretores(as), além, é claro, da satisfação pessoal e profissional vivenciada por alguém que aprimora seus saberes e, com isso, apresenta melhores argumentos para responder às demandas diárias.

Não obstante, ainda com relação ao grau de escolaridade, o mais surpreendente é a formação ostentada pelo diretor da Daem, cargo similar ao de secretário de educação do município. A surpresa advém do fato de esse cargo ser, geralmente, considerado um cargo político, comumente atribuído a pessoas com pouco ou nenhum conhecimento em educação (tomando a rede pública municipal de Salvador por referência). No caso de Recoleta, o diretor da Daem possui duas graduações, quatro especializações, mestrado e doutorado nas áreas de filosofia e sociologia, denotando, assim, o claro compromisso que a comuna dedica à educação.

Outro elemento que nos chama a atenção é a concentração de pessoas com mais de sessenta anos atuando na escola. A explicação dessa evidência pode estar relacionada à queda na remuneração salarial por ocasião da aposentadoria e a inexistência de uma lei que estabelece a idade máxima para o exercício profissional. No Chile, quando o docente completa 60 anos, ele pode optar pelo retiro voluntário, que consiste em um bônus recebido pela aposentadoria voluntária.

Ademais, não é por acaso que vemos, no Chile, grande quantidade de idosos trabalhando, principalmente em serviços de limpeza, para complementar a renda da

aposentadoria, muitas vezes inferior ao salário-mínimo estabelecido. Isso se deve, como dissemos, ao fato de o valor das aposentadorias ser fruto, exclusivamente, da contribuição individual do trabalhador. A aposentadoria feminina é ainda mais baixa, já que, ao gozarem licença maternidade, por exemplo, a contribuição não é descontada neste período, o que diminui o valor final a ser recebido.

A seguir, procederemos a exposição dos dados referentes à identificação das categorias ligadas aos modelos gerencialistas e da Nova Gestão Pública, definidas e validadas na e pela construção da fundamentação teórica, na análise das respostas dos(as) diretores(as) entrevistados(as), com relação às atribuições assumidas em sua realidade laboral, bem como, nos mecanismos de valorização profissional, que incluem as políticas de formação diretiva adotadas pelas administrações locais.

6.5.2 Políticas de formação de diretores(as)

A análise, pela busca de palavras do MAXQDA, revela que as palavras mais recorrentes que acompanham a categoria Política de formação para diretores(as), na resposta ao primeiro tópico do roteiro de entrevista, são expressões de negação (Ex: não existe, desconheço). Assim, os(as) entrevistados(as) afirmam que não há, no Chile, uma Política de formação de diretores(as), pois o próprio Estatuto docente exclui os(as) diretores(as) dos processos de avaliação e progressão profissional, como afirmam alguns diretores(as).

Não existe uma carreira profissional diretiva. Assim, se está no cargo de diretor, mesmo que tenha tempo de serviço e certificações de conhecimento, não pode avançar em termos de salários. Os diretores não passam pela avaliação para avançar na carreira, porque a carreira é docente [...]. (Calafate).

[...] o que existe é um plano de formação de direção em todo Chile, não uma política. O chamamento é aberto e qualquer um pode postular. Eu me postulei duas vezes. Preferia o modelo de 2012 porque tinha acesso, antecipadamente, ao programa, o local da formação tinha uma ideia muito mais clara da proposta. Te oferecem a formação de acordo com o tempo de serviço na equipe diretiva e assim está dividida em três níveis: de zero a quatro anos de experiência, de 4 a 8 anos e de 8 a mais, mas, todas são muito boas. A formação é um curso de aperfeiçoamento que dura cerca de um ano. Além disso, há um programa de mentorias que fomenta o CPEIP, que é um plano de formação de pares que é coordenado por universidades e é ofertado para os diretores de algumas regiões do Chile [...]. (Rosa Mosqueta).

Existem várias formações, mas não uma política de formação. No ano passado, fizemos um aperfeiçoamento em educação sistêmica, diferentes temas que tem a ver com uma boa gestão [...]. O valor destas formações é que

podemos compartilhar com nossos colegas diretores de diferentes comunas. À medida que cada uma expõe suas experiências, podemos encontrar juntos soluções e conhecer experiências exitosas, como as que têm sido desenvolvidas na área do trabalho colaborativo. Algo que não houve ainda foi uma formação para sabermos trabalhar com os apoderados [...]. (Maqui).

Existe um sistema de mentoria, no qual, um diretor veterano orienta o diretor novato, mas não existe uma política de formação continuada. Antes, era virtual, era muito mais fácil fazer esta mentoria. A partir deste ano (2022), com o retorno presencial, o trabalho administrativo devora o tempo, então, o tempo para a formação vai se perdendo. Isso exige ética, claro. Essa política ainda não está fundamentada e instituída de forma a ser obrigatória, é voluntário participar [...]. (Ciruela).

Eu creio que há poucas iniciativas para promover a formação de diretores, porque eu tratei de postular a minha formação. Fiquei esperando por dois anos capacitação, de formação continuada, mas, elas não vieram [...]. (Cereza).

No Chile não há uma carreira diretiva. Há uma sensação de falta de proteção do diretor, que cumpre seu mandato e, ao longo dele, é impedido de ascender na carreira, por inexistir, na lei, a menção dessa possibilidade. Eu tenho que cumprir todas as metas para promover o desempenho docente, mas minha promoção não é aceita [...]. (Fresa).

Não existe uma política de formação de diretores. À medida que o diretor tem mais aperfeiçoamentos (títulos e certificados), alcançará mais pontos no processo seletivo ao cargo, porque tudo é computado na seleção, mas, depois que ingressa no cargo, não pode mais evoluir [...]. (Arándano).

Para definir uma política, é necessário definir a educação, que educação queremos; que escola queremos; que diretor desejamos. Temos que unificar a estrutura e os recursos das escolas, por isso digo que ainda não construímos uma política de formação [...]. (Arándano).

No sentido abordado, os(as) entrevistados(as), por unanimidade, admitem que o que existe no Estado Único Chileno são programas e cursos pontuais, com vagas restritas, para que, tanto os(as) diretores(as), quanto os(as) postulantes ao cargo aprimorem seus conhecimentos.

Exemplos desses programas são os compêndios de cursos ministrados para desenvolver a Alta Gestão Pública, entre eles, se oferta um curso com duração de um ano para aqueles que querem exercer o cargo.

O curso, Programa de Formación de Directivos (PFD), de Alta Dirección Pública ocorre nas modalidades presenciais e virtuais e aborda, através de módulos, temáticas relativas à gestão educacional, liderança, currículo, avaliação, entre outros.

A iniciativa é disponibilizada gratuitamente por meio de bolsas, por isso, nem todos os postulantes conseguem cursar, especialmente os professores que não têm experiência para direção. Há uma condicionante para garantir que o conhecimento seja usado no serviço público: o cursista tem a obrigação de permanecer trabalhando no serviço público por três anos após a conclusão do curso.

No Chile, há uma política de distribuição de bolsas para o curso de formação de diretores(as) para a Alta Direção Pública, contudo, como esse curso não é obrigatório e é muito concorrido, nem todos(as) os(as) diretores(as) participam, o que gera incerteza e falta de uniformidade na formação dos(as) diretores(as). Ademais, uma diretora criticou a falta de acompanhamento desse curso:

A convocatória de diretores devia ser ofertada junto com uma formação e, por sua vez, neste processo devia haver um acompanhamento que se seguisse até o final do mandato, fosse esse acompanhamento online, presencial, um estágio ou uma modelagem. Ninguém nunca me perguntou sobre os resultados das formações que participei [...]. (Fresa).

Os(As) entrevistados(as) mencionam um período em que, no Chile, começaram a ser gestadas políticas de formação para diretores(as) e docentes, mas essas políticas foram descontinuadas, posto que leis não foram publicadas para lhes dar respaldo.

[...] a nível nacional, ocorreram várias instâncias de formação. A mais importante que surgiu, creio que foi a realizada pela presidente Bachelet, onde universidades postularam e licitaram para formar equipes diretivas. Eu participei de uma formação pela Universidade de Chile que durou um ano, um curso de acompanhamento, gratuito, para formar equipes de liderança [...]. (Durazno).

Eu tive a oportunidade de presenciar, entre 2006 e 2010, uma forte política pública de formação dirigida para os professores e surgiram muitas oportunidades, inclusive para fazer estágios no estrangeiro. Isso durou entre oito e dez anos. Eu participei de um estágio deste em Barcelona e senti que isso teve muita potência para nossa formação para adquirir experiências e isso foi muito significativo [...] depois de 2010, as formações começaram a diminuir. Sei que é muito caro mandar um professor por dois meses para o estrangeiro, mas, sinto que prevalece mais o custo que o atrativo motivante que esta experiência possa representar para esse profissional (Rosa Mosqueta).

Sobre as formações e as políticas de formação no nível nacional, lembro do programa de formação de diretores(as) de excelência, promovido pelo Ministério da educação. Antes desse programa, todas as formações eram pagas pelos profissionais e eu era recompensada pelos títulos e certificações (40%) [...]. (Fresa).

A única coisa que eu ouço falar é do acompanhamento dos líderes novatos, que ocorre através de mentores. Eu também fui acompanhada, porém nunca recebi retroalimentação. O diretor, dessa forma, está só. (Fresa).

Reconheço que nos últimos anos as ações têm sido reduzidas. Se considerarmos que havia uma política de formação de diretores(as) em torno de 2007 e 2008, quando os diretores(as) iam ao estrangeiro para participar de estágios e hoje não há mais essa ação. Efetivamente, há um cuidado em aperfeiçoamento e em capacitação, mas, um pouco contraída por conta dos custos, da falta de investimentos e isso gera menos motivação [...]. (Rosa Mosqueta).

Como podemos verificar na análise das contribuições, há uma forte referência às ações desenvolvidas durante o primeiro governo de Michelle Bachelet (2006-2010). Nesse período, foram realizadas iniciativas como a reforma do sistema de educação pública, a expansão do acesso à educação pré-escolar e a implementação de mudanças no currículo e nos processos de avaliação. Além disso, foram feitos esforços para melhorar a formação e o desenvolvimento profissional.

Durante o primeiro mandato da ex-presidenta, houve um programa de intercâmbio de diretores(as) escolares implementado pelo governo chileno. O programa era conhecido como Intercâmbio de Directores de Establecimientos Educacionales e tinha como objetivo promover a troca de experiências e conhecimentos entre diretores(as) de escolas chilenas e estrangeiras.

Nele, era oferecida a oportunidade para diretores(as) chilenos(as) viajarem para outros países e conhecerem de perto práticas educacionais inovadoras, enquanto diretores(as) estrangeiros(as) se deslocavam ao Chile para compartilhar suas experiências com a comunidade escolar local. Essa troca visava enriquecer o trabalho dos(as) diretores(as) chilenos(as), fortalecer a gestão educacional e promover a melhoria contínua das escolas do país.

Na instância comunal, educadores, com vasta experiência em diversas comunas, reconhecem o empenho da comuna de Recoleta para desenvolver os profissionais de educação, embora reconheçam que as ações não se constituem uma política, porque não é universal, nem obrigatória ao público. Eles afirmam que:

Não há uma política consciente, intencional, pedagógica, sendo operada na comuna para a formação de diretores. O que há é um projeto, uma visão, uma missão que querem implementar no município [...]. O que existe é um plano de desenvolvimento comunal. Em Recoleta há um processo contínuo de formação [...]. (Calafate).

Sem dúvida que existe uma luta política por parte do prefeito e do chefe de educação da comuna que tem realizado, através do diálogo permanente, um levantamento das necessidades reais de formação [...]. (Durazno).

Embora não exista uma política de formação definida, podemos contar com o projeto Recoletano, que se constitui como um sonho de qualquer professor, porque coloca o ser humano no centro do trabalho. O que se valoriza não é o dinheiro, nem o conhecimento. É sua humanidade para incidir sobre a vida do outro no caminho do desenvolvimento [...]. (Ciruela).

As municipalidades oferecem, através de convênios com universidades, cursos pequenos. Os convênios são esporádicos, realizados pela gestão, pelos governos das municipalidades, mas não há apoio do Ministério da educação [...]. (Arándano).

Temos tido capacitação nas áreas de convivência, de liderança (com a Universidade de Chile) e na área curricular para as equipes técnicos-pedagógicos [...] os financiadores têm feito alianças estratégicas e financeiras com entidades universitárias historicamente reconhecidas.

Agora, estamos fazendo uma aliança técnica com a Universidade de Chile, que eu creio que está muito atualizada com a nossa realidade. [...] Estas ações, assim, fazem parte de um projeto que pode, posteriormente, se transformar em uma política de formação [...]. (Durazno).

Somos realistas e temos muito claro que em nossa comuna há um investimento muito maior que em qualquer outra comuna em educação. Temos a consciência de que não é simples instalar um sistema de aperfeiçoamento porque tudo está cruzado com a questão financeira, o que nos parece é que, no próximo ano, a comuna vai investir num curso de formação que permita também considerar as necessidades que surgiram nestes dois últimos anos com a pandemia [...] enquanto isso, os diretores(as) seguem diferentes referências. Uns seguem as políticas nacionais e outros agem de forma intuitiva para responder às questões [...]. (Durazno).

A municipalidade oferece cursos de aperfeiçoamento e de especialização em liderança. Eu não vejo muito clara políticas de formação, se existem, são escassas. [...]. (Fresa).

Primeiro, mudamos a forma de governo nas escolas. As escolas têm uma forma de governo de governança que é uma instância eminentemente democrática, de partilha, que temos chamado de diretores(as) e colegiados, ou conselhos de classes. E, nestes conselhos estão representados todos os alunos em todos os níveis, do básico ao médio, todos os professores, os paradoscentes, os assistentes de educação, a equipe diretiva e o DAEM que somos nós e alguns colégios, os ex-alunos e em outros, os vizinhos [...]. (Chilco).

Ganhei uma bolsa de estudos da comuna para fazer mestrado. Considero que isso é uma iniciativa muito valorosa, considerando a escassez de recursos [...]. (Ciruela).

Um dos títulos de mestrado que tenho, foi conquistado graças a uma bolsa de estudos fornecida pela comuna. (Calafate).

Existe uma normativa que estabelece que um professor ou diretor pode pedir licença por seis meses prorrogável até um ano para participar de formação, sem salário (Estatuto docente). Mas, nesta comuna, eu recebi permissão para estudar fora por três meses e recebi meu salário. Depois, voltei para meu trabalho. Essa petição precisa ser solicitada para o financiador, neste caso, para a municipalidade. (Calafate).

Temos duas linhas. Uma linha é um convênio com a universidade de Chile, onde expressamos o que necessitamos dos nossos diretivos e eles promovem cursos de acordo com o nosso perfil e matriculamos e pagamos estes cursos para nossos professores. Da mesma forma, a equipe de Daem tem feito seminários e cursos permanentemente com nossos professores, nós mesmos os certificamos e, ademais, para aqueles que querem estudar, estudamos os programas e pagamos cursos, junto com o constante desenvolvimento de supervisão e aprendente onde a supervisão não ocorre para sancionar, mas, para interagir para que ambos possamos aprender para que possamos modificar o que é necessário. Esta formação é para toda a equipe diretiva, UTP, inspetor geral, diretor. Fazemos cursos sobre convivência, direção, relação humana, em educação da sexualidade etc. A formação é obrigatória, porque essa é a condição para ser diretor aqui, estar sempre aprendendo e entender o que queremos, para isso, suspendemos as classes para que todos participem nestes espaços planejados [...]. (Chilco).

Hoje em dia, temos sete colégios abertos em concurso para alta direção pública para encontrar diretores(as), porque não temos encontrado

diretores(as) pensantes, abertos vocacionais, comprometidos, estudiosos, não temos, porque o Estado chileno não os forma. Nós estamos tentando fazer diferente [...]. (Chilco).

Nós estamos buscando (para os cargos de diretores/as) uma pessoa pensante, com perfil de pensadora, que reconheça suas ataduras epistemológicas, que não sancionem, nem discriminem negativamente antes de aprofundar uma relação humana, que creia que a educação e a Pedagogia são vias de edificação humana, que creia que a pessoa humana pode encontrar a felicidade humana alguma vez. Isso, somado a um sujeito pensante, estudioso, trabalhador, rigoroso, empático, solidário, comprometido vocacional e a sociedade chilena não está gerando-o [...]. (Chilco).

Antes, há algum tempo, se tinha uma ideia de que os diretores(as) deviam se informar e todos deviam ser altamente efetivos e trabalhar de maneira individual, ou seja, autoeficácia, a capacidade individual. Havia uma formação importante dentro de uma categoria de liderança institucional. Mas, agora, temos uma corrente que vem da ideia da capacidade conjunta e coletiva de, em conjunto, chegar a um objetivo comum, como um conjunto compartilhado, consensual. Há vários centros de liderança e várias políticas de instalação desta nova perspectiva. Nem todos os projetos educativos seguem essa perspectiva, nem todos os diretores(as) possuem essa formação, nem todos os professores trabalham desta maneira. Me parece que essa é a perspectiva das formações propostas por esta comuna [...]. (Calafate).

Outra política que vejo na municipalidade de Recoleta é a ação da dupla psicossocial, mais o orientador. Juntos, precisam apoiar, sustentar, fundamentar e promover aos tutores e aos alunos. Outra são os projetos de integração e por fim, as equipes diretivas [...]. (Calafate).

