

LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS BRASILEÑOS EN EL CONTEXTO DE TRANSICIÓN DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA A LA POST NUEVA GESTIÓN PÚBLICA (PNGP)

THE AUTONOMY OF BRAZILIAN SCHOOLS IN THE CONTEXT OF TRANSITION FROM NEW PUBLIC MANAGEMENT TO POST NEW PUBLIC MANAGEMENT (PNGP)

Juliano Mota Parente
Cláudia da Mota Darós Parente

ABSTRACT

The objective of the article is to analyze the perception of principals about the school autonomy in the context of transition from New Public Management (NPG) to Post New Public Management (PNGP). For this purpose, we have systematized the main characteristics of the NPG and the PNGP, which supported the documentary analysis and the survey applied to principals of schools that is part of the *Ensino Integral* Program (PEI) from the public education system of the State of São Paulo, Brazil. The results indicate that the PEI has characteristics closely aligned to the NPG, although there are strategies that are starting to move towards PNGP. The data revealed that the perception of the principals regard to the PEI is very positive and, even, it contributes to the strengthening of the school autonomy and the work of the principal.

Key words: New Public Management; Post New Public Management; Educational Policy; School Autonomy; Brazil.

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar la percepción de directores acerca de la autonomía de los centros educativos en el contexto de transición de la Nueva Gestión Pública (NPG) a la Post Nueva Gestión Pública (PNGP). Para eso, sistematizamos las principales características de la NPG y de la PNGP, lo que respaldó el análisis documental y la encuesta de opinión aplicada a directores de centros educativos que actúan en el Programa *Ensino Integral* (PEI) de la red pública de enseñanza del Estado de São Paulo, Brasil. Los resultados indicaron que el PEI tiene características muy alineadas a la NPG, aunque haya estrategias que empiezan a dirigirse a la PNGP. Los datos revelaron que la percepción de los directores con relación al PEI es muy positiva y que incluso contribuye al fortalecimiento de la autonomía de los centros educativos y del trabajo del director.

Palabras clave: Nueva Gestión Pública; Post Nueva gestión Pública; Política Educativa; Autonomía Escolar; Brasil.

Fecha de recepción: 8 de abril de 2020.

Fecha de aceptación: 4 de noviembre de 2020.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas en la actualidad están alineadas con la tendencia global de construcción de una agenda institucional estandarizada, que se fundamenta en la lógica del Estado supranacional, generando modelos de gestión de educación universales (Dale, 2004), aunque haya muchas particularidades en cada país y mismo en los centros educativos.

En el ámbito de los sistemas educativos, ese fenómeno global amplifica la Nueva Gestión Pública (NGP), que se fortalece desde el final del siglo XX, como una estrategia de gestión del sector público y que, en el campo educativo, se presenta con el fin último de mejorar el rendimiento de los alumnos. Después de la implementación de las reformas educativas del período, fue posible constatar algunos impactos de las políticas educativas en los centros educativos, incluso en su autonomía y en el papel del director. Muchas de esas políticas están basadas en los principios de la NGP y, algunas parecen recibir otras características, las cuales enuncian el surgimiento de la Post Nueva Gestión Pública (PNGP).

La influencia de la NGP y/o de la PNGP en la administración pública y, en particular, en los sistemas educativos de diferentes países ha sido objeto de investigación de algunos expertos, pero aún hay muchas posibilidades.

En este artículo el objetivo es analizar la percepción de directores acerca de la autonomía de los centros educativos en el contexto de transición de la Nueva Gestión Pública (NPG) a la Post Nueva Gestión Pública (PNGP). Para eso, además de una investigación bibliográfica y documental, fue realizada una encuesta de opinión dirigida a directores de centros educativos donde se ha implementado el Programa *Ensino Integral* en el Estado de São Paulo, Brasil.

1. LA TRANSICIÓN DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA (NPG) A LA POST NUEVA GESTIÓN PÚBLICA (PNGP): LOS IMPACTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El final del siglo XX se ha convertido en un periodo de transición política y económica en varios países, impulsado por las reformas en la administración pública, consecuencia del ideario neoliberal que estableció un nuevo paradigma en el sector público (Van Gestel & Teelken, 2004). Alineadas con el modelo gerencialista, las políticas educativas refuerzan la regulación del Estado por medio de acciones pragmáticas, que establecen directrices relacionadas con la evaluación de desempeño de los alumnos, vinculando la calidad de los centros educativos a sus resultados. Las principales consecuencias de esos modelos son la clasificación de los centros educativos, el estímulo a la competitividad y la estandarización del proceso de aprendizaje.

La reestructuración institucional que se desencadena en el ámbito de la administración pública, se convierte en el catalizador de herramientas de control que cambian los sistemas educativos en busca de la eficiencia y de la eficacia deseada por los modelos gerenciales. Es la consolidación de modelos educativos que, influenciados por las demandas políticas y económicas, transforman la educación en un servicio en expansión a partir de lo cual se puede obtener considerables cantidades de lucro (Ball, 2001).

A partir de ese escenario, la NGP se fortalece como una estrategia esencial para la consolidación de una agenda educativa global y transforma la educación en un servicio fragmentado y autónomo, con énfasis en el rendimiento y la productividad. Kalimullah *et al.* (2012, p. 4, traducción nuestra) advierte que las políticas implementadas a partir de la NGP tienen como objetivo "fragmentar los servicios públicos en unidades de gestión más independientes o autónomas, y promover una gestión basada en la obtención de resultados tangibles".

Ese nuevo paradigma se establece en las agendas políticas, corroborando con la tendencia mundial de internacionalización global educativa. Para Verger y Norman (2015, p. 599), "la nueva

gestión pública (NGP) es un programa de reforma del sector público que aplica conocimientos y instrumentos de la gestión empresarial y de disciplinas afines".

Bolívar (2010) argumenta que las reformas educativas en Europa pos década de 1990 se respaldaron en dos aspectos centrales: la descentralización política y la implementación de la NGP, incorporando elementos de la gestión privada en el sector público.

Por otra parte, estudios recientes han mostrado que, a partir de las últimas décadas, mientras se verifica cambios en las políticas económicas de países desarrollados o en desarrollo, sea por factores internos de orden estructural, sea por factores externos relacionados a presiones de los organismos internacionales, la administración pública se utiliza de otras estrategias más flexibles y menos ortodoxas que las existentes en la NGP (Van Gestel & Teelken, 2004; Vélez & Ortiz, 2016).

Ese nuevo conjunto de prescripciones y propuestas ha sido rotulado de Post Nueva Gestión Pública (PNGP). Aunque no se tenga la precisión temporal de la actuación de los dos modelos de gestión (NGP y PNGP), ni tampoco haya una divergencia conceptual acerca de sus referencias y bases teóricas que corroboren con la existencia de dos enfoques doctrinales distintos, es perceptible algunas características propias a cada uno de ellos, conforme muestra la Tabla 1.