Como podemos verificar nas respostas, a maior parte dos(as) diretores(as) entrevistados(as) reconhece e participa das ações desenvolvidas pela comuna, embora se tenha o desejo de que elas sejam efetivadas sob a forma de políticas normatizadas, talvez, para garantir que tenham continuidade no caso de uma substituição política partidária diferente da atual. Essa assertiva pode ser respaldada pela questão das diferenças ocorridas nos últimos dez anos na administração local, mencionada por um entrevistado:

Assim, as políticas se mudam na perspectiva de que a capacidade individual é reduzida frente a capacidade coletiva e se explica, por exemplo, pela defesa de conquistas para a escola pública, carente em relação a uma escola particular subvencionada. A liderança faz muita diferença. Mas, só gera diferença se tiver um sentido, uma direção, um plano, se não se sustenta apenas em ideias [...], (Calafate).

A menção à proposta de formação de bases sociais solidificadas e do fortalecimento do coletivo para a construção do conhecimento pode exemplificar a iniciativa da comuna para implantar um rito democrático de participação social e de renovação epistêmica, à medida que busca conhecer as opiniões dos seus cidadãos.

Acerca da questão da personificação e da competência para influenciar no desenvolvimento de políticas formativas para diretores(as), observa-se que a maior parte dos(as) entrevistados(as) aponta que os maiores influenciadores das políticas são o Mercado e os políticos, embora alguns reconheçam o potencial influenciador da categoria dos profissionais da escola. Nesses termos, seguem algumas opiniões:

Eu creio que seriam os próprios diretores(as), já que somos nós que conhecemos nossas necessidades. Devemos apresentar nossa realidade diante de nossa chefe técnica comunal e de nosso diretor de educação para que eles possam providenciar as formações. Tem acontecido muitas formações [...]. (Maqui).

Em minha opinião, quem deveria exercer maior influência seriam as pessoas que trabalham na educação e não a elite da educação, os acadêmicos ou políticos. Por exemplo, agora, penso que no poder do ministério esteja um docente, porque com experiência em aula ele tem outra visão da educação pública. E temos que considerar também as realidades das comunidades mais distantes, das comunidades rurais também. Não se pode fazer política somente para os centros urbanos, precisa ser transversal como é o Chile [...]. (Cereza).

Quem pode influenciar são aqueles que definem o foco dos gastos a nível governamental. Assim, em primeira instância, o ministro da educação. Sei também que os professores que trabalham nas universidades que coordenam os programas de formação porque eles definem a ênfase destes programas. Sei que também é necessário concursar muitas coisas mais, mas sei que tudo é medido pelo gasto que significa. Mas sei que no final é que são as autoridades da educação, são os que definem a grande de prioridades. Em geral, os professores não estão atentos ao poder que também podem exercer neste processo [...]. (Rosa Mosqueta).

Quem manda na educação do Chile é o capital, representado por organismos creditícios. Os professores do Chile falam o mesmo idioma, sobre a qualidade da educação, por exemplo, e a qualidade está relacionada à mercadoria, aos bens e não aos direitos. A educação no Chile é uma mercadoria e não um direito. Ela é patrocinada, mas não é responsabilidade do Estado. A educação, então, é um serviço e não um bem público. E para mudar é necessário divorciar a educação do Chile da ideia do capital humano. Se conseguíssemos isso, teríamos esperança, mas acho que isso não é possível [...]. (Chilco).

Vemos, por essas respostas, a consciência política que os(as) profissionais entrevistados(as) possuem, uma consciência abrangente, que consegue enxergar o poder do capital sobre a educação, mas, que também consegue enxergar o potencial que dispõem nas mãos, ao questionarem, dia a dia, sob risco de perda salarial e de demissões, as mudanças políticas empreendidas.

Ao recordarmos das observações feitas nas imersões culturais provenientes do estágio doutoral promovido pela Capes, encantamo-nos com o grau de politização desse povo, que

discute, nos almoços familiares de final de semana, entre outras temáticas, os rumos da política, os gastos pessoais dos políticos durante o exercício do cargo, os posicionamentos defensores ou opositores destes na direção da garantia ou reconquista de direitos.

A característica politizada desse povo pode ser atestada pelas temáticas de interesse destacadas pelas estações de rádios e televisão, que veiculam, com regularidade, os destinos dos recursos públicos.

Desse modo, a agilidade do chileno para questionar, seja pelas redes sociais, seja pelas manifestações sociais, e sua indignação diante de casos de corrupção nos fazem refletir que eles não se acomodam diante dos escândalos que surgem, nem fazem piada com a própria miséria. Eles desenvolvem com discussões ajuizadas sobre a vida da nação.

Isso não quer dizer que não existam alienados, nem corrupção, nem que não existem chilenos que, pelo tradicionalismo, dedicam seu tempo discutindo aspectos da particularidade dos políticos, artistas e outros influenciadores sociais, o que queremos dizer é que estes não são a regra.

Nesse viés, a imprensa não encontra entre a população chilena famintos por escândalos, nem mentes desmemoriadas que desconsiderem rapidamente os fatos recém-ocorridos. Antes, muitos se dedicam a discussões sobre a reconquista de direitos, perdidos durante a ditadura militar, ainda que alguns mantenham um interesse pessoal para, por exemplo, prestar serviços para os governos. Ainda assim, vemos jovens, adultos e adultos maiores (idosos) conversando sobre assuntos referentes, por exemplo, à defesa da escola pública e à minimização das desigualdades sociais. A representatividade desse posicionamento político vimos emergir também no diálogo com os(as) entrevistados(as). Dessa forma, registramos, aqui, algumas inferências sobre a defesa da educação 100% pública:

Penso que a primeira diferença está no diálogo que existe nas escolas públicas. Nos colégios subvencionados, quase não há diálogo porque os diretores(as) têm autonomia para demitir os funcionários que apresentem uma opinião contrária à sua. (Maqui).

Outra diferença reside no grau de exigência. Enquanto a exigência dos colégios subvencionados é 100%, os docentes de escolas públicas trabalham apenas no horário administrativo com os alunos, seis horas. Com relação à remuneração, a diferença é ainda maior, porque, na escola pública, os docentes têm direito a todos os bônus, todos os biênios, à avaliação docente, fatores que pesam sobre o currículo e colaboram para a melhoria das remunerações, enquanto nas escolas subvencionadas os docentes não possuem nenhum direito a menos que o dono queira [...]. (Maqui).

Eu tive a oportunidade de trabalhar em dois grandes lugares: o primeiro, nas escolas particulares subvencionadas, e o segundo, na educação pública.

Nunca mais quero trabalhar nas privadas subvencionadas, por diversas razões [...]. (Calafate).

Assim, cômicos de que aos educadores cabe o compromisso maior de defender a educaçã, a educaçã pÙblica, diante dos gigantes que oprimem, que assenhoram e que tentam calar a voz dos que veem, recordamos que nossas vozes devem ecoar, nas salas, nos pátios, nas páginas e perfis das redes sociais, nas conversas e nas investigaçõs, avançando na resistêcia contra a opressã e para garantir justiça social, por isso, prosseguimos a exposiçã das informaçõs coletadas na proposiçã de identificar os elementos do gerencialismo proposto pelo Banco Mundial nas açõs pÙblicas para a formaçã de diretores (as) escolares.

6.6 A ANÁLISE DE ELEMENTOS DO GERENCIALISMO NAS AÇÕS PÙBLICAS PARA A FORMAÇã DE DIRETORES(AS) ESCOLARES

6.6.1 Racionalizaçã de recursos, transparêcia e prestaçã de contas

A tríade acima se constitui como o principal mecanismo de controle e regulaçã do Estado, na perspectiva de que, por meio da racionalizaçã de recursos e da divulgaçã dos resultados das provas externas, sob o prisma de uma transparêcia orientada por um processo de prestaçã de contas, cria-se um sentimento de coerçã e responsabilizaçã individual sobre os resultados escolares.

No entanto, nesse sentido, de acordo com as entrevistas, a municipalidade de Recoleta nã considera serem esses os principais mecanismos para promover a qualidade da educaçã. Antes, investe altos recursos em projetos e instrumentos que desenvolvam habilidades outras que nã somente as dispostas na prova do Simce, intuindo que, ao investir em uma educaçã integral, desenvolve-se a criatividade e a criticidade, necessárias para que os alunos agreguem cada vez mais saberes, o que os capacita para responderem, nã só às provas externas, mas às demandas da vida. A assertiva foi expressa atravês da manifestaçã do técnico da DAEM:

Nossa prioridade é ensinar os alunos a pensarem. O pensar nã é uma condiçã racional, é uma condiçã de sensibilidade, de lógica, sociológica, histórico-cultural. Só os mais sensíveis podem pensar e, assim, a ideia de que os alunos sejam pensantes, isso os faz nã manipuláveis, porque eles estarã seduzidos pela maravilha que é a pessoa humana e o que é a humanidade, pela condiçã de que a educaçã deixe de ser humanista e seja benecêntrica [...]. (Chilco).

Dessa maneira, ciente de que os alunos devem apresentar bons resultados na prova, a municipalidade de Recoleta amplia o quadro de profissionais que atua nas unidades escolares, de maneira a atingirem os problemas sociais que afetam a frequência e o desempenho dos alunos.

Assim, em resposta ao contingente de fatores sociais que afetam o desempenho estudantil, e porque não dizer também o docente, a municipalidade de Recoleta criou o Centro de Atenção Tutorial Integral (Cati), pelo qual foram contratadas duplas psicossociais (assistente social e psicólogo), professores diferenciais, além de professores tutores que, ao identificarem baixo rendimento entre os alunos, conversam com o aluno, as famílias e os colegas e promovem planos de desenvolvimento individual, que consistem na oferta de reforço escolar e na realização de avaliações paralelas às aulas para superar as dificuldades e melhorar o rendimento.

O trabalho é realizado em conjunto com os chefes da unidade técnica pedagógica e os responsáveis pelos alunos. Os profissionais envolvidos criam formulários para monitorar semanalmente a realização de atividades e avaliar o progresso do aluno.

A inexistência de reprovação em Recoleta é atribuída às visitas feitas pelo professor tutor e pelo trabalhador social às casas dos alunos infrequentes ou com baixo desempenho e ao compromisso firmado com as famílias.¹⁴⁷

Quanto às equipes de inclusão escolar, do programa de integração escolar (inclusão de pessoas com deficiência), elas são compostas por quatro educadoras com especialização, que atendem alunos que não contam com o apoio das famílias para fazer as tarefas. As educadoras diferenciais assistem aos alunos nas classes semanalmente e promovem atividades extrassala, dentro de ambientes previamente preparados para recebê-los.

De acordo com os(as) diretores(as) entrevistados(as), a implantação do Cati tirou a sobrecarga dos(as) diretores(as), que, agora, podem contar com uma equipe profissionalmente mais bem preparada para lidar com questões que, antes, eram tratadas, ou não, por diretores(as).

A criação do Cati permitiu, dessa forma, que os(as) diretores(as) dispusessem de mais tempo para dedicar-se ao acompanhamento das rotinas administrativas e pedagógicas da escola, por isso, a implantação desse centro é vista pelos(as) diretores(as) como um mecanismo de valorização e organização profissional, que desresponsabiliza o(a) diretor(a) de funções que ele(a) não tinha competência para gerir.

¹⁴⁷ Há uma lei de instrução primária que obriga os pais a garantirem a frequência escolar de seus filhos. Caso contrário, professores acompanhados de policiais podem visitar as famílias e exigir, sob ameaça de cárcere, que os pais se responsabilizem e garantam a frequência do discente.

Nessa perspectiva, o Cati é citado pelos dois técnicos, assim como por seis dos(as) oito diretores(as) entrevistados(as), como um exemplo que denota o esforço por priorizar a educação em Recoleta, ademais das dificuldades financeiras que a maioria das comunas chilenas enfrenta.

Dessa maneira, ouvimos as seguintes respostas:

[...] Para o Centro de atenção tutorial integral convergem todos os profissionais que trabalham na escola, com exceção do professor: psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogo, educador diferenciado, dupla psicossocial, PIE – Programa de integral educacional, para estudantes com necessidade especial temporária ou permanente. Todos eles estão, por turma, trabalhando por cada estudante, dirigidos e liderados por tutor ou tutora. Isso é concreto, não é um discurso, está funcionando há mais de quatro anos em Recoleta. [...]. (Chilco).

Nossas maiores dificuldades se centram na escassez de recursos. Contudo, em Recoleta, percebemos que há um esforço por priorizar a educação. Um exemplo deste esforço foi a implementação do centro de atenção tutorial integral – Cati [...]. (Manzana).

Ao analisarmos as respostas, verificamos que, como várias comunas chilenas, Recoleta possui uma restrita margem de investimentos, ainda assim, os recursos empregados na educação têm permitido desconstruir outro pilar do gerencialismo difundido pelo Banco Mundial, a responsabilização docente e diretiva sobre os resultados, pois, ao criar o Cati, a comuna admite existirem fatores externos que influenciam no desempenho estudantil e admite a responsabilidade do Estado para prover os mecanismos de superação das deficiências.

Por esse viés, a valorização profissional se mostra evidente, já que, ao desresponsabilizar o diretor de atribuições distintas de sua função, permite que este atue com mais leveza e propriedade sobre as atribuições que realmente lhe pertencem.

Ainda no viés da tríade reguladora, Recoleta exhibe uma preocupação outra com a qualidade da educação, uma preocupação que não se detém à racionalização dos recursos, antes, amplia o número de docentes nas salas para proporcionar, tantos aos professores como aos educandos, melhores condições de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Chilco afirma que,

[...] entendemos que no Chile há 45 estudantes por sala, 40, 45, dependendo do espaço. Não podem os professores educar 45 alunos. Então, criamos um Co-docente, significa que em todos os cursos que têm mais de 30 estudantes há dois professores na sala para o ensino básico e médio, mas, majoritariamente, no básico [...].

Eliminamos a figura do professor chefe, que era uma figura burocrática no Chile e mudamos para a figura de um tutor ou tutora, que só trabalha 18h nas salas e o resto das 44 horas são dedicadas ao atendimento dos estudantes que apresentam dificuldades [...]. (Chilco).

Quanto às provas externas, destaca-se que:

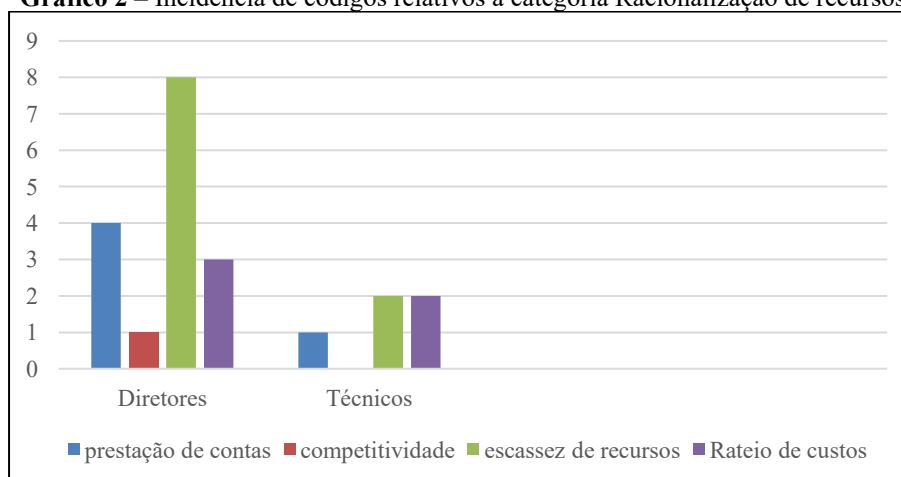
[...] o mais primordial é deixar o currículo interdisciplinar e apontar para uma transdisciplinaridade. [...] O Simce não nos interessa, porque é uma prova padronizada que mede só produtos. Os alunos estão obrigados por lei a realizar o Simce, mas isso não nos preocupa. Não obstante que temos superado todos os indicadores do Simce, não destacamos importância para ele [...]. (Chilco).

Ao que nos parece, há uma tendência de reduzir, em todo o Chile, a importância atribuída às provas externas, uma vez que, até 2019, a prova que determina o índice do Simce era aplicada para as turmas do segundo, quarto e oitavo anos do ensino primário e do médio, mas, depois de dois anos de pandemia e da convulsão social de 2019, a prova passou a ser aplicada apenas para os alunos do quarto ano básico e no ensino médio. Contudo, a cultura valorativa que se criou em cima dos resultados das provas levará muito tempo para ser desconstruída, tanto no contexto dos profissionais de educação quanto, principalmente, da população em geral.

Ademais, o ranqueamento institucional foi substituído pela comparação de resultados locais, entre alunos de uma mesma unidade escolar e de cada ano de escolaridade. Mas, como o resultado é divulgado no site do Mineduc, ele ainda imprime certas consequências às escolas, isso porque, os próprios pais podem comparar os resultados e transferir os filhos para escolas que apresentem melhores índices. A escolha das escolas, entretanto, tem sido dificultada pelo sistema informatizado de matrícula, que seleciona os alunos postulantes às vagas. Ainda no que tange à racionalização dos recursos para a educação, Recoleta parece superar essa orientação, realizando investimentos em aulas extraescolares.

Nesse sentido, as saídas pedagógicas são financiadas por um Projeto de Melhoramento Educativo (PME), que prevê o financiamento dessas atividades. Assim, o DAEM e o prefeito se encarregam de destinar recursos, partindo do pressuposto das solicitações anuais, dispostas nos projetos de gestão anual apresentados pelos(as) diretores(as).

Ao abordarmos e questionarmos os(as) entrevistados(as) sobre as categorias eleitas para realizar a análise dedutiva, vemos emergir, na citação das dificuldades enfrentadas pelo(a) diretor(a), um fator predominante ligado à escassez de recursos. Nesse viés, ilustramos os códigos relacionados à categoria da Racionalização de recursos, prestação de contas, provas externas e privatização que surgiram durante as entrevistas (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Incidência de códigos relativos à categoria Racionalização de recursos

Fonte: elaborado pela autora.

Algumas das afirmações que trazem os códigos referentes à categoria são:

*Nós não somos preparados para manejar os **fundos da educação**. Não fomos preparados para trabalhar em uma escola como se fosse uma empresa. Servimos ao Estado para educar os jovens. Não recebemos formação para **administrar sem recursos** e para **prestar contas de necessidades básicas** [...]. (Arândano, grifos nossos).*

*Como eu posso, diante de tanta **incerteza financeira**, de tanta **escassez de recursos**, exigir e garantir um bom desempenho estudantil? Como, se não posso oferecer um ambiente propício para a educação? Se não tenho uma fotocopiadora funcionando, nem tinta, nem papel, nem material didático, como posso justificar essa situação? (Arândano, grifos nossos).*

*Vivemos correndo de um lado para o outro, **rateando despesas** entre nós para comprar os elementos que faltam. Na questão dos recursos, somos nós por nós. Nossos funcionários são maravilhosos, porque conseguem trabalhar com muito pouco. Reconheço que trabalhar sob **privação de recursos** é um desafio muito grande [...]. (Durazno, grifos nossos).*

6.6.2 Responsabilização sobre resultados, valorização da função e da formação dos(as) diretores(as)

Além das iniciativas para compor um corpo administrativo-pedagógico mais completo, que reduza as preocupações dos(as) diretores(as) e dos professores, a fim de deixá-los livres para se dedicarem ao processo de monitoramento das aprendizagens, as entrevistas revelaram que muitos(as) ainda se sentem sobrecarregados(as) diante da responsabilidade de garantir o acréscimo gradativo do número de aprovados, das notas do Simce e a aprendizagem. Nesse contexto, alguns fatores são mencionados para explicar o sentimento de sobrecarga. Eles estão descritos tanto na Figura 18, a seguir, quanto nos relatos.

Figura 18 – Expressões que denotam a categoria responsabilização



Fonte: elaborada pela autora.

*A convivência com as famílias é outra dificuldade muito grande que encontramos, porque, depois da pandemia, as famílias se distanciaram dos alunos e da escola. Estão atribuindo quase todas as responsabilidades à escola, não se importam se os alunos aprendem ou não, se frequentam ou não. Aumentou a violência e o abandono de crianças, em especial as enfermas. Estamos **sobrecarregados** [...].* (Fresa, grifos nossos).

*A avaliação docente nos **sobrecarrega**. Existem duas avaliações docentes internas, registradas em fichas de protocolo. Elas acontecem duas vezes por ano. Há um acompanhamento docente, no qual são registrados as primeiras impressões, sugestões, calendários para acompanhamentos, entre outros procedimentos [...].* (Manzana, grifos nossos).

*Nossa equipe escolar é completa. Há assistentes de classe para as turmas de 4, 5, 6 e 7 anos, assistentes administrativos, dupla psicossocial, orientador, UTP, inspetoria, diretoria, os profissionais de apoio, além dos professores diferenciados (atendem aos alunos com deficiência). Nossa relação é muito boa e isso nos ajuda a diminuir o **acúmulo de tarefas** [...].* (Manzana, grifos nossos).

*Os maiores problemas enfrentados na escola estão relacionados com as altas dificuldades com os alunos deficientes. Nas unidades existem equipes que trabalham com sete alunos por ano ou série de escolarização, contudo, em geral, a quantidade de alunos com deficiência corresponde ao dobro da capacidade de trabalho das equipes. Especialmente, temos detectado um aumento do número de casos de alunos com espectro autista em relação a anos anteriores. Há uma grande **responsabilidade na condução dos processos de aprendizagens destes alunos, se considerarmos o contingenciamento de pessoal e a ausência das famílias** [...].* (Arândano, grifos nossos).

*A avaliação diagnóstica discente acontece por meio de uma plataforma que foi criada em 2021 - DIA - Diagnóstico Integral de Aprendizagem, que **não é obrigatória** [...].* (Maqui, grifos nossos).

*Embora não recebamos tanta **pressão** da administração da comuna para garantir os resultados nas provas, como sei que acontece em outras comunas, nós nos sentimos pressionados a manter o **padrão de qualidade** para*

assegurar a presença e participação dos alunos nas classes, porque sabemos que é essa referência que os pais consideram. (Fresa, grifos nossos).

*Mesmo que nossas escolas apresentem um elevado índice nas provas e que mantenhamos nosso quadro de professores atualizados e muito bem classificados nas avaliações docentes, não recebemos **recompensa** além da garantia dos valores subvencionados que pagam nossos salários [...].* (Durazno, grifos nossos).

*Sinto que o Estado deve assumir todos os gastos com a educação pública, porque a nossa responsabilidade para prover os recursos que faltam é muito grande. Isso não é **autonomia**, é **sobrecarga**.* (Manzana, grifos nossos).

No contexto de responsabilização apontado, consideramos a valorização profissional como um componente relevante para compreender a relação de trabalho que é desenvolvida na comuna e a importância atribuída aos profissionais de educação.

Nesse sentido, avaliamos a iniciativa descrita por um(a) dos(as) entrevistados(as), de propor compensações financeiras diante do nível hierárquico, dos riscos e consequências assumidos pelos professores e diretores(as), assim como da responsabilidade de tomar decisões e de manter um nível de experiência e de habilidades específicas que podem impactar todo o sistema, desde a esfera macro à micro. Dessa forma, alguns(mas) dos(as) entrevistados(as) discorrem sobre a iniciativa de premiar os profissionais de educação de acordo com o atendimento de critérios que extrapolam os resultados das provas externas. Assim ele afirma:

Acordamos com a comunidade mais de 10 indicadores, cada indicador vale 3% de todo valor hora/renda do professor. Se a escola vai melhorando seus indicadores, todos aumentam 3% do salário [...]. (Chilco).

E isso não se refere às provas padronizadas do Simce, porque as provas padronizadas não é o que buscamos. Os indicadores que falamos são, por exemplo: assistência de aluno e apoderados, índice de aprovação. Isso é individual por escola. Existem escolas que alcançaram até 10% no salário [...]. (Chilco).

A maioria dos diretores(as) de Recoleta são nomeados pelo concurso de Direção pública, isso significa que eles foram eleitos pela forma mais pertinente, justa e equânime para eleger a um diretor. Se faz uma seleção de admissibilidade, vendo se têm as condições formativas, psicológicas e organizacionais com maiores correspondências como o projeto comunal. Então, partindo desta perspectiva, os diretores(as) já estão inicialmente preparados para começar o trabalho. Agora, da perspectiva de continuidade, considerando o mandato de cinco anos, entendo que o profissional precisa investir na renovação dos seus conhecimentos e experiências porque, assim como um professor que não estuda, não pode ministrar aulas de boa qualidade, assim, um diretor que não investe em sua trajetória formativa, não consegue responder as novas situações que acontecem num mundo globalizado [...]. (Calafate).

Desta maneira, em minha equipe, composta por cinco pessoas, quatro ou já possuem mestrado ou estão cursando e isso requer apoio. Aí vejo que a municipalidade nos apoia à medida que nos permite ter flexibilidade de

horário para estudar. Apesar de não haver uma normativa que dê esta flexibilidade, por outro lado, também não há punição se não cumprimos nossa carga horária integral de trabalho na escola e dedicamos algumas horas para nosso aprimoramento. (Calafate).

Por exemplo, nós promovemos algumas práticas que pudessem mitigar os efeitos da pandemia e promover o autocuidado institucional, através de uma política de autocuidado. Isso significa que, 5% do contrato de trabalho está destinado para fazer ou um trabalho remoto ou para você participar de uma oficina. Assim, dentro da carga horária de 44h semanais, o funcionário tem uma hora para participar de uma oficina e duas horas para realizar o trabalho remoto. A hora pedagógica tem 45 minutos. O horário de uso destas horas é ajustável, inclusive para uso em outras atividades de autocuidado. Isso não é, contudo, uma política, é uma ação de voluntariedade, de flexibilidade de decisão compartilhada. Essa é uma ação da minha escola, não é comunal. (Calafate).

Ao analisarmos o cenário de algumas ações imbricadas no movimento de valorização profissional como elementos de um sistema de compensação pelas responsabilidades atribuídas, identificamos, nas contribuições dos(as) entrevistados(as) alguns mecanismos utilizados pela comuna e pelas escolas para dirimir a pressão e criar um clima de incentivo. Por esse viés, vemos ampliarem-se os incentivos salariais, as exceções para o uso do tempo laboral em atividades formativas, a garantia da lisura dos processos de seleção de diretores(as), entre outros mecanismos.

Sob esse aspecto, analisamos os soldos recebidos pelos(as) diretores(as) das escolas de Recoleta, a fim de estimar a compatibilidade do valor pago com a ideia de valorização profissional aventada pela comuna. Dessa maneira, identificamos no site <www.recoletatransparente.cl> (abril/2023) os valores brutos pagos aos(as) diretores(as) para exercerem suas atividades em uma carga horária de 44 horas semanais. Salientamos que esses valores não são fixos, embora existam parâmetros legais para determinar as variações.

Assim, os salários são pagos de acordo com: o grau alcançado pelos(as) diretores(as) nas avaliações de desempenho docente, quando ainda estavam exercendo a docência, nos segmentos de ensino ofertados pela escola e no número de alunos beneficiados em cada unidade escolar, o que denota grande flexão salarial, como se pode verificar no Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Valores brutos pagos para alguns diretores(as) das escolas de Recoleta em março de 2023

Segmento(s) ofertado pela escola	Formação inicial do diretor(a)	Ano de contratação	Gênero	Salário CLP\$	Salário R\$
Básico e Médio	Doc. Ed. Básica	2015	Masculino	2.554.598	15.838,51
Básico	Doc. Ed. Básica	2004	Feminino	2.566.555	15.912,64
Médio	Doc. Ed. Téc	2007	Masculino	3.797.960	23.547,35
Básico e Médio	Edu. diferencial	2000	Feminino	3.039.209	18.843,10
Básico e Médio	Edu. diferencial	2008	Feminino	3.197.520	19.824,62
Básico e pré-escolar	Educação Infantil	2009	Feminino	2.887.003	17.899,42
Básico e Médio	Filosofia	2017	Feminino	2.699.480	16.736,78
Médio	História e Geografia	1983	Feminino	4.267.077	26.455,88
Básico e Médio	Casteliano	1995	Feminino	3.642.647	22.584,41
Básico e Médio	Doc. Ed. Básica	2006	Masculino	3.217.079	19.945,89
Básico e Médio	Doc. Ed. Básica	2015	Masculino	3.342.721	20.724,87
Básico e pré-escolar	Doc. Ed. Básica	1981	Masculino	4.244.568	26.316,32
Pré-escolar	Doc. Edu. Infantil	2003	Feminino	2.263.123	14.031,36
Pré-escolar	Doc. Edu. Infantil	2006	Feminino	2.211.838	13.713,40
Pré-escolar	Doc. Edu. Infantil	2017	Feminino	2.124.911	13.174,45
Pré-escolar	Doc. Edu. Infantil	2006	Feminino	2.211.838	13.713,40
Pré-escolar	Doc. Edu. Infantil	2013	Feminino	1.910.476	11.844,95
Médio	Matemática	1886	Masculino	2.786.310	17.275,12
Básico e pré-escolar	Doc. Ed. Básica	1981	Feminino	2.831.190	17.553,38

Fonte: Recoleta (2023).¹⁴⁸

Ao analisarmos os valores descritos de todos os diretivos, chegamos ao montante de CLP\$ \$55.796.103. Se dividirmos esse valor pelo número de diretores(as), encontramos uma média de CLP\$ \$2.936.637, equivalente a R\$ R\$ 18.207,15, valor bruto para a carga horária de 44 horas, um valor que pode ser considerado baixo, se levarmos em conta o alto custo de vida do Chile, um país que importa uma boa parte dos insumos de alimentação e que mantém um alto valor de moradia, transporte e serviço de energia elétrica, por exemplo. As considerações sobre essa relação entre os salários pagos e o custo de vida nacional será abordada, posteriormente, em artigo a ser escrito.

¹⁴⁸ Cf. Recoleta Transparente, o equivalente ao nosso Portal da Transparência. Disponível em: <http://www.recoletatransparente.cl/web/index.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

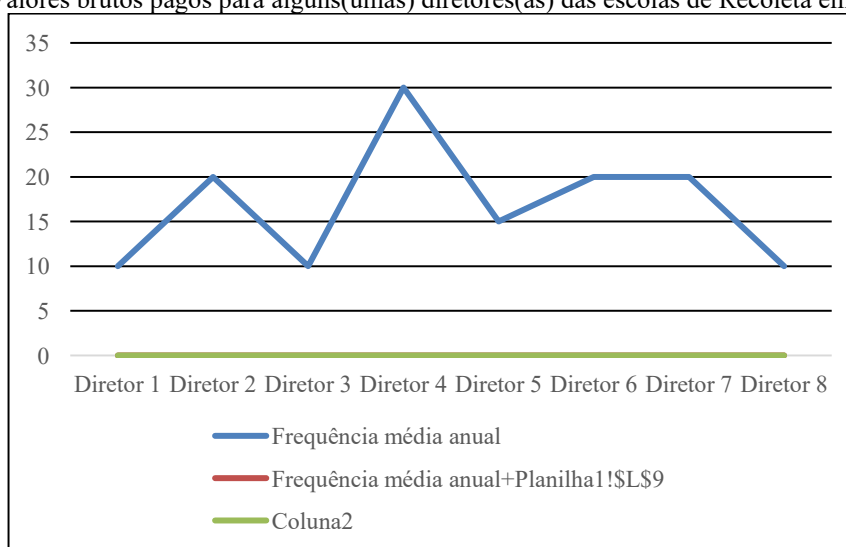
6.6.3 Articulação de parcerias e voluntariado

Como as despesas com educação estão longe de ser supridas pelo Estado, a articulação de parcerias (institucionais e pessoais) configura-se como uma estratégia para garantir o funcionamento dos estabelecimentos escolares.

Nas dimensões pessoais, essas parcerias apontam tanto para a realização de tarefas de manutenção, quanto aquelas relacionadas ao acompanhamento pedagógico dos alunos. Embora a presença da comunidade na escola possa representar um estreitamento das relações sociais e, talvez, um mecanismo de difusão e valorização das ações praticadas na escola, por sua comunidade, essa estratégia também pode guardar, em si, riscos e maiores demandas laborais.

Isso porque, ao acolher pessoas ‘estranhas’ na escola para executar tarefas regulares, corre-se o risco de estas se envolverem em acidentes e necessitarem de atendimento médico e até de afastamento do trabalho, o que pode gerar transtornos emocionais e sociais. Ademais, apesar de demonstrar interesse e boa intenção para ajudar, essas pessoas podem, posteriormente, se mantiverem regularidade na prestação de recursos, representar contra o Estado, requerendo direitos trabalhistas ou ainda, interferirem na dinâmica escolar, através da difusão de informações pessoais e institucionais. Ainda, por meio de informações sobre o patrimônio escolar que elas podem repassar para terceiros, pessoas desonestas podem engendrar roubos ou depredações.

É claro que é improvável que essas possibilidades ocorram, dentro de um contexto de forte incentivo à participação social na discussão de problemas comuns, mas, consideramos que elas não são impossíveis de acontecer, por isso, o ideal é que esse tipo de estratégia não fosse necessário, a fim de garantir a segurança e a dinâmica escolar. Nesses termos, o Gráfico 3 expressa a recorrência do uso dessa estratégia entre os(as) diretores(as) entrevistados(as).

Gráfico 3 – Valores brutos pagos para alguns(umas) diretores(as) das escolas de Recoleta em março de 2023

Fonte: elaborado pela autora.