Tabla 1: Características de la NGP y de la Post NGP

Característica	NGP	Post NGP
a) Raíces normativas de la reforma del sector público (macro)	Elección racional, eficiencia	Equidad social, humanización, democracia
b) Meta y estrategia de la reforma (meso)	Se centra internamente en la reducción de costos, mejor calidad en el servicio, mejores mediciones y controles	Se centra externamente en los problemas de la sociedad; mejoramiento de la confianza y la creatividad
c) Modelo de gobernanza (macro)	Mercado, empresa	Comunidad, red
d) Políticas públicas, administración y control (meso)	Distinción entre políticas públicas y administración, fortalecimiento del poder administrativo, control central de la administración	Políticas públicas y administración conjuntas, autodirección y control

Fuente: Van Gestel y Teelken (2004, p. 432).

Para los expertos en la materia,

Las diferencias notables entre la NGP y la PNGP tienen que ver entonces con dos aspectos fundamentales los cuales son: 1) centralización frente a una perspectiva de trabajo en redes, y 2) de forma más concreta, un acento especial en lo que se denomina *ethos* y cultura de lo público, el cual es totalmente diferente del *ethos* y cultura de lo privado (Vélez & Ortiz, 2016, p. 109).

Así, el punto central es la concepción de las relaciones público-privadas, que en la NGP se intensifica por medio de una matriz "mercado-céntrica", de orden neoliberal, mientras la PNGP se fundamenta en una matriz "estado-céntrica" de tendencia neo-weberiana, basada en la implementación de una agenda estatal intervencionista.

La relación entre Estado y mercado se intensifica de forma distinta en diversos países, pero hay un factor convergente que se puede verificar en todos ellos: la racionalidad de los sistemas educativos que buscan en los mercados (NGP) y en la comunidad (PNGP) alianzas para

compartir la gestión de los centros educativos. Esa "descentralización" amplía la responsabilidad del gestor escolar y cobra su precio por medio de la rendición de cuentas.

En lo que se refiere a los sistemas educativos, la tendencia es el fortalecimiento de políticas de mejora de la calidad de la educación básica, en cumplimiento de los acuerdos internacionales, que concentran esfuerzos en la construcción de una agenda común, buscando una educación estandarizada. Aunque la defensa de la calidad sea unánime, el problema es que trae como consecuencia la clasificación, a ejemplo de evaluaciones como el Pisa (*Programme for International Student Assessment*). En esta lógica, algunos problemas históricos de los sistemas educativos son olvidados y, a veces, son vistos como fragilidades de aquellos que no se encajan en la lógica productivista.

En ese sentido, verificamos el proceso de internacionalización de la educación por medio de la planificación de directrices en los sistemas educativos, alineada con las políticas educativas tecnocráticas, que buscan la homogenización del proceso educacional, afectando la gobernanza de las instituciones locales (Martínez, 2015).

En el escenario internacional es posible encontrar investigaciones sobre el impacto de la NPG en la educación de diferentes países, entre ellos: Chile (Vale, Escudero & Sisto, 2019); España (Verger, Curran & Parcerisa, 2015); Inglaterra (Hall & Gunter, 2015); Italia (Grimaldi, Serpieri & Taglietti, 2015); y Portugal (Oliveira, 2019).

Con relación a la PNGP aun son pocos los estudios que presentan interpretaciones respecto a sus impactos en la educación (Hall & Gunter, 2015; Parente & Espejo Villar, 2020), ya que es parte de una transición que se vive en la actual coyuntura.

2. LA NPG Y LA PNGP EN BRASIL: ESCENARIO Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En Brasil, los impactos de la NPG en la educación han sido sistematizados por investigadores desde distintas perspectivas, entre ellos: en el ámbito de la educación superior (Araújo & Pinheiro, 2010); en la planificación del sistema educativo (Souza & Cabral Neto, 2017); en la gestión de los sistemas educativos (Hypolito, 2008; Marques, 2020); en la evaluación educativa (Werle, 2011); en el trabajo de los directores (Oliveira, Duarte & Clementino, 2017).

Respecto a la PNGP en Brasil, las investigaciones aún están restringidas al campo de la gestión pública como el estudio de Cavalcante (2018). En el ámbito de la educación, los resultados de una investigación comparada entre Brasil y España resultó en la sistematización de la transición de la Nueva Gestión Pública (NGP) a la Post Nueva Gestión Pública (PNGP), identificando cómo estos modelos influyen en los sistemas educativos de los dos países (Parente & Espejo Villar, 2020).

Brasil es un país continental, con 26 Estados y un Distrito Federal. Además, son 5570 municipalidades que tienen la posibilidad de crear sus propios sistemas educativos. Así, el país tiene un sistema federal de enseñanza compuesto por sus órganos y instituciones educativas, con gestión federal; sistemas estatales de enseñanza compuesto cada cual por sus respectivos órganos y instituciones educativas; por fin, sistemas municipales de enseñanza compuesto cada cual por sus respectivos órganos y instituciones educativas.

La educación brasileña está organizada en dos bloques: educación superior y educación básica. La educación básica tiene tres etapas: educación infantil (0 a 5 años de edad), enseñanza fundamental (6 a 14 años de edad - 9 años de duración) y enseñanza media (15 a 17 años - 3 años de duración). La escolarización es compulsoria a los alumnos de 4 a 17 años (Brasil, 1996; 2009). Legalmente, las municipalidades deben priorizar la oferta de enseñanza fundamental, además de ofrecer la educación infantil. Por su vez, los estados deben priorizar la enseñanza media y colaborar con las municipalidades en la oferta de la enseñanza fundamental (Brasil, 1996).

De acuerdo con la Tabla 2, los datos de educación en Brasil muestran que hay más de 180 mil centros educativos de educación básica con casi 48 millones de alumnos (Brasil, 2019). La mayoría de los centros educativos son públicos (77%) y las administraciones municipales son las responsables por 60% de los establecimientos de educación básica del país. Los centros educativos privados contabilizan 23%.

Tabla 2 – Centros Educativos de Educación Básica – Brasil - 2019

Dependencia Administrativa	Cantidad	%
Federal	698	0,3
Estadual	30.160	16,7
Municipal	108.318	60,0
Privado	41.434	23,0
Total	180.610	100,0

Fuente: Brasil (2019).

De los más de 180 mil centros educativos de Brasil, 16,4% están en el Estado de São Paulo, el mayor y más desarrollado estado brasileño. En São Paulo hay más de 29 mil centros educativos: 62% son públicos y 38% son privados. En este artículo vamos a focalizar el Estado de São Paulo, en particular, la red pública estadual de enseñanza. Conforme muestra la Tabla 3, son más de 5 mil escuelas en la red pública estadual de enseñanza de São Paulo. La mayor parte de las escuelas estaduais ofrecen enseñanza fundamental y media.