O relato do uso dessa estratégia entre os(as) diretores(as) entrevistados(as) pode ser exemplificado nas citações a seguir:

*Entre as estratégias que usamos nós solicitamos mais do que necessitamos, para então receber o que precisamos. Além disso **economizamos** muito. Pedimos **doações** para os alunos, para os pais, para os comerciantes. **Fazemos rifas** e outras atividades. Essa situação exige que a equipe diretiva dedique mais tempo para resolver coisas que não seriam necessárias sob outras circunstâncias. Perdemos tempo captando recursos para não prejudicar ainda mais o pedagógico, mas não podemos multiplicar o tempo e nosso tempo para fazer o acompanhamento pedagógico fica ainda mais restrito [...]. (Arándano, grifos nossos).*

*Como a maior parte dos edifícios escolares apresenta um estado de manutenção precário, contamos com a **parceria** com apoderados, moradores vizinhos, alunos adultos e até nossos funcionários para realizarem tarefas pequenas de manutenção [...]. (Fresa, grifos nossos).*

*Temos uma escola aberta, mas, temos também uma universidade aberta, que é gratuita. Temos mais de quatrocentos tutores, de vinte e cinco países, incluindo o Brasil que vêm ministrar aulas grátis para Recoleta e está na Universidade do Chile, na Universidade Católica, na Universidade Central e há outras universidades, tudo em regime de **parceria** [...]. (Chilco, grifos nossos).*

*Antes da Pandemia, recebíamos a ajuda de muitos **voluntários** na escola. No Chile e, em especial, em Recoleta, há o costume de angariar apoio da comunidade, de fazer ações conjuntas [...]. (Maqui, grifos nossos).*

6.6.4 Controle por meio da modernização tecnológica

Embora parte das escolas públicas municipais mantenha uma estrutura física precária, a oferta de equipamentos tecnológicos para discentes e docentes já se construía uma realidade na comuna antes da Pandemia. Contudo, de acordo com relatos, essa oferta nunca foi o suficiente para suprir a demanda, que se tornou gigantesca diante das restrições sanitárias impostas a partir de março de 2020.

Nesses termos, verificamos que o uso dos equipamentos tecnológicos digitais nas escolas era mais direcionado às rotinas administrativas do que às rotinas pedagógicas. Em outras palavras, o uso desses equipamentos se dava mais para garantir a otimização do tempo e dos processos do que para contribuir na ampliação do domínio desses equipamentos como recursos didáticos.

Essa realidade foi transformada pela pandemia, que obrigou a comuna a distribuir dispositivos móveis (*tablets*) para os alunos. Relatos, contudo, indicam que o número de equipamentos não foi suficiente para suprir a demanda. Ademais, houve uma corrida individual e coletiva para que os docentes e demais profissionais da escola se apropriassem do conhecimento das tecnologias de comunicação e informação, no caminho de assegurar a continuidade dos processos educativos. Assim, as citações a seguir mencionam o uso das tecnologias digitais:

[...] A matrícula é toda informatizada. Famílias são responsáveis por ingressarem no sítio web de matrícula para postularem a vaga. Em caso de não ter sido contemplado na escola desejada, os pais vão aos órgãos representativos do Ministério da educação para conseguir vagas em outros estabelecimentos. Esse processo encontra entraves pela inabilidade das famílias para trabalhar com equipamentos tecnológicos [...]. (Manzana).

[...] Nas escolas existem laboratórios com 20 equipamentos que possui uma escala de uso [...]. (Manzana).

[...] Estamos também buscando a aprendizagem nas novas tecnologias [...]. (Maqui, grifos nossos).

[...] Nós tivemos que nos sentar na frente do computador até desenvolver uma relação amigável com ele, por exemplo, no uso de ferramentas tecnológicas para fazer reuniões. Assim, nós mesmo nos capacitamos. O inspetor que é o encarregado das conexões virtuais, que domina muito as tecnologias nos ensinou a fazer reuniões por zoom ou outro aplicativo. Nós arcamos com as despesas da conexão da internet para poder fazer a reunião com os funcionários [...]. (Cereza).

[...] Não tínhamos costume de usar regularmente as tecnologias, por isso, nosso primeiro desafio foi aprender para ensinar. Como este colégio é muito grande, a idade dos docentes é transversal. Os docentes mais jovens têm o

uso da tecnologia de forma mais diária. Por outro lado, os mais velhos apresentam certa resistência [...]. (Cereza).

[...] Antes, os professores tinham acesso aos equipamentos da escola, projetor, som e possuíam seu próprio computador. Eu creio que apenas 50 % dos professores usavam estes recursos. A maioria usava apenas o caderno, o quadro e textos. Muito poucos utilizavam os recursos tecnológicos. Apesar do colégio ter sala de computação, biblioteca, mas, mesmo assim, eles não usavam. Existem docentes que dominavam muito bem a parte tecnológica, mas isso se restringe a 20% [...]. (Cereza)

[...] Eu creio que as maiores dificuldades que encontramos foi justamente o acesso dos estudantes às redes sociais, à internet, se compararmos com a condição dos alunos das escolas particulares e particulares subvencionados. Durante dois anos, não podíamos estar presentes ao lado de nossas 900 alunas. No primeiro ano da Pandemia, foi decidido que o professor só podia se comunicar com as alunas através de um celular, não havia outra possibilidade. O município fez um investimento e compraram tablets para entregar para os alunos, mas, recebemos um número menor que o necessário e alguns alunos não podiam se comunicar [...]. (Cereza).

Considerando esta última citação, imaginamos as dificuldades encontradas pelos alunos das escolas públicas municipais para acompanhar as aulas, pois, em algumas escolas, de 60% até 80% dos alunos estão inseridos no cadastro de alunos preferenciais (estudantes com necessidades educativas especiais, crianças e jovens em situação de rua, estudantes indígenas, estudantes migrantes e refugiados, famílias inseridas em certos índices de vulnerabilidade – estabelecidos a partir do preenchimento de uma ficha – em anexo).

6.6.5 Adoção de técnicas empresariais

Como as ações públicas da comuna de Recoleta estão submissas às regras e normativas do Estado único, regulador e controlador, sendo, assim, obrigadas a executar as ações que advém dos programas nacionais, é comum que, aos(às) diretores(as), sejam direcionadas ações mecânicas de preenchimento de formulários e emissão de relatórios que, comumente, absorvem parte do tempo de trabalho que poderia ser empregado, por exemplo, na comunicação entre a comunidade escolar e educativa do Chile, o que poderia viabilizar novos espaços de formação.

Dessa maneira, muitas das ações formativas que são dirigidas aos(às) diretores(as) dizem respeito à orientação para instrumentalizá-los para responder aos questionários e à demanda de relatórios.

Além disso, a necessidade de convencer a comunidade acerca das competências da escola para garantir a permanência dos alunos e dos investimentos conduz, muitas vezes, à reprodução de técnicas do setor privado, notadamente difundidas pela mídia, quando estas

exaltam a eficiência das escolas privadas, no movimento velado de desmerecer a escola pública. Nesse contexto, terminologias e técnicas são usadas pelos(as) diretores(as) e por seus formadores para convencer a comunidade, ventilando um certo grau de similaridade com aquilo que está sendo veiculado como excelente.

Sendo assim, frases que fazem referência ao uso de planejamento estratégico, gestão de projetos, produtividade, otimização de tempo, entre outras, são tão recorrentes entre os educadores, que estes não percebem o quanto estão reproduzindo o discurso que entrona os alunos e suas famílias na posição de clientes, cuja satisfação deve ser atendida a todo custo, ainda que, para isso, seja necessário maquiagem as fissuras e as desigualdades sociais que mantêm o sistema operante. Dessa forma, identificamos, ainda que de forma reduzida, o emprego de termos que apontam para o uso dessas técnicas, consideradas por muitos como referências do moderno e do eficaz.

Nesse sentido, ao longo das entrevistas, ouvimos relatos que espelham o descrito:

[...] *A municipalidade ofertou também cursos sobre avaliação para aprendizagem, **aprendizagem por projeto** e ensino para compreensão [...].* (Maqui, grifos nossos).

[...] *Outro problema é o tempo para realizar as formações, porque existem muitas atividades a serem feitas dentro de uma escola. **Falta tempo para realizar tantas atividades**, afinal, nos é solicitado que escrevamos muitos ofícios, relatórios, formulários. Tudo isso ocupa um tempo muito grande, que faz falta no acompanhamento das aulas, do trabalho docente, porque a parte administrativa que poderia ter pessoas encarregadas, poderíamos nos dedicar mais à parte pedagógica. Isso inclui também o apoio emocional dos funcionários [...].* (Cereza, grifos nossos).

[...] *Em minha opinião, temos que voltar atrás, considerar a escola como uma instituição diferente de uma **empresa** e entender a formação docente como uma formação distinta das demais profissões. A escola **produz algo. Que pessoas estamos entregando?** Alguém que sabe ler, contar, que escreva? Hoje, não necessita mais formar pessoas colaborativas, responsáveis, solidárias, que trabalhem em equipe? **Que produto** a sociedade quer de nós, educadores? Uma versão diminuta de humanidade, com habilidades limitadas por provas [...].* (Arândano, grifos nossos).

[...] *Uma dificuldade é encontrar substitutos para os docentes e **colaboradores** que estão em licença. Isso causa uma indisposição, porque os colegas, nas horas que deveriam estar planejando suas aulas, estão substituindo os professores licenciados. Nossa administração, depois de onze dias de licença, manda um substituto, mas, enquanto isso, nós temos que fazer nossos ajustes. Têm sido recorrentes as licenças médicas. Os nossos professores têm muita boa vontade para substituir os colegas [...].* (Maqui, grifos nossos).

[...] *Então, eu preciso me perguntar o que eu necessito para seguir avançando. Necessito desenvolver e **motivar** as pessoas que trabalham aqui, desenvolver a instituição, fortalecer a escola. Agora, muito distinto é quando*

não tenho uma noção de conjunto, então, não posso esperar que conquiste a autossustentabilidade. Identificar líderes e fortalecer estes líderes é uma das chaves para alcançar este sucesso. Na escola há um conselho escolar, mas este não opina sobre os gastos dos recursos. Aqui também existe uma figura chamada diretor de colegiado, é como um representante da categoria dentro da escola [...]. (Calafate, grifos nossos).

Na defesa de uma política de formação de diretores(as) que contribua para que esses agentes respondam, a contento, às demandas do Estado e da internacionalização da educação, diretores(as) apontaram como perspectiva a inserção de temáticas ligadas ao domínio das fontes de recursos existentes no país, além do domínio de estratégias de motivação e de incentivo de pessoas para fortalecer os espaços escolares.

Isso implica, por exemplo, estimular a especialização docente (dos primeiros ciclos da educação primária) para garantir o conhecimento e as estratégias que possam levar os alunos a conquistarem notas cada vez mais altas nas provas externas. Essa assertiva coaduna com as abordagens de Weinstein e Muñoz (2009), que a apontam como uma estratégia para melhorar os resultados do teste de Simce no Chile e, portanto, “[...] atingir um dos objetivos dos estabelecimentos, [que] é gerenciar as capacidades do corpo docente” (Weinstein; Muñoz, 2009, p. 240).

Nesse contexto, alguns(umas) diretores(as) e técnicos também apontaram que a formação diretiva deve iniciar-se pela formação docente, pois, para que uma pessoa consiga gerir uma escola, ela precisa ter experiência de sala de aula. Dessa forma, os(as) entrevistados(as) apontam que uma equipe diretiva deve alcançar diferentes níveis de aperfeiçoamento e aportar uma experiência docente que os capacite para compreender as angústias daqueles que trabalham diretamente com os alunos.

Para tanto, são apontadas competências e habilidades essenciais a serem exploradas, como possuir diferentes visões de mundo, manejar diversas tecnologias, solucionar conflitos, argumentar de forma persuasiva e se comunicar de maneira clara, dialógica e convincente.

No que tange à proposta da Comuna, um diretor assegura que o desafio é adaptar o projeto comunal à realidade da escola e que, para isso, é necessário investir na formação de diretores(as), para que estes(as) desenvolvam os talentos dos professores e as capacidades institucionais, a fim de promover mais tolerância, mais compromisso, mais honestidade, valores que vão impactar o poder influenciador, de liderança dos(as) diretores(as) e, certamente, reverberarão nos resultados. Nesses termos, uma diretora afirmou que,

[...] hoje, as universidades estão dando um enfoque mais moderno nas preparações, onde, mais que um diretor, ele seja um líder do espaço

educativo. Eu sinto que, em Recoleta, estão buscando humanizar as equipes diretivas, entendendo que não é uma pessoa que dirige uma escola, como se pensava há anos, mas, é uma equipe. Eu entendo que a formação devia estar, assim, enfocada na formação de equipes diretivas, através de um enfoque de trabalho mais colaborativo e comunitário. Eu reconheço, a comuna de Recoleta apresenta, por meio de suas proposições, maior interesse na formação de equipes diretivas [...] (Durazno).

Nessa perspectiva, ao contemplarmos todo o cenário das ações públicas desenvolvidas pelo Estado único do Chile e, em maior medida, na comuna de Recoleta, na direção de prover a formação de diretores(as) escolares para as escolas públicas municipais, vemos os esforços de um povo que, experiente pela submissão a contextos neoliberais, tenta afastar-se dos modelos acolhidos a partir da ditadura militar e aproximar-se mais dos objetivos que consideram não apenas os interesses mercadológicos, mas também os humanos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Poema *A Educação Proibida*, do livro *Memorial de Isla Negra*, Neruda enaltece o poderio da educação e a capacidade transformadora do conhecimento. Ele incensa o novo homem que se ergue da luta de classe, buscando a justiça social por meio da educação. Assim, se expressa o poeta:

Aqui começa o canto do homem
 O homem inteiro e puro
 De pé sobre a terra.
 Do coração do homem
 De sua fonte pura
 Quando a luta começa.
 Aqui se levanta
 Em luta
 O novo homem

Com os olhos fitos no poder aferido pela educação, escrutinamos o contexto de influência que permeia o movimento de internacionalização da educação sob o viés político e econômico e o desenvolvimento de políticas de formação de diretores escolares.

Diante da (neo)colonização dos territórios que compõem a América Latina existem duas alternativas a serem consideradas: uma, consentir e reproduzir a condição de exploração; duas, combater e superar tais imposições.

Neste sentido, as tensões foram e são manifestas pela influência dos colonizadores originais e modernos, através da espoliação dos sistemas, entre outras formas, pela oferta de empréstimos condicionados à adoção de diretrizes que apontam para a dependência das nações e à subserviência dos sistemas latinos às demandas dos grandes blocos e impérios políticos e econômicos.

Dessa maneira, acompanhamos, através da descrição e crítica das histórias da educação na região: a influência do Mercado e da Igreja sobre a educação ofertada no percurso de construção das nações; os diferentes tipos, ritmos, modalidades e efeitos de independências e repúblicas adotados pelas nações; os conflitos constantes entre as elites e as classes populares; a emergência de ditaduras militares, nas décadas de 1960 e 1970; o levante de governos democráticos na década de 1990, em suas diversas versões (neoliberais e socialistas); as consequências que essas diferentes versões imprimiram na ampliação ou na redução de direitos; a operação dos movimentos sociais, defensores de políticas compensatórias das perdas (ou não conquistas) de direitos humanos ligados à diversidade étnica, cultural e sexual e à superação das atrocidades cometidas ao longo da história de colonização; as influências que os organismos

multilaterais exercem no movimento da internacionalização da educação e a tímida sensibilização sobre a luta de classe, razão das tênues e descontínuas conquistas sociais.

Nesses termos, as alternâncias de poder, que apresentam diferentes configurações (populares, populistas, neoliberais e/ou fascistas), evocam questionamentos sobre a compreensão de mecanismos de avanço social e de conscientização da população, que opta, muitas vezes, por não comparecer aos pleitos democráticos, eximindo-se do direito de escolha, ou que contribui para a eleição de governos que abertamente defendem o privilégio dos ricos e a espoliação dos pobres.

Essa postura de inércia frente as ameaças de perdas de direitos e da democracia, essa autossabotagem da população, corrobora para o surgimento de golpes ‘discretos’ e de negação de conquistas, exemplificados pelo golpe que ocorreu no Brasil em 2016, pela derrota pelo referendo pela eleição na Bolívia e pelo rechaço à nova Constituição pela população Chilena, em 2022.

Nesse sentido, a brutalidade, a ignorância ou a apatia da população dá lugar à emersão de grupos de direita que fazem uso de pautas moralistas ou que prometem a estabilização da economia e a garantia de direitos, até que alcançam o poder, fazendo a região retroceder em todas as conquistas e lançando, outra vez, a população latino-americana no fosso da insignificância, da exploração e da alienação, desenhado pelos grandes blocos econômicos.

E, como apoiadores destes grupos, alguns organismos multilaterais, em especial, os creditícios, propõem reformas, justificadas pela ineficiência estatal e pela improbidade administrativa de seus agentes. Neste percurso, disfarçam seus projetos de dominação com a preocupação com o avanço da pobreza e da desigualdade social, sendo eles mesmos, grandes causadores das mazelas, pois, por seus mecanismos de controle impõem formas contemporâneas de escravidão, de exploração de mão de obra, de taxaço fiscal exorbitante sobre as classes populares, de imposição de restrições orçamentárias, de cobrança de elevados juros, de ausência de taxaço sobre as grandes fortunas, de demérito das instituições públicas estatais e de transferência de responsabilidades, do Estado para a população.

Estes organismos, apoiados pelas mídias televisivas e digitais e pelos conselhos de grandes corporações, auxiliam a concretização de golpes que entronam representantes do neoliberalismo no poder, para que estes, adotem padrões internacionais nos sistemas locais, realizem privatizações e empréstimos internacionais e, solucionem problemas identificados e criados, muitas vezes, pela força e opressão destes mesmos organismos e corporações.

Sob a premissa de que para crescer é necessário obedecer ou ainda, de que a referência de desenvolvimento são os próprios opressores e suas táticas de lucro, muitos dos políticos

eleitos na América Latina calam-se diante da necessidade de enfrentar, de forma conjunta, os blocos econômicos dominantes, através da emergência e do fortalecimento de nações e blocos internacionais hoje marginalizados.