Tabla 3 – Centros Educativos de Educación Básica – São Paulo - 2019

Dependencia Administrativa	Cuantidad	%
Federal	40	0,1
Estadual	5681	19,2
Municipal	12762	43,1
Privado	11.128	37,6
Total	29.611	100,0

Fuente: Brasil (2019).

Para los autores que investigan las políticas educativas de la red pública estadual de enseñanza de São Paulo (Carvalho & Russo, 2014; Parente, 2016; Ramos, 2016), la gestión de las escuelas fue fuertemente influenciada por el gerencialismo que promovió una reestructuración de la gestión educativa, fundamentada en la racionalidad y en el desempeño escolar. Los expertos advierten que la consolidación del modelo gerencial, al menos desde un par de décadas, está presente en la legislación estadual y se puede verificar más claramente en la planificación del currículo y en el proceso de evaluación.

Para delimitación de esta investigación, vamos a focalizar los centros educativos que implementan el Programa *Ensino Integral* (PEI). El programa ha sido implementado en la red pública estadual de enseñanza de São Paulo en 2012 y tiene el objetivo de ampliar el tiempo del alumno en la escuela.

A lo largo de las últimas décadas, en el escenario internacional hay debates acerca del tiempo y de la jornada escolar (Parente, 2020a). Específicamente en Brasil, está en la agenda política del gobierno central y de los gobiernos locales la ampliación del tiempo de los alumnos en la escuela (Parente, 2018). Entre los muchos argumentos para la formulación e implementación de este tipo de política está la posibilidad de mejora del sistema educativo, lo que va a ser mensurado por medio de los resultados de las evaluaciones de desempeño y de rendimiento escolar. Por detrás

de eso, aunque no hay consenso, está la premisa de que más tiempo genera más calidad, y esto tiene relaciones con la gestión de la educación y también con su desempeño.

En Brasil, aunque haya muchas particularidades y variaciones en virtud de la autonomía de los gobiernos locales, la legislación nacional define que la jornada escolar del alumno en la educación básica debe tener el mínimo de 4 horas (jornada parcial) (Brasil, 1996). Pero hay un esfuerzo nacional para que la jornada sea extendida. El Plan Nacional de Educación del país definió, en su meta 6, la oferta de educación en tiempo integral (jornada escolar con el mínimo de 7 horas al día), de manera a atestiguar por lo menos 25% de los alumnos de la educación básica y 50% de los centros educativos. (Brasil, 2014). Como resultado, en todo el país, los datos muestran que actualmente en los centros educativos públicos brasileños, la mayoría de los estudiantes tienen una jornada parcial (82,6%), ya que las escuelas trabajan con dos o tres turnos; son 17,4% con una jornada integral (Brasil, 2019).

En la red pública estadual de enseñanza de São Paulo, de forma general, hay dos tipos de jornada escolar: jornada parcial con 5 horas y jornada integral. La jornada escolar parcial ocurre en casi la totalidad de las escuelas de todo el estado. La jornada integral, entre otras posibilidades, ocurre por medio de la implementación del Programa *Ensino Integral*. El PEI ofrece al estudiante de los años finales de la enseñanza fundamental una jornada escolar de 8 horas y 30 minutos; al estudiante de la enseñanza media ofrece una jornada de 9 horas y 30 minutos al día. El currículo del PEI congrega, además de los componentes curriculares obligatorios definidos nacionalmente, actividades denominadas diversificadas y complementares y tiempo destinado a la alimentación y recreo (São Paulo, 2011, 2012a, 2012b, 2014a).

Los datos estadísticos muestran que, de las 5.681 escuelas de la red pública estadual de enseñanza de São Paulo, 71% ofrecían a sus estudiantes una jornada parcial y solamente 29% ofrecían a una parcela o a la totalidad de sus alumnos una jornada integral (Brasil, 2019). Las escuelas del PEI se encajan en una parte de este porcentaje. En 2019, había 364 centros educativos implementando el programa, lo que representaba 6% de los centros educativos estaduais, el universo de esta investigación.

En las Directrices del PEI es posible identificar una serie de orientaciones a los profesionales que actúan en las escuelas donde está implementado, muchas de ellas en consonancia a los modelos de gestión gerencial presentes en la NGP y en la PNGP.

Así, el objetivo de este artículo es analizar la percepción de directores acerca de la autonomía de los centros educativos en el contexto de transición de la Nueva Gestión Pública (NGP) a la Post Nueva Gestión Pública (PNGP). Para eso, en primer lugar, fueron analizados los documentos y las directrices del PEI, con el fin de identificar proximidades con los dos modelos de gestión: la NGP y la PNGP. A continuación, con el fin de captar las percepciones de los directores acerca de la autonomía de los centros educativos, fue elaborada una encuesta de opinión a directores que actúan en las escuelas que implementan el Programa *Ensino Integral*. La encuesta de opinión (*survey*) puede tener diferentes diseños y unidades de análisis (Babbie, 1999). En nuestra investigación elegimos el director como unidad de análisis. La encuesta ha sido elaborada por medio del Formulario *Google* y enviada electrónicamente en diciembre de 2019 a los directores de las 364 escuelas que participaban del Programa *Ensino Integral*.

3. PROGRAMA *ENSINO INTEGRAL* EN LA TRANSICIÓN DE LA NGP A LA PNGP

Conforme ya presentamos, la literatura indica que las políticas educativas de la red pública estadual de enseñanza de São Paulo están alineadas a las premisas del gerencialismo hace algún tiempo (Carvalho y Russo, 2014; Parente, 2016; Ramos, 2016), ya que la gestión pública del estado, de forma general, sigue basándose en algunos principios, entre ellos: foco en los resultados, flexibilidad administrativa y control social (São Paulo, 2005).

La Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, en las Directrices del PEI, afirma que sus políticas y estrategias han sido pautadas en la

[...] mejoría de la calidad de la enseñanza y el desempeño de los alumnos ha sido el foco central de las acciones, programas y documentos producidos e implantados en los últimos años, los cuales tienen como objetivo la actuación de los gestores [...] y de los equipos escolares y, en su conjunto, son iniciativas que procuran diseminar una nueva cultura de gestión, participativa y orientada al alcance de mejoras significativas en el aprendizaje de los alumnos (São Paulo, 2014b, p. 6, traducción nuestra)

En el caso específico del PEI, sus argumentos cuando fue creado estaban basados en la idea de que más tiempo, podría generar mejores posibilidades de formación integral y de desempeño escolar. Para eso, además de ampliar la jornada escolar de los estudiantes, promovió alteraciones curriculares y definió medidas para la ampliación de la jornada laboral de los profesionales en los centros educativos, incluso con estímulos en sus sueldos. Es importante destacar que, en Brasil, muchos docentes necesitan cumplir una jornada laboral en más de una escuela y aún así sus sueldos son poco atractivos en comparación a otras profesiones. Entonces, el programa innova en romper con esta lógica. Así, para la implementación del PEI, se construyó: un modelo pedagógico con definiciones acerca del currículo, de los contenidos y de las metodologías que deberían ser utilizadas por parte de los docentes; y un modelo de gestión de los centros educativos con definiciones acerca de la actuación de cada profesional involucrado en el programa, incluso acciones relacionadas con la evaluación y desempeño docente (São Paulo, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e).

El modelo curricular del PEI fundamentase en algunos pilares, entre ellos el protagonismo juvenil, que estimula la creación de un ambiente escolar propicio al fortalecimiento de la autoestima, de la autoconfianza, de la perseverancia y de la autonomía. Por eso, la matriz curricular del programa ha investido en componentes que privilegien, por ejemplo, la construcción del Proyecto de Vida de lo estudiante y en disciplinas electivas (São Paulo, 2014b, 2014c).

En el modelo pedagógico del PEI es necesario repensar las concepciones y principios evaluativos mientras se analiza la función social y la finalidad de los centros educativos. Por eso, las directrices afirman que la evaluación

[...] como instrumento para mejorar el proceso educativo y como elemento que cualifica los aprendizajes, debe ser una de las prioridades de las políticas educativas en todos los niveles de enseñanza y en especial, en los programas destinados a extender los tiempos y espacios de permanencia del alumno en la escuela (São Paulo, 2014b, p. 22, traducción nuestra).

En cuanto el modelo de gestión, las Directrices informan que la escuela que implementa el PEI

[...] está centrada en el alcance de resultados de los aprendizajes de sus alumnos en sus diversas dimensiones, utilizando de forma competente las herramientas de gestión, lo que implica en buscar la realización de más una premisa, o sea, la *Excelencia en Gestión* (São Paulo, 2014b, p. 38, traducción nuestra).

En este modelo de gestión están previstos algunos instrumentos: Plan de Acción, de elaboración colectiva y de coordinación del director; Programa de Acción, de responsabilidad de gestores, coordinadores y docentes; Guía de Aprendizaje, elaborado por docentes; Agenda Bimestral, de responsabilidad colectiva de los miembros del centro educativo y de las instancias superiores. El Plan de Acción, también denominado PDCA, utiliza los principios de la administración clásica:

planear (*plan*), ejecutar (*do*), monitorear (*check*) y ajustar (*act*). En este Plan es preciso definir claramente los objetivos, las prioridades, las metas, los indicadores, los responsables, los resultados esperados y las estrategias (São Paulo, 2014b).

En el PEI, el equipo gestor es formado por: director, vice-director, profesor coordinador general, profesor coordinador por área del conocimiento, profesor del aula de lectura y demás profesores. Todos los profesionales tienen una jornada laboral de 40 horas en la misma escuela y reciben una gratificación de 75% en sus sueldos, un incentivo a la dedicación plena e integral al programa y la escuela (São Paulo, 2012a, 2012b).

En el modelo de gestión del PEI hay directrices acerca de la evaluación de desempeño de los profesionales que, incluso, subsidiará la decisión de permanencia del profesional o no en el programa (São Paulo, 2014d, 2014e).

También en las Directrices del PEI es posible percibir el papel central del director en los procesos de gestión del programa, es decir, el director escolar se convierte en uno de los principales actores del PEI, asumiendo la función de implementar y acompañar las etapas del programa, corroborando con las directrices establecidas en las orientaciones. Mismo con la contribución colectiva de todo equipo gestora de la escuela, el director es la pieza clave para la consolidación del programa que propone una metodología de gestión específica para su suceso.

En el PEI, las funciones del director son:

I - planificar, implementar e integrar todas las actividades destinadas a desarrollar contenido pedagógico, método didáctico y gestión escolar;

II - coordinar la elaboración del plan de acción, integrándolo con los programas de acción de los docentes y los proyectos de vida de los alumnos;

III - gestionar los recursos humanos y materiales para llevar a cabo la parte diversificada del currículo y las actividades de tutoría para los estudiantes, considerando el contexto social de la respectiva escuela y los proyectos de vida de los estudiantes;

IV - establecer, junto con los profesores coordinadores, las estrategias necesarias para el desarrollo del protagonismo juvenil, entre otras actividades escolares, incluso a través de asociaciones, sometiéndolos a los organismos competentes;

V - acompañar y guiar todas las actividades del personal docente, técnico y administrativo de la respectiva Escuela;

VI - asegurar el cumplimiento del régimen de trabajo del profesorado a que se refiere esta ley complementaria;

VII - organizar, entre los miembros de la respectiva Escuela, la sustitución de maestros, en áreas relacionadas, en sus impedimentos legales y temporales;

VIII - planificar y promover acciones dirigidas a aclarar el modelo pedagógico de la Escuela con padres y tutores, con especial atención al proyecto de vida;

IX - supervisar y evaluar la producción didáctica pedagógica de los docentes de la respectiva escuela;

X - sistematizar y documentar las experiencias y las prácticas educativas y de gestión específicas de la respectiva Escuela;

XI - actuar como un difusor y multiplicador del modelo pedagógico de la Escuela, de sus prácticas educativas y de gestión, de acuerdo con los parámetros establecidos por los órganos centrales de la Secretaría de Educación;

XII - decidir, dentro del alcance de su competencia, los casos omitidos. (São Paulo, 2012b, traducción nuestra).

En Brasil, las reglas hacia la selección y las atribuciones del director en las escuelas públicas son definidas en el ámbito de las municipalidades y de los estados. Hay, por tanto, diferentes maneras

para que un profesional acceda al cargo de director, entre ellas: indicación del director por parte de las autoridades públicas locales, elección del director por parte de la comunidad escolar, examen público para ocupar el cargo de director, pruebas de conocimiento específico y entrevista del candidato (Luck, 2011; Mendonça, 2000). Los estudios suelen demostrar que, a depender de las prácticas de selección de directores, es posible tener vínculos más o menos estrechos con las prácticas de participación y democracia.

En la red estadual de enseñanza de São Paulo, diferentemente de muchos otros contextos brasileños, la selección de directores ocurre por la vía del examen público, una selección fuertemente basada en criterios técnicos y meritocráticos.

Hace tiempo que el director figura como elemento central de los centros educativos en Brasil, sea en nivel nacional (Souza, 2009) o en las políticas educativas de la red pública estadual de enseñanza de São Paulo (Parente, 2016). Uno de los principales debates del área tiene relación con manera que se puede acceder a la función de director y su relación con la autonomía de los centros educativos.