Sob a máscara de uma pretensa esperteza, estes políticos ignoram os interesses coletivos e se rebaixam diante das organizações dominantes, corroborando para endossar a crise econômica, intelectual, social e política a qual estamos submetidos.

Nesta conjuntura, reforçamos a necessidade de defesa da democracia a fim de inibir o avanço de projetos cada vez mais discriminatórios, além da necessidade de formar as massas para atuarem nos movimentos sociais no sentido de resistirem e lutarem contra a opressão, contra a acumulação de riquezas.

Sob essa mesma ótica, apontamos, como ‘rota de fuga’, a adesão dos ‘de baixo’ nas ‘organizações dos de baixo’ (Casanova, 2016), na tentativa de agregar o conhecimento, o saber e a consciência para discutir as estratégias, para fortalecer os valores da moral de luta, da cooperação, do companheirismo e da resistência, na defesa de condições dignas de vida para toda a humanidade. Pois, em meio a tormenta hoje vivida pela AL, os povos e trabalhadores devem unir-se, usando dos muitos espaços e instrumentos para planejar formas inteligentes de peleja, inclusive os espaços formativos institucionais (universidades e escolas).

Nesta perspectiva, à luz da análise das macropolíticas, percebemo-nos frente à necessidade de discutir e analisar os mecanismos que podem garantir o fortalecimento dos blocos opressores e o desdobramento destas macropolíticas nas micropolíticas de formação de diretores escolares nas redes públicas municipais de Salvador/Brasil e Recoleta/Chile. Propusemos e analisamos a influência do Banco Mundial sobre a educação de nações e dos municípios investigados, no prisma da internacionalização da Educação Básica. Discorremos sobre as trajetórias e os mecanismos que os organismos multilaterais e, em especial, o Banco Mundial desenham para moldar as culturas e as gestões públicas na propositura de enquadrá-las aos padrões que permitem a exploração da mão de obra humana para a acumulação de bens e a garantia de poder de privilegiados.

Encontramos, como mecanismos de controle, a orientação para a adoção de padrões gerencialistas e de Nova Gestão Pública, presentes nas recomendações e documentos do Banco Mundial, mecanismos que adéquam políticas e práticas estatais e governamentais à condição necessária para garantir a exploração e a subordinação dos países.

Neste percurso, contrastamos as políticas de formação de diretores(as) escolares nas Redes Públicas Municipais de Ensino de Salvador, Brasil, e de Recoleta, Chile sob influência do Banco Mundial. Para isso, perscrutamos elementos das proposições dos organismos

internacionais, especialmente do BM para a educação mundial; descrevemos os sistemas educacionais, os contextos históricos, geopolíticos e os contornos da gestão pública e da formação de diretores (as) escolares em cada rede; examinamos as relações entre as políticas de formação, manifestas pelas atribuições, condições de trabalho e pelos mecanismos de valorização de diretores(as) escolares e as orientações do BM; e aquilatamos as possíveis distinções entre as políticas de formação de diretores(as) escolares em governos municipais com perfis ideológicos diferenciados.

Partimos da análise das políticas de formação de diretores(as) escolares, buscando entender, a partir da experiência dos diretores(as), as estratégias e as intenções adotadas por governos locais, dentro de seus contextos ideológicos.

Nestes termos, as formações diretivas estão sujeitas aos domínios e influências que organismos internacionais, como o Banco Mundial exercem na definição de políticas educacionais, à medida que, orienta para a racionalização de recursos, prestação de contas e transparência no uso dos recursos públicos, a adoção de técnicas e terminologias empresariais e de mecanismo tecnológicos de controle, articulação de parcerias público-privado e de responsabilização dos profissionais da educação, dentro de um escasseamento das funções do Estado provedor e da expansão do Estado controlador/avaliador.

Neste aspecto, o Banco Mundial orienta a redução drástica de gastos, pela diminuição da capacidade de investimento dos governos a ele submetidos, através do limite de gastos ou teto de gastos, para superar questões sociais e promover o desenvolvimento econômico dos países, o que pode influenciar na oferta de formação para diretores escolares.

Neste aspecto, ao contemplarmos as orientações do Banco, descritas nos seus relatórios, identificamos uma abordagem sobejamente focada em resultados estudantis, em provas externas, na otimização/racionalização de recursos, na adoção de terminologias e técnicas de controle pelo Estado, a partir da expansão do uso de recursos tecnológicos e das contratações de parcerias público-privadas, que também orientam para a adoção de mecanismos empresariais, representativos das tendências gerais do capitalismo contemporâneo, onde as funções administrativas e gerenciais assumem uma nova organização, composta pela exclusão de direitos, pela transferência de responsabilidades, pela ressignificação mercadológica de conteúdos, pela exclusiva responsabilização dos profissionais de educação sobre os resultados e sobre sua própria formação, pela imposição de rotinas, a fim de criar um produto (aluno/trabalhador), através do alcance de uma alta produtividade (metas de notas), para satisfazer os clientes (famílias e mercado). Com a escassez dos recursos e a responsabilização dos profissionais, as formações de diretores podem tornarem-se dispensáveis e pontuais.

Desta maneira, a ausência ou incipiência de formações para o(a) diretor(a) escolar contribuiria para a manutenção da função do diretor como reproduzidor das normas do sistema, uma vez que não haveria uma base, uma formação inicial e continuada que convergisse para a verdadeira função da educação pública: formar pessoas para a vida e não apenas para o trabalho.

Nesta mesma vertente, a adoção de rotinas empresariais de prestação de contas, racionalização de recursos e perseguição de metas acompanham a afirmativa de que é por meio do controle do espaço e do tempo, por normatizações e projetos, que as políticas educacionais impõem à função do diretor um papel reproduzidor do sistema.

Nesta perspectiva, ao analisarmos as conjunturas das políticas educativas presentes na América Latina, dentro de contextos ideologicamente diferenciados, dedicamo-nos à análise das políticas de formação de diretores nas redes públicas municipais de Salvador, Brasil e Recoleta, Chile e encontramos as seguintes evidências nos contextos investigados:

- 1) Não existe uma política estatal, nacional ou municipal institucionalizada, legalizada, universal em vigor para a formação de diretores(as) escolares, mas, políticas pontuais e não universais.
- 2) Governos nacionais de tendência socialista ou anti-imperialista demonstraram mais interesse pela formação profissional, fazendo maiores investimentos que os governos de direita, defensores do neoliberalismo.
- 3) As ações realizadas para a promoção da formação de diretores(as) escolares no município de Recoleta demonstraram uma resistência às categorias impostas pelo gerencialismo, de Nova Gestão Pública e do neoliberalismo à medida que, ademais da escassez de recursos, são disponibilizados e ampliados os espaços formativos, os investimentos, as concessões e o respeito às necessidades e opiniões dos (as) diretores(as) para este fim.
- 4) No caso de Salvador, as evidências indicam que as formações vêm gradativamente diminuindo (em quantidade e em importância para os educadores), à medida que, restringem-se, muitas vezes, a reuniões pontuais, para orientação de preenchimento de formulários e relatórios, com foco na satisfação do controle por parte do Estado, sobre o currículo, os processos de aprendizagem e de avaliações, que têm se tornado mais mecânicos e quantificáveis.
- 5) Com relação às condições de trabalho, em ambos os casos, há uma precariedade nas remunerações e na infraestrutura das unidades escolares. Contudo, a restrição de gastos

é maior no Chile, o que obriga os(as) diretores(as) a intensificarem a busca pelo apoio da comunidade para executar atividades nas escolas e para doar mais recursos.

- 6) No que tange à composição das equipes escolares, em Recoleta, o governo demonstra uma maior preocupação (investimento), para compor e manter equipes escolares compostas por profissionais que atuam em áreas diversificadas, como pedagogia, administração, psicologia e serviço social, enquanto, em Salvador, o quadro de funcionários, algumas vezes, não satisfaz, nem mesmo, às prerrogativas legais, já que algumas escolas não possuem coordenador pedagógico e, em alguns casos, falta até professor.
- 7) Em Recoleta, há um maior incentivo para a participação comunitária, tanto através dos conselhos escolares quanto pela discussão das decisões e ações da gestão municipal.
- 8) Como o Chile foi o país que adotou, com mais ênfase, as orientações do Banco Mundial e, por isso, é projetado, pelo Banco, como vitrine para o resto da América Latina, as práticas gerencialistas e da Nova Gestão Pública foram incorporadas, de tal forma, que é difícil identificar, na esfera nacional, políticas que não sigam essas diretrizes. Mesmo diante de tais conjunturas, é possível identificar, na esfera municipal, ações que revelam, uma certa resistência a este padrão, uma resistência revelada pela: ampliação da visão e finalidade da educação pública, não restrita às políticas instrumentalistas, necessárias para garantir mão-de-obra qualificada; pela horizontalidade das relações profissionais, comunitárias e diretivas, dispostas na proposta de participação comunitária, da gestão municipal; pela flexibilização do uso dos recursos para ofertar, por exemplo, bolsas, vagas e licenças para o aprimoramento dos(as) diretores(as), contrariando, assim, a linha nacional, que restringe a oferta formativa e os direitos trabalhistas; pela inserção de elementos curriculares diferenciados, para promover, nos alunos uma formação integral e emancipadora; pela ampla oferta de equipamentos públicos (bibliotecas e museus) e projetos sociais que apoiam as práticas pedagógicas, com a finalidade de garantir, não somente o domínio da leitura e da escrita, mas também da flexibilidade, da solidariedade e da cosmovisão de humanidade.
- 9) Enquanto o Chile¹⁴⁹/Recoleta caminha, ainda que sob passos lentos para diminuir e desvencilhar-se dos processos privatizantes da educação, materializados pelos contratos

¹⁴⁹ Falamos de Chile, porque, como Estado Único, é o Estado nacional quem tem autoridade para normatizar as políticas, oferecendo segurança jurídica e tornando-a uma política estatal e não apenas governamental.

de subvenção estatal à instituições privadas, Salvador amplia as ações sobre este expediente.

Diante de conjunturas desfavoráveis ou mesmo favoráveis¹⁵⁰, mas que não exprimem segurança jurídica, por não terem sido materializadas sob a forma da lei, é fundamental que os diretores(as) escolares criem espaços de discussão sobre a intencionalidade, funcionalidade e repercussões dos projetos que são impostos à escola, de maneira a efetuar, com a equipe pedagógica, reflexões que promovam as respostas aos questionamentos e que permitam, em caso de discordância das intenções, criar mecanismos para ajustar os projetos educativos, muitas vezes impostos, aos objetivos da instituição e da comunidade escolar e para opor-se as reformas autoritárias.

Assim, a privatização da educação pública, ocorrida no Chile com maestria, que, por sua vez, contribuiu para acentuar ainda mais as desigualdades sociais pode configurar-se lição para criarmos estratégias para frenar as conduções do Banco e de outros organismos em outros espaços.

Pois, reconhecemos que a transferência da responsabilização do Estado nacional para os municípios e corporações privadas, sem a adequação organizacional, política e financeira e a transferência de recursos públicos, através de conveniamento e subsídios para instituições privadas, sem a devida imposição de regras igualitárias, favoreceram a segregação da educação ofertada nas instituições de diferentes dependências financeiras.

Neste caso, a descentralização desenvolvida em grande escala, conduziu à privatização do sistema escolar com financiamento estatal, através do sistema de subvenção, permitindo, inclusive, que durante décadas, a educação técnica profissional, operada em liceus, publicamente financiados, fosse administrada por grupos empresariais - da indústria, da mineração, da agricultura e da construção, que definiam os perfis para concluintes dos cursos de acordo com as demandas do mundo produtivo.¹⁵¹

Estas circunstâncias de subvenção estatal permitiram também a adoção de programas de formação, recrutamento, seleção e promoção para diretores(as) e de prestação de contas desiguais, gerando, assim, nas redes públicas municipais chilenas, uma desumana pressão sobre os diretores(as) escolares (que, no processo de desvalorização profissional, são excluídos da carreira docente) e uma lógica competitiva, criada a partir de mecanismos que introduzem uma racionalidade empreendedora e de referências gerenciais e pedagógicas, próprias das escolas

¹⁵⁰ No caso de Recoleta, Chile.

¹⁵¹ Cf.: <https://novaescola.org.br/conteudo/981/educacao-no-chile-nosso-desafio-e-ter-um-curriculo-viavel>.

privadas, para alcançarem bons resultados e boas impressões entre as famílias, enquanto que, nas escolas privadas, a partir da liberdade administrativa e financeira que lhes foi concedida, se criava uma autonomia e poder para atrair pais e alunos.

Por estes vieses, as pressões sobre os diretores(as) escolares das escolas públicas foram ainda mais intensificadas pela assinatura de contratos por resultados de testes padronizados e pela rígida prestação de contas (resultados e recursos) imposta, impactando e limitando, assim, as dimensões pedagógicas da função do(a) diretor(a) escolar que, investe muito tempo para otimizar e captar recursos, controlar processos técnicos e instrumentais e garantir padrões competitivos de captação de alunos.

Ademais do aumento dos investimentos na educação pública nos últimos anos e das novas medidas para incentivar a inclusão escolar, a organização do sistema chileno ainda segue as regras da concorrência e da responsabilização externa ao Estado, transferindo aos trabalhadores da educação e, principalmente aos docentes e diretivos escolares, um dever, uma culpa e até uma punição sobre os resultados estudantis e sobre o crescimento ou apequenamento da educação pública.

Por outro lado, no Brasil, com a gradativa limitação da função provedora do Estado e a possibilidade de transferência da responsabilidade para desenvolver a educação, através de contratações e isenções fiscais, para o ‘empresariado da educação’ (empresas, conglomerados econômicos, instituições bancárias e grupos da grande mídia), abrem-se caminhos para as intervenções e conduções das elites.

Diante disso, parece-nos que, as recentes evidências do insucesso¹⁵² das escolas *charters* no Chile tem nos ensinado muito pouco sobre a adoção maximizadas dos preceitos gerencialistas, de Nova Gestão Pública, pois, em alguns casos, a educação pública brasileira e soteropolitana vê expandir o poder das grandes empresas e a oferta de vagas, com recursos públicos, em instituições privadas.

Desta forma, surpreende-nos o fato de não reconhecermos as evidências de que: o uso prioritário de testes padronizados, não garantem o aumento do desempenho estudantil; as lacunas educacionais e socioeconômicas só aumentaram ao longo das práticas gerencialistas, de Nova Gestão Pública; as desigualdades socioeconômicas entre as unidades públicas e as unidades privadas é o que determina o grau de competitividade das instituições e dos alunos; a cultura de responsabilização exigida pelo mercado produziu um esquema “ensinar-para-o-teste” que está progressivamente negligenciando a variedade e riqueza das práticas educativas mais

¹⁵² Fracasso das escolas *charters* no Chile. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/03/27/fracasso-das-escolas-charters-no-chile/>

integrais; a desautorização e falta de autonomia docente tem despertado sentimentos de desmoralização, ansiedade e desencantamento com a profissão; a competitividade tem promovido, muito mais, estratégias de marketing, que melhora dos seus serviços e; as constantes insatisfações populares tem revelado os resultados nefastos da rendição ao neoliberalismo.¹⁵³

Surpreende-nos que todas essas evidências não são suficientes para convencer-nos de que a completa obediência ao Banco e outros organismos só conduz as sociedades para um abismo social em que os ricos ficam cada vez mais ricos com a exploração dos mais vulneráveis.

Nesta trajetória, em Salvador, percebemos um retardamento e até um retrocesso na criação e no desenvolvimento de ações públicas de formação diretiva, à medida que, foram mencionadas, pelos(as) entrevistados(as), sob um tom de saudosismo, as formações das quais participaram, em décadas anteriores. Neste percurso, os(as) entrevistados (as) também revelaram o caráter pontual e instrumental que identificam nas poucas reuniões formativas que participam, o que revela um esvaziamento dos espaços de discussão, próprio de modelos de gestão centralizadores, comuns entre os apoiadores do gerencialismo e da Nova Gestão Pública, propagado pelo BM.

Outra perspectiva assinalada pela triangulação das evidências corresponde a incipiência dos investimentos no uso das TICs, como recurso didático e como promotor de valorização da escola pública, gratuita e democrática. O que nos parece é que, as redes de ensino foram, umas das poucas instituições, que não aprenderam com a pandemia de Covid-19, a relevância que tais tecnologias pode assumir dentro de um planejamento pedagógico e social, no qual, tanto as equipes escolares quanto as equipes técnicas e as comunidades poderiam interagir e contribuir, quase que simultaneamente, para melhoria da educação.

Ao que nos parece, essa ausência de cultura tecnológica só é incentivada, na utilização destes recursos, como instrumentos de controle e como mecanismo de adaptabilidade dos indivíduos aos padrões e processos informatizados que desenham a sociedade do conhecimento, como convém aos modelos gerencialista e de NGP.

No viés do controle do Estado, pela restrita prestação de contas, verificamos as diferentes nuances adotadas pelas duas redes de ensino, reveladas na importância atribuída às avaliações externas e ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares nelas exigidos.

Correlatamente, identificamos que, apesar de a rede de Recoleta está submissa, pela configuração do Estado Único do Chile, às normas nacionais, totalmente adaptadas ao modelo

¹⁵³ Fracasso das escolas charters no Chile Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/03/27/fracasso-das-escolas-charters-no-chile/>

de *accountability*, existe uma preocupação e uma ação (investimentos e projetos), para que a educação pública não se restrinja à satisfação dos padrões gerencialistas e de NGP. Nestes termos, vemos no currículo adotado pela rede de Recoleta, a importância atribuída ao ensino das disciplinas das humanidades, especialmente, da filosofia e das artes, consideradas fundamentais para o fortalecimento da cultura e para a sensibilização e reflexão do povo.

Particularmente, vemos na rede de Salvador, um esvaziamento destes componentes curriculares, à medida que, se retirou da matriz curricular, de alguns anos de escolarização, estes elementos para que os conteúdos e disciplinas ligados às provas externas prevalecessem. Ignora-se o autor baiano Jorge Amado, quando ele diz:

A solução dos problemas
humanos terá que contar com a
literatura, a música, a pintura,
enfim com as artes.
O homem necessita de beleza
como necessita de pão e de
liberdade. As artes existirão
enquanto o homem existir
sobre a face da terra.
A literatura será sempre uma
arma do homem em sua
caminhada pela terra, em sua
busca de felicidade.

Na seara da responsabilização, vemos similitudes no desenvolvimento desta categoria. Nesta perspectiva, a responsabilização permanece consistente no modelo chileno à medida que o diretor é responsabilizado por parte da avaliação docente, pela frequência e desempenho dos alunos e pelas notas alcançadas nas provas externas, resultados estes que podem até reverberar sobre sua permanência no cargo e sobre o recebimento de verbas.

Contudo, essa responsabilidade, em Recoleta, reverbera, de certa forma, sobre a equipe escolar, uma vez que, esta equipe, é composta por profissionais de muitas áreas e que se garante, por meio de investimentos, o preenchimento destes cargos, ao longo do ano letivo. Por outro lado, essa responsabilização vem acompanhada por um processo de desvalorização do cargo (no nível nacional), à medida que, os(as) diretores(as) são excluídos do plano de cargos e salários dos docentes, como se eles não fizessem parte do corpo pedagógico da escola e como se sua formação continuada não tivesse importância sobre a execução do seu trabalho. Felizmente, a comuna os inclui nos acordos que propõem o alcance de metas outras que não se restrinjam aos resultados estudantis.

Não obstante, se em Salvador, o(a) diretor(a) foi incluído (a) no plano de cargos e salários e pode, portanto, alcançar diferentes níveis (horizontais e verticais) no sistema de progressão funcional, por outro lado, ele não pode contar, nem mesmo, com uma equipe básica instituída pela lei, tendo ele, muitas vezes, que exercer as funções de secretaria escolar, coordenação pedagógica, coordenação de disciplina, docência, enfermagem, assistência social, psicologia, entre outras atribuições.

Neste aspecto, quando são apresentados os desempenhos dos estudantes nas provas externas, este profissional assume, quase que integralmente, a culpa o resultados indesejáveis, pois, é para ele que são direcionados os microfones da imprensa; reclamações dos pais e da comunidade; as reclamações dos docentes e, principalmente, as conversas de “pé de ouvido” que são promovidas, no final de cada ano letivo, para que se justifiquem, diante dos gerentes regionais ou da secretaria, os índices de evasão e conservação.

Nesta perspectiva, em ambos os casos, com uma pequena variação de ritmos, a adoção de técnicas do setor privado configura-se quase que como uma rotina. Contudo, como o governo de Recoleta defende um conceito diferenciado de educação, as terminologias e técnicas a ela atreladas são dissolvidas e mescladas com outras tantas que circundam o viés ideológico da gestão.

Em contrapartida, com o aumento significativo da contratação de consultorias (empresas), as terminologias e técnicas empresariais são cada vez mais frequentes em Salvador. Embora essas terminologias ainda não tenham sido incorporadas ao vocabulário dos(as) diretores(as), o uso de técnicas provenientes dos mecanismos de accountability tem promovido um movimento de padronização, a tal ponto que os(as) diretores(as) se questionam sobre as perdas da autonomia escolar.

Nesse segmento, os(as) diretores(as) escolares relatam o ambiente de verticalidade com que as consultorias são contratadas e implementadas na Rede de Salvador; o fluxo dos materiais disponíveis e as incongruências dessas propostas diante da insuficiência de infraestrutura (física e de pessoal) das escolas e da ausência de apoio das famílias e dos órgãos ou setores do Estado responsáveis pela oferta de saúde pública, por exemplo e pelo acompanhamento, avaliação e fiscalização das ações públicas empreendidas pelos verdadeiros responsáveis pela educação: o Estado em suas instâncias superiores e intermediárias, detentoras do poder de liberar verbas.

Nesse viés, de contratação de consultorias e das transferências para as instituições privadas, Recoleta não apresenta inferências, já que as ações promovidas para a formação diretiva partem do pagamento às universidades e empresas (já previstos pelo modelo nacional) e os poucos recursos de que dispõem, pelo regime de subsídios estatais, malmente cobrem as

despesas estruturais e pedagógicas, o que transfere o processo de parcerias e de voluntariado para o chão das escolas, onde os(as) diretores(as) contam com esses expedientes comumente.

De outra maneira, esse aspecto do gerencialismo e da Nova Gestão Pública está espargido sobre a rede de Salvador, assim, tanto os(as) diretores(as) escolares contam com o expediente das parcerias e voluntariados, como a Secretaria de educação amplia cada vez mais o quadro de funcionários terceirizados, de contratações de consultorias e, principalmente, de conveniamento de escolas privadas (com ou sem fins lucrativos) para ofertar vagas à população.

Nessa perspectiva, em ambas as redes (com poucas variações), o critério da responsabilização diretiva avança de forma desproporcional ao reconhecimento e à valorização do(a) diretor(a) escolar (expresso por elementos formativos, financeiros e das condições de trabalho), à medida que, em Recoleta, as ações empreendidas na contramão desse movimento não são (pela natureza política do Estado) institucionalizadas e legalizadas sob forma de leis, podendo ser alteradas na alternância dos governos, já em Salvador, as discontinuidades dos programas e até das equipes técnicas e do gestor educacional causam instabilidade tal, que os educadores são orientados a acolher as diretrizes do gerencialismo e da Nova Gestão Pública como naturais de um processo de modernização e desenvolvimento.

Mas, no fluxo dos assentimentos, identificamos, no fim do túnel, alternativas de resistência aos padrões neoliberais. No caso chileno e, em especial, em Recoleta, a resistência se manifesta na força de uma gente que possui consciência de classe e não só vai para as ruas reivindicar direitos, junto com os educadores, por melhores condições educativas, mas também vai às urnas eleger candidatos que demonstram, por suas experiências políticas (e partidárias), compromisso com o social, que transcende a priorização do capital.

No caso de Salvador, uma resistência dos “de baixo” (Gentili, 2009) é manifesta nos questionamentos, nas reuniões, nos fóruns de discussão, nas formações, nas investigações acadêmicas, nos muros e extramuros das escolas contra o sistema conservador das desigualdades e da exclusão que os elementos do gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP) ajudam a perpetuar.

Dentro dessa conjuntura, as formas de resistência identificadas são classificadas como estratégias (anti-imperialistas ou socialistas) para conter as formas modernas de capitalismo e neoliberalismo que orientam para a superexploração do trabalho (desvalorização salarial, aumento do tempo de trabalho, aumento das responsabilidades, decadência das condições de trabalho, entre outras manifestações). São por meio dessas resistências que nos impomos, como trabalhadores, como humanos, afinal, se não conhecermos a luta de classes na qual estamos

inseridos, seremos aniquilados, como assim diz Jorge Amado, no seu livro "Capitães da Areia" (1937).

Neste sentido, nós gestores, nós, educadores, posicionamo-nos diante da prática pedagógica e gerencial, na defesa da democracia, da justiça social e da restauração das obrigações do Estado provedor. Nos posicionamos nas mesmas trincheiras de Jorge Amado e de Pablo Neruda, julgando ter neles e nas suas bandeiras de luta, um exemplo de que a realidade é construída na luta de classes, na luta por uma melhor qualidade de vida para todos.

REFERÊNCIA

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Brasília: Enap, 1997. (Cadernos ENAP, n. 10).
- ADRIÃO, Theresa *et al.* **Estratégias municipais para a oferta da Educação Básica: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo**. São Paulo: Fapesp, 2009.
- ADRIÃO, Theresa *et al.* Grupos empresariais na Educação Básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdtdPyJRdkZHw4dKRFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- ADRIÃO, Theresa; PINTO, José Marcelino de Rezende. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 11-15, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jbTnRBZDYBzC46kc4wMbhkP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- AFONSO, Almerindo. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS FRANCESA. No Chile, educação é cara, elitista e gera angústia nos jovens. **Carta Capital**, [S. l.], 5 nov. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/no-chile-educacao-e-cara-elitista-e-gera-angustia-os-jovens/>. Acesso em: 3 ago. 2023.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no Mec e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- ALARCÓN-LEIVA, Jorge; DONOSO-DIAZ, Sebastian. Nuevos desafíos de las Universidades y demandas a la formación por Competencias qué camino tomar?. **Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias**, v. 5, p. 1-14, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pLbYMry5gHGZ3mvSSqX9kMj/>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ALMEIDA, Cristiano Lima dos Santos. As tecnologias digitais e a garantia do direito educacional em áreas de difícil acesso no território baiano. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, v. 25, n. 2, p. 146-164, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/26965>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A dimensão política da educação: fundamentos gramscianos capazes de indicar os limites dos decretos n. 2.208/97 e n. 5.154/04**. 2012. 91 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_afe2560bbbdaca5540998251722b2e9b. Acesso em: 20 mar. 2023.

ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A máscara e o rosto: as prescrições do Banco Mundial e o projeto de reforma empresarial para a educação pública brasileira no contexto do imperialismo das grandes corporações**. 2020. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em:
<https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1799>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ALVES, Fátima *et al.* Efeitos do Plano de Desenvolvimento da Escola nos resultados escolares. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 128-159, jan./abr. 2016. Disponível em:
https://ava.ufpr.br/pluginfile.php/165043/mod_resource/content/1/Efeitos%20do%20PDE%20Escola.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

AMIGOS da escola promove 3º dia temático de 2010 em 23 Estados. **G1**, [S. l.], 11 ago. 2010. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/08/dia-tematico-do-amigos-da-escola-envolve-estudantes-de-23-estados.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

AMIGOS DA ESCOLA. O que é o projeto. [S. l.], 2020. Disponível em:
<http://amigosdaescola.%20globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277311-6962,00.html>. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2022. Acesso em: 20 mar. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006. Disponível em:
<https://bit.ly/314eVCA>. Acesso em: 23 set. 2022.

ANTHONY, Igor. Disponível em: 70% dos profissionais de carteira assinada ganham, no máximo, dois salários mínimos, diz estudo. **Educa+ Brasil**, [S. l.], 19 dez. 2022. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/70-dos-profissionais-de-carteira-assinada-ganham-no-maximo-dois-salarios-minimos-diz-estudo>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. **Parcerias entre a Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador - BA e creches e pré-escolas comunitárias: uma estratégia que visa contribuir para a universalização da educação infantil no município**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. 146f. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/02/disserta%C3%A7%C3%A3o-Gestec-Jomaria-Alessadra-2015.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ARAUJO, Jomaria Alessandra Q. de C.; VASCONCELOS, Cristiane R. Dourado; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação do gestor escolar no Brasil e no Chile: nexos com o desempenho discente. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL 'EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE', 13. 2019, São Cristóvão. **Anais [...]**. Aracaju: EDUCON, 2019. v. 13, p. 4-18. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13196?locale=en>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ARAUJO, Marta Maria (org.). **História(s) comparada(s) da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.

ASSAÉL, Jenny; INZUNZA, J. **Informe Las luchas por el derecho a la educación: la actuación del Colegio de Profesores de Chile**. Buenos Aires: Clacso, 2007.

ASSAÉL, Jenny; ÁVALOS, Beatrice. Moving from resistance to agreement: the case of the chilean teacher performance evaluation. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v. 45, n. 4-5, p. 254-266, 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035507000183>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ASSAÉL, Jenny; PAVEZ, Jorge. La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 2, p. 43-55, 2008. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art3.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. A volta do Banco Mundial e o relatório “Um ajuste justo”: desajuste injustificável e ineficiência iníqua - propostas para desorganizar a educação brasileira. São Paulo: Fineduca, 2017.

ATRIA, F. La mala educación: ideas que inspiran al movimiento estudiantil en RODRÍGUEZ WEBER, Javier. **Desarrollo y desigualdad en Chile (1850–2009): historia de su economía política**. Santiago: LOM, 2012.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006. Originalmente publicado em janeiro de 1959. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v23n1/2178-4612-conjectura-23-01-114.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, maio/ago. 2007. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ea/a/wDXhJk7c86XDXfh8D6QpXyn/?format=pdf&lang=en>. Acessado em: 21 dez. 2020.

BALL, Stephen J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge. 1990.

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Reforming schools/reforming teaches and the terrors of performativity. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLITICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. 2001, Braga. **Anais [...]**. Braga: Universidade do Minho; Centro de Investigação em Educação, 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 13 abr. 2022.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BALL, Stephen J. **Education Plc**: understanding private sector participation in public sector education. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2007.

BALL, Stephen J. **The education debate**. London: The Policy Press, 2008.

BALL, Stephen J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011.

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

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy**. Abingdon: Routledge, 2012.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**: o desafio do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, set. 1991. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2022.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**: relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. Washington, DC: BM, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, DC: World Bank, 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Relatório nº 63731-BR**: Estratégia de Parceria de País para a República Federativa do Brasil – exercícios fiscais 2012 a 2015. Washington, DC: BM, 2011a.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2011 do Banco Mundial**. Washington, DC: BM, 2011b.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2014 do Banco Mundial**. Washington, DC: BM, 2014a.

BANCO MUNDIAL. **Report nº 90597-BR**: International Bank for Reconstruction and Development Project Paper on a proposed additional loan in the amount of US\$ 150 million to the State of Acre with the Federal Republic of Brazil for an Acre Social and Economic Inclusion and Sustainable Development Project (PROACRE). Washington, DC: BM, 2014b.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2015 do Banco Mundial**. Washington, DC: BM, 2015a.

BANCO MUNDIAL. **Relatório nº 925953-BR**: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Documento do Programa para um empréstimo proposto no montante de US\$ 150 milhões ao Município de Manaus com garantia da República Federativa do Brasil para o Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento Consolidação Fiscal para Melhoria da Prestação de Serviços Públicos. Washington, DC: BM, 2015b.

BANCO MUNDIAL. **Report nº PAD459**: International Bank for Reconstruction and Development. Project Appraisal Document on a proposed loan in the amount of US\$ 120 million to the State of Piauí with the guarantee of the Federative Republic of Brazil for a Piauí Pillars of Growth and Social Inclusion Project. Washington, DC: BM, 2015c.

BANCO MUNDIAL. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade: relatório Nº 101431-BR**: Brasil - Diagnóstico sistemático de país. Washington, DC: BM, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial 2018**: Mensajes principales: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Washington, DC: BM, 2017a.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. [S. l.]: Grupo Banco Mundial, nov. 2017b. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Síntese. Washington, DC: BM, 2017c. v. 1.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial 2018**: aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Washington, DC: BM, 2018a. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340> Acesso em: 20 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual 2018**: Erradicar a Pobreza – Investir em oportunidade. Washington, DC: BM, 2018b. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/584141538160814046/pdf/130320-PORTUGUESE-The-World-Bank-Annual-Report-2018.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Quiénes somos**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <http://www.bancomundial.org/es/who-we-are>. Acesso em: 10 out. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de pobreza e equidade no Brasil**: mirando o futuro após duas crises. [S. l.]: BM, 2022. <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/relatorio-de-pobreza-e-equidade-no-brasil-mirando-o-futuro-apos-duas-criises>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual 2023**: Estratégia de Parceria do País (CPF) para o Brasil superar os desafios da Pandemia de Covid-19. Washington, DC: Banco Mundial, 2023. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview#1> Acesso em: 25 jun. 2023.

BARAONA, Maria Loreto Egaña. **La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile**: uma prática de política estatal. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros, 2000.

BARBER, M.; MOURSHED, M. **How the worlds ‘best- performing school systems come out on top**. London: McKinsey & company, set. 2007. Disponível em: https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

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

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sVbjcPxbb7Cj7czgXBwKBn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BARROSO, João. A “escolha da escola” como processo de regulação: integração ou seleção social. *In*: BARROSO, João. (org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: ASA, 2003. p. 79-109.

BARROSO, João. Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. *In*: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. (org.). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004. p. 11-25.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, p. 19-28, jul. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982004000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2022.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e Crise do Governo Dilma Rousseff e o Golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, n. especial, p. 1-63, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/Q64JZq7tHnKDsYGVRRrYS4mD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal *et al.* Prevalência da síndrome de burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa/PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 502-512, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rbepid/2010.v13n3/502-512/pt#:~:text=Os%20resultados%20evidenciaram%20que%2033,se%20%C3%A0s%20dime ns%20%C3%B5es%20do%20Burnout>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e Perda de Direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BELIZARIO, Maria Rutimar de Jesus. **Influência das agendas internacionais nas políticas de Educação de Jovens e Adultos**: indagações a partir do estudo da realidade dos municípios de Vila Nova de Famalicão/Portugal e Manaus/Brasil. 2020. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8192>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BELLEI, Cristian Carvacho; CONTRERAS, Daniel; VALENZUELA BARROS, Juan Pablo. (ed.). **Ecós de la revolución pingüina**: avances, debates y silencios en la reforma educacional. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2010.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973.