En la actualidad, las actividades del director han sido ampliadas y muchas de ellas están implicadas con la rendición de cuentas y la responsabilización de los actores de la comunidad educativa. Es decir, bajo la estrategia de implementar un modelo gerencial en las escuelas, el director ejecuta los procedimientos de gestión según las determinaciones de las instancias centrales y, además de eso, necesita crear condiciones de gestión junto a su equipo, a fin de garantizar el fin último de la educación: el alumno y su aprendizaje. En medio a eso, es visible la difícil tarea del director y muchos ponen en evidencia los límites de su actuación frente a las demandas locales y las imposiciones de las instancias superiores del sistema educativo, incluso cuestionando la autonomía del director, del equipo escolar y de los centros educativos.

Los estudios que tratan del director de los centros educativos en Brasil demuestran que ellos mismos tienen una percepción paradójica de su autonomía. Es lo que indicó una investigación con directores de centros educativos de capitales de cinco estados brasileños: [...] al mismo tiempo que afirman tener cierto grado de autonomía hacia la tomada de decisión, admiten recibir de los órganos competentes orientaciones determinadas, que limitan su campo de acción (Oliveira, Duarte y Clementino, 2017, p. 718, traducción nuestra).

Algunos investigadores entienden que la NGP y sus principios de eficacia y eficiencia son asimilados por parte de los gestores en todos los ámbitos del sistema educativo, del Ministerio a las escuelas, y como consecuencia,

Los propios sujetos directamente involucrados en la acción se ven a sí mismos cómo se describen en los manuales que los instruyen, como un verdadero "portavoz" y "mediador de conflictos", "un ejemplo", desplegándose para cumplir metas y objetivos sobre los cuales nunca se les pidió que dieran su opinión. (Oliveira, Duarte y Clementino, 2017, p. 725, traducción nuestra).

Las investigaciones brasileñas acerca de la autonomía escolar muestran que desde la década de los 1980 buscarse ampliar la autonomía de los centros educativos en sus diferentes aspectos: administrativo, pedagógico y financiero. Pero aún hay muchas barreras a su implementación, entre ellas las condiciones materiales de los centros educativos y las cuestiones normativas y legales. "Si el centro educativo público es materialmente carente de todo o casi todo es difícil pensar en una dinámica interna que posibilite la elaboración y la ejecución de proyectos autónomos" (Mendonça, 2000, p. 366, traducción nuestra).

En el contexto internacional, la legislación española reciente intensificó los procesos de autonomía de los centros educativos, pero una autonomía operativa, ya que "[...] se convierte en marco constituyente de la competencia entre centros para lograr una mayor eficacia" (Martinez,

2005, p. 298). En Portugal, se hace advertencia a las diferencias entre la autonomía decretada y la autonomía construida (Barroso, 1995). En Brasil, los investigadores ha mucho apuntan los avances de la definición legal de la autonomía escolar, pero aún no ha salido completamente del papel. En una situación ideal, la autonomía se conquista en un panorama estructurado, en el que el propio sistema educativo crea condiciones materiales y humanas para su consolidación.

Por fin, el análisis documental de las directrices del PEI muestra que sus características están muy cerca de los principios de la NGP: gestión y control de los resultados y de la calidad de los servicios públicos, rendición de cuentas, estandarización del currículo y evaluación de desempeño del personal. Pero también es posible localizar algunas estrategias de la PNGP que empiezan a hacer parte de sus directrices: creciente preocupación con la equidad social y con la humanización de los sujetos que están involucrados en la escuela; estímulo a la creatividad de los actores educativos en la elección de sus estrategias pedagógicas y de gestión. Son indicaciones presentes en los documentos; una mirada más cerca de los centros y de sus actores podrá comprobar cómo y si son estrategias que ocurren en la práctica.

4. RESULTADOS: LA PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Así, conforme ya indicado, con el fin de analizar la percepción de los directores acerca de la autonomía de los centros educativos en el contexto de transición de la NPG a la PNGP, hicimos una encuesta electrónica de opinión y la enviamos a los directores que actuaban en los 364 centros educativos que, en aquel momento, implementaban el Programa *Ensino Integral*. Recibimos un retorno de 139 encuestas, lo que corresponde a 38% del universo de esta investigación.

La encuesta fue elaborada con foco en la autonomía de los centros educativos y en el papel del director, privilegiando los siguientes aspectos: las determinaciones de las instancias superiores a los centros educativos; la estandarización del currículo escolar; la evaluación de desempeño del personal de los centros educativos; la formación continuada del equipo escolar; la evaluación del aprendizaje y del rendimiento de los alumnos; los mecanismos y instrumentos de gestión escolar; la función y actuación del director escolar. Las preguntas focalizaron algunos aspectos que podrían indicar proximidades o no con las matrices de la NGP y de la PNGP.

La encuesta presentaba nueve preguntas, siendo 8 cuestiones cerradas y 1 abierta, en la cual el director podría hacer comentarios adicionales sobre su papel y su autonomía en el programa. De los 139 respondientes, 35% hicieron comentarios adicionales. A seguir van a ser analizadas las respuestas de las cuestiones cerradas, haciendo alusiones a los comentarios de los directores.

Primeramente, los directores fueron cuestionados acerca de cuándo la escuela empezó a hacer parte del PEI. Es importante destacar que el programa ha sido implementando gradualmente desde 2012, ampliando su cobertura en todas las regiones del Estado de São Paulo año a año. En 2012, el programa tenía la participación de 16 centros educativos, alcanzando un total de 364 centros educativos en el final del año de 2018 (Grund, 2019). La mayoría de los respondientes de la encuesta empezó en el programa en los años de 2013, 2014 y 2015 (65%), lo que muestra que los directores que contestaran la encuesta ya tenían una vivencia en el programa había algún tiempo.

Como ya se ha expuesto, el PEI tiene una serie de directrices destinadas a los centros educativos que de él hacen parte. Por eso, buscamos identificar la percepción de los directores con relación a esas directrices y cómo impactan en la autonomía de la escuela. El resultado fue que: la mayoría de los directores (87,8%) comprende que las directrices contribuyen al fortalecimiento de la autonomía de los centros educativos; 6,5% han respondido que las directrices del PEI no alteran la autonomía de la escuela; y 5% indicaron que esas directrices imponen prescripciones y

direccionamientos al equipo escolar; 0,7% informó que las directrices limitan la autonomía escolar.

Eso resultado muestra que el programa ha tenido una buena acogida por parte de los directores respondientes, o sea, la percepción de los directores es que el PEI es eficiente en su formato, en sus directrices y acciones, incluso fortalecen la autonomía de los centros. Uno de los directores afirma que en sus “[...] treinta años de director de escuela este fue el mejor Programa implantado por la Secretaría de Educación, sus herramientas son mucho eficaces y contribuyen mucho al fortalecimiento de la autonomía de la escuela” (Director 1¹). Es lo mismo que piensa otro director: “ha sido el mejor proyecto que tuve la oportunidad de participar” (Director 22). Otro director añadió que el programa: “[...] presenta un modelo diferenciado en el campo de la gestión y pedagógico, lo que direcciona las acciones de forma a dar una organización al proceso de enseñanza y aprendizaje. Debe ser seguido y ampliado” (Director 37). Por último, se puede ilustrar con el comentario de un director, para lo cual el programa “[...] tiene un diferencial para el suceso del aprendizaje de los alumnos. Un programa muy bien estructurado, con claridad en la distribución de las funciones de cada uno en el PEI” (Director 43).