BEZES, P. **Réinventer l'État**. Les réformes de l'administration française (1962-2008). Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269566111_Historia_da_Educacao_no_Brasil_a_escola_publica_no_processo_de_democratizacao_da_sociedade. Acesso em: 20 mar. 2022.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ls6TQrQRmkv4NdRfNLbmLTL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BOAVENTURA, Edvaldo. Os municípios e a educação. In: BOAVENTURA, Edvaldo (org.). **Políticas municipais de educação**. Salvador: EDUFBA, 1996.

BORDIGNON, Genuíno. Democratização e descentralização da educação: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 9, n. 1, p.71-86, jan./jun. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GPzbTZfv7ysGFmtSgXpTfTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da educação**: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Campinas: Papirus, 1997.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. Disciplina, ordem e pensamento aprisionado: a lógica das escolas cívico-militares. In: FOLTRAN, Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima (org.). **Efeito Bolsonaro na educação**: análise crítica. Ponta Grossa: ZH4. 2023. 289 p.; e book PDF.

BRASIL [Constituição (1988)]. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20- mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 7 fev. 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1-11, 16 maio 2006b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 41-42, 29 maio 2009b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_resolucaoceceb002_09.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 26, 21 nov. 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Empréstimo nº 7122-BR. Terceiro Projeto de Melhoria de Escolas - Fundescola IIIA, celebrado entre a República Federativa do Brasil e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 14, 3 abr. 2022. Disponível em: http://www.ioepa.com.br/pages/2008/04/03/2008.04.03.DOE_46.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRICEÑO, Mario Uribe. Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. **Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa**, v. 3, n. 1, p. 303-320, 2010. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riec/issue/view/499/288>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CABEZAS, Verónica; IRARRÁZAVAL, Ignacio. Nueva Política Nacional Docente: propuestas para aprovechar una oportunidad. **Apuntes Legislativos**, Santiago, n. 29, jul. 2015. Disponível em: <https://repositorio.uc.cl/xmlui/handle/11534/44307>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CALDAS, Janete de Fátima Ferreira; PEREIRA, Soeli Terezinha. Políticas de educação infantil no Brasil: Descontinuidades e retrocessos. *In*: FOLTRAN, Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima (org.). **Efeito Bolsonaro na educação: análise crítica**. Ponta Grossa: ZH4, 2023.

CALDERON, Adolfo Ignacio. Amigos da Escola: ações e reações no cenário educacional. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30. 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. p 1-18. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3709--Int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: Unesco, 2010.

CARRASCO, A. *et al.* **Políticas de Admisión, Evolución Composicional y Efectividad Escolar de Escuelas ante la Reciente Institucionalidad que Prohíbe Seleccionar Alumnos**. Santiago: Mineduc, 2014.

CASANOVA, Pablo González. **Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASANOVA, Pablo González. Crisis: tendencias y alternativas. *In*: América Latina em movimento: Análisis e información documentada de los procesos socio-políticos y económicos de América Latina em Movimiento (1988 - 2022), con destaque de los planteamientos y protagonismo de los movimientos sociales y pueblos originarios em sus luchas por la emancipación. 2016. Disponível em: <https://www.alainet.org/fr/node/181131>

CASSAUS, Juan. A centralização e a descentralização da educação. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, n. 95. p. 37-42. nov. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/468.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

CASTAÑOS, Sergio Pérez. Autonomía y poder político. Una batería de indicadores para su medición em el nivel local. **Revista Española de Ciência Política**, [S. l.], n. 38, p. 163-181 Jan. 2015. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/37667>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO APLICADO. **Programa Escola Inteligente para capacitação a distância de gestores escolares em equipe**. Dinamizador de Aprendizagem – Ação n. 2. Curitiba: CEDHAP, 2003.

CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN. **Proyecto CIE- 01 CONICYT**. Santiago de Chile: CEPPE, 2012. Mimeo

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS. Marco para la buena enseñanza. Santiago: Ministerio de Educación, 2003.

CHILE. Ley num. 18.602, de 20 de febrero de 1987. Normas especiales para personal docente. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, 1987. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=29993&f=1991-07-01>. Acceso em: 20 mar. 2023.

CHILE. Ley n° 19979, de 13 de noviembre de 1997. Crea el regimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicacion. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, 1997. Disponible em: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=76753>. Acceso em: 20 mar. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. **Marco para la Buena Dirección**. Santiago de Chile: Mineduc. 2005.

CHILE. Ley núm. 20.501, de 30 de septiembre de 2011a. Calidad y equidad de la educación. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20501reforma>. Acceso em: 20 mar. 2023.

CHILE. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. **Resultados SIMCE 2011. 4.º y 8.º básico**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2011b. Disponible em: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2011/result_basica_2011.pdf. Acceso em: 20 mar. 2023.

CHILE. Estatuto de los profesionales de la educación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, 2012. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1035866&f=2012-01-05>. Acceso em: 20 mar. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación. **Avaliação do desempenho profissional docente**. Resultados 2013. Santiago: Mineduc, 2014a.

CHILE. Consejo de Alta Dirección Pública. **Memorias del Consejo de Alta Dirección Pública 2013-2014**. Santiago: CADP, 2014b. Disponible em: <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/769/MEMORIA-CONSEJO-2013-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso em: 20 mar. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación. **Compendio Estadístico**. Santiago: Centro de Estudios, 2014c.

CHILE. Ministerio de Educación. **Indicadores de la Educación en Chile 2010-2018**. Santiago: Centro de Estudios, 2018.

CIFUENTES, Pamela Oñate. **Percepciones de directores de establecimientos acerca de los impactos de las políticas de regulación sobre su trabajo**: Estudio comparado Quebec y Chile. 2018. 192 f. Memoria (Magíster en Ciencias de la Educación) – Université de Montréal, Montréal, 2018. Disponible em: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22834/Cifuentes_Onate_Pamela_2018_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acceso em: 20 mar. 2022.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Tradução de Mônica Corullón. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.

CORVALÁN, Luis. **El gobierno de Salvador Allende**. Santiago: LOM, 2003.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616-640 out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25957>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 66-73, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528>. Acesso em: 20 mar. 2022.

COSTA, Jean Mário Araújo. A proposta de municipalização do ensino nos anos 1990 e seus impactos nas relações entre entes federados. *In*: CUNHA, Maria Couto. (org.). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

COX, Cristiano. As políticas educativas do Chile nas duas últimas décadas do século XX. *In*: COX, Cristian (ed.). **Políticas educacionais na virada do século: a reforma do sistema escolar chileno**. Santiago: USC, 2005. p. 19-113.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Tradução Sandra Mallman da rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CUNHA, Maria Couto. (org.). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

DAKOWSKA, Dorota; NEUMAYER, Laure. Introduction: repenser l’impact de l’adhesion. **Politique européenne**, [S. l.], n. 15, p. 5-27, 2005. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2005-1-page-5.htm>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 16, p. 133-169, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 12- 33, mar./set. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/3640>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DEMORTAIN, David. Sociologia da ciência e da expertise. *In*: OLIVEIRA, Osmany Porto de; HASSENTEUFEL, Patrick (org.). **Sociologia política da ação pública**: teorias, abordagens e conceitos. Brasília: Enap, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DENZIN, Norman K. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Londres: Sage, 2000.

DEVÉS, E. Pensadores chilenos en el debate de fin de siglo. **Revista Universium**, [S. l.], n. 14, p. 65-80, 1999.

DIAS, Jennifer Caroline; DARCOLETO, Carina Alves da Silva. De apartidário só o nome: as movimentações do escola sem partido. *In*: FOLTRAN, Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima (org.). **Efeito Bolsonaro na educação**: análise crítica. Ponta Grossa: ZH4, 2023. P. 76-99.

DOLOWITZ, David P.; MARSH, David. Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy Making. *Governance*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 5-24, 2000. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0952-1895.00121>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DONOSO, Sebastian. Financiamiento y gestión de la educación pública chilena de los años 90. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 36, n. 127, p. 151-172, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/tBgjS7sgJNmGhr94HJg5n9N/?lang=es>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DONOSO, Sebastián; ARIAS, Óscar. Diferencias de escala en los sistema de educación pública en Chile. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/XLfcMxN8sZt65ygdCYjLNRN/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DONOSO, Sebastian *et al.* (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos en Chile: 1980-2010. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17 n. 49, p. 133-240, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/docs/donoso.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

DUBOIS, Vincent. Os espaços sociais para a produção de políticas públicas. A noção de campo como ferramenta da sociologia da ação pública *In*: OLIVEIRA, Osmany Porto de; HASSENTEUFEL, Patrick (org.). **Sociologia política da ação pública**: teorias, abordagens e conceitos. Brasília: Enap, 2021.

ELO, Satu; KYNGÄS, Helvi. The qualitative content analysis process. **Journal Of Advanced Nursing**, [S. l.], v. 62, n. 1, p. 107-115, abr. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira Performatividade e Educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v 5, n. 2, p. 131-137, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1023>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FALABELLA, Alejandra. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8cLRcdcyWDH4Hj3bk47xpmL/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FALABELLA, Alejandra; DE LA VEGA, Luis Felipe. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Revista Estudios Públicos**, Valdivia, Año XLII, n. 2, p. 395-413, 2016. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000200023&script=sci_abstract. Acesso em: 20 mar. 2022.

FARENZENA, Nalú. A política de fundos e as responsabilidades federativas pela oferta de Educação Básica. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/103641/58637>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. 1. reimpr. São Paulo: EdUSP, 2009.

FELIÚ, Pedro; RODRÍGUEZ, Néstor. Manual del curso técnicas de entrevista y decisión de selección. Caracas: Psico Consult, 1996.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, Manuel Portugal; REIS, Nuno Rosa; SERRA, Fernando Ribeiro. **Negócios internacionais e internacionalização para as economias emergentes**. Lisboa: Lidel, 2011.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dXqMC4fYGxGpT6k9bkVT7nz/?lang=pt#:~:text=Na%20d%C3%A9cada%20de%201990%2C%20os,racionalidade%20econ%C3%B4mica%20e%20de%20produtividade>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLTRAN, Elenice Paris; FOLTRAN JUNIOR, Dierone Cesar. Análise da política de educação especial e inclusiva: contrariedades e expectativas. *In*: FOLTRAN, Elenice Paris; RODRIGUES, Marli de Fátima (org.). **Efeito Bolsonaro na educação: análise crítica**. Ponta Grossa: ZH4, 2023.

FOLTRAN, Elenice Paris; RODRIGUES, Marli de Fátima (org.). **Efeito Bolsonaro na educação: análise crítica**. Ponta Grossa: ZH4, 2023.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos *et al.* Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. saúde pública**, v. 27, p. 2, p. 388-394, fev. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/3bsWNzMMdvYthrNCXmY9kJQ/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Katia Siqueira de. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. *In*: CUNHA, Maria Couto. (org.). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FREITAS, Kátia. S; ROCHA, Ailana F.; SCHNECKENBERG, Marisa. Políticas de Formação do Gestor escolar para o ensino básico no Brasil e na Argentina: uma contribuição para a rede de intercâmbios institucional no MERCOSUL. *In*: VITALE, Denise; KRAYCHETE, Elisa. **O Brasil e a cooperação Sul-Sul: Dilemas e desafios na América do Sul**. Salvador: EDUFBA, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresarias da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 325-672, abr./jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: .

<https://www.scielo.br/j/es/a/F4ngy7gs3qcGKcSrJh5CB5s/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GAUTHIER Jacques Henri Maurice. **Pesquisas em enfermagem novas metodologias aplicadas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo; e SILVA, Tomaz Tadeu (eds.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILINI, João Augusto. Comunicação, cultura e gestão educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 54, ago. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/DfKYd5q7NrBxgkM7wYKbXGR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Juca *et al.* Government Accountability in the Financing of K-12 Education in Argentina, Brazil, and Uruguay. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 16, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/84166>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GÓNGORA, Mario. **Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX**. Santiago: La Ciudad, 1981.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/7Cz5GRGMKkmj5rY5NbSBzYq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HADJIISKY, M. *et al.* Circulação internacional e comparação transnacional de políticas públicas. *In*: OLIVEIRA, Osmany Porto de; HASSENTEUFEL, Patrick (org.). **Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos**. Brasília: Enap, 2021. p. 315-334.

HALLINGER, Philip; HECK, Ronald H. Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, [S. l.], n. 9, 157-191, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0924345980090203>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. **Revista de Educación**, Curitiba, n. 339, p. 43-58, 2006. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-03.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HARVEY, David. The political economy of public space. *In*: HARVEY, David. **The politics of public space**. Abingdon, UK: Routledge, 2013. p. 17-34.

HECLO, H. H. Review Article: Policy Analysis. **British Journal of Political Science**, Cambridge University Press, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 83-108, jan. 1972. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/193311>. Acesso em: 22 abr. 2022.

HEITKOVISK, Tania Maria. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e novas práticas pedagógicas**. 2004. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11044>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239>. Acesso em: 20 mar. 2022.

IANNI, Octavio. Globalização: Novo paradigma das ciências sociais. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 8 n. 21, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8N9NgC4F9XkXZjpGqZMFzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

INFRAESTRUTURA das escolas públicas do Brasil é inaceitável, diz Dário Berger. Agência Senado, Brasília, DF, 4 jul. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/04/infraestrutura-das-escolas-publicas-do-brasil-e-inaceitavel-diz-dario-berger>. Acesso em: 20mar. 2023.

INSTITUTO BRASIL VOLUNTÁRIO. Faça parte. [S. l.], 2020. Disponível em: <http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277311-6962,00.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da Educação Superior**: conceitos, tendências e desafios. 2. ed. São Leopoldo: OIKOS, 2020. 228p.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

KREMERMANN, Marcos. El desalojo de la Universidad Pública. **Boletín Referencia**, [S. l.], n. 22, ano 4, out. 2007. Disponível em: <https://pviribar.files.wordpress.com/2010/05/marcoskremerman1.pdf>. Acesso em: 20 mar 2022.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content Analysis**: An Introduction to Its Methodology. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004.

LABARCA, A. **Historia de la Enseñanza en Chile**. Santiago, Universidad de Chile, 1939.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública**. Tradução e estudo introdutório de George Sarmiento. Maceió: EdUFAL, 2012.

LATORRE, G. **La vida ejemplar de José Abelardo Núñez Murúa 1840-1910**. Santiago: Escuela Nacional de Artes Gráficas, 1944.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000974861>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, [S. l.], Edição 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/>. Acesso em: 19/06/2022.

LEHER, Roberto; EVANGELISTA, Olinda. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, p. 1-29, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LEIRO, Augusto Cesar Rios *et al.* Pesquisa contrastiva pela lente da dialética. Pesquisa matricial desenvolvida no âmbito dos grupos de pesquisa Mel/UFBA e Fecom/Uneb. Salvador, 2020. Mimeo.

LEITHWOOD, Kenneth *et al.* Seven strong claims about successful school leadership. **School Leadership and Management**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 27-42, 2006. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327941/seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

LETELIER, V. **Instituto Pedagógico: Miscelâneas de Estudios Pedagógicos.** Santiago: Publicaciones del Instituto Cultural Germano-Chileno, 1940.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/njFR8jqRKsGf6bBxTFxSFyh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIMA, Luiz Antonio de. A Representação das múltiplas dimensões paradigmáticas no estudo da administração: um ensaio sobre os limites contidos nas defesas paradigmáticas excludentes. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 198-208, mar./abr. 2011b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/Mjk9xMgG366HpfkTmPsVd3P/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LÓPEZ, Cristina Alarcón. **El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios.** Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910). Buenos Aires: Libros Libres, 2010.

LÓPEZ, Juan González; MORENO; PARRA, Diego. Privatización de la provisión educativa en Chile: caracterización de los proveedores educativos de una comuna popular urbana. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 91-112, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BCvDKyVzKqMQPKMZTSd6pvt/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LUCK, Heloisa *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCKESI, C. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 24, p. 5-8, 1978.

MACHADO, Célia Tanajura. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: uma análise comparativa de processos de negociação**. 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp062776.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MACKER, A. **Recoleta, Una Esperanza. Bregando por el Derecho Humano** - Diseño de una Propuesta de Modelo de Calidad, en lo Pertinente a la Gestión de recursos de los Establecimientos Educacionales Administrados por el Depto. de educación de Recoleta. Tesis (Grado de Magister en Gestión Eduacional) – Universidade de Chile, Santiago, 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxshp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MANGHI, Dominique; PIÑA, Patricia Ceroni; CHICHIZOLA, Giovanna Montaner. “El mejor liceo de Chile”, calidad en educación pública y sus representaciones semióticas en disputa Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. **Perspectivas de la Comunicación**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 187-221, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/perspectcomun/v15n1/0718-4867-perspectcomun-15-01-187.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MANSUY, Daniel. Prólogo. *In*: VIAL, Gonzalo Correa. Política y crisis social. Santiago de Chile, IdeaPaís, 2020.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, ano 19, n. 28, p. 263-284, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARTÍNEZ, Herrera Eliana. La gestión del conocimiento en políticas públicas en salud y participación social. **CES med**, [S. l.], n. 2, supl. 1, p. 101-108, ene./jun. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-472720>. Acesso em: 30 maio 2022.