Sin embargo, en los comentarios, los mismos directores que apuntan su contribución a la autonomía de la escuela, también mencionan sus límites. Es perceptible que existen insatisfacciones, muchas de las cuales son anteriores al programa y que no se han resuelto por medio de su implementación. Por eso, los directores advierten: “queremos más autonomía financiera y más recursos financieros [...]” (Director 47). Otro director indica que “el Programa es muy bien elaborado en el papel, pero no hay inversión financiera y de formación *in loco* para las escuelas integrantes. Fue necesario formación y buena voluntad de los gestores para que el proyecto caminase de acuerdo a las directrices” (Director 41).

El PEI es un programa que presenta una matriz curricular específica, o sea, es una junción de actividades curriculares definidas nacionalmente y actividades complementares definidas a todas las escuelas que hacen parte del programa. A primera vista eso se presenta como una perspectiva estandarizada hacia el control de los resultados y que puede producir consecuencias a la autonomía de los profesionales que actúan en las escuelas. No obstante, las respuestas de los directores indicaron que hay una percepción demasiado positiva acerca de la matriz curricular del PEI, o sea, 96,4% de los directores han afirmado que el PEI contribuye al fortalecimiento del currículo en sus respectivos centros educativos; 2,2% apuntaron que el PEI no ha alterado la autonomía del centro; y solo 1,4% dijo que el PEI impone una matriz curricular a la escuela.

La percepción positiva de los directores con relación a la matriz curricular del PEI se confirma en las respuestas abiertas. De forma general, los directores están de acuerdo que el programa estimula el protagonismo juvenil por medio de sus componentes curriculares, entre ellos el Proyecto de vida, las disciplinas electivas y las Tutorías. Para los directores, el programa ha fortalecido el currículo escolar, lo que contribuye a la formación de los alumnos. Ellos informan que el programa “[...] contribuye para una formación humanizada e integral de jóvenes y adolescentes” (Director 38) y “[...] contribuye inmensamente a la formación protagonista de nuestros estudiantes, favoreciendo el crecimiento personal y académico hacia una formación plena” (Director 34). Según otro gestor, “la escuela tiene autonomía para trabajar, siempre escuchando los integrantes de la comunidad escolar y actuando de acuerdo con su realidad. Se trabaja con la parte diversificada y complementaria, buscándose siempre fortalecer los Proyectos de Vida de los alumnos y buscándose excelencia académica” (Director 8). Un último director afirma que “el PEI enseña mucho en cuanto a cómo se enseña y principalmente sobre la mirada diferenciada hacia el alumno, en especial, en la Tutoría” (Director 36).

¹ Las 48 respuestas abiertas recibieron una numeración de 1 a 49 y, en el artículo, se van a presentar por “Director X”. Todas las respuestas fueron traducidas.

De acuerdo con lo que se ha apuntado anteriormente, el PEI define directrices específicas para la evaluación de desempeño del equipo escolar. Por eso, sería importante captar la percepción de los directores acerca de tales instrumentos que han sido implementados por el programa. La encuesta indicó que, para 93,5% de los directores, el PEI contribuye a la gestión de personas en el ambiente escolar; 4,3% indicaron que el PEI impone mecanismos de control del equipo escolar; 1,5% apuntó que el PEI limita las escuelas y las decisiones del equipo escolar; 0,7% contestó que el PEI no altera las prácticas evaluativas de desempeño del equipo escolar.

Las respuestas confirman la existencia de un conjunto de directrices para la evaluación de desempeño del equipo escolar en los centros educativos, pero son instrumentos de gestión bien aceptados. Sin embargo, conforme un director, por veces, "hay mucha presión para atinir las metas y pocas horas para la planificación y formación, lo que interfiere en la autonomía y en los resultados" (Director 27). Además, hay algunas reclamaciones de los directores en cuanto a la forma de la evaluación llamada 360 grados, en la cual todos hacen evaluación de todos. Hay apuntamientos sobre la utilización de la evaluación (anónima) para ataques personales y actitudes corporativas.

El PEI, con el objetivo de diseminar su modelo de gestión pedagógica, tiene directrices en torno de la formación continuada del equipo escolar. Por eso, es importante tener en cuenta la percepción del director respecto a ese aspecto. Los resultados indicaron que, para 98,6% de los directores, esas directrices contribuyen para el desarrollo profesional del equipo escolar. De los 139 directores, 1 ha respondido que tales directrices imponen resultados y metas que deberán ser atingidos y 1 director ha indicado que no hay alteración en las determinaciones que ya existían en la red pública estadual de enseñanza de São Paulo. Con relación a la formación continuada, uno de los directores puntuó que solamente la formación a distancia ofrecida es insuficiente. Aunque ese tipo de formación ayude en el desarrollo profesional, son necesarias más acciones presenciales que, en muchos casos, son realizadas por iniciativa de los propios profesionales, o sea, por su propia cuenta.

Con relación a la evaluación de los alumnos, el PEI formuló instrumentos para monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, es imprescindible conocer lo que piensan los directores sobre esa cuestión. Para la mayoría de los directores (99,3%), las directrices del PEI contribuyen a la monitorización del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Solo 1 director apuntó que tales directrices no cambian el trabajo pedagógico. A partir de las respuestas obtenidas concluimos que hay una percepción muy positiva de los directores con relación al modelo pedagógico del PEI y sus orientaciones acerca de la monitorización del rendimiento de los estudiantes.

Conforme descrito anteriormente, el PEI tiene un modelo de gestión muy propio, con determinaciones específicas a los centros educativos. Justamente por ese motivo es fundamental investigar la percepción de los directores con relación a los efectos de esas directrices en la gestión escolar y en las decisiones del equipo de la escuela. Los resultados indicaron que casi la totalidad de los directores (97,9%) cree que tales directrices contribuyen a la monitorización de los resultados del programa; 1 director ha dicho que tales directrices limitan las decisiones del equipo escolar; 1 director ha respondido que las directrices imponen estrategias administrativas y burocráticas al equipo escolar; y 1 director afirmó que las directrices no cambian las prácticas de gestión escolar.

Conforme el apuntamiento de uno de los directores "[...] la metodología del programa contribuye mucho a la gestión y organización de la escuela" (Director 11). Sin embargo, el modelo de gestión del PEI trae una serie de nuevas demandas a los directores y su equipo, lo que para algunos gestores puede significar exceso de burocracia y incluso puede generar entrabes a la gestión de la escuela. La dependencia de la gestión escolar con relación a los órganos centrales aún es preponderante, mientras las cobranzas por resultados son constantes. De acuerdo con un

director, "[...] al mismo tiempo que las directrices del programa contribuyen al fortalecimiento, imponen 'modelos' que son extremadamente burocráticos y empresariales, que no considero bien para la gestión de personas en las escuelas" (Director 20). Pero la contestación de otro director refleja que tales dilemas están lejos de un fin: "Finalmente, hay una serie de documentos que, a los ojos de algunos, están a punto de limitarse, sin embargo, en cualquier sistema escolar, público o privado, el llenado de informes e indicadores es obligatorio" (Director 12).

En toda la encuesta, está claro el papel central del director en el centro educativo y, en particular, en la implementación del PEI. Por eso, es importante tener en cuenta la percepción del director sobre cómo el programa contribuye a su actuación. Para la mayoría (89,2%), el PEI ha contribuido al fortalecimiento del trabajo del director de los centros educativos; 7,2% de los directores han informado que el PEI limita la autonomía del director; y 3,6% apuntaron que el programa impone un modelo de actuación al director. Conforme los directores: "el programa define claramente el papel del director para que pueda contribuir de manera efectiva al proceso de desarrollo de la escuela" (Director 40); el PEI tiene un modelo "[...]" que permite al director una mayor autonomía en el ejercicio de sus funciones y garantiza la calidad en la educación ofrecida" (Director 26); el éxito del programa ocurre por medio de mucho trabajo y dedicación del director, o sea, "[...] un trabajo exitoso requiere mucho esfuerzo en la monitorización de acciones por parte del director" (Director 19).

Sin embargo, hay algunas restricciones en la autonomía de los directores en el PEI, como han advertido algunos de ellos: "el director podría tener más autonomía en la composición del equipo" (Director 17), ya que por veces hay personas que no se encajan en el modelo pedagógico o no desempeñan bien sus funciones; "la autonomía de la escuela é muy tímida, si comparada a las expectativas teóricas. El director del centro educativo sigue con una autonomía limitada con relación a sus atribuciones" (Director 5).

Con base en el análisis de la encuesta dirigida a los directores, una vez más es posible identificar cómo algunas directrices del PEI están alineadas a las estrategias de la NGP y de la PNGP. Las percepciones de los directores reforzaron los resultados ya encontrados en el análisis documental: el PEI tiene características muy cerca de la NGP, aunque haya indicios de caminar hacia a la PNGP. El programa presenta un conjunto muy variado de directrices, orientaciones y prescripciones a los centros educativos, lo que es compatible con la NGP, principalmente cuando prescribe la estandarización de la gestión, de la evaluación, de la formación, del currículo, del control de aprendizaje y de la rendición de cuentas. Por cierto, son características que están presentes cada vez más en los servicios públicos, una forma de garantizar control y transparencia en la gestión pública. No obstante, una vez más es necesario destacar los problemas que aun no fueron debidamente resueltos en los sistemas educativos y, en particular, en los centros educativos, a ejemplo de las condiciones materiales, o sea, la utilización de los principios de la NGP, en esos casos, pueden generar y/o reforzar las disparidades educativas ya existentes.

Los expertos que defienden la existencia de nuevas características en la gestión pública (PNGP) buscan mostrar algunas señales de agotamiento de la NGP y/o superación de algunas de sus estrategias. El PEI, en sus años de existencia, mantuvo muchas de sus características, pero muestra señales de cambios, por ejemplo, en sus estrategias de ampliar su cobertura rumbo al alcance de más escuelas y más alumnos, lo que llevaría el programa a estar más cerca de los principios de la equidad social. En las estrategias del programa se presentan también características relacionadas a la mejoría de la confianza de la sociedad en la escuela y esos aspectos son visibles en su modelo de gestión. Pero, así como ocurre en la gestión pública de forma general, las especificidades de la PNGP aún son muy fluidas en la educación, incluso en el PEI, y necesitan de tiempo para ganar forma.

Por fin, se debe destacar que el resultado de la encuesta muestra que, para los directores, el PEI, por medio de sus instrumentos de gestión, promueve la autonomía de los centros educativos, lo

que genera condiciones de cumplir con los objetivos de mejora del aprendizaje y desempeño de los alumnos. Lo más interesante es que, independiente del modelo de gestión (NGP o PNGP), los directores y los centros educativos siguen intentando desarrollar sus funciones sociales de la mejor forma posible, aunque eso signifique límites o riesgos a su autonomía. Pero los datos indican que hay una grande aceptación del programa por parte de los gestores. Nuestra hipótesis es que el programa ofreció directrices y orientaciones, muchas veces en escenarios donde no se presentaban alternativas. El programa presenta caminos que algunos pueden interpretar como imposiciones, pero los datos indican que las posibles prescripciones están siendo entendidas como posibilidades por parte de los directores, lo que puede generar alternativas de mejorar la oferta educativa alineada a los principios de calidad y equidad social.

CONCLUSIONES

El objetivo del artículo fue analizar la percepción de directores acerca de la autonomía de los centros educativos en el contexto de transición de la Nueva Gestión Pública (NPG) a la Post Nueva Gestión Pública (PNGP). Para eso, después de presentar algunas características de la NGP y de la PNGP, aunque hay muchas discordancias de los expertos acerca de la existencia de un rompimiento entre los dos modelos de gestión, sistematizamos los resultados de una investigación llevada a cabo en centros educativos de la red pública estadual de enseñanza de São Paulo, Brasil.

La encuesta de opinión dirigida a directores de los centros educativos que actúan en el Programa *Ensino Integral* (PEI) destacó algunos aspectos que podrían ayudar a conocer mejor cómo, en el escenario actual, las matrices de la NGP y de la PNGP, pueden mostrarse en los sistemas educativos, en los centros educativos y en la actuación de sus profesionales.

En virtud de los límites del artículo, no fue nuestro objetivo detallar la política de ampliación de la jornada escolar materializada por el PEI, ni tampoco relacionar los resultados presentados en esta investigación con los alcances de la política en términos de mejoría de la calidad de la enseñanza. Todavía, tanto la jornada escolar como la autonomía, son variables relevantes en el campo educativo y deben ser puestas en análisis.

Para el análisis de la autonomía de los centros educativos que participan del PEI, elegimos algunos aspectos: las determinaciones de las instancias superiores a los centros educativos; la estandarización del currículo escolar; la evaluación de desempeño del personal de los centros educativos; la formación continuada del equipo escolar; la evaluación del aprendizaje y del rendimiento de los alumnos; los mecanismos y instrumentos de gestión escolar; la función y actuación del director escolar.

La encuesta confirmó lo que indicó la pesquisa documental: el PEI tiene características muy alineadas a la NGP, aunque haya algunas estrategias cerca de la PNGP. Los datos revelaron que la percepción de los directores con relación al PEI es muy positiva y que incluso contribuye al fortalecimiento de la autonomía de los centros educativos, al currículo escolar, al desarrollo profesional del equipo y al trabajo del director.