MARTINIÁK, V. L.; SOUZA, E. C. P. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização. *In*: FOLTRAN, Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima (org.). **Efeito Bolsonaro na educação: análise crítica**. Ponta Grossa: ZH4, 2023.

MARTINS, H. O. Gestão escolar: a complexa relação entre formação e ação. *In*: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2009. p. 221-241.

MENY, Yves. **Les politiques du mimétisme institutionnel**: La greffe et le rejet. Paris: L'Harmattan, 1993.

MERRIAM, Sharam B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MARINO, Pedro de Barros Leal Pinheiro *et al.* Indicadores de governança mundial e sua relação com os indicadores socioeconômicos dos países do Brics. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 5, p. 721-744, set./out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/V6FpBmNYVrry5FzrxsD6b8F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MILANOVIC, Branko. **Capitalism, Alone**: The Future of the System That Rules the World.. New York: Belknap Press, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, Christian Jaña *et al.* Condiciones laborales de profesores egresados del programa de postítulo de mención en matemática para segundo ciclo básico. **Estudios Pedagógicos**, XLVII, n. 3, p. 7-25, 2021. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000300007. Acesso em: 20 mar. 2022.

MOREIRA JÚNIOR, Hermes. Inovação, competição internacional e transição hegemônica: a política científico-tecnológica dos Estados Unidos para evitar o declínio no século XXI. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Programa San Thiago Dantas de Pós-graduação em Relações Internacionais da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.funag.gov.br/ipri/btd/index.php/9-teses/3635-inovacao-competicao-internacional-e-transicao-hegemonica-a-politica-cientifico-tecnologica-dos-estados-unidos-para-evitar-o-declinio-no-seculo-xxi>. Acessado em: 15 abr. 2021.

MORENO-DOÑA, Alberto; GAMBOA, Rodrigo. Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 51-66, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tkNsSz9CktxwfmnjShbnkzH/?format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/k4qqgRK75hvVtq4Kn6QLSJy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOROSINI, M.; GRIBOSKI, C. Estudo nacional sobre internacionalização e permanência de concluintes da graduação no Brasil. *In: INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION: LASA 2015: PRECARIIDADES, EXCLUSIONES, EMERGENCIAS*, 33. 2015, Puerto Rico. **Anais** [...]. Puerto Rico: San Juan, 2015. p. 1-13. Disponível em: <https://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congress-papers/Past/>. Acesso em: 7 maio 2020.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VnyWgtPv5LGSW9zNvPFgHQs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19/06/2022.

MUJICA, José Pepe. Estamos em um mundo sem direção política”. Entrevista com José Mujica. **El País**, [S. l.], 24 nov. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/624280-estamos-em-um-mundo-sem-direcao-politica-entrevista-com-jose-mujica>. Acesso: 12 dez. 2022.

MULLER, Pierre; JOBERT, Bruno. **L'État en action: Politiques publiques e corporatismes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

MUÑOZ, Gonzalo; MARFAN, Javier. **Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política**. [S. l.]: Fundación Chile, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18213>. Acesso em: 10 jul. 2021

NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. **Políticas públicas de formação do gestor escolar na rede municipal de Salvador-BA: uma análise do curso de gestão escolar**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

NÚÑEZ, Iván. **Gremios del Magisterio**. Setenta años de historia: 1900-1970. Santiago: PIIE, 1986.

NÚÑEZ, Iván. **Reformas educacionales e identidad de los docentes**. Chile, 1960-1973. Santiago: PIIE, 1990.

OBREQUE, Alejandro *et al.* Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de los profesores mal evaluados de educación básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 144-163, abr./jun. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/GDxsNX53YPdyvQZZMCNzkD/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 15 abr. 2023.

O'DONNELL, Guillermo. Democracia delegativa? **Novos Estudos**, [S. l.], n° 31, p. 25-40, out. 1991. Disponível em: <https://uenf.br/cch/lesce/files/2013/08/Texto-2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas educacionais na América Latina e no Caribe**. Santiago do Chile: Unesco, 2013.

OLIVA, María Angélica. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. **Estudios Pedagógicos**, [S. l.], v. XXXIV, n. 2. p. 207-226, 2008. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200013. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA NETTO, Antonio de. **Metodologia da pesquisa científica**: guia prático para representação de trabalhos acadêmicos. Florianópolis: Visual Books, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A mundialização do capital e a crise do neoliberalismo: o lugar mundial da agricultura brasileira. **GEOUSP**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 228-244, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/102776>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 92, p. 753-775, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xYXcgddMzgYKYhjqDwnP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FONSECA, Marília. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (org.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001. p. 41-68.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JORGE, Tiago Antônio da Silva. As políticas de avaliação, os docentes e a justiça escolar. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 346-364, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/oliveira-jorge.pdf> Acessado em: 22 de junho de 2020.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Carvalho de; SALES, Luis Carlos. As representações sociais de diretores(as) escolares dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a formação de professores. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 5, n. 10, p. 8-29, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p8>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos. Nova Delhi: Unesco, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Educação de qualidade para todos: uma questão de direitos humanos. Buenos Aires: Unesco, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2008**. [S. l.]: OECD Indicators, 2008.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Mejorar el liderazgo escolar**. [S. l.]: OCDE, 2009. v. 1.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Science, Technology and Industry Scoreboard**. [S. l.]: OCDE, 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Dados da educação, evidências da educação, políticas da educação, análises da educação, estatísticas da educação**. [S. l.]: OCDE, nov. 2012. Indicadores Educacionais em Foco, n. 9. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/indicadores_educacionais_foco/indicadores_educacionais_foco_n_9.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Economic Policy Reforms 2013: Going for Growth**. [S. l.]: OEDC Publishing, 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2020**. [S. l.]: OEDC Publishing, 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **A OCDE e o Brasil: Uma relação mutuamente benéfica**. OCDE Brasil, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>. Acesso: 25 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a glance**. Paris: OECD, 2022.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector**. Wokingham: Addison-Wesley, 1992.

PÉREZ ROSALES, V. **Recuerdos del pasado**. Santiago: LOM Ediciones, 2003. (Colección ciencias sociales).

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **O Ensino Médio no Brasil: busca recorrente de identidade e rupturas conceituais**. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/755>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PIOLLI, Evaldo. **Identidade e trabalho do diretor de escola**: reconhecimento e sofrimento. 2010. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1612136>. Acesso em: 20 out. 2022.

PIRES, Álvaro. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. *In*: POUPART, Jena *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes; 2008. p. 154-211.

PISO salarial de professor brasileiro é o mais baixo entre 40 países. **Exame**, [S. l.], 17 set. 2021. Disponível em: <https://exame.com/brasil/piso-salarial-de-professor-brasileiro-e-o-mais-baixo-entre-40-paises/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

QUADRAT, Samantha Viz. A reforma educacional da Unidade Popular e o golpe no Chile (1973). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26. 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SNH, 2011. p. 1-15. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300674617_ARQUIVO_AreformaeducacionaldaUnidadePopulareogolpenoChile.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

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

RECOLETA. Actualización Pladeco 2020-2026. Somos todos Recoleta, Recoleta, 2020. Disponível em: http://www.recoletatransparente.cl/web/pladeco/actualizacion_2020-2026.html. Acesso em: 20 mar. 2023.

RECOLETA. **Plano de desenvolvimento comunal** - PLADESCO. Santiago: Pehuén, 2023. Disponível em: http://www.recoletatransparente.cl/archivos_2021/pladeco/Tomo%20III-Planificacion%20Estrategica.pdf recuperado de [http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20501reforma educacional](http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20501reforma%20educacional). Acesso em: 20 mar. 2023.

REIS, Glauber. Prefeitura conclui negociações para financiamento de US\$ 125 mi do Banco Mundial. **Bahia Notícias**, Salvador, 22 nov. 2017. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/215066-prefeitura-conclui-negociacoes-para-financiamento-de-usdollar-125-mi-do-banco-mundial?t=1687723044240>. Acesso em: 20 mar. 2023.

REIS, Glauber. Ampliação do Salvador Social é foco de visita de integrantes do Banco Mundial. **Bahia Notícias**, Salvador, 15 jun. 2022. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/269506-ampliacao-do-salvador-social-e-foco-de-visita-de-integrantes-do-banco-mundial>. Acesso em: 20 mar. 2023.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectiva e conceitos. **Educação, Sociedade e Culturas**, [S. l.], n. 39, p. 101-118, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RHODES, R. A. W. The New Governance: governing without Government. **Political Studies**, [S. l.], v. 44, n. 4, p. 652-667, 1996. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RODRIGUES, Marli de Fátima; SOUZA, Rodrigo Diego. Formação de professores no Brasil: alinhamento das políticas curriculares à BNCC. *In*: FOLTRAN, Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima (org.). **Efeito Bolsonaro na educação**: análise crítica. Ponta Grossa: ZH4, 2023.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Sujeitos invisíveis: A EJA nas ações do governo Jair Bolsonaro. *In*: FOLTRAN, Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima (org.). **Efeito Bolsonaro na educação**: análise crítica. Ponta Grossa: ZH4, 2023.

RODRÍGUEZ, Eugenio. Santiago restabelece abastecimento de água que afetou um milhão de casas. **GZH**, [S. l.], 27 fev. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/mundo/noticia/2017/02/santiago-restabelece-abastecimento-de-agua-que-afetou-um-milhao-de-casas-9731717.html>. Acesso: 12 dez.2022.

ROJAS, Araceli *et al.* **Análisis del mercado laboral docente**: visión desde los Sostenedores. Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Tesis (Magíster en Política y Gestión Educacional) – Universidad de Talca, Talca, 2006.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 105-140.

RUIZ, Carlos. **De la República al mercado**. Ideas educacionales y política en Chile. Santiago: LOM, 2010.

SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo]: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso 2013.

SADER, Emir. Estado e democracia: Os dilemas do socialismo na virada do século. *In*: BORON, Atílio A. *et al.*; SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pósneoliberalismo II**: que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SALVADOR. Secretaria de Educação. Avaliações Educacionais. Educação Salvador, Salvador, [201-]. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SALVADOR. Secretaria de Educação. Educação em número. Educação Salvador, Salvador, 2023. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. *In*: ROTHEN, José Carlos; Santana, Andréia da Cunha Malheiros. (org.). **Avaliação da Educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos, MG: EdUFSCar, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Aguinaldo dos *et al.* Estudo de caso. *In*: SANTOS, Aguinaldo dos (org.). **Seleção do Método de Pesquisa**: guia para pós-graduando em design e áreas afins. Curitiba: Insight, 2018. p. 91-108.

SANTOS, Roberto Santana. **O Capitalismo dependente brasileiro e a globalização neoliberal**: três momentos de uma inserção subalterna (1980-2016). 2019. 395 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/14720>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SAPELLI, Claudio; VIAL, Bernadita. The performance of the private and public schools in the chilean voucher system. **Cuadernos de economia**, [S. l.], v. 39, p. 118, p. 423-454, 2002.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/5128425_The_Performance_of_Private_and_Public_Schools_in_the_Chilean_Voucher_System. Acesso em: 20 mar. 2023.

SARAIVA, Miriam Gomes. As estratégias de cooperação Sul-Sul nos marcos da política externa brasileira 1993 a 2007. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, p. 42-59, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbpi/a/9F5t8kCknBLR4bs39NRFjyk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**.

Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**: uma investigação sobre Lucros, Capital, Crédito, Juro e o Ciclo Econômico. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (ed.). **Políticas educacionais e coesão social**: uma agenda latino-americana. Tradução de Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. **A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais**. 2017. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14698>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, Joel Nolasco Queiroz de Cerqueira e. **Minicurso**: História da Educação - Os Acordos MEC-USAID e as reformas do ensino no Brasil. [S. l.: s. n.], 2012.

SILVA, Joel Nolasco Queiroz de Cerqueira e. **Entrevista**. [2022]. Entrevistado por Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araújo. Salvador.

SKIDMORE, Thomas. **Uma História do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castello (1930-64)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SLACHEVSKY, Natalia Aguilera. Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1473-1486, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9WG7SRBWjD6Yj4RcPpCvjCy/abstract/?lang=es>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, WARDE, HADDAD (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Edna Maria Rodrigues de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Adoecimento das professoras das primeiras letras em Olinda: sintomas, queixas e diagnósticos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Não paginado. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDPfn7YJRxr4NBK5Cw7kxqc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SOUZA, Sandra Zákia L. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUSA, Vanilton C. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Silvana Aparecida de. O projeto “Amigos da Escola” e a “Gestão Compartilhada” no Paraná: primeiras aproximações. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27. 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. p 1-15. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0520.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SPECK, Raquel Angela **Regulação das políticas educativas, banco mundial e PDDE interativo**: a intensificação do controle sobre os resultados no contexto da gestão escolar. 2018. 333f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Raquel%20Angela%20Speck.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SPECK, Raquel Angela; LARA, Angela Mara de Barros. Regulação da Política Educacional: Reflexos sobre a organização e gestão da educação com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo. *In*: JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, 5; JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, 5. 2020, Curitiba (online). **Anais [...]**. Curitiba: 2020. v. 5, p. 1727-1739. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012022000100216&script=sci_arttext. Acesso em: 20 mar. 2022.

SPECK, Raquel Angela; LARA, Angela Mara de Barros. A regulação da gestão escolar via plano de desenvolvimento da escola interativo: Banco Mundial, gerencialismo e monitoramento. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 44, 2022. Não paginado. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303371539032/html/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

STAKE, Robert E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

STAKE, Robert E. **Multiple case study analysis**. New York: The Guilford Press, 2006.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. M. **Fundamentos da pesquisa qualitativa: Procedimentos e técnicas da Grounded Theory**. Sage Publicações, 1990.

SUSIN, Maria Otília Kroeff; MENDONÇA, Juliana. As Transformações do Sistema Educacional do Chile: a parceria público-privada e a privatização dos recursos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 40. ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/79391/44598>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista da faculdade de direito**, São Paulo. v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/464>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TEODORO, Antônio; JEZINE, Edneide (org.). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais**. Brasília: Liber livro, 2012.

THIESEN, Juarez da Silva. Internacionalização dos currículos na Educação Básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 991-1017 out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34932>. Acesso em: 20 mar. 2022.

THIESEN, Juarez da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

THOENIG, Jean-Claude. A avaliação como conhecimento utilizável para reformas de gestão pública. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], Ano 51, n. 2, p. 54-71, abr./jun. 2000. Traduzido por René Loncan. Disponível em: <https://revista.ena.gov.br/index.php/RSP/article/view/325>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TORRES, Henderson Carvalho. A evolução da administração escolar no Brasil. In: NOVAES, Ivan Luiz; MUTIN, Avelar Luiz Bastos; ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. **Reflexões e perspectivas sobre política e gestão educacional**. Salvador: EDUNEB, 2017. v. 1,

TOUSSAINT, Éric. História Crítica do Banco Mundial. **Movimento: crítica, teoria e ação**, Porto Alegre, ano 5, v.1, n. 18, jul./set. 2020. Disponível em: http://www.cadtm.org/IMG/pdf/bancomundialhistoriacritica_erictoussaint_2021.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

TREINTA, Fernanda Tavares *et al.* Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 508-520, 1 out. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/9BprB4MFDXfpSJqkL4HdJCQ>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VALLE, Leonardo. Docentes enfrentam precariedade material e dificuldades para realizarem prática pedagógica, explica educador. **Instituto Claro**, [S. l.], 30 ago. 2019. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/paralisacoes-de-professores-no-chile-questionam-privatizacoes-bonus-salarial-e-exclusao-de-disciplinas-do-curriculo/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado *et al.* Percepção e produção de sentido de participantes num curso de formação para gestores escolares. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/70564>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VAZ, A. E. T.; DARCOLETO, C. A. S. Avanço do movimento em defesa do homeschooling no Brasil com o governo Bolsonaro: breves apontamentos acerca das influências do neoconservadorismo. *In*: FOLTRAN, Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima (org.). **Efeito Bolsonaro na educação: análise crítica**. Ponta Grossa: ZH4, 2023.

VILLAR, Gorka Sebastián Vásquez. **Entrevista**. [2022]. Entrevistado por Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araújo. Salvador.

WEINSTEIN, José *et al.* **Directores de escuela en Chile**. ¿En tránsito hacia más liderazgo pedagógico? Informe del Proyecto sobre “Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile”. Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello, 2012.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Bénédicte. Penser l’histoire croisée: entre empirie et réflexivité, *Annales. Histoire, Sciences sociales*, [S. l.], v. 58, n. 1, p. 7-36, 2003. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-annales-2003-1-page-7.htm>. Acesso em: 20 mar. 2022.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2639>. Acesso em: 15 maio 2022.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert. **Case Study Research: Designer e methods**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage, 2009.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim (recurso eletrônico)**. Tradução: Daniel Bueno: Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANATA, Pedro. “Histórico”, diz Boric ao votar em plebiscito sobre nova constituição chilena. **CNN**, São Paulo, 4 set. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/historico-diz-boric-ao-votar-em-plebiscito-sobre-nova-constituicao-chilena/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ZORRILLA, María Jesús Pérez. **Evaluación de la enseñanza primaria**. Instituto Nacional de Calidad y Educación. Madrid: Ministerio de Educación, 1999.