Así es perceptible que las políticas que fundamentan la red pública de enseñanza de São Paulo tienen características de la NGP y empiezan a utilizar los elementos de la PNGP, pero aún es temprano afirmar que van a cambiar con el tiempo. De la misma forma, aún no es posible afianzar que estamos delante de un proceso de ruptura o de continuidad. En medio a tantos condicionantes, solo la voluntad política y la capacidad de gestión van a poder mostrar lo que va a suceder con la educación pública en el Estado de São Paulo y en Brasil.

REFERENCIAS

- Araújo, M. A. D., Pinheiro H. D. (2010). Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 18(69), pp. 647-668.
- Babbie, E. (1999). *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), pp. 99-116.
- Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direção e gestão. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), pp. 33-56.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. (2009). *Emenda Constitucional n. 59*, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...].
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- Brasil. (2019). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística - 2019*.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 13, pp. 8-25.
- Carvalho, C. do P. S. de, Russo, M. H. (2014). Neoliberalismo e educação no Brasil: a política educacional do estado de São Paulo. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), pp. 94-104.
- Cavalcante, P. (2018). Innovations in the Federal Government During the Post-new Public Management. *Revista de Administração Contemporânea*, 22(6), pp. 885-902.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. *Educação & Sociedade*, 25(87), pp. 423-460.
- Grimaldi, E. Serpieri, R., Taglietti, D. (2015). Jogos da verdade. A Nova Gestão Pública e a modernização do sistema educacional italiano. *Educação & Sociedade*, 36(132), pp. 759-778.
- Grund, Z. C. (2019). *Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, Brasil.
-

- Hall, D., Gunter, H. M. (2015). A Nova Gestão Pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. *Educação & Sociedade*, 36(132), pp. 743-758.
- Hypolito, A. M. (2008). Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 24 (1), pp. 63-78.
- Kalimullah, N. A., et al. (2012). New public management: Emergence and principles. *BUP Journal Dhaka*, 1(1), pp. 1-22.
- Lück, H. (2011). *Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares*. São Paulo: Fundação Victor Civita.
- Marques, L. R. (2020). Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. *Educar em Revista*, 36, pp. 1-19.
- Martinez, C. R. (2015). O contexto das novas políticas educacionais em Espanha: influência internacional, modelos nacionais e novas ideologias sobre igualdade. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), pp. 287-313.
- Mendonça, E. F. (2000). *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: Edições Laplane, Unicamp.
- Mendonça, E. F. (2001). Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, 22(75), pp. 84-108.
- Oliveira, R. R. C. (2019). As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. *Educação em Revista*, 35(74), pp. 213-232.
- Oliveira, D. A.; Duarte, A. W. B.; Clementino, A. M. (2017). A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *Revista Brasileira de Política e Gestão da Educação*, 33(3), pp. 707-726.
- Parente, C. M. D. (2020). Análise comparada da jornada escolar em países da União Europeia. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), pp. 78-94.
- Parente, C. M. D. (2018). Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educação & Realidade*, 43(2), pp. 415-434.
- Parente, J. M. (2016). *Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do Estado de São Paulo* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, Brasil.
- Parente, J. M., Espejo Villar, L. B. (2020). Los sistemas educativos en el contexto de la transición de la Nueva Gestión Pública a la Post Nueva Gestión Pública: estudio comparado entre Brasil y España. *Educar em Revista*, 36, pp. 1-24.
-
- Ramos, G. P. (2016). Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 24(92), pp. 546-578.

- São Paulo. (2005). *A Nova Gestão Pública fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Secretaria de Economia e Planejamento; Fundação Instituto de Pesquisa Econômica.
- São Paulo. (2011). *Resolução n. 81*, de 16 de dezembro de 2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais.
- São Paulo. (2012a). *Lei Complementar n. 1.164*, de 04 de janeiro de 2012. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.
- São Paulo. (2012b). *Lei Complementar n. 1.191*, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164 [...].
- São Paulo (2014a). *Resolução n. 52*, de 2 de outubro de 2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral [...].
- São Paulo. (2014b). *Diretrizes do Programa Ensino Integral – Escola de Tempo Integral*. São Paulo: SEESP.
- São Paulo. (2014c). *Diretrizes do Programa Ensino Integral – Caderno do Gestor*. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: SEESP.
- São Paulo. (2014d). *Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares – Caderno do Gestor*. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: SEESP.
- São Paulo. (2014e). Resolução SE n. 68, de 17 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral.
- Souza, A. R. (2009). Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), pp. 1-12.
- Souza, A. S., Cabral Neto, A. (2017). A nova gestão pública em educação Planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), pp. 621-640.
- Vale, L. R. C del, Escudero, E. B., Sisto, V. (2019). Pedagogía en la era de la rendición de cuentas: análisis del portafolio docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40, pp. 1-19.
- Van Gestel, N., Teelken, C. (2004). Servicios de educación superior y de seguridad social en los Países Bajos: institucionalismo y nueva gestión política. *Gestión y Política Pública*, 13(2), pp. 427-467.
- Vélez, S. A. C., Ortiz, C. A. S. (2016). Nueva y posnueva gestión pública ¿Continuidad o ruptura de las doctrinas de reforma a partir de 1990? *Administración & Desarrollo*, 46(1), pp. 100-125.

- Verger, A., Curran, M., Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la Nueva Gestión Pública en el sistema educativo catalán. *Educação & Sociedade*, 36(132), pp. 675-697.
- Verger, A., Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36 (132) pp. 599-622.
- Werle, F. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 19(73), pp. 769-792.

SOBRE LOS AUTORES

Juliano Mota Parente

Profesor del *Departamento de Fundamentos da Educação* de la *Universidade Estadual de Maringá* (UEM). Mestre en Educación por el *Centro Universitário Salesiano de São Paulo* (UNISAL). Doctor por la *Universidade Estadual Paulista* (Unesp), pos doctor por la Universidad de Salamanca, España. (Usal). Miembro del *Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais* (GAPE).

Contact information: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Av. Colombo, 5.790, Maringá, Paraná - Brasil. Teléfono: +55443011-4839. Correo electrónico: julianomparente@gmail.com

Cláudia da Mota Darós Parente

Profesora del *Departamento de Administração e Supervisão Escolar* de la *Universidade Estadual Paulista* (Unesp). Profesora del *Programa de Pós-Graduação em Educação*. Mestre y doctora por la *Universidade Estadual de Campinas* (Unicamp), pos doctora por la Universidad de Salamanca, España (Usal). Coordinadora del *Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais* (GAPE).

Contact information: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Marília, São Paulo - Brasil. Teléfono: +55143402-1313. Correo electrónico: claudia.daros@unesp.br